

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEISE APARECIDA DE OLIVEIRA

**LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:
QUALIDADE DAS OBRAS E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA NA
PRIMEIRA INFÂNCIA**

Linha de Pesquisa 1: Educação, Diferença, Relações de Gênero e
Étnico-Raciais.

Orientadora: Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

Presidente Prudente/SP

2026

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:
QUALIDADE DAS OBRAS E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA NA
PRIMEIRA INFÂNCIA**

DEISE APARECIDA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: Educação, Diferença, Relações de Gênero e Étnico-Raciais.

Orientadora: Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

Presidente Prudente/SP

2026

O48l	Oliveira, Deise Aparecida de Literatura infantil de temática africana e afro-brasileira : qualidade das obras e fortalecimento da identidade negra na primeira infância / Deise Aparecida de Oliveira. -- Presidente Prudente, 2026 158 f. : tabs., fotos Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima 1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Literatura infantil. 4. Relações étnico raciais. 5. Identidade racial. I. Título.
------	---

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DEISE APARECIDA DE OLIVEIRA PEREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 10 de abril de 2026, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DEISE APARECIDA DE OLIVEIRA PEREIRA, intitulada "LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: QUALIDADE DAS OBRAS E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA NA PRIMEIRA INFÂNCIA". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT, Profa. Dra LUCIMAR ROSA DIAS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Planejamento e Administração - DEPLAE/Setor Educação / universidade federal do Parana , Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT, Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVA DA ____ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Dedico este trabalho às crianças negras, para que cresçam cercadas de palavras, imagens e histórias que afirmem quem são, de onde vêm e tudo o que podem ser.

AGRADECIMENTOS

*“Na voz de minha bisavó ecoou a infância perdida.
Na voz de minha avó ecoou a obediência aos brancos.
Na voz de minha mãe ecoou a revolta.
Na minha voz ecoa a ancestralidade”.*
(Evaristo, 2008, p. 18).

A realização desta dissertação representa a concretização de um percurso acadêmico, profissional e pessoal marcado por desafios, resistências e aprendizagens profundas. Nada disso teria sido possível sem o apoio, a escuta e a presença de pessoas e instituições que, de diferentes formas, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade.

Agradeço, primeiramente, à Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por possibilitarem um espaço de formação crítica, comprometido com a produção de conhecimento socialmente referenciado e com a valorização da diversidade. Aos docentes do Programa, agradeço pelas contribuições teóricas, metodológicas e ético-políticas que fundamentaram minha trajetória no mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima, expresso minha profunda gratidão pela orientação sensível, ética e rigorosa. Seu acompanhamento atento, suas provocações teóricas e seu compromisso com uma pesquisa comprometida com a justiça social foram fundamentais para o amadurecimento deste estudo e para a minha formação como pesquisadora.

Agradeço aos grupos de pesquisa e extensão dos quais participei ao longo desse percurso, em especial ao Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão Universitária (NUPE) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Equidade, Relações Étnico-Raciais e Gênero (GEPEREGE), espaços fundamentais de acolhimento, resistência e produção coletiva de saberes e fortalecimento.

À Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e à unidade escolar que acolheu esta pesquisa, agradeço pela autorização e pela colaboração, possibilitando o acesso ao *lócus* investigado e contribuindo para a realização da etapa empírica do estudo.

À minha família, expresso meu agradecimento mais profundo. À minha mãe, pelo

amor, pela força e pelo cuidado que sempre sustentaram minha trajetória. À minha irmã mais velha, pelo apoio financeiro, emocional e simbólico, cuja história de superação foi inspiração e condição concreta para que eu não desistisse dos estudos. Às minhas irmãs, pelo afeto e incentivo constantes.

Aos meus filhos, razão maior da minha caminhada, agradeço pela compreensão nos momentos de ausência, pelo amor incondicional e por serem parte fundamental da minha história, das minhas escolhas e da minha luta. Vocês dão sentido ao que faço e ao que acredito.

Aos amigos, colegas de profissão e de pesquisa, agradeço pela partilha de angústias, saberes e afetos ao longo desse percurso. Em especial, às mulheres negras que caminham comigo, fortalecendo-me na luta cotidiana por uma educação antirracista, humana e emancipadora.

Por fim, agradeço a todas as crianças negras, que inspiram este trabalho. Que esta pesquisa contribua, ainda que modestamente, para que nenhuma criança cresça sem referências positivas de si mesma, de sua história e de sua ancestralidade.

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), campus de Presidente Prudente, insere-se na Linha de Pesquisa “Educação, Diferença, Relações de Gênero e Étnico-Raciais” e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Equidade, Relações Étnico-Raciais e Gênero (GEPEREGE). O estudo tem como objetivo geral examinar a qualidade das obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira presentes no acervo da sala de leitura de uma unidade municipal de Educação Infantil da rede pública de Presidente Prudente (SP). Como objetivos específicos, buscou-se mapear as obras existentes no acervo, analisar a construção das personagens negras e o tratamento das culturas africanas e afro-brasileiras nas narrativas, bem como identificar o potencial dessas produções para a valorização da identidade negra na primeira infância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, organizada em duas etapas complementares. A primeira consistiu em levantamento bibliográfico sobre literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, educação das relações étnico-raciais e construção da identidade negra na infância. A segunda etapa correspondeu à análise qualitativa das obras identificadas no acervo da sala de leitura investigada, totalizando 29 livros. A análise foi orientada por três critérios analíticos: (a) representações positivas das personagens negras; (b) protagonismo e agência da personagem negra nas narrativas; e (c) linguagem que valoriza a identidade negra. Os resultados indicam que, das 29 obras analisadas, 10 obras (34,5%) apresentaram representações afirmativas da negritude, nas quais a identidade negra constitui o eixo estruturante da narrativa. Outras 14 obras (48,3%) apresentaram contribuições parciais, com presença de personagens negras e representações respeitadas, porém sem centralidade explícita da temática racial. Por fim, 5 obras (17,2%) evidenciaram limitações significativas, reproduzindo abordagens superficiais, estereotipadas ou pouco consistentes para a valorização da identidade negra. Conclui-se que o acervo analisado evidencia a necessidade de uma curadoria qualificada na seleção de livros para a Educação Infantil, pois poucas obras apresentaram representações negras alinhadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. A ausência desse cuidado contribui para a manutenção do racismo institucional e para a negação do direito das crianças ao acesso à história e cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, o estudo evidencia a importância da adoção de critérios pedagógicos na seleção de livros e da incorporação de práticas educativas comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil de Temática Africana e Afro-brasileira; Primeira Infância; Identidade Negra; Educação das Relações Étnico-Raciais; Literatura infantil.

ABSTRACT

This research, linked to the Graduate Program in Education at São Paulo State University (UNESP), Faculty of Science and Technology (FCT), Presidente Prudente campus, is part of the Research Line “Education, Difference, Gender Relations, and Ethnic-Racial Relations” and the Research Group on Equity, Ethnic-Racial Relations, and Gender (GEPEREGE). The study aimed to examine the quality of African and Afro-Brazilian themed children's literature works available in the reading room collection of a municipal Early Childhood Education institution in Presidente Prudente, São Paulo, Brazil. The specific objectives were to map the books available in the collection, analyze the construction of Black characters and the treatment of African and Afro-Brazilian cultures in the narratives, and identify the potential of these works to promote the appreciation of Black identity in early childhood. This qualitative research, with an exploratory and descriptive approach, was organized into two complementary stages. The first stage consisted of a bibliographic review on African and Afro-Brazilian themed children's literature, ethnic-racial relations education, and the construction of Black identity in childhood. The second stage involved the qualitative analysis of 29 books identified in the investigated reading room collection. The analysis was guided by three criteria: (a) positive representations of Black characters; (b) protagonism and agency of Black characters in the narratives; and (c) language that values Black identity. The results revealed that 10 books (34.5%) presented affirmative representations of Blackness, in which Black identity constituted the central element of the narrative. Another 14 books (48.3%) offered partial contributions, including Black characters and respectful representations, but without an explicit focus on racial issues. Finally, 5 books (17.2%) showed significant limitations, reproducing superficial, stereotyped, or inconsistent approaches to the appreciation of Black identity. The study concludes that the analyzed collection highlights the need for qualified curation in the selection of books for Early Childhood Education, since only a limited number of works presented representations aligned with Ethnic-Racial Relations Education. The absence of such criteria contributes to the maintenance of institutional racism and to the denial of children's right to access Afro-Brazilian and African history and culture. Therefore, the study emphasizes the importance of adopting pedagogical criteria in book selection and incorporating educational practices committed to Ethnic-Racial Relations Education in Early Childhood Education.

Keywords: Children's Literature on African and Afro-Brazilian Themes; Early Childhood; Black Identity; Ethnic-Racial Relations Education; Children's Literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - CAPA DA OBRA O NEGRINHO DO PASTOREIO.....	74
FIGURA 2 - REPRESENTAÇÃO DA OVELHA NEGRA EM CONTRASTE COM O REBANHO BRANCO.....	91
FIGURA 3 - CENA DO SAFÁRI COM PERSONAGENS HUMANOS E GIRAFAS NA SAVANA AFRICANA.....	106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO INICIAL.....	22
QUADRO 2 – ANÁLISE DAS 29 OBRAS DO ACERVO QUANTO AO CARÁTER LITERÁRIO OU INFORMATIVO.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCENEI-ERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

GEPEREGE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Equidade, Relações Étnico-Raciais e Gênero

LEEI – Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil

MNU – Movimento Negro Unificado

NUPE – Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão Universitária

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

SEPRIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

Seção 1 - INTRODUÇÃO	15
Seção 2 - CONSTRUÇÃO DO CAMINHO INVESTIGATIVO.....	24
2.1 Levantamento, Seleção e Sistematização da Produção Bibliográfica.....	25
2.2 Procedimentos de Seleção das Obras de Literatura Infantil de Temática Africana e Afro-Brasileira presentes no Acervo Investigado	31
Seção 3 – QUESTÃO RACIAL NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA NEGRA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO das RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	38
3.1 - Racismo estrutural, branquitude e processos históricos de resistência	38
3.2 História, resistência e legislação: fundamentos da Educação das Relações Étnico-Raciais	43
Seção 4 - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA PRIMEIRA INFÂNCIA	48
4.1 Caminhos para a afirmação da identidade negra na primeira infância.....	49
4.2 A literatura infantil de temática africana e afro-brasileira como suporte para a formação da identidade negra.....	54
SEÇÃO 5 - LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE LEITURA ESCOLAR	58
5.1 Lócus da pesquisa	59
5.2 Salas de leitura escolar: estrutura, funcionamento, gestão e mapeamento do acervo	64
5.3 Análise das obras selecionadas do acervo da sala de leitura quanto ao caráter literário e informativo	67
5.4 Análise Qualitativa das Obras: Critérios de Qualidade para a Valorização da Identidade Negra na Literatura Infantil	75
5.4.1 Análise Qualitativa das Obras	75
5.4.2 Análise Qualitativa e Comparativa das Obras	114
5.5 Autoria e Ilustração: Presença Negra e Não Negra nas Obras Analisadas	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125

REFERÊNCIAS.....	129
ANEXO A – RESUMOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ANALISADAS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO INICIAL	136
ANEXO B - CAPAS DAS OBRAS DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA ANALISADAS.....	144

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO

A partir da atuação como mulher negra e professora efetiva de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente - SP e da vivência de sete anos como docente no cotidiano escolar, percebo a fragilidade das práticas educativas nos trabalhos relacionados ao processo de formação no contexto das relações raciais, em especial para população negra, que abrange grande parte dos estudantes da rede pública de educação do município.

Sou a terceira filha de uma família formada por três irmãs e durante a infância, talvez por ter sido criada por uma mãe forte que desde muito cedo trabalhou nossa autoestima, não tenho recordações de situações envolvendo racismo

Senti o peso da discriminação a partir da adolescência, quando me tornei mãe e foi necessário ingressar no mercado de trabalho para atender as necessidades financeiras que se acentuaram com a precoce chegada da minha primogênita. Já no início da vida profissional percebi que teria dificuldades de atingir os objetivos, porém naquele momento não identifiquei que esses desafios eram parte do racismo estrutural fortemente presente em nossa sociedade.

Aos 17 anos, apenas com o Ensino Médio e já formando uma família passava por muitas entrevistas de emprego, porém as portas sempre se fechavam. O objetivo era compor o quadro de funcionários do comércio em lojas de roupas, calçados ou eletrodomésticos, mas esse desejo nunca foi alcançado. A partir de então, passei a atuar nos setores em que havia possibilidade de inserção, tendo em vista a necessidade de suprir as demandas básicas de minha família, já composta por 2 filhos. Nesse período, exerci funções como atendente em lanchonetes, auxiliar de limpeza e empregada doméstica.

A ascensão na minha trajetória profissional ocorreu aos 24 anos, quando fui aprovada em um processo seletivo para atuar temporariamente como Agente de Controle de Vetores, profissional responsável por desenvolver ações de prevenção, monitoramento e combate a doenças transmitidas por vetores por meio de visitas domiciliares, orientações à população e eliminação de focos do mosquito transmissor.

A função consistia em um trabalho de visita domiciliar, organizado em grupos distribuídos por áreas específicas. Em cada grupo havia a figura de um supervisor de equipe, cargo destinado àqueles que, além de terem prestado a mesma prova que os demais, possuíam formação em curso de Educação Superior critério que os qualificava para a função de liderança.

Tratava-se de um trabalho árduo, cujo requisito mínimo era a conclusão do Ensino Médio. No entanto, essa experiência me colocou em contato com pessoas com maior nível de escolaridade, muitas delas já formadas ou cursando o ensino superior, mas que, apesar disso, ainda não haviam alcançado o sucesso profissional almejado. Essa convivência despertou em mim um novo olhar para a importância dos estudos. Percebi que, para a maioria delas, aquela ocupação era apenas uma etapa transitória, enquanto, para mim, representava, até então, o mais alto patamar que poderia atingir.

Iniciei a trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Letras, em uma instituição particular, ainda sem clareza acerca das condições financeiras que possibilitariam a continuidade da graduação. Ao final do primeiro ano, contudo, optei por interromper o curso em virtude da dificuldade de identificação com a área. No ano subsequente, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia e, com a renda proveniente dos estágios remunerados e o auxílio financeiro dos familiares, concluí a graduação em dezembro de 2015, aos 35 anos.

Destaco, nesse processo, o apoio financeiro e psicológico de minha irmã mais velha, cuja trajetória acadêmica e profissional exerceu papel decisivo para a minha permanência nos estudos. Ela havia se formado em Pedagogia alguns anos antes, após uma experiência anterior como trabalhadora doméstica, e sua ascensão acadêmica representava uma conquista significativa, tanto em termos profissionais quanto financeiros. Essa mudança de trajetória constituiu-se em referência e inspiração, além de um suporte concreto que me permitiu não desistir da graduação. Após a conclusão do curso, ela prestou concurso público na região metropolitana de São Paulo, assumindo, posteriormente, o cargo de professora, o que reforçou ainda mais a relevância de sua contribuição para o meu percurso.

O interesse pela formação docente possibilitou minha atuação na área da educação desde o início da graduação. Em março de 2020, fui aprovada em concurso

público e efetivada como professora de Educação Infantil; entretanto, já exercia a função de professora contratada na Rede Municipal de Presidente Prudente – SP desde a conclusão do curso de Pedagogia.

A continuidade da formação inicial ocorreu mediante cursos de aperfeiçoamento, extensão, pós-graduação Lato Sensu e uma segunda licenciatura em História. Os estudos acerca da história envolvendo o período da escravização e os reflexos desta triste etapa nos dias atuais me permitiram compreender que o meu processo de profissionalização envolveu fortemente situações de racismo, fato que até aquele momento não tinha identificado.

Recordo-me de um episódio envolvendo minha filha mais velha, atualmente com 27 anos, uma menina negra. Quando ainda estava na pré-escola, manifestou o desejo de não participar da quadrilha junina, justificando que seu par seria um colega negro e obeso. Optei por não atender ao pedido, explicando-lhe que, naquela situação, o respeito ao colega deveria prevalecer. Ao rememorar esse episódio, não posso deixar de considerar a possibilidade de que a escolha dos pares para o evento tenha sido organizada pela professora com base na cor da pele.

Um outro episódio também envolvendo minha primogênita ocorreu quando eu cursava Pedagogia e passei a atuar na área da educação no início da graduação como auxiliar de sala. Trabalhava em uma escola conceituada da rede particular (composta por estudantes de alto poder aquisitivo) e tinha o direito de bolsa de estudos para os filhos. Cursando o segundo ano do Ensino Médio e sentindo-se discriminada pelos colegas por ser a única negra da sala, minha filha desistiu da bolsa após um ano, voltando para a rede pública, na qual segundo ela se sentia mais aceita. Lembro-me, hoje com tristeza, de uma adolescente que levantava bem mais cedo do que o necessário todos os dias, na tentativa de arrumar o cabelo crespo de forma a não chamar a atenção pelo grande volume e, ainda assim as tentativas de passar despercebida não foram suficientes para conseguir se manter naquela unidade escolar.

Esses relatos evidenciam os diversos e constantes episódios de racismo que minha família enfrentou, mas de modo geral, muitos os negros brasileiros ainda vivenciam atualmente. É imprescindível que a escola, assim como seus profissionais, negros e não negros, estejam plenamente conscientes da importância e da

necessidade de incorporar as questões raciais de maneira efetiva nos currículos escolares.

A partir de então surge o interesse de ingressar em um curso de pós-graduação *Stricto Sensu*. Em 2023 ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, campus de Presidente Prudente (PPGE/FCT/Unesp) com a temática étnico-racial, passando a integrar o Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão Universitária (NUPE) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Equidade, Relações Étnico-raciais e Gênero (GEPEREGE). Nessa temática destaco a contribuição da disciplina “Narrativas Orais e Escritas na Pesquisa em Educação: escrevivência e relações étnico-raciais”, vinculada ao PPGE/FCT/Unesp.

Fundamentada nos estudos propiciados por esses espaços citados acima considero que um trabalho pedagógico subsidiado para as questões raciais, tanto na escola pública como na escola privada, poderia ter auxiliado minha primogênita e outros estudantes na compreensão da relevância do respeito ao colega que não era aceito em virtude dos seus traços fenotípicos, assim como no enfrentamento da discriminação racial acentuada no âmbito escolar.

Segundo Gomes (2000) muitos professores ainda pensam que discutir a temática racial na escola não é função da educação escolar, mas é dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. Como a escola pode assumir seu papel social e discutir temáticas, como a racial, que compõe o complexo processo da formação humana? Como na Educação infantil podemos contribuir para a formação da identidade negra dos nossos alunos?

Enquanto professores da Educação infantil temos muitas possibilidades para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais e defendo que a literatura infantil é uma excelente estratégia pedagógica para a temática racial. Mas será que temos livros de literatura que poderiam auxiliar nesse objetivo? Como estão os acervos das bibliotecas escolares? Será que a literatura infantil pode contribuir?

A experiência como professora que conhece todas as etapas da Educação Infantil, desde o berçário até a pré-escola me instituiu uma ampla visão da escassez de livros de literatura infantil voltados para a educação antirracista no âmbito escolar para

primeira infância. Quando observo o espaço escolar enquanto ambiente educativo não identifico imagens, brinquedos e brincadeiras que representem e valorizem a negritude e que possam contribuir com a construção da identidade negra das crianças. Essa visão se amplia quando a intenção é trabalhar esse conceito tendo como suporte os livros de literatura infantil com a temática racial.

Oliveira (2015) ressalta que a literatura, enquanto forma de ficção, desempenha um papel fundamental ao despertar sentimentos e emoções que contribuem significativamente para o desenvolvimento do estudante.

A literatura, sob a ótica aqui concebida, cumpre um papel emocional e social; afinal, sua forma artística não fica alheia às injunções do tempo sendo que, por meio da palavra (oral ou escrita), é possível envolver o leitor, atuando em seu modo de ver, sentir, pensar e compreender o universo circundante. (Oliveira, 2015, p. 06).

O fato de ser uma mulher negra atuante no contexto educacional me permite perceber que o olhar voltado para a importância da educação antirracista não é tratado com a mesma didática pelos agentes que integram a comunidade escolar, seja pela ausência de formação dos profissionais envolvidos para as questões raciais, considerando que a formação inicial e continuada que envolvem esses conteúdos são escassas, ou pela falta de sensibilidade dos mesmos, já que o racismo é de fato compreendido por quem vivencia essas situações. Nas apresentações infantis, observa-se frequentemente a escolha privilegiada de estudantes brancos para interpretar personagens da realeza, alinhada aos padrões estéticos eurocêntricos presentes nos contos clássicos.

A rejeição das próprias características físicas por parte de crianças negras é um fenômeno frequente na sociedade brasileira contemporânea.

Para exemplificar tal fenômeno, trago um caso observado em uma reunião do grupo de pesquisa ao qual pertenço, quando uma criança negra, filha de um dos membros, criada com conhecimentos acerca da diversidade racial, interagia com bonecas que apresentavam diferentes tonalidades de pele (brancas e negras). Quando questionada acerca da boneca que considerava mais bela, escolheu prontamente a branca. Esse episódio evidencia a persistência das marcas estruturais deixadas pelo

período escravocrata no Brasil, as quais continuam a influenciar as dinâmicas identitárias e os processos de valorização estética entre populações negras, corroborando com as análises sobre racismo internalizado e hegemonia cultural.

Com base na importância de um trabalho significativo voltado para as questões raciais em instituições públicas que atendem crianças a partir da primeira infância, temos como questão problema: Há, na sala de leitura de uma unidade de Educação Infantil da rede pública de Presidente Prudente, livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira que apresentem qualidade e contribuam para a valorização da identidade negra?

O objetivo geral deste estudo visa examinar a qualidade das obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira presentes na sala de leitura de uma unidade de Educação Infantil da rede pública de Presidente Prudente.

Os objetivos específicos são:

- Mapear as obras de temática africana e afro-brasileira presentes no acervo.
- Analisar a construção das personagens negras e o tratamento das culturas africanas e afro-brasileiras nas narrativas.
- Identificar o potencial dessas obras para a valorização da identidade negra na primeira infância, com base em critérios de qualidade.

A presente dissertação está estruturada em cinco seções, além das Considerações Finais.

A Introdução, enquanto primeira seção do trabalho, contempla a apresentação da trajetória acadêmica e profissional da autora, evidenciando os percursos formativos e as experiências docentes que fundamentam a pesquisa. Nessa seção, são igualmente explicitados o tema, o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e a justificativa. A fundamentação teórica aprofunda o debate em torno da Educação Infantil, das relações raciais, do currículo e da diversidade, destacando o papel da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira no processo de construção da identidade negra. O trabalho se ancora em referenciais teóricos que problematizam a importância da representatividade, da diversidade cultural e da valorização da identidade negra nos primeiros anos da escolarização, situando o leitor nas principais discussões teóricas que fundamentam a pesquisa.

A segunda seção, intitulada Construção do Caminho Investigativo, apresenta a abordagem qualitativa adotada na pesquisa e o percurso desenvolvido em duas etapas. Inicialmente, realizou-se o levantamento e a sistematização da produção bibliográfica sobre literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, com vistas à fundamentação teórica do estudo. Em seguida, procedeu-se à análise qualitativa das obras selecionadas, buscando compreender suas contribuições para o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento da identidade negra no contexto educacional.

A segunda etapa concentrou-se na análise e interpretação das obras de literatura infantil selecionadas, a partir de critérios analíticos reorganizados, a saber: (1) representações positivas da negritude, (2) agência e protagonismo da personagem negra e (3) linguagem que valoriza a identidade negra. Dessa forma, os critérios utilizados nesta pesquisa foram definidos em consonância com o Referencial Pedagógico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Educação Infantil 2026–2029, vinculado ao Edital de Convocação nº 01/2024, especialmente no que se refere à avaliação de obras literárias e informativas para a Educação Infantil, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). Esses referenciais permitiram examinar as obras não apenas sob o aspecto estético-literário, mas também em suas dimensões éticas, culturais e formativas. Desse modo, a seção metodológica explicita o percurso investigativo adotado e fundamenta as escolhas realizadas ao longo do processo de pesquisa, evidenciando o compromisso com uma análise rigorosa e alinhada à promoção de representações afirmativas da infância negra.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) constitui uma política pública educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinada à avaliação, seleção e distribuição gratuita de obras didáticas, literárias e pedagógicas para as escolas públicas da educação básica. O programa é organizado por editais específicos, que variam conforme a etapa de ensino e o tipo de material a ser adquirido, estabelecendo critérios próprios de avaliação pedagógica, editorial e temática para cada edição. No caso desta pesquisa, o referencial adotado corresponde ao Edital de Convocação nº 01/2024, referente ao PNLD Educação Infantil 2026–2029, voltado à

seleção de obras literárias, obras informativas destinadas às crianças da creche e pré-escola e obras de apoio pedagógico destinadas aos docentes da Educação Infantil (Brasil, 2024).

A questão racial no Brasil sob a perspectiva negra: contextualização histórica e educação para as relações étnico-raciais constitui a terceira seção e tem como objetivo situar historicamente as desigualdades raciais no país, evidenciando que a legislação brasileira atualmente em vigor no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é resultado de um longo e complexo processo histórico. Nessa seção, analisa-se como a constituição do racismo estrutural, o papel da branquitude na organização das hierarquias sociais e a persistência do mito da democracia racial produziram desigualdades profundas e duradouras, com impactos diretos na educação e na infância. Paralelamente, são discutidas as formas históricas de resistência e mobilização política da população negra, especialmente aquelas protagonizadas pelo Movimento Negro, que tensionaram o Estado e a sociedade civil na luta por reconhecimento, direitos e justiça social. Desse modo, a seção demonstra que a legislação educacional voltada à promoção da igualdade racial não emerge de forma isolada, mas como resultado de disputas históricas e sociais, constituindo um marco fundamental para a consolidação da ERER e para a formulação de práticas pedagógicas antirracistas.

A Construção da Identidade da Criança Negra na Primeira Infância, quarta seção, explora os processos que envolvem a afirmação da identidade desde os primeiros anos escolares. A análise mostra de que forma a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira contribui para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento cultural e da valorização de referências positivas para as crianças negras, combatendo estereótipos e ampliando horizontes de reconhecimento. Essa seção articula o campo da educação com os direitos da infância, demonstrando como os materiais literários podem atuar como ferramentas pedagógicas de transformação.

A quinta seção, intitulada “Literatura infantil de temática africana e afro-brasileira na sala de leitura escolar”, dedica-se à apresentação e à análise dos dados. Inicialmente, descreve-se o lócus da pesquisa, o contexto institucional da sala de leitura investigada, considerando sua organização, funcionamento e dinâmica no âmbito da Educação

Infantil. Em seguida, realiza-se o levantamento e a caracterização qualitativa do acervo disponível, com ênfase na identificação das obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. Por fim, desenvolve-se a análise qualitativa das narrativas selecionadas, à luz dos critérios analíticos já citados, com o objetivo de evidenciar a qualidade das obras e examinar em que medida elas apresentam potencial para contribuir com práticas de leitura e de ensino comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial e com a efetivação da EREER na Educação Infantil.

Por tudo isso, esta pesquisa se justifica porque acredita que nenhuma criança deveria crescer sem referências positivas de si mesma. Porque entende que a construção de um país mais igualitário começa no chão da creche, no canto da roda, no traço do desenho, no olhar da professora. E porque sabe que a valorização da identidade negra na Educação Infantil não é apenas uma questão pedagógica é uma questão de humanidade, de direito, de justiça e equidade.

Seção 2 - CONSTRUÇÃO DO CAMINHO INVESTIGATIVO

A finalidade desta seção é explicitar o percurso metodológico adotado na pesquisa, de modo a evidenciar as escolhas teórico-metodológicas que sustentam a investigação e garantir o rigor científico. Busca-se, assim, justificar a opção pela abordagem qualitativa, descrevendo seus fundamentos, procedimentos e critérios de análise, de forma a assegurar a coerência entre os propósitos do estudo, a natureza do objeto investigado e a construção dos resultados. A abordagem qualitativa, conforme Lima e Miotto (2007), privilegia a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, buscando apreender os fenômenos em sua complexidade e em seus contextos naturais.

A pesquisa qualitativa se ocupa, portanto, do universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, a análise qualitativa permite captar não apenas a aparência dos fenômenos, mas também suas essências, compreendendo-os em sua historicidade e totalidade. Trata-se de um processo investigativo que busca interpretar e compreender, mais do que medir e quantificar, abrindo espaço para o diálogo com os sujeitos e para a valorização de suas experiências. (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

Dessa forma, a pesquisa prioriza a descrição detalhada e a compreensão interpretativa dos fenômenos, sem desconsiderar a utilização de dados quantitativos como elementos complementares de análise. A ênfase recai na abordagem qualitativa, que possibilita aprofundar a compreensão dos significados, das relações e dos contextos em que os fenômenos investigados se manifestam. Tal escolha metodológica justifica-se pela natureza investigativa do estudo.

A investigação foi estruturada em duas etapas complementares e interligadas. A primeira consistiu em uma revisão bibliográfica, voltada à revisão crítica de estudos e produções acadêmicas relacionadas à literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. A segunda etapa correspondeu à análise qualitativa das obras de literatura infantil selecionadas, identificadas como representações dessa produção, realizada em uma sala de leitura escolar de uma unidade de Educação Infantil da rede pública

municipal de Presidente Prudente (SP).

2.1 Levantamento, Seleção e Sistematização da Produção Bibliográfica

A primeira etapa consistiu em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, com o objetivo de fundamentar teoricamente as discussões acerca da formação da identidade negra, das relações negras na Educação Infantil e do papel da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira nesse processo. Segundo Lima e Miotto (2007), a revisão bibliográfica não se limita à mera coleta de informações, mas representa um processo sistemático de análise, seleção e interpretação de produções científicas que subsidiem a construção do conhecimento.

O levantamento foi realizado ao longo do primeiro ano do curso de mestrado, entre março de 2024 e março de 2025 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES. Os descritores utilizados no levantamento bibliográfico inicial incluíram: “Literatura Infantil Afro-brasileira”, “Identidade Negra na Infância” e “Representatividade Negra na Literatura Infantil”. Posteriormente, incorporou-se também o descritor “Literatura infantil de temática africana e afro-brasileira”, com o objetivo de ampliar o levantamento de produções acadêmicas relacionadas ao campo investigado.

A partir dos descritores empregados, foram localizados 63 trabalhos relacionados à temática. O processo de seleção ocorreu em dois momentos: inicialmente, por meio da análise dos títulos, buscando identificar produções com relação direta ao objeto da pesquisa; em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos, o que possibilitou verificar a pertinência teórica e metodológica dos estudos. Desse processo, foram selecionados 17 trabalhos considerados mais relevantes para a investigação. A triagem inicial, realizada por meio da análise de títulos e resumos, possibilitou identificar os estudos com maior aderência ao problema proposto, os quais, após leitura integral, passaram a constituir a base da fundamentação teórica do estudo. Esse percurso possibilitou a construção de um panorama atualizado e significativo das discussões contemporâneas sobre o tema.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que reúne as produções acadêmicas

selecionadas para a análise. Os resumos de cada uma dessas produções encontram-se disponibilizados em anexo (Anexo A), com o objetivo de apresentar, de forma sintética, seus enredos e principais elementos, contribuindo para a compreensão do corpus analisado nesta pesquisa.

QUADRO 1 – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO INICIAL

	Autor(a)	Orientador(a)	Título do trabalho	Ano	Tipo	Instituição	Palavras-chave
1	BISCHOFF, Daniela Lemmert	DORNELLES, Leni Vieira	Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil	2013	D	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Educação infantil; Etnia; Literatura infantil; Negros
2	DADIE, Gilmar Aparecida Guedes dos Santos	NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso	Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo	2013	D	Universidade de São Paulo (USP)	Educação infantil; Literatura infantil; Personagens negros; PNBE
3	FREITAS, Daniela Amaral Silva	PARAÍSO, Marlucy Alves	Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?	2014	T	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Educação; Currículo; Relações étnico-raciais; Literatura infantojuvenil
4	SILVA, Rogério Bernardo da	GREGORIN FILHO, José Nicolau	Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil: entre a escolarização da produção literária e a estetização das demandas escolares	2014	D	Universidade de São Paulo (USP)	Lei nº 10.639/03; Literatura infantil e juvenil; PNBE; Temática afro-brasileira
5	BERNARDES, Tatiana Valentin Mina	DEBUS, Eliane Santana Dias	A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a educação infantil	2018	D	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Educação; Cultura africana e afro-brasileira; Educação infantil
6	LUZ, Mônica Abud Perez	SILVA, Maurício	Representações dos personagens negros e	2018	T	Universidade Nove de	Literatura infantil;

	de Cerqueira	Pedro da	negras na literatura infantil brasileira			Julho (UNINOVE)	Racismo; Identidade negra; Relações raciais
7	MACÊDO, Jhennefer Alves	SEGABINAZI, Daniela Maria	Princesas negras: as adaptações dos contos europeus na literatura infantil com temáticas afro-brasileiras	2019	D	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Literatura infantil; Contos populares; Adaptações afro-brasileiras; Princesas
8	OLIVEIRA, Carla Alves Essinger de	SANTIAGO, Mylene Cristina	Literatura infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras em uma escola pública	2019	D	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Literatura infantil; Identidades negras; Ensino Fundamental; Lei nº 10.639/03
9	PEREIRA, Sara da Silva	DIAS, Lucimar Rosa	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu sou preta, tenho cacho, sou linda, mô!”	2019	D	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Literatura infantil; Cultura africana e afro-brasileira; Educação infantil; Escuta de crianças
10	SILVA, Sheila Dias da	CARBONIERI, Divanize	A literatura infantil de temática africana e afro-brasileira nos acervos complementares (PNLD 2013–2015)	2020	T	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Acervos complementares; Literatura infantil; História e cultura africana e afro-brasileira; Decolonialidade e Educação básica
11	SILVA, Sonia Dalva Pereira da	ARAUJO, Débora Cristina de	Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: formação de professoras/es e mediação da leitura	2021	D	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Literatura infantil; Cultura africana e afro-brasileira; Formação docente; Mediação da leitura; Educação das Relações Étnico-Raciais
12	OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro	CANDAU, Vera Maria Ferrão	As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na	2022	D	Pontifícia Universidade Católica (PUC)	Educação antirracista; Educação infantil; Identidade étnico-racial; Letramento

			educação infantil				racial crítico; Literatura infantil
13	SOUZA, Fernanda Costa	DEBUS, Eliane Santana Dias	A literatura afro-brasileira para a infância: de mulheres para meninas	2022	D	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Educação; Literatura infantojuvenil; Negros; Mulheres; Relações étnico-raciais
14	FERNANDES, Adimara Fogaça Pereira	BARBOSA, Elisabete da Silva	Currículo, literatura afro-brasileira e relações raciais: interseções de uma educação antirracista	2023	D	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Currículo; Literatura afro-brasileira; Educação antirracista; Educação infantil
15	LEHMKUHL, Luana de Oliveira	MARCELLO, Fabiana de Amorim	Literatura [infantil] negra? Sobre narrar e produzir histórias, mundos e experiências do quilombo	2023	D	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Infância; Literatura afro-brasileira; Literatura infantil; Quilombo; Valores
16	SANTOS, Rosângela Pereira dos	ARAUJO, Débora Cristina de	“Eu nem sabia que era negra até te conhecer”: literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças pequenas da educação infantil	2023	D	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Pesquisa com crianças; Literatura afro-brasileira; Educação infantil; Relações étnico-raciais
17	MEIRA, Queila dos Santos	BARBOSA, Elisabete da Silva	A literatura infantil afro-brasileira na educação infantil: proposta de uma sequência didática	2024	D	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Literatura infantil afro-brasileira; Identidade cultural; Educação infantil; Sequência didática

FONTE: Dados da Pesquisa (2025).

Os trabalhos analisados evidenciam que a abordagem das relações étnico-raciais na Educação Infantil demanda intencionalidade pedagógica, planejamento curricular e investimento contínuo na formação docente. Nesse sentido, a simples presença de obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira nos acervos escolares não garante, por si só, a efetivação de práticas educativas comprometidas com o enfrentamento do racismo. Conforme apontam Silva et al. (2025), o trabalho pedagógico voltado à temática racial envolve escolhas

metodológicas, práticas educativas e processos formativos que possibilitem problematizar o racismo em suas múltiplas dimensões, incluindo as expressões institucionais, simbólicas e curriculares presentes no cotidiano escolar.

A Educação das Relações Étnico-Raciais é definida como uma ferramenta de valorização da cultura e da identidade negra, possibilitando o acesso de todos e todas ao legado ancestral africano e afro-brasileiro, buscando promover a reeducação das pessoas, em parceria com os movimentos sociais e na perspectiva intersetorial. Trata-se de um campo que implica escolhas metodológicas, práticas pedagógicas e processos formativos comprometidos com o enfrentamento do racismo em suas múltiplas dimensões, desde a Educação Infantil até os demais níveis de ensino. (Silva et al., [2025](#), p. 5-6).

A análise das 17 produções acadêmicas identificadas no levantamento bibliográfico permitiu compreender diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que têm orientado os estudos sobre literatura infantil de temática africana e afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Embora nem todas essas produções componham diretamente o corpus desta investigação, sua análise contribuiu para a compreensão do campo investigado, evidenciando avanços, recorrências temáticas e desafios presentes nas práticas pedagógicas voltadas à temática racial. Ressaltamos que utilizamos também livros e artigos para compreender melhor a temática pesquisada.

Nesse conjunto de trabalhos, destaca-se a compreensão de que a promoção da igualdade étnico-racial na Educação Infantil exige que o currículo considere o pertencimento étnico-racial das crianças e contribua positivamente para a construção de suas identidades, especialmente daquelas que vivenciam situações de discriminação racial no ambiente escolar. Como destaca Dias (2015), creches e pré-escolas devem constituir-se como espaços formativos capazes de reconhecer a diversidade presente na sociedade brasileira e promover experiências educativas que contribuam para a valorização das diferentes identidades culturais. Ao mesmo tempo, a perspectiva contemporânea dos estudos da infância compreende as crianças como sujeitos ativos nos processos educativos, protagonistas na construção de significados sobre si mesmas e sobre o mundo. Araujo e Dias (2019) demonstram que, desde muito

cedo, as crianças elaboram percepções sobre pertencimento racial, beleza, identidade e diferença, muitas vezes atravessadas por discursos sociais que reproduzem estereótipos e hierarquizações raciais.

Entre as produções analisadas nesse levantamento, alguns estudos evidenciam de forma mais direta o papel da literatura infantil na problematização das relações raciais na infância. Bischoff (2013), por exemplo, ao investigar as concepções de raça de crianças da Educação Infantil a partir do trabalho com obras de literatura infantil com personagens negros, demonstra como esses materiais podem influenciar a forma como as crianças percebem a si mesmas e aos outros no contexto das relações raciais. De modo semelhante, Macêdo (2019) analisa adaptações de contos clássicos europeus na literatura infantil afro-brasileira, evidenciando processos de resignificação das narrativas tradicionais e a ampliação das formas de representação de personagens negros, especialmente por meio da presença de protagonistas negras em releituras contemporâneas.

A análise dessas produções também evidencia que a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira constitui um importante recurso pedagógico para tensionar narrativas hegemônicas e ampliar as possibilidades de representação das infâncias negras. Ao incorporar personagens, histórias e repertórios culturais vinculados às experiências africanas e afro-brasileiras, tais obras contribuem para a produção de sentidos positivos sobre a negritude e para o fortalecimento do reconhecimento das identidades negras no contexto escolar.

Dessa forma, ao dialogar com as produções acadêmicas, este estudo aprofundou a compreensão sobre o papel da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira na Educação Infantil, evidenciando como essas obras podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais e com o enfrentamento das desigualdades raciais desde os primeiros anos de escolarização.

2.2 Procedimentos de Seleção das Obras de Literatura Infantil de Temática Africana e Afro-Brasileira presentes no Acervo Investigado

A segunda etapa da pesquisa teve caráter empírico e consistiu na análise das obras de literatura infantil presentes no acervo da sala de leitura de uma unidade de Educação Infantil da rede municipal de Presidente Prudente - SP. O município, localizado no oeste do estado de São Paulo, é reconhecido como importante polo regional, frequentemente denominado “Capital do Oeste Paulista” em razão de sua relevância econômica, educacional, cultural e de serviços. Fundada em 14 de setembro de 1917, a cidade possui mais de um século de história e conta com população estimada em aproximadamente de 230 mil habitantes, exercendo centralidade sobre uma região que ultrapassa 400 mil pessoas, o que amplia significativamente a demanda por infraestrutura pública, especialmente no campo educacional (Presidente Prudente, 2025).

No âmbito da educação, a rede municipal de ensino é composta por 61 unidades escolares, sendo 57 unidades próprias e 4 conveniadas, todas instaladas em imóveis pertencentes à prefeitura¹. Essas unidades atendem desde a Educação Infantil, que inclui berçário, maternal e pré-escola, até o Ensino Fundamental I (anos iniciais) e a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação, aproximadamente 19 mil alunos estão matriculados nesta rede, assistidos por cerca de 2.200 profissionais entre docentes e demais trabalhadores da educação (Presidente Prudente, 2025).

No contexto educacional de Presidente Prudente, a gestão compartilhada com a Fundação Dr. Bezerra de Menezes representa uma estratégia adotada pelo município para ampliar o número de vagas na Educação Infantil. A Fundação Dr. Bezerra de Menezes é uma entidade filantrópica, tradicionalmente vinculada a ações sociais, educacionais e assistenciais voltadas à comunidade (Presidente Prudente, 2025).

No modelo de gestão compartilhada, embora as unidades atendidas sejam públicas, o município estabelece uma parceria formal com a Fundação para dividir

¹ Dados coletados no site da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (Presidente Prudente, 2025).

responsabilidades administrativas e operacionais. Em geral, o poder público permanece responsável pelo financiamento, pelas vagas oferecidas, pelo acompanhamento pedagógico e pela supervisão das diretrizes educacionais, garantindo que a proposta esteja alinhada às normativas da Educação Infantil e aos princípios da rede municipal (Presidente Prudente, 2025).

Por sua vez, a Fundação assume funções relacionadas à administração cotidiana da unidade, como a contratação de funcionários, organização de serviços de apoio, manutenção e gestão dos recursos materiais. Esse modelo busca agilizar processos internos e ampliar a capacidade de atendimento, mantendo, entretanto, a natureza pública da oferta da educação. A gestão compartilhada torna-se uma alternativa encontrada pelo município para responder às demandas crescentes por vagas, sem perder de vista os parâmetros legais e pedagógicos que orientam o trabalho na Educação Infantil (Presidente Prudente, 2025).

Nesse sentido, a escolha pelo município de Presidente Prudente para a realização da pesquisa de caráter educacional justifica-se não apenas pela inserção profissional da pesquisadora na rede pública local, mas também pela relevância da cidade como polo educacional e cultural na região.

Para a realização da pesquisa, foi previamente encaminhado um ofício à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), solicitando autorização para o levantamento do acervo na sala de leitura. Após a autorização, foi selecionada uma unidade educacional que atende à Educação Infantil, onde se desenvolveu integralmente a análise proposta. A autorização emitida pela SEDUC conferiu legitimidade institucional ao processo investigativo e respaldou a etapa empírica da coleta de dados.

O roteiro para a seleção da escola contemplou aspectos fundamentais para a consistência da pesquisa. Considerou-se, inicialmente, a existência de uma sala de leitura estruturada, com acervo físico organizado de modo a possibilitar a análise das obras. Também foi levada em conta a disponibilidade e a acessibilidade do acervo, assegurando a presença de livros relacionados à temática da infância negra. Esses aspectos garantiram condições favoráveis para o desenvolvimento da investigação e para a obtenção de dados representativos do objeto estudado. Ressalta-se que não

foram localizados estudos anteriores que investigassem de forma específica os acervos dessa biblioteca escolar municipal, o que reforça a relevância e originalidade da presente investigação.

No que tange ao mapeamento do espaço e do repertório literário, essa etapa representou um momento central da pesquisa, fornecendo dados empíricos para a reflexão sobre a representatividade negra nas obras destinadas à Educação Infantil. O levantamento das obras da sala de leitura foi realizado a partir das duas formas de catalogação utilizadas pela instituição, manual e digital, possibilitando, a partir da análise desses dados, identificar e quantificar o acervo. O levantamento foi realizado ao longo de dois meses, por meio de uma visita semanal à unidade escolar, sempre no período da tarde, entre 13h e 17h. Nesse intervalo, a pesquisadora explorou cuidadosamente o espaço destinado à leitura, examinando todos os materiais presentes nas estantes e armários da sala de leitura, garantindo um mapeamento detalhado do acervo disponível. O objetivo era identificar os títulos de literatura infantil que contemplassem a temática ou que apresentassem personagens negros com algum grau de protagonismo, incluindo aqueles em que a representatividade estivesse evidente já na ilustração da capa. O levantamento realizado no acervo da sala de leitura da instituição investigada identificou um total de 2.718 obras disponíveis para as crianças. Desse conjunto, foram localizadas 29 obras que abordam a temática africana e afro-brasileira, as quais constituíram o corpus de análise desta pesquisa.

As discussões desenvolvidas por Debus (2010) oferecem importantes subsídios para a compreensão das formas de representação de crianças negras na literatura infantil brasileira e dos efeitos simbólicos dessas narrativas na construção identitária. A autora evidencia que uma parcela significativa das obras ainda reproduz estereótipos, promove apagamentos identitários e recorre a estruturas narrativas que afastam personagens negras da centralidade e da autonomia, contribuindo para a manutenção de desigualdades raciais no âmbito simbólico e cultural.

Ao mesmo tempo, Debus (2010) destaca a presença de elementos que tensionam essas lógicas excludentes, apontando para a relevância de representações positivas, linguagem afirmativa e protagonismo efetivo como aspectos fundamentais para a valorização da negritude na literatura destinada à infância. Tais reflexões

dialogam com as orientações expressas no Referencial Pedagógico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2024) para a Educação Infantil, que enfatiza a qualidade literária das obras, a valorização da diversidade étnico-cultural e o compromisso com a ampliação dos repertórios culturais das crianças, respeitando seus direitos, identidades e experiências socioculturais.

Os critérios de análise adotados neste estudo encontram respaldo no Referencial PNLD (2024) para a Educação Infantil, documento que orienta a avaliação das obras literárias e informativas destinadas à Educação Infantil e destaca a indissociabilidade entre qualidade literária, dimensão estética e compromisso ético-político com a diversidade. Conforme o documento, “a literatura infantil deve contribuir para a ampliação dos repertórios culturais das crianças e para a construção de identidades, respeitando a pluralidade étnico-cultural e os direitos humanos” (Brasil, 2024, p. 32). Essa concepção articula-se à compreensão de Debus (2010) acerca do poder simbólico da literatura, uma vez que, segundo a autora, a literatura infantil participa ativamente da construção de sentidos, valores e representações sociais, especialmente no que se refere às identidades e às relações étnico-raciais, conforme expresso na seguinte afirmação:

A obra literária exerce no leitor um ‘poder’, seja negativo, seja positivo. [...] A identificação com personagens conscientes de seu papel social, de suas origens, e respeitosos diante da pluralidade cultural acena para uma relação de respeito ao outro. (Debus, 2010, p. 206).

Nesse horizonte teórico e normativo, compreende-se a literatura infantil afro-brasileira como um campo de disputas simbólicas, no qual se confrontam práticas de invisibilização e produções narrativas comprometidas com o reconhecimento e a afirmação das identidades negras.

Com base nessas contribuições, foram estabelecidos três eixos centrais para a avaliação das obras do acervo:

a) Representações positivas das personagens negras

A primeira categoria refere-se às representações visuais e simbólicas das personagens negras, em consonância com as orientações do Programa Nacional do

Livro e do Material Didático quanto à qualidade das ilustrações, ao projeto gráfico-editorial e à relação criativa entre texto verbal e texto visual, aspectos considerados centrais para a experiência estética das crianças (Brasil, 2024). O Referencial Pedagógico do PNLD (2024) orienta que as ilustrações devem possibilitar leituras próprias, criativas e dialógicas, ampliando os repertórios estéticos infantis e favorecendo o reconhecimento da diversidade étnico-cultural.

Nesta perspectiva, consideram-se representações positivas aquelas que apresentam fenótipos negros de forma diversa, evitando processos de caricaturização, exotização, embranquecimento ou inferiorização dos traços, bem como imagens que reforcem estereótipos historicamente associados à população negra. Tal compreensão dialoga com os estudos de Debus (2010) que problematiza a recorrência de representações estigmatizadas e aponta a necessidade de construção de imagens que expressem dignidade, humanidade, complexidade e diversidade interna da negritude na literatura infantil.

Assim, ao tratar de ilustrações respeitosas, compreendem-se aquelas que se afastam de imaginários racistas e se alinham tanto às orientações do PNLD, que rejeita imagens promotoras de preconceito (Brasil, 2024), quanto às contribuições teóricas de Debus (2010) ao favorecer representações visuais que promovem reconhecimento cultural, valorização identitária e experiências estéticas significativas para as crianças.

b) Protagonismo e agência da personagem negra

A segunda categoria analítica refere-se ao protagonismo e à agência das personagens negras, dimensão que dialoga diretamente com as reflexões apresentadas por Debus (2010), ao analisar a representação de personagens negras na literatura infantil contemporânea. Conforme a autora evidencia, grande parte da produção histórica desse campo foi marcada por personagens negras associadas à subalternidade, à tutela do “branco bom” ou à ausência de agência narrativa, o que compromete a construção de sentidos positivos de pertencimento e identidade. Em consonância com os critérios do PNLD (2024), que valorizam a coerência narrativa, a complexidade das personagens e a inventividade dos universos ficcionais, esta categoria considera o protagonismo não apenas como ocupação do papel central na

trama, mas como a capacidade da personagem negra de agir, decidir, questionar e intervir no desenvolvimento do enredo. Assim, analisa-se se as personagens exercem ações significativas, não são reduzidas a figuras decorativas ou estereotipadas e são construídas como sujeitos plenos, ativos e simbolicamente complexos, contribuindo para a produção de narrativas que favoreçam a construção de identidades positivas no contexto da literatura infantil.

c) Linguagem que valoriza a identidade negra

A terceira categoria analítica diz respeito à linguagem verbal empregada nas obras, em diálogo com os critérios do PNLD (2024) relativos à qualidade textual, ao tratamento dado ao tema e ao respeito às legislações e diretrizes que orientam a educação das relações étnico-raciais. Essa dimensão dialoga diretamente com as reflexões de Debus (2010), ao evidenciar que a linguagem constitui elemento central na construção das representações das personagens negras e na produção de sentidos sobre identidade, pertencimento e cultura. Conforme aponta a autora, historicamente, a literatura infantil brasileira recorreu a nomeações imprecisas e escolhas linguísticas que contribuíram para a estereotipação ou invisibilização do negro, reforçando a necessidade de uma linguagem conceitualmente precisa, eticamente comprometida e adequada à faixa etária.

A análise da linguagem considerou a adoção de nomeações raciais afirmativas; a presença de uma linguagem que favoreça a autoestima, o pertencimento racial e a valorização da ancestralidade; e a ausência de expressões discriminatórias, inclusive em rimas, trocadilhos ou metáforas que possam reforçar estigmas ou preconceitos. Tal critério possibilita identificar se as obras contribuem para o letramento racial positivo das crianças, em consonância com as orientações do PNLD (2024) e com a perspectiva defendida por Debus (2010).

A partir dessas categorias, desenvolveu-se uma análise de natureza interpretativa e qualitativa, na qual foram considerados, de forma articulada, os elementos visuais e gráfico-editoriais, a construção narrativa das personagens e a linguagem verbal presentes nas obras. Esses aspectos orientaram a leitura aprofundada de cada livro, permitindo compreender como os componentes textuais e

visuais produzem sentidos relacionados às relações étnico-raciais no âmbito da literatura infantil. Desse modo, para compreender as representações construídas nas obras analisadas, torna-se fundamental situá-las no contexto histórico e social brasileiro, marcado pelas desigualdades raciais e pelas disputas em torno das formas de representação da população negra. Nesse sentido, a próxima seção apresenta uma contextualização da questão racial no Brasil sob a perspectiva negra, articulando esse percurso histórico aos debates contemporâneos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Seção 3 – QUESTÃO RACIAL NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA NEGRA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO das RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Esta seção tem como objetivo contextualizar historicamente a questão racial no Brasil a partir da perspectiva negra, evidenciando o racismo estrutural e os processos de silenciamento impostos à população negra ao longo da história. Ao mesmo tempo, busca valorizar as trajetórias de resistência, de afirmação identitária e de luta por direitos, compreendendo a negritude como força política, cultural e epistemológica que transforma a dor histórica em mobilização coletiva. Essa abordagem dialoga diretamente com os pressupostos da Educação das Relações Étnico-Raciais, entendida como um campo político-pedagógico comprometido com o enfrentamento das desigualdades raciais e com a valorização da história e da cultura negra nos processos educativos. Nesse sentido, esta seção também apresenta um percurso histórico que evidencia os avanços nas lutas do movimento negro até a implementação das legislações educacionais vigentes.

3.1 - Racismo estrutural, branquitude e processos históricos de resistência

Ao revisitar esse percurso, parte-se do reconhecimento de que o racismo no Brasil não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas está profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas, econômicas e institucionais do país. Almeida (2019), denomina esse fenômeno de racismo estrutural, compreendendo-o como um mecanismo histórico e sistêmico que organiza a sociedade brasileira. Segundo o autor,

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. O racismo não é um desvio de comportamento nem um problema restrito à moral individual, mas um elemento que estrutura as relações sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, o racismo se reproduz nas instituições, nas práticas cotidianas e nas formas de organização da sociedade,

apresentando-se muitas vezes sob a aparência de neutralidade e normalidade. (Almeida, 2019, p. 25).

Essa compreensão evidencia que instituições como o sistema jurídico, o mercado de trabalho, a educação e os serviços públicos não apenas refletem, mas reproduzem desigualdades raciais, sustentando a centralidade da branquitude como norma social, estética, cultural e epistemológica. Como alerta Almeida (2019), o enfrentamento do racismo estrutural exige transformações profundas nas bases institucionais e culturais da sociedade, indo além da punição de atos isolados de discriminação.

A dimensão simbólica e subjetiva do racismo é aprofundada por Fanon (2008), ao evidenciar que a dominação racial não se limita ao plano material, mas abrange a constituição psíquica do sujeito negro. Em sociedades marcadas pela supremacia branca, o negro é constantemente submetido a processos de desumanização, animalização e inferiorização, internalizando sentimentos de inadequação e autonegação. A linguagem, nesse contexto, torna-se instrumento de dominação, pois o negro é compelido a assimilar os códigos do colonizador como tentativa de reconhecimento e sobrevivência social. Trata-se de uma violência silenciosa que atravessa gerações, configurando um adoecimento coletivo.

Munanga (2006) e Nascimento (2003) ampliam essa análise ao denunciar o mito da democracia racial como um dos principais dispositivos ideológicos de sustentação do racismo no Brasil. Ao propagar a ideia de harmonia racial baseada na miscigenação, esse mito encobre conflitos históricos, invisibiliza desigualdades e dificulta o reconhecimento do racismo como problema estrutural. Nascimento (2003) evidencia que a exclusão da população negra dos espaços de poder, decisão e representação simbólica é parte de um projeto político de continuidade colonial, enquanto Munanga (2006) denuncia a invisibilização das identidades negras nas políticas públicas, nos currículos escolares e na produção acadêmica.

No campo educacional, Gomes (2003) destaca que a escola está longe de ser um espaço neutro, pois frequentemente reproduz o racismo por meio de currículos eurocentrados, da ausência de representações positivas de pessoas negras e da negação de suas contribuições históricas e culturais. Ao mesmo tempo, a autora

reconhece o potencial transformador da educação, que pode se constituir como espaço de resistência, valorização identitária e promoção da justiça social.

As análises de Alcaraz (2018) e Araújo (2010) evidenciam que o racismo também se manifesta na organização dos discursos pedagógicos e na produção de materiais didáticos. Nesse contexto, a hegemonia da branquitude normativa como referência estética, cultural e intelectual se expressa na predominância de personagens brancos e na representação estigmatizada, ou mesmo na ausência, de personagens negros nas narrativas e recursos educativos. Tal configuração evidencia a presença do racismo institucional no campo educacional, compreendido como o conjunto de práticas, normas e discursos que, muitas vezes de forma naturalizada, reproduzem desigualdades raciais no funcionamento das instituições e na organização de seus currículos e materiais (Almeida, 2019). Essas representações impactam diretamente a construção da autoestima, do pertencimento e da identidade das crianças negras, uma vez que limitam as possibilidades de reconhecimento positivo de suas histórias e culturas.

Conforme argumenta Gomes (2017), a educação antirracista constitui-se como um projeto político e pedagógico comprometido com o enfrentamento das desigualdades raciais e com a valorização das histórias, culturas e identidades negras no espaço escolar. Tal perspectiva implica a revisão crítica dos fundamentos epistemológicos que historicamente estruturaram o currículo escolar a partir de referenciais eurocêntricos, reconhecendo a importância de incorporar diferentes matrizes culturais na produção do conhecimento. Nesse sentido, como destaca Munanga (2005), o reconhecimento da diversidade étnico-racial e da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira é condição fundamental para a construção de uma educação democrática e socialmente referenciada.

Um dos mecanismos centrais de manutenção dessas desigualdades é o pacto da branquitude, conceito discutido por Bento (2022), que evidencia a existência de um acordo tácito entre pessoas brancas voltado à preservação de privilégios raciais. Esse pacto manifesta-se de maneira muitas vezes sutil, por meio da invisibilização das desigualdades raciais, da omissão diante de situações de racismo e da naturalização

de hierarquias que favorecem a população branca. Nessa mesma direção, Ribeiro (2017) aprofunda a discussão ao demonstrar como a branquitude se consolida como padrão universal e aparentemente neutro, ocultando seus próprios privilégios e racializando apenas o “outro”, especialmente a população negra.

No contexto brasileiro, Silva e Rocha (2023) evidenciam como esse pacto se materializa nas estruturas educacionais, no mercado de trabalho, na mídia e na sub-representação política. Na educação, como argumenta Silva (2024), os currículos eurocentrados reafirmam simbolicamente a branquitude como modelo universal, comprometendo o direito à identidade, à memória e à autoestima de crianças e jovens negros. Araújo (2010) acrescenta que a formação docente, muitas vezes desprovida de uma abordagem crítica das relações raciais, contribui para a reprodução inconsciente desse pacto.

Romper com o pacto da branquitude exige, portanto, mais do que a inclusão pontual de conteúdos: requer o reconhecimento dos privilégios raciais, a descentralização da branquitude como referência universal e o compromisso com práticas efetivas de enfrentamento ao racismo em todas as dimensões da vida social, especialmente no campo educacional.

Nesse cenário de resistência, o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, emerge como marco histórico fundamental na luta da população negra por direitos, justiça social e reconhecimento. Conforme destaca Gomes (2017), o MNU rompe com o mito da democracia racial, denuncia o racismo estrutural e articula uma agenda política voltada à valorização da identidade negra, à luta contra a violência institucional e à defesa de políticas afirmativas. Seus saberes, produzidos a partir da vivência racial em uma sociedade estruturalmente racista, constituem uma racionalidade política própria, marcada pela intencionalidade e pela potência transformadora. A atuação de intelectuais como Lélia Gonzalez ampliou essa luta ao articular raça, gênero e classe, inserindo as experiências das mulheres negras no centro do debate político. A autora destaca a potência política e epistemológica dessas experiências, que tensionam a lógica colonial e reafirmam os saberes e as práticas culturais negras como constitutivas da formação social brasileira (Gonzalez, 1988).

A Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1995, representa um dos

momentos mais emblemáticos dessa trajetória de mobilização. Ao reunir milhares de pessoas em Brasília, o ato denunciou o racismo estrutural e reivindicou políticas de reparação, reafirmando o protagonismo da resistência negra na formação do país. Segundo Gomes (2017) e Alcaraz (2018), a marcha constituiu um ponto de inflexão ao deslocar o sujeito negro da posição de objeto de políticas assistencialistas para o lugar de sujeito político ativo.

Por fim, a III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban em 2001, consolidou internacionalmente a compreensão do racismo como fenômeno estrutural e impulsionou, no Brasil, a implementação de políticas afirmativas, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Estatuto da Igualdade Racial e a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Apesar dos avanços, autores como Marques (2014) alertam que a efetividade dessas políticas depende de transformações estruturais nos currículos, na formação docente e nas práticas pedagógicas.

Assim, a contextualização histórica das relações raciais no Brasil, sob a perspectiva negra, evidencia que o enfrentamento do racismo exige ações articuladas em diferentes planos. No plano político, envolve a formulação e implementação de políticas públicas e legislações voltadas à promoção da igualdade racial e à garantia de direitos historicamente negados à população negra (Gomes, 2017). No plano institucional, implica a revisão de práticas, normas e estruturas que, muitas vezes de forma naturalizada, reproduzem desigualdades raciais nas instituições sociais, incluindo a escola (Almeida, 2019). Já no plano pedagógico, requer a construção de currículos, materiais didáticos e práticas educativas comprometidas com a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, em consonância com os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (Gomes, 2017; Munanga, 2005). Por fim, no plano simbólico, demanda a transformação das representações sociais que historicamente inferiorizaram a população negra, promovendo o reconhecimento positivo de suas identidades, saberes e contribuições para a formação da sociedade brasileira (Munanga, 2005).

Nessa perspectiva, a análise desenvolvida neste tópico evidencia que o racismo estrutural, sustentado historicamente por mecanismos como a branquitude e seus pactos de manutenção de privilégios, constitui um elemento central na organização das desigualdades raciais no Brasil (Almeida, 2019; Bento, 2022). Ao mesmo tempo, a trajetória da população negra é marcada por processos contínuos de resistência, organização política e produção cultural, que têm tensionado essas estruturas e reivindicado o reconhecimento de direitos e de narrativas historicamente silenciadas (Gomes, 2017; Munanga, 2005). A articulação entre esses elementos, racismo estrutural, branquitude e resistência negra, permite compreender que a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática depende do reconhecimento da centralidade da população negra na história do país e do fortalecimento de práticas sociais, políticas e educativas comprometidas com a superação das desigualdades raciais.

3.2 História, resistência e legislação: fundamentos da Educação das Relações Étnico-Raciais

Para que se compreenda a existência e a importância das legislações educacionais voltadas às relações étnico-raciais na atualidade, é imprescindível reconhecer que elas não surgem de forma espontânea nem descoladas da realidade social brasileira. Ao contrário, constituem-se como resultado de um longo e complexo percurso histórico marcado pela escravização, pelo racismo estrutural, pelo silenciamento das populações negras e, sobretudo, pelas lutas, resistências e mobilizações protagonizadas pelo movimento negro ao longo do tempo. As normativas que hoje orientam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) constituem-se como fruto de disputas políticas, de reivindicações coletivas e de enfrentamentos contínuos às desigualdades raciais, evidenciando a escola como um dos principais espaços de tensionamento e transformação social.

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) pode ser compreendida como um conjunto de princípios, políticas e práticas pedagógicas voltadas à valorização da história, da cultura e das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, bem

como ao enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais no âmbito educacional (Brasil, 2004; Gomes, 2017). Trata-se de uma perspectiva educativa que busca promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da sociedade brasileira, contribuindo para a construção de práticas escolares comprometidas com a equidade, a justiça social e a valorização das identidades negras. A partir desse entendimento, a contextualização histórica das relações raciais no Brasil, sob a perspectiva negra, torna-se fundamental para compreender como o racismo se estrutura nas instituições, nos discursos e nas práticas sociais, incidindo diretamente sobre os processos educativos desde a primeira infância. Essas marcas históricas se manifestam de forma sutil e persistente, influenciando a construção das identidades, das subjetividades e das relações sociais entre as crianças.

Nesse contexto, a EREER assume papel estratégico ao propor a reeducação das relações sociais e a valorização das identidades negras desde os primeiros anos de escolarização. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a EREER orienta práticas educativas comprometidas com a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e com o enfrentamento das desigualdades raciais no espaço escolar (Brasil, 2004). Ao reconhecer que as crianças constroem percepções sobre raça, pertencimento e diferença desde muito cedo, essa perspectiva desloca a ideia equivocada de neutralidade racial na infância e evidencia que o silêncio institucional diante do racismo não produz igualdade, mas contribui para a reprodução das desigualdades historicamente consolidadas. Nesse sentido, Dias, Reis e Damião (2022), afirmam que as práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas também estão atravessadas pelas relações raciais, exigindo da escola posicionamentos conscientes e intencionalidade educativa no enfrentamento do racismo.

A escola, enquanto espaço de socialização e produção de sentidos, exerce influência direta na constituição das subjetividades infantis. As representações raciais presentes nos materiais pedagógicos, nas brincadeiras, nos livros e nas práticas docentes comunicam às crianças quais corpos, histórias e culturas são socialmente valorizados. Quando a presença negra é invisibilizada ou apresentada de forma estereotipada, cria-se um ambiente simbólico que fragiliza a autoestima das crianças

negras e reafirma a posição de centralidade das crianças brancas, contribuindo para a naturalização de hierarquias raciais no cotidiano escolar. Conforme destaca Silva (2020):

A escola e os materiais pedagógicos utilizados na Educação Infantil não são isentos de valores raciais. Ao contrário, por meio de imagens, narrativas, brincadeiras e discursos, comunicam às crianças quais corpos, histórias e culturas são valorizados socialmente. Quando a presença negra é silenciada ou representada de forma estigmatizada, a criança negra tende a construir uma percepção negativa de si, enquanto a criança branca reafirma sua posição de centralidade e normalidade. (Silva, 2020, p. 72–73).

Essa dinâmica revela como o racismo estrutural se atualiza no cotidiano escolar, operando não apenas por meio de exclusões explícitas, mas também pela repetição de práticas que reproduzem padrões eurocentrados de conhecimento, estética e humanidade. A omissão do debate racial, frequentemente justificada pela ideia de “inocência infantil”, constitui-se, portanto, como um mecanismo de manutenção das desigualdades, ao permitir que estereótipos e preconceitos circulem sem mediação crítica, aspecto também evidenciado nas análises de Dias et al. (2021).

Nesse sentido, Souza e Pereira (2024) demonstram que evitar o debate sobre raça na Educação Infantil não impede a construção de hierarquias raciais; ao contrário, legitima-as ao naturalizar a branquitude como referência universal. As autoras evidenciam que o silêncio pedagógico não neutraliza o racismo, mas o fortalece, ao inviabilizar práticas educativas que promovam o reconhecimento da diversidade racial e o enfrentamento consciente das discriminações.

A ideia de que crianças pequenas não percebem diferenças raciais sustenta práticas pedagógicas que evitam o debate sobre raça, mas essa omissão não neutraliza o racismo. Pelo contrário, ela reforça desigualdades ao permitir que estereótipos, preconceitos e hierarquias raciais circulem sem mediação crítica no espaço escolar, impactando a construção identitária das crianças desde os primeiros anos de vida. (Souza; Pereira, 2024, p. 41–42).

A implementação efetiva da EREER na Educação Infantil exige, portanto, intencionalidade pedagógica, formação docente contínua e revisão crítica dos currículos

e materiais utilizados nas instituições educativas. Não se trata apenas de incluir conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira, mas de transformar as bases epistemológicas que sustentam o ensino, rompendo com a lógica eurocentrada que historicamente marginalizou os saberes e as experiências da população negra, conforme defendem Dias, Reis e Damião (2022).

Essa compreensão articula-se diretamente às lutas históricas do movimento negro, que, ao longo de décadas, reivindicou o reconhecimento do racismo como problema estrutural e a implementação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. Destacam-se conquistas legais no campo educacional, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que orientam a implementação dessa política no currículo escolar; e a Lei nº 11.645/2008, que amplia essa obrigatoriedade ao incluir também o ensino da história e da cultura indígena. Tais marcos normativos não podem ser compreendidos como iniciativas isoladas do Estado, mas como resultado de processos coletivos de mobilização, resistência e produção intelectual protagonizados por sujeitos negros.

A discussão acerca da valorização da cultura africana e afro-brasileira no contexto educacional está diretamente relacionada às orientações estabelecidas pelas DCNERER. Essas diretrizes foram elaboradas no contexto de implementação da Lei nº 10.639/2003, representando um importante marco nas políticas educacionais voltadas ao enfrentamento do racismo e à promoção da valorização da população negra na educação brasileira (Brasil, 2004).

As DCNERER orientam que as instituições de ensino desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais, garantindo condições para que estudantes negros tenham acesso a referências positivas de sua história, cultura e identidade. Nesse sentido, o documento destaca a importância da revisão de currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, de modo que contribuam para a superação de estereótipos e para a construção de uma educação culturalmente plural e socialmente justa. Entre as orientações apresentadas, enfatiza-se que as escolas devem assegurar às crianças negras referências positivas de sua identidade, o que inclui a presença de materiais didáticos e literários que valorizem sua

história, cultura e representações visuais (Brasil, 2004).

No contexto da Educação Infantil, essas orientações dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que estabelecem princípios pedagógicos pautados no respeito à diversidade cultural, social e étnico-racial. As DCNEI reconhecem a Educação Infantil como um espaço privilegiado para a construção de experiências que promovam o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas identidades presentes na sociedade brasileira (Brasil, 2009).

Souza e Pereira (2024) ressaltam que, embora essas políticas representem avanços significativos, sua materialização no cotidiano escolar ainda enfrenta resistências, especialmente quando não há investimento consistente na formação crítica dos professores e na reorganização dos projetos pedagógicos.

As políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade racial não podem ser compreendidas como concessões do Estado, mas como conquistas históricas do movimento negro. No entanto, sua materialização no cotidiano escolar ainda enfrenta resistências, especialmente quando não há investimento consistente na formação docente e na revisão dos currículos a partir de perspectivas antirracistas. (Souza; Pereira, 2024, p. 58–59).

Dessa forma, a educação das crianças nos primeiros anos de escolarização configura-se como um território estratégico para o enfrentamento do racismo estrutural, exigindo práticas pedagógicas contínuas, críticas e comprometidas com a valorização das identidades negras.

Seção 4 - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância, compreendida do nascimento aos seis anos de idade, corresponde ao período que antecede o ingresso no Ensino Fundamental e coincide, em grande parte, com a etapa da Educação Infantil, destinada ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Nesse período concentram-se experiências educativas fundamentais, vivenciadas tanto em instituições educativas quanto nos contextos familiares e comunitários. Trata-se de uma fase reconhecida como central para o desenvolvimento integral, pois envolve dimensões físicas, emocionais, cognitivas, sociais e culturais, sendo determinante para a constituição de vínculos, valores e percepções de si e do outro (Brasil, 2009).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa etapa deve assegurar condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, respeitando suas diferenças e potencialidades, de modo a promover aprendizagens significativas e o fortalecimento de sua identidade. (Brasil, 2009, p. 12).

Considerando que parte significativa das vivências da primeira infância ocorre no contexto institucional da Educação Infantil, neste trabalho os termos primeira infância e Educação Infantil são utilizados de forma articulada e complementar sempre que se fizer referência às experiências educativas, formativas e simbólicas que caracterizam esse período do desenvolvimento. Tal opção terminológica fundamenta-se na centralidade da Educação Infantil como principal espaço institucional de socialização, cuidado e aprendizagem vivenciado pelas crianças na primeira infância.

Nesta seção, analisa-se a construção da identidade da criança negra na primeira infância, destacando como o ambiente familiar, as práticas pedagógicas, as representações culturais e os discursos sociais incidem sobre os processos de constituição identitária.

A discussão organiza-se em duas dimensões analíticas, de modo a articular

aspectos subjetivos e coletivos envolvidos nesse processo formativo. Na primeira, discutem-se os caminhos para a afirmação da identidade negra na infância, enfatizando a importância da valorização da cultura africana e afro-brasileira e da adoção de práticas pedagógicas antirracistas nos espaços da Educação Infantil. Na segunda, aprofunda-se a análise da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira como recurso pedagógico e cultural relevante para a formação de identidades positivas, compreendendo a literatura como um espaço simbólico de representatividade, pertencimento e reconhecimento.

Assim, esta seção tem como objetivo compreender de que modo as experiências educativas, culturais e literárias podem contribuir para a construção de uma identidade negra positiva na primeira infância, evidenciando que esse processo não se constitui apenas no plano individual, mas também nas dimensões sociais, políticas e culturais que atravessam a educação das crianças.

4.1 Caminhos para a afirmação da identidade negra na primeira infância

É na primeira infância que se estruturam os principais alicerces afetivos, cognitivos, motores e sociais da criança. Conforme destacam Simão e Albrecht (2021), esse período que se estende da vida uterina aos seis anos de idade, constitui a base sobre a qual se organizam os processos de desenvolvimento posteriores, exigindo estímulos intencionais, contínuos e afetivamente significativos. As autoras enfatizam que os contextos familiar, escolar e social exercem papel determinante na formação da personalidade e nas aprendizagens iniciais, tornando imprescindível a atenção dos adultos de referência aos marcos do desenvolvimento infantil.

Como já indicado anteriormente, uma parte significativa da primeira infância ocorre no contexto da Educação Infantil, etapa da Educação Básica destinada ao atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade. Nesse período da vida, marcado por intensos processos de desenvolvimento e socialização, a instituição educativa passa a constituir um importante espaço de convivência, cuidado e aprendizagem. É nesse ambiente que se ampliam as interações com outros pares e adultos, bem como o contato com práticas pedagógicas, linguagens simbólicas e

diferentes experiências culturais mediadas.

A Educação Infantil assume centralidade na constituição das primeiras noções de si e do mundo, uma vez que a identidade infantil se constrói nas interações com o ambiente, com os adultos de referência e com os objetos simbólicos, como a linguagem, as imagens, os livros e os brinquedos e, sobretudo, com os afetos que circulam nesses espaços (Simão; Albrecht, 2021).

É importante compreender que cada criança cresce e se desenvolve de forma diferente, que cada criança precisa de estímulos do ambiente em que vive para formar sua identidade. Esses estímulos podem ser positivos ou negativos, cabendo à família e à escola oferecer condições para que esse desenvolvimento ocorra de maneira saudável. A primeira infância é o período em que o cérebro se desenvolve com maior rapidez, sendo altamente influenciado pelas experiências e interações vividas. Por isso, é nessa fase que a criança necessita de maior atenção, afeto e oportunidades que favoreçam sua autonomia e a construção de vínculos afetivos seguros (Simão; Albrecht, 2021).

Falar sobre a identidade da criança negra na primeira infância é, portanto, um exercício de escuta atenta: às palavras ainda tímidas, aos olhares, aos silêncios e aos gestos que expressam as marcas de uma sociedade historicamente estruturada pelo racismo. Gomes (2003) reforça que a construção da identidade negra tem início já na infância, sendo essencial que os espaços educativos adotem práticas que favoreçam o reconhecimento, a valorização e a afirmação da negritude. A Educação Infantil representa o primeiro espaço social ampliado no qual a criança passa a construir referências sobre si mesma e sobre o outro. É nesse espaço que se estabelecem as primeiras experiências de pertencimento social e de construção identitária.

A pesquisa realizada por Barbosa (2018) revela a importância da ludicidade como estratégia pedagógica para o fortalecimento da identidade racial da criança negra. Ao utilizar bonecas negras, livros infantis com protagonistas negros e brincadeiras que resgatam elementos da cultura africana e afro-brasileira, a autora demonstra que é possível promover experiências de valorização e pertencimento a todas as crianças, negras e não negras. Isso se mostra fundamental em um contexto social ainda marcado pelo mito da democracia racial e pela ausência da história e

cultura negra nos espaços escolares.

Conforme argumenta Barbosa (2018), quando a criança negra não se vê representada de forma positiva nos materiais didáticos, brinquedos ou interações escolares, sua autoimagem pode ser comprometida, resultando em processos de desidentificação. Por isso, práticas lúdicas intencionais, que rompam com estereótipos e incluam referências culturais negras, são essenciais para a construção de uma identidade positiva e fortalecida.

Nesse sentido, estudos recentes revelam que as materialidades não são elementos neutros no cotidiano infantil. Schiessl (2023) ao analisar os artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira na Educação Infantil, afirma que:

Ao acionar a expressão artefato cultural, observo que tais estudos trazem a vida cotidiana, seus usos e impactos sobre os processos educativos, compreendendo que os artefatos, ao circularem, produzem significados, identidades e modos de ser das crianças pequenas. Assim, ao problematizar nesta pesquisa a importância das materialidades, em especial as que se relacionam com a história e a cultura Africana e Afro-Brasileira, situo meu estudo no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais em diálogo com a Educação Infantil, reconhecendo que é por meio dessas materialidades que bebês e crianças pequeninhas constroem sentidos sobre si, o outro e o mundo. (Schiessl, 2023, p. 21).

Essa compreensão reforça que livros, brinquedos, imagens, bonecas negras, materiais simbólicos e referências estéticas são fatores decisivos na construção das identidades de todas as crianças, especialmente das crianças negras, e devem compor intencionalmente o cotidiano pedagógico da Educação Infantil.

A esse respeito, Dias, Reis e Damião (2022) reforçam que a EREER deve estar presente desde a creche, compreendendo a primeira infância como um período privilegiado para a formação de identidades afirmativas. Para as autoras, a EREER nessa etapa não se limita à discussão sobre o racismo, mas se realiza cotidianamente, por meio das interações afetivas, da corporeidade, da organização dos espaços e da escolha dos materiais pedagógicos:

Para nós, a EREER, nessa etapa, ocorre quando há um trabalho sistemático sobre a cultura e a história de matriz africana e afro-brasileira nos tempos, nos espaços, nos níveis e nas instâncias da ação educativa que contemplem a linguagem da infância. (Dias; Reis;

Damião, 2022, p. 481).

A construção da identidade, nesse início de vida, é um processo relacional, que se dá nos espelhos que a cultura oferece, nas histórias contadas e também naquelas que são silenciadas. Para muitas crianças negras, os espelhos simbólicos da infância devolvem imagens distorcidas, ausentes ou estereotipadas. Como alerta Gomes (2003, p. 57), “o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, principalmente pelos estudos sobre formação de professores e diversidade cultural”.

As crianças percebem a exclusão. Elas notam a ausência de imagens que as representem nos livros, nos murais da escola e nas canções cantadas em roda. Percebem quando seus cabelos são chamados de “ruins” ou quando suas peles são associadas à sujeira ou ao feio. Diante dessas experiências, torna-se pertinente questionar: como esperar que se reconheçam com orgulho se o mundo à sua volta, muitas vezes, insiste em desvalorizá-las?

Esse mundo, entretanto, não é homogêneo; ele é marcado por tensões e disputas simbólicas e culturais que também atravessam o espaço escolar. Se, por um lado, a escola pode reproduzir estereótipos, silenciamentos e práticas que reforçam desigualdades raciais, por outro, também pode constituir-se como um espaço de problematização dessas estruturas e de construção de novas referências de valorização e pertencimento. Nesse sentido, a Educação Infantil torna-se um território fundamental para a promoção de práticas pedagógicas que reconheçam e afirmem as identidades negras.

É nesse contexto que a literatura infantil assume papel central. Como mostra a pesquisa de Alcaraz (2018), a maior parte das obras reforça a branquitude como padrão universal, enquanto as personagens negras aparecem de forma tímida, caricata ou ausente. O impacto dessa representação desigual é perceptível: crianças negras, desde muito pequenas, já verbalizam o desejo de ter cabelo liso, de nascer brancas, de não serem negras. Essas falas revelam feridas profundas, abertas ainda na primeira infância e que sangram ao longo de toda uma vida.

Entretanto, esse processo pode ser ressignificado. É possível construir um caminho pedagógico que afirme a identidade negra com força, beleza e pertencimento.

Para isso, é fundamental que a escola e seus profissionais assumam sua responsabilidade histórica e cultural, incluindo, em seu cotidiano, narrativas que celebrem e valorizem a pele negra, o cabelo crespo e as matrizes africanas e afro-brasileiras. Essa tarefa não se limita à inserção pontual de conteúdos, mas requer um compromisso contínuo de reconstruir práticas, discursos e materialidades que, historicamente, têm invisibilizado ou distorcido a experiência negra na infância.

Em diálogo com essa perspectiva, Dias, Andrade e Cardoso (2022) demonstram que as crianças negras, desde muito cedo, exercem formas próprias de resistência, elaborando significados positivos sobre si e seus grupos de pertencimento sempre que encontram representações afirmativas e espaços de expressão. As autoras evidenciam que, mesmo em contextos marcados pelo racismo estrutural, as crianças criam fissuras e possibilidades de autoafirmação quando têm acesso a narrativas, imagens e linguagens que reconhecem sua humanidade e potência. Conforme destacam:

Na interpretação dos diálogos vamos percebendo o quanto as representações a partir da cultura são eficazes na construção positiva da identidade. Da literatura à estética, o orgulho da pertença étnico-racial vai fortalecendo a identidade de crianças negras, que constroem narrativas de resistência e enfrentamento ao racismo. As crianças negras são atuantes na luta antirracista fazendo circular novos modos e significação de ser criança negra. (Dias; Andrade; Cardoso, 2022, p. 16).

A reflexão das autoras amplia a compreensão de que a construção da identidade negra na infância não se restringe ao que é oferecido pelos adultos, mas também se constitui a partir das experiências, percepções e produções simbólicas das próprias crianças. Nesse sentido, a escola precisa reconhecer que formas de resistência e de afirmação identitária já se manifestam nas vivências infantis. Sua função pedagógica, portanto, consiste em fortalecer, legitimar e ampliar essas expressões, garantindo que as crianças negras tenham acesso a repertórios culturais que valorizem sua história, ancestralidade e corporeidade.

Ao integrar narrativas, estéticas e práticas que afirmem a negritude, a escola cria condições para que meninas e meninos negros se reconheçam como sujeitos de valor, capazes de produzir significados sobre si e sobre o mundo. Isso implica romper com práticas que silenciam ou invisibilizam a diversidade racial e assumir uma postura

pedagógica antirracista, que compreenda as crianças como agentes culturais ativos, produtores de sentidos e de resistência. Dessa forma, afirma-se uma pedagogia comprometida com a transformação social e com a construção de experiências educativas que promovam dignidade, orgulho e pertencimento às crianças negras.

Humanizar a escola é reconhecer que educar é também cultivar pertencimento, escuta, respeito e representação. A criança negra que cresce aprendendo a amar sua cor, seu cabelo e seu nome, se torna semente viva de uma sociedade diversa. É dever da escola, da família e da sociedade cuidar desse cultivo com afeto, responsabilidade e compromisso ético.

4.2 A literatura infantil de temática africana e afro-brasileira como suporte para a formação da identidade negra

Para compreender a relevância da literatura de temática africana e afro-brasileira na infância, faz-se necessário delimitar os conceitos de literatura, literatura infantil e literatura de temática africana e afro-brasileira, considerando suas dimensões formativas, simbólicas e políticas. A literatura, em sua essência, é mais do que uma expressão artística ou uma forma de entretenimento. Ela atua como linguagem de construção de mundo, espaço de subjetivação e instrumento político de disputa de sentidos.

A literatura não é somente um objeto de fruição estética ou um produto artístico que se consome. Ela é, antes de tudo, um campo de disputa de sentidos, onde se negociam, constroem e contestam representações de mundo. (Araújo; Silva, 2020, p. 318).

Ao ser direcionada ao público infantil, a literatura amplia ainda mais seu potencial formativo, já que participa ativamente da constituição do imaginário, da linguagem e da identidade das crianças. A literatura infantil comunica ideologias, visões de mundo e valores culturais que podem, a depender de sua intencionalidade, tanto reafirmar estigmas quanto desconstruí-los. Nesse sentido, Araújo e Silva (2020) ressaltam:

A literatura infantil tem a função de formar o imaginário da criança. É por meio das histórias que os pequenos entram em contato com o mundo, aprendem a nomear, a interpretar e a construir valores. O livro infantil é, portanto, também um instrumento político e pedagógico. (Araújo; Silva, 2020, p. 319).

A literatura infantil de temática africana e afro-brasileira deve ser compreendida como uma produção literária voltada às crianças que valoriza a identidade, a cultura e a história da população negra, promovendo representações positivas e plurais da negritude. Conforme analisado por Alcaraz (2018), essa literatura atua como importante instrumento de promoção da igualdade racial, sobretudo na Educação Infantil, ao se contrapor a um padrão histórico em que a branquitude é representada como norma de humanidade. Por isso, a literatura de temática africana e afro-brasileira para a infância se torna um meio de ruptura simbólica, oferecendo às crianças negras protagonismo, beleza, ancestralidade e pertencimento.

A literatura de temática africana e afro-brasileira voltada à infância adquire papel central em propostas educativas que buscam equidade racial, reparação histórica e construção de identidades negras afirmativas. Essa vertente literária rompe com o apagamento simbólico que, por muito tempo, afastou crianças negras de representações positivas de si mesmas. Ao contrário, oferece protagonismo, memória, beleza e ancestralidade. Conforme apontam Araújo e Silva (2020):

A literatura afro-brasileira representa uma estratégia fundamental na luta contra o racismo estrutural. Não se trata apenas de inserir personagens negros nos livros, mas de construir narrativas afirmativas, que resgatem memórias, saberes e valores da negritude. Esse tipo de literatura não apenas informa, mas transforma o olhar da criança sobre si mesma e sobre o mundo. (Araújo; Silva, 2020, p. 320).

A literatura não deve ser compreendida apenas como um recurso complementar à prática pedagógica, mas como um eixo estruturante de uma proposta educativa antirracista. Ela oferece possibilidades de resgate histórico, de valorização da cultura afrodescendente e de construção de narrativas que rompem com estereótipos coloniais e eurocentrados. Para Gomes (2005), o processo de afirmação da identidade negra inicia-se na infância, e a escola deve atuar como espaço privilegiado de valorização da

diversidade racial:

A literatura tem papel essencial nesse processo, ao permitir que a criança negra se veja representada de forma positiva e se reconheça como parte legítima da sociedade. A ausência de referências positivas e a predominância de estereótipos contribuem para a negação de si e para a fragilização da autoestima de crianças negras. (Gomes, 2005, p. 45).

Nesse sentido, inserir obras de literatura com representações da negritude no cotidiano da Educação Infantil exige mais do que uma presença simbólica nas estantes escolares: requer mediação intencional, formação docente e compromisso ético com a diversidade. A mediação do professor é essencial para que os livros se tornem pontos de partida para diálogos significativos sobre identidade, empatia e justiça social. Portanto, reconhecer a potência da literatura é dar um passo firme na direção de práticas pedagógicas que combatam o racismo estrutural e promovam a equidade. Ao garantir que crianças negras se vejam representadas de maneira positiva, a escola contribui não apenas para sua formação identitária, mas para a construção de uma sociedade justa e plural. Ao oferecer novas formas de ver e estar no mundo, ela contribui significativamente para o fortalecimento da identidade negra.

A proposta de uma educação antirracista, como defende Nascimento (2003), implica a reestruturação dos currículos escolares e a valorização das contribuições históricas, sociais e culturais dos povos africanos e afrodescendentes. A literatura, nesse sentido, deve ocupar lugar de destaque, pois oferece narrativas que humanizam e conferem protagonismo às crianças negras, fortalecendo sua identidade. Essas ações favorecem o pensamento crítico, promovem o respeito à diversidade e contribuem para o enfrentamento do racismo.

A esse conjunto de discussões soma-se a contribuição de Pereira (2019), cuja pesquisa com crianças pequenas evidencia o impacto direto da literatura na construção de identidades positivas. Em sua investigação, a autora identificou que, quando as crianças têm acesso a narrativas que apresentam personagens negros de forma digna, forte e amorosa, elas expressam reconhecimento, orgulho e pertencimento, demonstrando que essa literatura atua como potente mediadora de autoestima e de

consciência étnico-racial. Como afirma:

As crianças negras se identificaram positivamente com a personagem do livro; existem crianças negras que apresentam uma identidade étnico-racial positiva e que se mostram felizes em se reconhecerem como negras. (Pereira, 2019, p. 96).

Além disso, Pereira (2019, p. 92). observa que muitos acervos escolares ainda carecem de obras de qualidade, registrando que: “No acervo da unidade havia poucos livros que tratavam da temática da cultura africana e afro-brasileira, e os existentes nem sempre primavam pela qualidade literária”. Esses achados reforçam que esse campo literário precisa estar presente de forma contínua, intencional e qualificada no cotidiano da Educação Infantil, de modo que as crianças tenham garantido o direito à representação positiva, ao pertencimento e à construção de identidades fortes e afirmativas.

Diante desse cenário, evidencia-se que a presença de obras literárias que valorizem a cultura africana e afro-brasileira constitui um elemento fundamental para a construção de identidades negras positivas. Ao retomar o objetivo desta seção, reafirma-se que a literatura infantil, quando mediada de forma crítica e sensível pelos educadores, pode contribuir significativamente para ampliar repertórios culturais, promover representatividade e fortalecer processos de identificação e pertencimento. Assim, a inserção qualificada dessas obras no cotidiano da Educação Infantil configura-se como uma estratégia pedagógica essencial para a construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo.

SEÇÃO 5 - LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE LEITURA ESCOLAR

Esta seção apresenta a análise das obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira identificadas no acervo da sala de leitura de uma unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente (SP). Inicialmente, realizou-se a classificação das obras quanto ao seu caráter literário ou informativo, com o objetivo de compreender a natureza dos textos disponíveis às crianças. Em seguida, buscou-se examinar a qualidade dessas produções e seu potencial para a valorização da identidade negra na primeira infância, em consonância com os objetivos que orientam esta pesquisa.

A análise procurou compreender de que modo essas obras contribuem para a valorização da cultura africana e afro-brasileira e para a construção de identidades negras positivas na infância. Parte-se do entendimento de que a literatura infantil desempenha papel formativo fundamental, uma vez que o acesso a obras que valorizem a cultura, a história e os sujeitos negros podem favorecer processos de reconhecimento e afirmação identitária entre as crianças. Essa perspectiva encontra ressonância nos estudos de Silva (2024), que aponta para o potencial formativo da literatura infantil como promotora de múltiplos letramentos e como instrumento de resistência e afirmação identitária.

A literatura afro-brasileira é uma das possibilidades de escrever uma nova história e resgatar a cultura e identidade do povo negro. A literatura infantil afro-brasileira proporciona às crianças o letramento racial, literário, de reexistência, instrumentalizando-as para enfrentarem o racismo, não o reproduzirem, e transformarem o olhar corrompido sobre os sujeitos negros, recompondo a sua dignidade maculada pelo racismo. [...] O encantamento oriundo dessa literatura e dos letramentos dissipa as nuvens racistas que embasam as visões das crianças sobre a condição de negritude, permitindo que elas comecem a ver a beleza que antes era incapaz de ver em si como negro ou nos seus colegas, sendo apta para enxergar o arco-íris de pluralidade, ritmos, cores e amores que constituem a sociedade. (Silva, 2024, p. 10).

A reflexão apresentada por Silva (2024) evidencia o potencial formativo da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira na construção de percepções

mais positivas sobre a negritude e na ampliação do repertório cultural das crianças.

O acesso a obras que valorizem a cultura e os sujeitos negros constitui uma estratégia pedagógica importante para promover o reconhecimento da diversidade e

5.1 Lócus da pesquisa

No contexto desta pesquisa, o lócus de investigação corresponde a uma unidade escolar de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Presidente Prudente (SP). A escolha da instituição considerou critérios como localização geográfica, estrutura física e organização dos espaços destinados à leitura, aspectos relevantes para compreender como se constituem as práticas pedagógicas relacionadas ao acervo de literatura infantil.

A unidade escolar investigada, situada no município de Presidente Prudente (SP), possui uma trajetória marcada por importantes transformações desde sua criação, em 13 de junho de 1988, e sua inauguração oficial, em 12 de setembro de 1990. Destaca-se por ter sido a primeira unidade construída especificamente para atender à Educação Infantil no município, consolidando-se ao longo do tempo como referência no atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade.

Ao longo de sua história, a escola, situada em área central, passou por significativas reformas e ampliações. Em 2012, a unidade foi contemplada com um processo de revitalização que envolveu melhorias na infraestrutura, incluindo adequações de acessibilidade, ampliação de salas de aula e reforma de sanitários, visando melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Em maio de 2025, ampliou seu alcance pedagógico com a implantação de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA II), em período noturno, consolidando seu papel como espaço educativo multigeracional (Presidente Prudente, 2025).

A referida escola atende aproximadamente 170 crianças do Maternal II ao Pré II, distribuídas entre os períodos matutino e vespertino, além de cerca de 40 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA II) no período noturno, o que reforça sua

relevância como espaço educativo de múltiplas infâncias e trajetórias formativas². No que se refere aos recursos humanos, a unidade escolar conta com uma equipe composta por profissionais que atuam em diferentes núcleos organizacionais, responsáveis pela gestão pedagógica, administrativa e operacional da instituição, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico da escola (2025).

O núcleo de gestão é composto pela diretora da unidade e pela orientadora pedagógica, profissionais responsáveis pela coordenação das ações pedagógicas, administrativas e institucionais da escola.

A escola conta ainda com uma auxiliar de biblioteca readaptada, profissional responsável pela organização e manutenção do acervo literário, bem como pelo apoio às atividades relacionadas à sala de leitura, colaborando para a disponibilização dos materiais utilizados nas práticas educativas. O núcleo administrativo é formado por um escriturário e uma auxiliar administrativa, responsáveis pela organização documental e pelo atendimento à comunidade escolar. Já o núcleo operacional reúne agentes de apoio, profissionais de serviços gerais, cozinheiros e porteiros, que atuam no suporte às rotinas escolares, na manutenção dos espaços e na preparação da alimentação das crianças. O corpo docente é composto por professores da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável pelo acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Em diálogo inicial com a gestão escolar, realizado em julho de 2025, momento destinado à apresentação da pesquisa e à compreensão preliminar da organização interna da unidade, foram obtidas informações sobre o funcionamento da escola, da sala de leitura e sobre a composição do acervo literário disponível para as crianças. Durante essa conversa, foi informado que as crianças não frequentam diretamente a sala de leitura. Segundo a gestão, embora haja planejamento pedagógico na escola, esse espaço ainda não está incorporado de forma sistemática às vivências diárias das crianças, o que limita sua utilização como ambiente formativo contínuo. Essa constatação é relevante para a pesquisa, pois evidencia a necessidade de refletir sobre

² Dados obtidos a partir de consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualizado da instituição.

o papel da sala de leitura no cotidiano escolar e sobre o potencial pedagógico de seu acervo, ainda pouco acessado pelas crianças.

Ainda que tenham sido identificadas diversas iniciativas que procuram aproximar a literatura do cotidiano escolar por meio de projetos e estratégias alternativas, conforme registrado no adendo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade, tais propostas não asseguram às crianças o acesso pleno ao acervo, uma vez que não existe um critério definido para a apresentação das obras ofertadas, as quais são selecionadas segundo a escolha da profissional responsável pelo espaço. Entre essas iniciativas, destacam-se:

- Oferta de livros com o uso de caixa lúdica, que circula entre as turmas de forma bimestral, permitindo que as crianças manuseiem e explorem as obras de maneira lúdica e interativa;
- Leitura diária de histórias realizada pela professora, com o objetivo de despertar o gosto pela leitura e promover momentos de escuta e imaginação;
- Projeto da sacola de livros, em que os alunos levam obras literárias para casa às sextas-feiras e as devolvem na segunda-feira, favorecendo a participação das famílias no processo de formação leitora;
- Empréstimo de livros aos professores, de acordo com os temas trabalhados em sala, de modo a integrar os projetos pedagógicos ao universo literário;
- Contação coletiva de histórias, organizada conforme os projetos temáticos da escola, com o intuito de ampliar o acesso das crianças à oralidade literária em ambientes abertos e compartilhados;
- Estudo direcionado de autor(a), com a escolha de um escritor ou escritora para que os alunos possam conhecer com mais profundidade suas obras e estilo literário.

Outras ações vêm sendo planejadas na unidade escolar com vistas a fortalecer a cultura leitora no ambiente escolar. Entre elas, destaca-se a proposta de construção de cantos de leitura nas salas de aula, com o objetivo de tornar os espaços mais acolhedores e estimulantes para a leitura espontânea das crianças. Também está em fase de organização a realização de uma Feira de Trocas de Livros, que visa incentivar

o intercâmbio de obras entre os alunos, promovendo o protagonismo infantil e o fortalecimento do vínculo com o livro como objeto de afeto e pertencimento. Essas ações evidenciam o esforço da equipe escolar em fomentar o contato das crianças com a leitura, superando desafios relacionados à estrutura física e ao uso cotidiano da sala de leitura.

Essa investigação baseia-se na premissa de que a literatura exerce um papel formativo essencial na construção da identidade das crianças, contribuindo para o desenvolvimento do respeito à diversidade, do sentimento de pertencimento e da valorização das múltiplas culturas que compõem a sociedade brasileira. Em especial na Educação Infantil, a literatura constitui uma ferramenta privilegiada de acesso às experiências culturais e simbólicas, permitindo que as crianças estabeleçam relações entre suas vivências, seus repertórios e as diferentes formas de representação do mundo.

A análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola também revelou a existência do projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais”, que contempla objetivos de aprendizagem alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento orienta que, desde a Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem promover o respeito à diversidade cultural, étnica e social, valorizando diferentes identidades e modos de vida presentes na sociedade brasileira (Brasil, 2017). A abordagem das relações étnico-raciais é compreendida como parte do compromisso da educação com a formação de sujeitos capazes de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade, destacando o desenvolvimento do respeito às diferentes culturas e modos de vida, bem como a valorização das marcas culturais dos diversos grupos étnico-raciais presentes no Brasil. O projeto prevê estratégias como formações com a equipe docente sobre racismo estrutural, pesquisas sobre as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na história do país, utilização de animações e músicas que abordam a diversidade, contações de histórias com obras da literatura de temática africana e afro-brasileira, rodas de conversa sobre respeito e diversidade racial, produção de textos coletivos e partilhas públicas das aprendizagens durante a semana do dia 20 de novembro.

A presença desse projeto no PPP da unidade, dialoga diretamente com o

movimento institucional mais amplo que vem se consolidando no município de Presidente Prudente, especialmente com a implementação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). O programa constitui uma iniciativa voltada ao fortalecimento das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, fundamentada na compreensão de que as experiências com a linguagem, particularmente por meio da literatura, desempenham papel estruturante no desenvolvimento das crianças e na ampliação de suas experiências culturais.

Nessa perspectiva, o LEEI reconhece a literatura como um elemento central na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, uma vez que o contato com diferentes narrativas, textos e manifestações da cultura escrita contribui para a ampliação do repertório simbólico das crianças. Conforme destaca Abreu (2025), a proposta do programa enfatiza práticas pedagógicas que promovam experiências significativas com a linguagem, valorizando o protagonismo infantil e a mediação intencional dos professores no contato das crianças com diferentes expressões culturais.

De acordo com a autora, a formação docente vinculada ao LEEI busca promover “uma educação humanizadora que impulse as aprendizagens por meio do brincar, das interações e do protagonismo infantil em diálogo com a cultura, a arte e a vida” (Abreu, 2025, p. 1). A literatura infantil assume papel relevante, pois possibilita às crianças o acesso a diferentes narrativas, personagens e universos simbólicos que contribuem para a construção de sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo.

Além disso, a proposta do programa compreende que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil não se restringe à preparação para a alfabetização formal, mas envolve a participação das crianças em práticas culturais mediadas pela leitura e pela literatura. Nesse sentido, destaca-se a importância da criação de “contextos ricos em linguagem, interações significativas e mediações intencionais por parte do educador”, favorecendo o contato das crianças com diferentes manifestações da cultura escrita (Abreu, 2025, p. 2).

No município de Presidente Prudente, a adesão ao programa tem se materializado por meio de ações de formação continuada, seleção de formadores municipais e articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade

Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, responsável por parte da formação docente (Presidente Prudente, 2025). Essa articulação entre universidade e rede municipal contribui para fortalecer práticas pedagógicas que valorizam a literatura infantil como recurso formativo e cultural no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

A valorização da literatura no contexto do LEEI também dialoga com os princípios presentes no projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais”, desenvolvido na unidade escolar investigada. Nesse sentido, a presença de obras de literatura infantil que abordam a cultura africana e afro-brasileira amplia as possibilidades de representação e identificação das crianças, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e para a construção de referências identitárias positivas.

A articulação entre o LEEI, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e o projeto pedagógico da unidade evidencia um alinhamento institucional em favor de práticas pedagógicas que reconhecem a literatura como elemento estruturante das experiências educativas na infância.

No entanto, é fundamental destacar que a abordagem das relações étnico-raciais por meio da literatura não deve se restringir a momentos pontuais do calendário escolar, como a celebração do Dia da Consciência Negra, mas precisa estar presente de forma contínua e transversal nas práticas pedagógicas. Somente assim será possível promover uma educação antirracista comprometida com o reconhecimento da diversidade, com o enfrentamento das desigualdades e com a valorização das identidades negras.

5.2 Salas de leitura escolar: estrutura, funcionamento, gestão e mapeamento do acervo

Na instituição investigada, o espaço destinado ao acervo literário infantil é institucionalmente denominado “Sala de Leitura”, nomenclatura que evidencia a intencionalidade pedagógica e o compromisso com a formação de leitores críticos desde a Educação Infantil (Presidente Prudente, 2025).

Diferentemente da biblioteca escolar, que se caracteriza como uma unidade

informacional estruturada, com acervo organizado tecnicamente e serviços de mediação da informação, a sala de leitura constitui-se, em geral, como um espaço pedagógico voltado ao incentivo à leitura, frequentemente com acervo reduzido e organização menos sistematizada, sendo comum sua gestão por professores ou outros profissionais da equipe escolar (Presidente Prudente, 2025).

As visitas realizadas ao campo de pesquisa evidenciaram que a sala de leitura se constitui um espaço físico reduzido, instalada em um ambiente adaptado da estrutura original do prédio escolar. Atualmente, esse espaço passa por um processo de reorganização, com o objetivo de torná-lo mais atrativo, organizado e funcional para o atendimento das crianças. Essa reestruturação busca qualificar o ambiente de leitura e ampliar seu potencial pedagógico, favorecendo o desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura no cotidiano da Educação Infantil. Trata-se, portanto, de um espaço em processo de transformação, cuja análise permite compreender tanto as condições materiais e organizacionais do acervo quanto os desafios e possibilidades para a integração mais efetiva da literatura no cotidiano escolar.

Entre as ações em andamento destacam-se a reorganização do acervo e a readequação do mobiliário, iniciativas que visam potencializar o uso pedagógico desse ambiente. Os dados coletados nesse espaço foram fundamentais para a análise do papel da literatura infantil na construção da identidade, da imaginação e do pertencimento no contexto da educação infantil.

O acervo da sala de leitura é composto por 2.718 obras literárias, sendo 2.260 pertencentes ao acervo mais antigo e 454 integrantes do conjunto mais recente. Para alcançar esse quantitativo com precisão, a pesquisadora teve acesso aos registros provenientes de duas formas distintas de catalogação. A primeira corresponde ao registro manual, realizado historicamente pela unidade escolar em um livro físico de anotações, no qual as obras eram organizadas de acordo com critérios internos, sobretudo pela ordem alfabética dos títulos. Já a segunda forma de catalogação refere-se ao arquivo digital enviado pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) à escola, documento que acompanha o envio dos novos livros e apresenta uma sistematização mais padronizada das informações. A consulta complementar a esses dois modelos de registro, o manual e o digital, foi fundamental para a construção de um levantamento

rigoroso e confiável do acervo. Além disso, a existência de duas metodologias distintas de catalogação evidencia um movimento de transição e aprimoramento na gestão do acervo, em que o sistema inicial, baseado em registros internos e não digitalizados, vem sendo progressivamente substituído por procedimentos de catalogação mais estruturados e alinhados às orientações da SEDUC. Esse avanço contribui para maior organização, padronização e controle das obras literárias disponíveis na sala de leitura.

Nesse sentido, embora desempenhe papel relevante na promoção do contato das crianças com os livros e com a literatura, esse espaço apresenta limitações no que se refere à organização do acervo e à mediação especializada da informação, evidenciando desafios semelhantes aos apontados por Fioravante (2021) quanto ao acesso e à circulação dos materiais de leitura no ambiente escolar.

A presença de profissionais qualificados para atuar na organização e mediação do acervo pode contribuir significativamente para dinamizar o uso pedagógico da sala de leitura, articulando suas ações às práticas educativas desenvolvidas na instituição. Essa dinâmica reforça a relevância desse espaço como ambiente formativo dentro da escola, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A organização e a mediação das atividades na Sala de Leitura são realizadas por uma profissional readaptada, cuja atuação tem se mostrado fundamental para o funcionamento e a dinamização do espaço. Essa servidora, realocada para funções compatíveis com suas condições de saúde, exerce papel central na organização do acervo, na mediação de atividades de leitura e no desenvolvimento de projetos que estimulam o gosto pela literatura. A experiência evidencia o potencial educativo e inclusivo das políticas de readaptação funcional no serviço público, ao permitir que profissionais, mesmo com restrições físicas ou de saúde, continuem contribuindo de forma significativa para o processo formativo escolar.

Contudo, ressalta-se que o ideal seria a presença de uma bibliotecária com formação específica na área, garantindo uma gestão técnica mais qualificada do acervo e ampliando as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à formação leitora e à democratização do acesso à informação.

A ausência de profissionais qualificados para a gestão das bibliotecas escolares

configura-se como uma realidade recorrente em muitas instituições de ensino. Conforme destaca Fioravante (2021), em diversos contextos, a inexistência de bibliotecários compromete significativamente o funcionamento desses espaços, que, não raro, permanecem fechados ou com acesso restrito aos estudantes. A autora evidencia que, na falta desse profissional, há prejuízos diretos à organização e à dinamização da biblioteca, a qual frequentemente se mantém indisponível para uso, “inexistindo bibliotecário, comprometendo o funcionamento da biblioteca, muitas vezes fechada” (Fioravante, 2021, p. 4).

Com esse percurso metodológico, espera-se contribuir para o fortalecimento de ações antirracistas na Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a utilização de obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, com ênfase na análise de sua qualidade e na capacidade de atuar como ferramenta significativa na formação da identidade negra. Cabe ressaltar que os resultados dessa etapa, bem como a avaliação detalhada das obras analisadas quanto à sua qualidade, serão apresentados ao longo desta seção.

5.3 Análise das obras selecionadas do acervo da sala de leitura quanto ao caráter literário e informativo

Após a etapa de coleta, os dados foram sistematizados em um quadro, possibilitando o tratamento quantitativo das obras que compõem o acervo disponível e posteriormente realizou-se uma análise qualitativa das obras identificadas.

A análise das obras fundamentou-se na concepção de livro adotada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), política pública do Ministério da Educação responsável pela avaliação, seleção e distribuição de obras didáticas, literárias e informativas destinadas às escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, os livros voltados ao público infantil são compreendidos como artefatos culturais que desempenham funções formativas, estéticas e sociais no processo educativo.

O Referencial Pedagógico do PNLD Educação Infantil 2026–2029, elaborado a partir do Edital de Convocação nº 01/2024, estabelece distinções entre diferentes tipos de obras que compõem os acervos escolares, especialmente entre as obras literárias e

as obras informativas, cada qual com características, funções e critérios avaliativos específicos. Enquanto as obras literárias se caracterizam pela dimensão estética, pela ficcionalidade e pela construção narrativa voltada à experiência imaginativa e sensível da criança, as obras informativas têm como finalidade ampliar conhecimentos sobre o mundo natural, social, científico e cultural, mobilizando informações, conceitos e diferentes formas de explicação da realidade. Essa diferenciação orienta os processos de avaliação pedagógica e seleção das obras, considerando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, a ampliação dos repertórios culturais e a formação leitora na Educação Infantil (Brasil, 2024).

As obras literárias são compreendidas como aquelas que promovem experiências estéticas por meio da articulação entre texto verbal, texto visual e materialidade do livro. A literatura infantil, segundo o documento, tem como proposta agenciar o imaginário das crianças, possibilitando o contato com diferentes mundos, tempos e espaços, bem como a vivência da alteridade, dos sentimentos e da imaginação (Brasil, 2024). A qualidade literária manifesta-se na relação criativa entre forma e conteúdo, no uso inventivo da linguagem, na construção dos personagens e dos enredos e nas escolhas ético-estéticas que rompem com o lugar-comum, abrindo espaço para a interpretação, a fruição e a participação ativa do leitor.

O Referencial Pedagógico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático adota uma concepção ampliada de literatura infantil, reconhecendo a diversidade de gêneros e linguagens como elemento constitutivo da experiência estética das crianças na Educação Infantil. Nessa perspectiva, a qualidade das obras não se restringe à presença de textos verbais, mas envolve a coerência entre forma, conteúdo e projeto narrativo, bem como a adequação às especificidades do público infantil. Os livros de imagem literários assumem, nesse contexto, papel relevante, uma vez que mobilizam a leitura visual como eixo estruturante da narrativa, atribuindo às ilustrações a responsabilidade pela construção dos sentidos, pela condução da trama e pela produção de significados que extrapolam os elementos paratextuais da obra. Essa compreensão é explicitada pelo Referencial ao afirmar que:

As obras literárias destinadas à Educação Infantil podem assumir diferentes gêneros, tais como narrativas de tradição oral, narrativas

autorais, poemas, jogos de linguagem, livros de imagem literários, obras teatrais e histórias em quadrinhos, desde que respeitada a coerência com o gênero proposto e a adequação à faixa etária. Nos livros de imagem literários, em especial, a narrativa ficcional é conduzida predominantemente pelas ilustrações, cabendo às imagens a construção dos sentidos da história, de modo articulado ou não aos textos verbais e aos paratextos que compõem a obra, exigindo do leitor uma leitura atenta, crítica e sensível das imagens. (Brasil, 2024, p. 20).

As obras informativas, por sua vez, diferenciam-se das literárias por terem como finalidade central ampliar o acesso das crianças a conhecimentos sobre o mundo social, natural, cultural e científico. Segundo o PNLD (Brasil, 2024), esses livros desempenham papel relevante na aproximação das crianças com práticas de leitura voltadas ao “ler para saber mais”, favorecendo a curiosidade, a investigação e a construção de conhecimentos desde a creche (Brasil, 2024). Diferentemente dos livros didáticos, as obras informativas não se apresentam de forma instrucional ou prescritiva, mas mobilizam o leitor por meio de uma linguagem adequada, precisa e conceitualmente correta, articulada a recursos narrativos e imagéticos. Segundo o Programa Nacional do Livro e do Material Didático:

As obras informativas destinadas à Educação Infantil devem envolver intelectualmente o leitor no acesso e na produção de conhecimentos, oferecendo diferentes maneiras de explicar o mundo social e natural, com linguagem adequada à faixa etária, precisão conceitual e articulação entre texto e imagens (Brasil, 2024, p. 35)

O Referencial Pedagógico destaca, ainda, que as obras informativas devem estabelecer uma relação coerente entre texto verbal e visual, utilizando imagens, esquemas, fotografias, tabelas e outros recursos gráficos que ampliem as informações e confirmem legitimidade aos conteúdos apresentados. Entre os gêneros previstos estão os livros de primeiros conceitos, os livros informativos não ficcionais e os livros de imagem informativos, os quais devem respeitar a faixa etária das crianças, apresentar clareza linguística e estimular o estabelecimento de relações com a realidade vivida (Brasil, 2024). Tanto os livros literários quanto os livros informativos são compreendidos pelo PNLD como componentes essenciais dos acervos da Educação Infantil, uma vez que contribuem, por diferentes vias, para a ampliação dos repertórios culturais das

crianças, para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento, bem como para a inserção significativa no mundo letrado. A distinção entre essas categorias não implica hierarquização, mas o reconhecimento de funções e abordagens distintas, igualmente relevantes no processo educativo (Brasil, 2024).

Cabe destacar que, conforme orienta o PNLD Educação Infantil 2026–2029, tanto as obras literárias quanto as informativas desempenham papéis relevantes nos processos educativos, desde que selecionadas e mediadas de forma intencional e coerente com os objetivos pedagógicos da etapa. Entretanto, a presença e a predominância de determinadas tipologias no acervo impactam diretamente as experiências de leitura oferecidas às crianças, especialmente no que se refere à fruição estética, à construção do imaginário e à possibilidade de reconhecimento e valorização de identidades (Brasil, 2024).

Ao todo, foram encontradas e analisadas 29 obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, identificadas no acervo da sala de leitura da unidade escolar investigada.

A seleção dessas obras resultou de um processo criterioso, orientado por um roteiro inicial de levantamento do acervo elaborado especificamente para esta etapa da pesquisa. Esse roteiro contemplou os seguintes procedimentos: diálogo preliminar com a equipe gestora e com a profissional responsável pela sala de leitura; levantamento nos registros manuais de controle do acervo mantidos pela própria escola; consulta à catalogação atualizada encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC); e exploração direta dos livros pela pesquisadora, realizada por meio do manuseio e verificação individual das obras disponíveis no espaço.

A adoção desse procedimento metodológico justificou-se pela necessidade de garantir um mapeamento preciso, completo e transparente do acervo, considerando que a sala de leitura apresentava duas formas distintas de registro: uma delas manual, construída ao longo dos anos pela unidade escolar, e outra digital, disponibilizada pela SEDUC com a chegada de novos títulos.

Dentre as obras selecionadas, 11 pertencem ao novo acervo, oriundo do PNLD Literário para a Educação Infantil. A incorporação desses títulos sinaliza um esforço

recente de ampliação e diversificação do acervo, com vistas a contemplar a pluralidade racial.

A análise do caráter literário ou informativo das obras constitui um passo importante para a etapa analítica subsequente da pesquisa, na qual se investigam as potencialidades e os limites dos livros disponíveis na sala de leitura no que se refere à representação da diversidade étnico-racial e à possibilidade de valorização da identidade negra na infância. Parte-se da compreensão de que o impacto dessas obras no processo formativo das crianças não depende exclusivamente de suas características textuais ou imagéticas, mas também das formas de mediação pedagógica realizadas pelos professores no contexto das práticas educativas.

Ao ancorar-se nos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD (Brasil, 2024), a análise busca assegurar que as interpretações realizadas estejam fundamentadas em referenciais institucionais e teóricos reconhecidos, evitando leituras impressionistas ou baseadas exclusivamente em julgamentos subjetivos.

O quadro a seguir sistematiza o resultado dessa análise, apresentando as 29 obras de temática africana e afro-brasileira que compõem o acervo da sala de leitura investigada, bem como sua distinção quanto ao caráter literário ou informativo, conforme os critérios estabelecidos pelo PNLD (Brasil, 2024). A organização das obras em categorias não tem como objetivo estabelecer hierarquias de valor, mas explicitar a natureza dos materiais disponibilizados às crianças, evidenciando as diferentes funções que esses livros podem assumir no contexto da Educação Infantil.

QUADRO 2 - ANÁLISE DAS OBRAS QUANTO AO CARÁTER LITERÁRIO OU INFORMATIVO

Nº	Obra	Classificação	Classificação das obras do acervo quanto ao caráter literário ou informativo
1	Eu Nunca Vou Crescer (1992) – autoria de Eva Grant, com adaptação de Fernanda Lopes de Almeida, e ilustrações de Susan Lexa.	Literária	Configura-se como obra literária por apresentar narrativa ficcional centrada na subjetividade infantil, explorando sentimentos e percepções por meio de linguagem simbólica e não instrucional, conforme definição de literatura infantil do PNLD (Brasil, 2024).
2	O Negrinho do Pastoreio (1996) – adaptação de	Literária	Trata-se de uma narrativa de tradição oral reelaborada literariamente, com forte carga

	Sônia Junqueira e ilustrações de Anna Göbel.		simbólica e cultural, aspecto reconhecido pelo PNLD como próprio das obras literárias (Brasil, 2024).
3	Os Pais de Samira se Separam (2002) – autoria de Christian Lamblin e ilustrações de Régis Faller e Charlotte Roederer.	Literária	Tema social abordado por meio de enredo ficcional e afetivo, priorizando a experiência emocional da personagem, sem finalidade explicativa, conforme orienta o PNLD para obras literárias (Brasil, 2024).
4	Os Gêmeos do Tâmbor (2006) – autoria de Rogério Andrade Barbosa e ilustrações de Ciça Fittipaldi.	Literária	Narrativa ficcional que integra elementos culturais afro-brasileiros à trama, mobilizando o imaginário infantil, característica das obras literárias segundo o PNLD (Brasil, 2024).
5	Ana e Ana (2007) – autoria de Célia Cristina e ilustrações de Fê.	Literária	Explora identidade e duplicidade por meio de construção simbólica e narrativa aberta, favorecendo fruição estética, conforme critérios do PNLD para literatura infantil (Brasil, 2024).
6	Entremeio Sem Babado (2007) – autoria de Patrícia Santana e ilustrações de Marcial Ávila.	Literária	Utiliza linguagem poética e metafórica, com centralidade na construção de sentidos e na experiência estética, aspecto que o PNLD associa às obras literárias (Brasil, 2024).
7	Koumba e o Tambor Diambê (2009) – autoria de Madu Costa e ilustrações de Rubem Filho.	Literária	Ficção baseada em elementos culturais africanos, com uso de símbolos e musicalidade narrativa, em consonância com o conceito de obra literária do PNLD (Brasil, 2024).
8	Nina África (2009) – autoria de Lenice Gomes, Arlene Holanda e Clayson Gomes, com ilustrações de Maurício Veneza.	Literária	Narrativa ficcional voltada à construção identitária, articulando texto e imagem na produção de sentidos simbólicos, conforme orientações do PNLD (Brasil, 2024).
9	Lila e o Segredo da Chuva (2010) – autoria de David Conway e ilustrações de Jude Daly.	Literária	História poética e simbólica em que texto e ilustrações constroem sentidos metafóricos, característica atribuída às obras literárias pelo PNLD (Brasil, 2024).
10	A Menina que Bordava Bilhetes (2011) – autoria de Lenice Gomes e ilustrações de Ellen Pestili.	Literária	Emprega metáforas e linguagem simbólica como eixo narrativo, sem caráter informativo direto, conforme definição de literatura infantil do PNLD (Brasil, 2024).
11	Madiba, o Menino Africano (2011) – autoria de Rogério Andrade Barbosa e ilustrações de Alarcão.	Informativa	Apresenta informações históricas e culturais sobre personagem real, com finalidade explícita de ampliar conhecimentos sobre o mundo social, conforme definição de obras informativas do PNLD (Brasil, 2024).
12	Neguinho Aí (2011) – autoria de Luiz Pimentel e ilustrações de Victor Tavares.	Literária	Narrativa ficcional centrada na experiência social e afetiva do personagem, priorizando fruição estética, conforme parâmetros do PNLD para obras literárias (Brasil, 2024).

13	O Menino, o Coração e o Tambor (2013) – autoria de Nilma Lino Gomes e ilustrações de Maurício Negro.	Literária	História ficcional estruturada por símbolos e metáforas, característica central das obras literárias segundo o PNLD (Brasil, 2024).
14	Nerina, a Ovelha Negra (2014) – autoria e ilustrações de Michele Lacocca.	Literária	Alegoria ficcional em que personagens representam conflitos simbólicos, sem finalidade explicativa, conforme o PNLD define para literatura infantil (Brasil, 2024).
15	Cartas aos Povos Distantes (2015) – autoria de Fábio Monteiro e ilustrações de André Neves.	Literária	Estrutura narrativa poética e ficcional voltada à reflexão simbólica, alinhada aos critérios de literatura do PNLD (Brasil, 2024).
16	Ana, o Cachorro e a Boneca (2021) – autoria de Léia Cassol e ilustrações de Fernando Gonsales Jr	Literária	Narrativa ficcional do cotidiano infantil, com foco em afetos e relações, conforme concepção de literatura infantil do PNLD (Brasil, 2024).
17	A Grande Enchente (2021) – autoria de Sérgio Capparelli e ilustrações de Marcella Tamayo.	Literária	Fenômeno social abordado por meio de ficção narrativa e ponto de vista infantil, caracterizando obra literária segundo o PNLD (Brasil, 2024).
18	Amor de Cabelo (2021) – autoria de Matthew A. Cherry e ilustrações de Vashti Harrison.	Literária	Narrativa ficcional que valoriza a identidade negra por meio de linguagem simbólica e afetiva, conforme critérios literários do PNLD (Brasil, 2024).
19	Amoras (2021) – autoria de Emicida e ilustrações de Aldo Fabrini.	Literária	Linguagem poética e metafórica que promove múltiplos sentidos e fruição estética, conforme o PNLD define como literatura infantil (Brasil, 2024).
20	Da Minha Janela (2021) – autoria de Otávio Júnior e ilustrações de Vanina Starkoff.	Literária	Narrativa sensível que constrói sentidos a partir do olhar infantil, articulando texto e imagem de forma estética, conforme o PNLD (Brasil, 2024).
21	De Passinho em Passinho (2021) – autoria de Otávio Júnior e ilustrações de Bruna Lubambo.	Literária	Narrativa simbólica que aborda crescimento e pertencimento sem explicações diretas, conforme definição de obra literária do PNLD (Brasil, 2024).
22	Esconde-esconde (2021) – autoria de Iriam Starling e ilustrações de Robson Araújo.	Literária	Jogo narrativo e simbólico que privilegia imaginação e participação do leitor, característica das obras literárias segundo o PNLD (Brasil, 2024).
23	Esperando a Chuva (2021) – autoria e ilustrações de Véronique Vernet.	Literária	Construção poética em que texto e imagem produzem sentidos simbólicos, sem finalidade informativa, conforme o PNLD (Brasil, 2024).
24	Maricota, Nariz de Pipoca! (2021) – autoria	Literária	Narrativa ficcional com humor e imaginação, favorecendo fruição estética, conforme

	de Renata Viana e ilustrações de Ronald Martins.		critérios literários do PNLD (Brasil, 2024).
25	Meia Curta (2021) – autoria de Andreza Félix e ilustrações de Santiago Regis.	Literária	História simbólica que explora afetos e relações por meio de linguagem não explicativa, conforme orientação do PNLD (Brasil, 2024).
26	O Gatinho Fuf (2021) – autoria de Maria Célia Bueno e ilustrações de Liliane Romanelli.	Literária	Apresentar predominância da linguagem ficcional e estética, organizada em torno de personagens e situações narrativas, com ilustrações que cumprem função expressiva e narrativa, sem caráter informativo, conforme o PNLD (Brasil, 2024).
27	Um Safári na Tanzânia (2021) – autoria de Laurie Krebs e ilustrações de Julia Cairns.	Informativa	Obra voltada à apresentação de informações geográficas, culturais e ambientais reais, promovendo o “ler para saber mais”, conforme o PNLD (Brasil, 2024).
28	As Bonecas Abayomi no Brasil (2022) – autoria de Fabiana Alves e ilustrações de Altair Ribeiro.	Informativa	Aborda a origem histórica e cultural das bonecas Abayomi de forma explicativa, articulando texto e imagem para informar, conforme definição do PNLD (Brasil, 2024).
29	O Short Azul do Meu Avô (2023) – autoria de Simone Mota e ilustrações de Valentina Fraiz.	Literária	Narrativa ficcional que mobiliza memória, afetividade e simbolismo, sem objetivo informativo direto, conforme critérios literários do PNLD (Brasil, 2024).

FONTE: Elaboração da Autora, com base no Programa Nacional do Livro e do material didático – PNLD (Brasil, 2024).

A primeira análise das obras do acervo, realizada entre obras literárias e obras informativas, com base nos critérios do PNLD Educação Infantil (2024), evidenciou a predominância de livros literários, voltados à experiência estética e ao agenciamento do imaginário infantil, bem como a presença ainda restrita de obras informativas. Esse resultado aponta para a necessidade de ampliação e diversificação do acervo, de modo a contemplar materiais que também favoreçam o acesso das crianças a conhecimentos sobre o mundo social, cultural e histórico.

Assim, reforça-se a importância de um acervo equilibrado, alinhado às orientações do PNLD (2024) e comprometido com a formação integral das crianças e com a valorização da diversidade étnico-racial.

5.4 Análise Qualitativa das Obras: Critérios de Qualidade para a Valorização da Identidade Negra na Literatura Infantil

A caracterização do conjunto de obras possibilitou identificar avanços quantitativos relevantes, ainda que pontuais, no sentido da promoção de uma literatura mais representativa e comprometida com a equidade racial no espaço escolar. Apresenta-se a seguir a análise qualitativa das obras de literatura infantil identificadas no acervo da sala de leitura da unidade escolar investigada, considerando as representações da negritude, o grau de agência e protagonismo das personagens negras e o uso da linguagem verbal e visual na valorização da identidade negra.

A análise fundamenta-se nas orientações do PNLD (Brasil, 2024), especialmente no que se refere aos critérios de avaliação das obras destinadas à Educação Infantil, e estabelece diálogo com os estudos de Debus (2010), que problematizam as representações da negritude na literatura infantil.

Enquanto o PNLD oferece parâmetros institucionais para a análise da qualidade literária, estética e pedagógica das obras, a contribuição de Debus (2010) permite aprofundar a reflexão sobre a recorrência de estereótipos, a centralidade narrativa das personagens negras e os modos pelos quais texto e imagem podem contribuir para a construção, ou negação, de identidades negras na literatura infantil.

5.4.1 Análise Qualitativa das Obras

As obras identificadas, totalizando 29 títulos relacionados à temática africana e afro-brasileira, foram organizadas conforme o ano de publicação, com o intuito de estruturar a apresentação dos dados e tornar mais acessível a leitura e a consulta aos materiais analisados. As informações são expostas de maneira descritiva e analítica, possibilitando uma leitura comparativa dos critérios considerados em cada obra, o que contribui para a análise crítica do acervo e para a identificação de padrões e lacunas na representatividade presente nas narrativas. Ressalta-se, ainda, que as capas dos livros analisados estão reunidas no Anexo B – Capas dos livros analisados, com o objetivo de subsidiar a análise dos aspectos visuais das obras. Considerando que o acervo total é

composto por mais de 2.718 títulos, as 29 obras selecionadas correspondem a aproximadamente 1,06% desse conjunto, evidenciando a baixa presença de produções com essa temática e revelando uma lacuna significativa no que se refere à representatividade étnico-racial no acervo analisado.

Eu Nunca Vou Crescer (1992)?

Eu Nunca Vou Crescer? expressa concepções racistas presentes na sociedade e na produção literária do período, reproduzindo estereótipos e hierarquizações raciais. Assim, a presença de um menino negro como protagonista não elimina nem atenua as marcas de racialização e subalternização presentes na narrativa, mas evidencia as contradições das representações da população negra na literatura infantil brasileira representa um deslocamento relevante, mas insuficiente, quando observada à luz dos critérios de uma literatura comprometida com a valorização da identidade negra.

No eixo das representações positivas a obra apresenta uma visualidade que evita caricaturas explícitas ou animalização do corpo negro, optando por uma estética delicada, com traços suaves e expressões afetivas. Essa escolha rompe parcialmente com representações violentas da negritude infantil, no entanto, a representação permanece extremamente empobrecida no plano simbólico: o corpo negro é apresentado de forma desracializada, como se a negritude fosse apenas um dado cromático e não uma identidade histórica, cultural e socialmente situada.

A ausência de diversidade fenotípica, de referências culturais ou de qualquer marca simbólica da experiência negra faz com que a representação opere sob uma lógica de “neutralização racial”, na qual o personagem poderia ser substituído por uma criança branca sem qualquer impacto narrativo. Essa neutralização, embora comum à época, revela um limite importante: a obra não confronta o imaginário racista, apenas o contorna.

No que diz respeito ao protagonismo e à agência, o menino ocupa o centro da narrativa como narrador de sua própria experiência, porém esse protagonismo se limita à exposição de sentimentos, de frustração, ciúme e injustiça decorrentes das comparações constantes com o irmão mais velho. A narrativa acompanha suas percepções e afetos, mas não o coloca em posição de transformação das relações que

o atravessam, tampouco lhe atribui a possibilidade de ressignificar o lugar que ocupa na dinâmica familiar e escolar. Assim, sua agência permanece circunscrita ao campo emocional e individual, sem projeção para o plano social ou coletivo.

No eixo da linguagem, a narrativa organiza-se em torno de conflitos familiares e escolares vivenciados pelo personagem, especialmente as comparações constantes com o irmão mais velho e as expectativas projetadas pelos adultos. Ao longo da história, não há qualquer nomeação racial, valorização da identidade negra ou referência que contribua para o letramento racial das crianças. Esse silêncio discursivo não é isento de efeitos, pois contribui para a compreensão das desigualdades apresentadas como experiências exclusivamente individuais da infância, reforçando a ideia de um modelo universal de criança, historicamente associado à branquitude, e limitando as possibilidades de reflexão crítica sobre raça no contexto da narrativa.

Walter nasceu antes de mim. Ele tem uma sorte!
 Agora ele está com dez anos e eu estou com sete. Quando estiver com onze, vou estar com oito. Mesmo quando eu estiver com trinta anos, não vou conseguir alcançá-lo: ele vai ter trinta e três.
 Dificilmente eu uso roupas novas.
 Quando Walter ganha camisas novas, fico com as velhas. Quando ganha jeans novos, fico com os velhos. Às vezes as calças já estão remendadas. Odeio jeans remendados.
 As chuteiras que ficaram pequenas para Walter passam para mim. A bola de futebol que ele não usa mais passa para mim.
 Fico até com os seus antigos professores.
 Às vezes minha professora diz: “David, por que você não consegue se parecer um pouquinho com seu irmão?”.
 Às vezes parece que as pessoas nem se lembram do meu nome. De vez em quando vovó me chama de Walter.
 São essas coisas que às vezes me fazem desejar que não existisse Walter. (Grant, 1992, s/p.).

Essa passagem evidencia a forma como a narrativa constrói o sentimento de inferiorização do protagonista por meio da comparação constante com o irmão mais velho. A diferença etária é vivenciada como desvantagem permanente, que se materializa tanto no acesso desigual a objetos quanto nas expectativas projetadas pelos adultos. O desejo expresso pelo personagem não se dirige apenas ao irmão, mas ao lugar que ocupa nas relações familiares e escolares, marcado pela sensação de injustiça e insuficiência. Ao apresentar esse conflito como experiência íntima e

individual da infância, a obra concentra-se no campo emocional do personagem, sem oferecer elementos que possibilitem a problematização social ou identitária dessa vivência. Do ponto de vista pedagógico, isso significa que a obra não oferece ferramentas simbólicas para que crianças negras construam orgulho racial ou pertencimento identitário. Seu potencial educativo depende inteiramente da mediação adulta, que precisaria tensionar aquilo que o livro silencia.

Eu Nunca Vou Crescer? deve ser compreendida como uma obra historicamente relevante, mas politicamente limitada. Ela rompe com a invisibilidade da infância negra, mas não avança na sua afirmação. No campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, sua utilização exige cuidado, pois a neutralização da identidade negra pode reforçar a lógica da branquitude como norma silenciosa.

O Negrinho do Pastoreio (1996)

No referido acervo, a obra *O Negrinho do Pastoreio* configura-se como um dos exemplos mais problemáticos quando analisada à luz da Educação das Relações Étnico-Raciais e dos critérios adotados nesta pesquisa para a avaliação das obras, especialmente no que se refere às representações da negritude, ao protagonismo das personagens negras e à construção narrativa e imagética associada à identidade negra.

Diferentemente de obras que silenciam a raça, aqui a negritude está explicitamente presente, porém associada exclusivamente à dor, à punição e à submissão, o que produz efeitos simbólicos profundamente nocivos à formação das subjetividades infantis.

No eixo das representações positivas, a obra falha de maneira estrutural. A representação visual do personagem negro se afasta dos fenótipos negros reais, optando por uma estética que desumaniza o corpo infantil. A pele azulada, o corpo diminuto e a expressão permanente de sofrimento retiram do personagem qualquer traço de humanidade plena. Não se trata apenas de uma escolha estilística: essa visualidade reforça uma tradição imagética que animaliza, mitifica ou infantiliza o corpo negro, tornando-o menos humano e mais próximo de um símbolo abstrato de sacrifício. Além disso, o personagem não possui nome próprio, o que intensifica o apagamento identitário. A ausência de individualidade transforma a criança negra em alegoria do

sofrimento, retirando-lhe singularidade, história e pertencimento. Essa construção simbólica apaga a diversidade das experiências e identidades negras, reforçando representações homogêneas e estereotipadas sustentadas por um imaginário racial de matriz colonial.

FIGURA 1 - CAPA DA OBRA O NEGRINHO DO PASTOREIO



FONTE: Acervo da Instituição (2025).

No critério do protagonismo e da agência a obra apresenta uma negação quase absoluta da condição de sujeito. Embora o personagem esteja no centro da narrativa, ele não age, não decide, não questiona e não transforma. Seu percurso é marcado pela obediência, pela punição e pela aceitação passiva da violência. O reconhecimento só ocorre após a morte, por meio de uma intervenção sobrenatural, o que reforça a lógica de que o corpo negro só alcança valor simbólico quando deixa de existir. Essa estrutura narrativa revela-se problemática do ponto de vista pedagógico, na medida em que pode transmitir às crianças a ideia de que o sofrimento da população negra constitui um elemento naturalizado da narrativa. A violência associada ao contexto da escravidão não é problematizada nem apresentada de forma crítica como resultado de um processo histórico marcado pelo racismo; ao contrário, tende a aparecer como parte da ordem narrativa, sem questionamento explícito das relações de dominação que a sustentam.

No eixo da linguagem, a narrativa reforça discursos de culpabilização e

apagamento histórico. O texto não nomeia o racismo, não problematiza a escravidão e não oferece qualquer contraponto crítico às violências sofridas pela personagem. O sofrimento é tratado como prova moral, o que desloca a responsabilidade da opressão das estruturas sociais para o próprio sujeito negro, ainda que de forma implícita. Do ponto de vista do letramento racial, a obra apresenta limitações significativas. Ela não apenas deixa de contribuir para a construção de identidades negras positivas, como também reproduz imaginários racistas, exigindo uma mediação pedagógica altamente crítica para evitar a naturalização de estereótipos e impactos simbólicos negativos às crianças negras.

Lá nos pampas gaúchos vivia um fazendeiro muito rico e muito mau. Também morava na fazenda um escravo pretinho, a quem todos chamavam de Negrinho, que cuidava do cavalo baio, o preferido do fazendeiro. Um dia, disputando uma corrida com o cavalo árabe de um vizinho, alguma coisa assustou o baio, e o outro animal foi o vencedor. O Negrinho foi chicoteado e levado para uma colina, onde ficaria tomando conta dos cavalos da fazenda. Os cavalos fugiram e o pobre menino foi castigado de novo até a morte. (Junqueira, 1996, s/p.).

A citação evidencia a associação direta entre a infância negra e a violência, apresentada de forma naturalizada e sem problematização histórica do sistema escravocrata. O personagem é construído sem nome, sem voz e sem agência, reduzido à obediência e ao sofrimento, o que reforça o apagamento identitário e a lógica colonial de desumanização do corpo negro. Do ponto de vista pedagógico, essa representação é especialmente problemática, pois transmite às crianças a ideia de que a dor negra é inevitável e moralmente justificável, confirmando que O Negrinho do Pastoreio não contribui para a construção de identidades negras positivas e exige mediação crítica rigorosa em contextos educativos.

Assim, O Negrinho do Pastoreio não pode ser compreendida como obra afirmativa da identidade negra. Seu uso na Educação Infantil, sem problematização profunda, reforça estereótipos coloniais e compromete os princípios da educação antirracista.

Os Pais de Samira se Separam (2002)

A obra *Os Pais de Samira se Separam* propõe uma narrativa centrada em uma experiência emocional comum à infância, a separação dos pais, a partir do ponto de vista de uma menina negra. Essa escolha narrativa representa um deslocamento relevante no campo da literatura infantil brasileira, pois rompe com a associação recorrente entre personagens negras e narrativas de dor racial explícita ou marginalização social extrema.

No campo das representações positivas, a personagem Samira é visualmente construída de forma respeitosa, com pele escura, cabelos crespos e traços harmoniosos, sem caricaturas ou embranquecimento. A visualidade comunica humanidade, sensibilidade e dignidade, favorecendo a identificação positiva das crianças negras. Contudo, essa representação permanece restrita à dimensão individual e cotidiana, sem articulação simbólica com a história, a cultura ou a ancestralidade negra. A ausência de diversidade fenotípica e de referências culturais afro-brasileiras evidencia uma opção estética de neutralização racial. A negritude da personagem é visível, mas não simbolicamente mobilizada, o que limita o potencial afirmativo da obra.

No que se refere ao protagonismo e à agência, Samira é claramente a personagem central. A narrativa é conduzida por seus sentimentos, reflexões e modos de lidar com a separação dos pais. A menina pensa, sente, elabora e reage, sendo reconhecida como sujeito pleno de emoções e reflexões. Esse protagonismo afetivo é significativo, pois rompe com representações de crianças negras como figuras passivas ou emocionalmente endurecidas. Entretanto, o protagonismo permanece circunscrito ao âmbito privado e emocional, sem alcançar uma dimensão simbólica mais ampla. A criança negra é autorizada a existir como sujeito emocional, mas não como sujeito racialmente situado.

No eixo da linguagem, a obra adota uma postura de silêncio racial. Não há termos discriminatórios, mas também não há nomeação racial afirmativa. A identidade negra da personagem é construída quase exclusivamente pela imagem, o que limita o letramento racial positivo.

Assim, a obra contribui para a normalização da presença negra em narrativas

cotidianas, mas não avança na afirmação identitária. Seu uso pedagógico exige mediação intencional para que a presença negra seja reconhecida e valorizada de forma crítica.

Os Gêmeos do Tâmbor (2006)

Os Gêmeos do Tâmbor constitui-se como uma obra de excelência no campo da literatura infantil de temática africana. Diferentemente das obras anteriores a identidade negra não é silenciada nem neutralizada, mas assumida como eixo estruturante da narrativa.

No plano das representações positivas, as ilustrações apresentam personagens negros com visualidade que valoriza peles escuras, traços faciais não embranquecidos e elementos culturais específicos, sem recorrer à exotização. A cultura africana é apresentada como produção simbólica legítima, complexa e viva.

No critério do protagonismo e da agência, os gêmeos são sujeitos ativos da narrativa. Eles agem, decidem, se deslocam e se relacionam conscientemente com sua herança cultural. A busca pelo tambor ancestral não é apenas um elemento narrativo, mas um gesto simbólico de afirmação identitária e continuidade histórica. A infância negra é apresentada como espaço de saber, responsabilidade e pertencimento coletivo.

No eixo da linguagem, a narrativa se ancora na oralidade e na tradição africana como formas legítimas de conhecimento. Não há eufemismos nem apagamentos raciais. A linguagem fortalece o orgulho racial, a ancestralidade e a memória coletiva, contribuindo diretamente para o letramento racial positivo.

Trata-se de uma obra que articula de forma coerente texto, imagem e projeto político-pedagógico, oferecendo às crianças negras representações afirmativas e às crianças não negras a possibilidade de construir relações respeitadas com a diversidade racial.

Ana e Ana (2007)

A obra Ana e Ana apresenta uma proposta narrativa que, em termos de enredo, sinaliza um avanço importante na literatura infantil brasileira ao colocar duas meninas negras gêmeas como protagonistas centrais. Essa escolha rompe com a tradição

histórica de invisibilização da infância negra, sobretudo feminina, e reconhece essas personagens como sujeitos da narrativa, dotadas de sentimentos, desejos e individualidades próprias.

Entretanto, quando analisada a partir dos critérios de representações positivas, a obra revela uma contradição estrutural significativa entre texto e imagem. As ilustrações recorrem a uma estilização excessivamente caricatural dos corpos negros, marcada por bocas desproporcionalmente grandes, traços faciais exagerados e corpos com proporções pouco realistas. Ainda que tais recursos possam ser compreendidos dentro de uma estética lúdica, no caso específico de personagens negras, esses traços dialogam diretamente com um repertório imagético racista historicamente utilizado para ridicularizar e desumanizar corpos negros. Essa escolha estética compromete a construção de uma visualidade respeitosa, pois se afasta dos fenótipos negros e reforça imagens que podem ser interpretadas como exotização do corpo negro. Assim, embora a obra não apresente uma intenção explícita de desvalorização, seus efeitos simbólicos são problemáticos, especialmente no contexto da Educação Infantil, em que a imagem exerce forte influência na construção das percepções raciais das crianças.

No eixo do protagonismo e da agência, a narrativa verbal se mostra mais consistente. As meninas Ana e Ana não são personagens decorativas: interagem, expressam sentimentos, vivem conflitos cotidianos e têm suas singularidades reconhecidas. O texto valoriza a relação entre as irmãs, destacando afeto, convivência e respeito às diferenças, o que contribui para uma representação da infância negra como espaço de complexidade emocional e relacional.

Todavia, esse protagonismo narrativo é enfraquecido no plano simbólico pela visualidade caricatural. A agência das personagens, embora presente no texto, perde força quando a imagem não sustenta a dignidade e a humanidade que a narrativa verbal tenta construir. Essa dissonância revela um limite importante da obra: a falta de coerência entre linguagem verbal e linguagem visual, elemento fundamental na literatura infantil.

No critério da linguagem que valoriza a identidade negra, a obra adota uma postura de neutralidade racial. Não há uso de termos pejorativos ou eufemísticos, mas também não há nomeação racial afirmativa que reconheça explicitamente a identidade

negra das protagonistas. Essa omissão pode ser interpretada como tentativa de universalização da experiência infantil, porém, na prática, contribui para o apagamento simbólico da negritude enquanto dimensão constitutiva das personagens.

Dessa forma, Ana e Ana configura-se como uma obra ambígua. Seu mérito reside na centralidade conferida a meninas negras e na construção de uma narrativa sensível e afetiva. Contudo, as escolhas estéticas no campo visual comprometem a representação positiva da negritude e exigem uma mediação pedagógica crítica e intencional. Sem essa mediação, há o risco de que a obra reforce imaginários racistas sutis, ainda que não intencionais, evidenciando como a representatividade, por si só, não garante uma abordagem antirracista.

Entremeio Sem Babado (2007)

Entremeio Sem Babado constitui-se como uma das obras mais consistentes e potentes do conjunto analisado, apresentando uma articulação coerente entre narrativa, visualidade e projeto político-identitário. A obra não apenas inclui uma personagem negra como protagonista, mas constrói essa personagem a partir de uma perspectiva afirmativa, sensível e profundamente enraizada na valorização da identidade e da ancestralidade negra.

No que se refere às representações positivas, a personagem Kizzy é apresentada com fenótipos negros reconhecíveis e respeitados, como pele escura, cabelos crespos e traços faciais não embranquecidos. As ilustrações evitam caricaturas ou exageros, optando por uma estética que expressa dignidade, beleza e expressividade emocional. A visualidade dialoga com elementos da cultura africana e afro-brasileira, como cores, grafismos e referências simbólicas, sem recorrer à exotização ou à folclorização. A diversidade dentro da negritude é sugerida de forma sutil, mas significativa, ao apresentar a identidade negra como plural, histórica e culturalmente situada. A obra rompe com a ideia de um modelo único de aparência ou experiência negra, oferecendo às crianças uma imagem complexa e positiva da infância negra.

No eixo do protagonismo e da agência, Kizzy é construída como sujeito ativo, curioso e reflexivo. Seu protagonismo não se limita à centralidade narrativa, mas se

expressa na maneira como ela questiona, escuta, aprende e atribui sentidos à sua história e ao seu nome. A personagem participa ativamente do processo de construção de sua identidade, o que confere à narrativa uma dimensão simbólica potente: a criança negra é apresentada como sujeito de pensamento, memória e pertencimento.

Esse protagonismo simbólico é especialmente relevante na Educação Infantil, pois rompe com representações que reduzem a infância negra à passividade ou à mera reprodução de tradições. Aqui, a tradição é vivida, questionada e ressignificada pela própria criança, fortalecendo sua agência e autonomia identitária.

No critério da linguagem que valoriza a identidade negra, a obra se destaca de forma expressiva. A narrativa utiliza uma linguagem poética e afetiva que afirma a ancestralidade, a oralidade e a memória como fundamentos da identidade. Não há uso de eufemismos raciais nem apagamento da negritude; ao contrário, a identidade negra é reconhecida e valorizada como fonte de orgulho, pertencimento e continuidade histórica. A linguagem contribui diretamente para o letramento racial positivo, ao associar a negritude a valores de afeto, sabedoria e resistência simbólica. A ausência de expressões discriminatórias e a escolha por metáforas afirmativas fortalecem o potencial pedagógico da obra, tornando-a um recurso potente para práticas educativas antirracistas.

Entremeio Sem Babado pode ser compreendida como uma obra de referência no campo da literatura infantil afro-brasileira. Sua coerência interna, aliada à qualidade estética e à intencionalidade política, faz dela um exemplo de como a literatura infantil pode contribuir efetivamente para a construção de identidades negras positivas e para a Educação das Relações Étnico-Raciais desde a infância.

Koumba e o Tambor Diambê (2009)

A obra Koumba e o Tambor Diambê apresenta uma narrativa fortemente ancorada na oralidade africana e na valorização da ancestralidade, configurando-se como uma produção consistente no que diz respeito à construção afirmativa da infância negra. Desde o início, a narrativa situa o personagem negro não como exceção ou figura marginal, mas como centro simbólico da história, herdeiro de saberes, memórias e responsabilidades coletivas.

No critério das representações positivas, Koumba é apresentado com fenótipos negros valorizados: pele escura, cabelos crespos, traços faciais coerentes com a diversidade negra e corporalidade expressiva. As ilustrações recusam o embranquecimento, a caricatura ou a exotização, optando por uma estética vibrante que associa a negritude à vitalidade, à cultura e à espiritualidade. O corpo negro é representado em movimento, em relação com o tambor, com a comunidade e com o espaço, reforçando sua humanidade plena e sua inserção em um universo simbólico positivo. A visualidade da obra é particularmente potente ao associar o tambor não apenas a um objeto cultural, mas a uma extensão do corpo e da identidade do personagem. Essa escolha rompe com leituras folclorizantes da cultura africana e afro-brasileira, pois o tambor não aparece como adereço exótico, mas como elemento estruturante da memória, da ancestralidade e da transmissão de saberes.

No eixo do protagonismo e da agência, Koumba é construído como sujeito ativo, responsável e consciente de seu papel na comunidade. Ele não apenas herda o tambor, mas compreende seu significado, aprende com os mais velhos e assume a responsabilidade de manter viva uma tradição. A narrativa atribui à criança negra uma agência que ultrapassa o plano individual, situando-a como elo entre passado, presente e futuro. Esse protagonismo simbólico é um dos pontos mais fortes da obra, pois rompe com representações da infância negra como desprovida de saberes ou reduzida à espontaneidade infantil. Koumba pensa, sente, aprende e age, sendo reconhecido como sujeito de conhecimento e de cultura. A criança negra é, aqui, produtora e transmissora de sentidos, e não apenas receptora passiva.

No que se refere à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra se destaca pelo uso de uma narrativa que afirma explicitamente a ancestralidade, a memória e a herança cultural africana. Não há uso de termos eufemísticos ou apagamentos raciais. A linguagem associa a identidade negra a valores de sabedoria, pertencimento e continuidade histórica, contribuindo diretamente para o letramento racial positivo.

A oralidade, a musicalidade e o ritmo do texto dialogam com matrizes culturais africanas e afro-brasileiras, reforçando a legitimidade desses saberes no campo da literatura infantil. Nesse sentido, Koumba e o Tambor Diambê não apenas representa positivamente a negritude, mas também reivindica seu lugar como epistemologia válida

e potente.

De forma geral, trata-se de uma obra de alta qualidade estética, simbólica e pedagógica, com forte potencial para práticas educativas antirracistas. Seu principal mérito está na coerência entre imagem, narrativa e projeto identitário, dispensando correções ou mediações reparadoras, ainda que a mediação pedagógica possa aprofundar seus sentidos históricos e culturais.

Nina África (2009)

Nina África constitui-se como uma obra emblemática no conjunto analisado por articular, de maneira consciente e intencional, a oralidade, a ancestralidade e a pluralidade das culturas africanas como fundamentos da narrativa. Diferentemente de obras que tratam a África como pano de fundo genérico, esta produção constrói um espaço narrativo em que a cultura africana é fonte de saber, ética e imaginação.

No campo das representações positivas, Nina é apresentada como uma menina negra com traços fenotípicos valorizados, pele escura, cabelos crespos e expressividade corporal e facial. As ilustrações adotam uma estética simbólica e afrocentrada, com cores, grafismos e formas que dialogam com diferentes matrizes culturais africanas, sem recorrer à caricatura ou à desumanização. A diversidade de personagens negros presentes na obra amplia o repertório visual da negritude, rompendo com a ideia de homogeneidade racial ou cultural.

Entretanto, é importante destacar que, em alguns momentos, o excesso de estilização pode exigir mediação pedagógica para evitar interpretações simplificadas da cultura africana. Ainda assim, a obra se distancia de visões estereotipadas, ao apresentar a África como um espaço de produção de conhecimento, valores e humanidade.

No critério do protagonismo e da agência, Nina ocupa um papel central como mediadora das histórias. Seu protagonismo aparece na forma como escuta, narra, conecta e transmite saberes. Embora não realize grandes ações ao longo da narrativa, sua importância está na capacidade de dar voz às histórias e valorizar a oralidade como forma de conhecimento. Esse tipo de protagonismo é relevante na literatura de temática africana e afro-brasileira, pois reconhece a criança negra como sujeito capaz de preservar e transmitir memórias culturais. Nina não ocupa um lugar passivo ou apenas

ilustrativo; ela estabelece conexões entre gerações, culturas e narrativas, ampliando o significado de sua presença na obra.

No que diz respeito à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra se posiciona de maneira afirmativa e consistente. A narrativa rejeita eufemismos raciais e associa explicitamente a identidade negra à ancestralidade, à coletividade e à sabedoria. A linguagem poética reforça o pertencimento racial e cultural, contribuindo para a construção de uma autoestima negra ancorada na história e na memória coletiva. A obra promove um letramento racial positivo ao apresentar a cultura africana não como passado distante ou folclórico, mas como matriz viva que dialoga com o presente. Esse aspecto é fundamental para romper com visões coloniais que associam a África à ausência de história ou civilização.

Em síntese, *Nina África* é uma obra de grande relevância, especialmente no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais. Seu potencial pedagógico reside na articulação entre estética, oralidade e identidade, ainda que exija mediação crítica para aprofundar a compreensão da diversidade africana e evitar leituras generalizantes. Trata-se, contudo, de uma obra que fortalece significativamente a construção de identidades negras positivas e plurais.

Lila e o Segredo da Chuva (2010)

A obra *Lila e o Segredo da Chuva*, apresenta uma narrativa ambientada em um contexto africano, centrada na experiência de uma menina negra que vive a escassez de água em sua comunidade. Desde o início, a obra constrói a infância negra a partir de uma perspectiva de pertencimento coletivo, em que a criança é parte ativa da vida comunitária e da relação com a natureza.

No que se refere às representações positivas, *Lila* é representada com pele escura e traços coerentes com a negritude africana, sem embranquecimento explícito. As ilustrações utilizam uma estética inspirada na arte africana, com cores terrosas e figuras estilizadas. Ainda que essa estilização seja respeitosa, ela tende a certa homogeneização fenotípica, apresentando pouca diversidade de corpos, rostos e expressões dentro da negritude. Esse aspecto não invalida a representação, mas limita a pluralidade visual da infância negra apresentada.

Não há desumanização, porém a visualidade se aproxima de uma estética simbólica que pode, sem mediação, gerar interpretações simplificadas da cultura africana. O risco não está na presença da cultura africana, mas na pouca exploração da diversidade existente nesse contexto.

No critério do protagonismo e da agência, Lila ocupa lugar central na narrativa. Ela observa, questiona e age, assumindo uma postura ativa diante do problema da seca. Sua trajetória é marcada pela escuta dos mais velhos, pela reflexão e pelas atitudes que toma ao longo da história, o que dá à personagem um papel importante na construção dos valores e sentidos presentes na narrativa. Lila não é salva por um adulto; ao contrário, é ela quem mobiliza a memória coletiva e os saberes ancestrais para transformar a realidade. Esse protagonismo é significativo porque atribui à criança negra a capacidade de pensamento, decisão e transformação, rompendo com representações de passividade frequentemente associadas às infâncias africanas em narrativas eurocentradas.

No eixo da linguagem que valoriza a identidade negra, a obra utiliza uma linguagem poética e respeitosa, mas não nomeia explicitamente a identidade racial da protagonista. A valorização da negritude ocorre de forma indireta, por meio da associação da personagem a valores como sabedoria ancestral, coletividade e respeito à natureza. Embora não haja termos eufemísticos ou discriminatórios, a ausência de nomeação racial explícita limita o potencial da obra para o letramento racial direto, exigindo mediação pedagógica para explicitar essas dimensões.

Assim, Lila e o Segredo da Chuva configura-se como uma obra potente no plano simbólico e narrativo, mas que demanda leitura crítica para evitar interpretações exotizantes e para aprofundar a compreensão da identidade negra para além do cenário cultural.

A Menina que Bordava Bilhetes (2011)

A Menina que Bordava Bilhetes, apresenta uma narrativa sensível que articula infância, arte, oralidade e ancestralidade, tendo como protagonista uma menina negra. A obra constrói uma atmosfera poética que valoriza a delicadeza, a memória e os vínculos afetivos, elementos historicamente negados às representações da infância

negra.

No campo das representações positivas, as ilustrações retratam a personagem com pele escura, cabelos trançados e expressividade afetiva. Visualmente, a obra afirma a negritude da personagem por meio de tecidos, bordados e referências culturais que dialogam com a herança africana e afro-brasileira. Não há caricaturas nem traços embranquecidos, e a menina é apresentada com dignidade e sensibilidade.

Entretanto, há um ponto crítico relevante: o texto verbal utiliza a expressão “morena cor de canela”, um eufemismo racial amplamente problematizado por diluir e suavizar a identidade negra. Esse uso compromete o critério da nomeação racial adequada, pois substitui uma identificação afirmativa por uma linguagem que historicamente contribui para o apagamento racial. Trata-se de uma dissonância significativa entre texto e imagem.

No que diz respeito ao protagonismo e à agência, a menina é claramente a personagem central da narrativa. Ela cria, borda, comunica e expressa sentimentos por meio de sua arte. Seu protagonismo é simbólico e afetivo: a ação de bordar bilhetes funciona como linguagem própria, meio de expressão e resistência. A personagem não é passiva nem decorativa; ao contrário, constrói sentidos, comunica afetos e ocupa um lugar de autoria dentro da narrativa. Esse protagonismo é um dos pontos fortes da obra, pois reconhece a criança negra como sujeito criador, sensível e produtor de cultura, afastando-se de estereótipos de subalternidade ou silêncio.

No critério da linguagem que valoriza a identidade negra, entretanto, a obra apresenta fragilidades. Apesar de promover autoestima, afeto e pertencimento por meio da narrativa poética, o uso do eufemismo racial enfraquece o potencial de letramento racial positivo. A ausência da nomeação direta da identidade negra cria uma tensão ética importante, pois a obra visualmente afirma aquilo que o texto verbal suaviza.

A *Menina que Bordava Bilhetes* é uma obra esteticamente potente e afetivamente rica, mas que exige mediação crítica cuidadosa para problematizar a linguagem utilizada e reforçar a valorização explícita da identidade negra. Seu uso pedagógico deve incluir a discussão sobre nomeação racial, linguagem e pertencimento, transformando a fragilidade do texto em oportunidade formativa.

Madiba, o Menino Africano (2011)

A obra *Madiba, o Menino Africano*, apresenta a infância de Nelson Mandela como eixo narrativo, deslocando a figura histórica do campo exclusivamente heroico e adulto para o território da infância negra, da ancestralidade e da formação ética. Essa escolha é potente, pois humaniza um sujeito histórico negro e o aproxima do universo das crianças, rompendo com a lógica que reserva personagens negros apenas à dor ou à excepcionalidade distante.

No que se refere às representações positivas, a obra apresenta *Madiba* com pele escura, cabelos crespos e traços coerentes com a negritude africana, sem embranquecimento ou caricatura. As ilustrações valorizam o ambiente comunitário, a vida coletiva e os vínculos afetivos, construindo uma visualidade que associa a infância negra à dignidade, à curiosidade e à inteligência. A presença da paisagem africana não se reduz ao exotismo, mas funciona como espaço de pertencimento cultural e histórico.

Entretanto, há uma tendência à idealização simbólica da personagem, que, embora compreensível por se tratar de uma figura histórica, pode limitar a pluralidade de experiências da infância negra ao associá-la a um destino excepcional. Ainda assim, essa idealização não opera de forma desumanizadora, mas como estratégia de valorização histórica.

No critério do protagonismo e da agência, *Madiba* é claramente sujeito ativo da narrativa. Ele observa, questiona e aprende com os mais velhos, construindo sua consciência a partir da escuta e da vivência comunitária. A infância não é tratada como etapa de ignorância, mas como momento formativo fundamental. O protagonismo é tanto narrativo quanto simbólico: *Madiba* é apresentado como criança que pensa, sente e constrói valores, e não apenas como futuro líder predestinado.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra utiliza uma linguagem afirmativa e respeitosa, sem eufemismos raciais. A identidade negra é valorizada por meio da ancestralidade, da história coletiva e do pertencimento cultural. Embora não haja um vocabulário explicitamente racializado em todos os momentos, a narrativa não dilui a negritude nem a substitui por metáforas suavizantes, o que contribui positivamente para o letramento racial.

Madiba, o Menino Africano constitui-se como uma obra relevante, desde que

mediada de forma a evitar a leitura da infância negra apenas como excepcionalidade histórica, ampliando o diálogo para outras experiências negras igualmente legítimas.

Neguinho Aí (2011)

Neguinho Aí, apresenta uma narrativa curta, rimada e de fácil acesso, centrada em um menino negro inserido em situações cotidianas. A obra se propõe a retratar a infância negra de forma leve e afetiva; entretanto, uma análise qualitativa evidencia tensões significativas entre visibilidade e problematização racial.

No critério das representações positivas, as ilustrações apresentam cuidado técnico e representam o protagonista com pele escura, cabelo crespo e traços associados à negritude, o que contribui para a valorização de sua presença na narrativa. Contudo, embora a representação visual seja respeitosa, ela não consegue diminuir totalmente o impacto simbólico do termo utilizado no título e repetido ao longo da história.

O uso do termo “Neguinho” como forma de identificação central da personagem constitui um ponto crítico incontornável. Historicamente, esse termo foi utilizado para infantilizar, despersonalizar e hierarquizar sujeitos negros, muitas vezes substituindo o nome próprio e negando sua individualidade. Ainda que possa circular em registros afetivos, sua utilização sem problematização reforça um imaginário racista naturalizado, comprometendo a representação simbólica positiva.

No eixo do protagonismo e da agência, o menino ocupa o centro da narrativa e realiza ações cotidianas, o que garante protagonismo narrativo. No entanto, sua agência é limitada ao plano da ação superficial, sem aprofundamento subjetivo ou reflexivo. A personagem não questiona, não transforma e não constrói sentidos mais complexos sobre si ou sobre o mundo, permanecendo em um registro lúdico que, embora legítimo, é pouco explorado em termos identitários.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra apresenta fragilidades evidentes, especialmente porque o título mobiliza uma marca racial que atravessa a leitura. A ausência de nome próprio para a personagem, associada às escolhas lexicais do título, dificulta a construção de um letramento racial positivo, uma vez que não há afirmação explícita da identidade negra nem valorização de

ancestralidade, pertencimento ou autoestima racial. A linguagem rimada e aparentemente neutra tende a diluir o debate racial e pode contribuir para a naturalização de termos historicamente problemáticos, o que torna necessária uma mediação pedagógica caso a obra seja utilizada no espaço escolar.

Neguinho aí acorda cedo,
Neguinho aí quer brincar.
Corre, pula, ri contente,
Neguinho aí é assim, sempre a rimar.
(Pimentel, 2011, s/p.)

A citação mostra que a visibilidade do personagem negro é construída pela repetição do termo “Neguinho”, que substitui o nome próprio e produz despersonalização simbólica. Embora o menino ocupe o centro da narrativa e realize ações cotidianas, sua agência permanece superficial, sem aprofundamento identitário. A linguagem rimada e aparentemente neutra naturaliza uma nomeação racial historicamente problemática, exigindo mediação pedagógica crítica para evitar o apagamento identitário e o racismo simbólico.

Neguinho Aí amplia a visibilidade da infância negra, mas o faz de maneira ambígua e tensionada. Sua utilização pedagógica demanda discussão crítica sobre linguagem, nomeação e racismo simbólico, para que não reproduza formas sutis de desumanização.

O Menino, o Coração e o Tambor (2013)

O Menino, o Coração e o Tambor é uma obra de forte densidade simbólica, poética e política, que articula infância, ancestralidade, espiritualidade e identidade negra de forma profunda e sensível. A narrativa constrói uma relação metafórica entre o corpo do menino e o tambor, estabelecendo uma conexão direta entre coração, memória e cultura africana e afro-brasileira.

No critério das representações positivas, a obra se destaca de maneira exemplar. As ilustrações apresentam um menino negro de pele retinta, traços fortes e postura corporal afirmativa. Não há caricaturas, infantilização excessiva ou embranquecimento. Ao contrário, a visualidade associa a negritude à força vital, à

beleza e à dignidade. O tambor, elemento central, não é folclorizado, mas tratado como extensão do corpo e da história do personagem. A diversidade interna da negritude é abordada de forma simbólica, por meio da ancestralidade coletiva, ainda que a obra foque em uma experiência singular. Essa escolha não empobrece a narrativa, pois o símbolo do tambor funciona como elo entre múltiplas histórias negras.

No eixo do protagonismo e da agência, o menino é absolutamente central. Ele sente, escuta, aprende e se reconhece como herdeiro de uma história ancestral. Sua agência não se manifesta por meio de ações externas espetaculares, mas pela construção interna da identidade e da consciência de pertencimento. Trata-se de um protagonismo subjetivo e simbólico extremamente potente.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra utiliza uma linguagem poética, afirmativa e explicitamente valorizadora da cultura africana e afro-brasileira. Não há eufemismos raciais nem silenciamentos. A narrativa fortalece autoestima, orgulho racial e pertencimento por meio da musicalidade, da oralidade e da espiritualidade negra.

O Menino, o Coração e o Tambor configura-se, assim, como uma obra de referência para o letramento racial positivo na infância, articulando estética, narrativa e política de forma coerente e profundamente antirracista.

Nerina, a Ovelha Negra (2014)

Nerina, a Ovelha Negra é uma obra sem texto verbal, que recorre exclusivamente à narrativa visual para abordar temas como diferença, exclusão e pertencimento. Nesse contexto, a expressão “ovelha negra”, presente no título da obra, assume papel simbólico central na orientação da leitura, funcionando como chave interpretativa para a metáfora construída pelas imagens. Historicamente associada a ideias de desvio, inadequação e não pertencimento, essa expressão carrega um repertório semântico negativo que antecede e atravessa a experiência de leitura. Ao mobilizar esse termo para representar a alteridade, a obra ativa um imaginário social já carregado de sentidos negativos, nos quais a cor preta opera como marcador de diferença e de marginalidade.

A escolha de representar essa diferença por meio de uma ovelha negra em meio

a um rebanho branco exige atenção analítica cuidadosa, especialmente no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais. Embora a metáfora seja amplamente utilizada para discutir exclusão de forma universalizante, seu uso pode reforçar associações simbólicas problemáticas entre negritude e desvio, sobretudo quando não há personagens humanos negros nem mediação pedagógica crítica. Nesse sentido, o termo “ovelha negra” não apenas nomeia a personagem, mas estrutura toda a leitura da diferença a partir de uma lógica que historicamente inferioriza aquilo que é marcado pela cor preta.

No critério das representações positivas, a obra apresenta uma limitação estrutural relevante: não há personagens humanos negros. A negritude é simbolizada por um animal, o que desloca a discussão racial para o campo metafórico. Embora a metáfora possa ser potente para trabalhar diversidade de modo amplo, ela também corre o risco de reforçar associações históricas problemáticas que animalizam sujeitos negros, especialmente quando não há mediação crítica. A cor preta é utilizada como marcador de diferença, mas não há construção de identidade racial, corporal ou cultural.

Visualmente, as ilustrações são expressivas e bem construídas, com uso intencional do contraste cromático entre preto e branco. A personagem Nerina é representada de forma não estigmatizada, contudo, por se tratar de uma ovelha, a obra não contribui diretamente para a valorização da estética negra humana, limitando seu alcance no campo da literatura infantil.

FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DA OVELHA NEGRA EM CONTRASTE COM O REBANHO BRANCO



FONTE: Acervo da Instituição (2025).

A imagem evidencia a ovelha negra posicionada de forma periférica em relação ao rebanho branco, utilizando o contraste cromático como principal marcador de diferença. Essa composição visual associa pertencimento à brancura e exclusão à negritude, deslocando o debate racial para o campo metafórico animal. Sem contextualização histórica ou mediação crítica, a narrativa visual tende a naturalizar o não pertencimento como experiência individual, o que limita o potencial da obra para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No que se refere ao protagonismo e à agência, Nerina é claramente protagonista. Ela se desloca, busca pertencimento, enfrenta rejeições e encontra formas de integração. Sua agência é narrativa e simbólica, pois a personagem não é passiva diante da exclusão. Contudo, esse protagonismo opera em um plano alegórico, o que exige cuidado: sem mediação, a criança pode não estabelecer a relação entre a metáfora e o racismo vivido por pessoas negras, esvaziando o potencial crítico da obra.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, por ser um livro sem palavras, o critério se desloca para o campo da leitura mediada. A ausência de linguagem verbal impede tanto o uso de termos discriminatórios quanto a afirmação explícita da identidade negra. Assim, o livro não promove, por si só, o letramento racial positivo, dependendo inteiramente da intervenção pedagógica para que a metáfora não se torne genérica ou despolitizada.

Dessa forma, Nerina, a Ovelha Negra pode ser um recurso complementar para discutir exclusão e diferença, mas não substitui obras que apresentem personagens negros humanos, com corpo, história e cultura. Seu uso no contexto da EREER deve ser criterioso, crítico e sempre acompanhado de outras narrativas que afirmem diretamente a identidade negra.

Cartas aos Povos Distantes (2015)

Cartas aos Povos Distantes é uma obra de alta densidade simbólica e histórica, que articula memória, ancestralidade e identidade negra por meio de uma narrativa poética em forma de cartas. O livro propõe um diálogo entre passado e presente, conectando a infância contemporânea às experiências de escravização, resistência e luta da população negra.

No eixo das representações positivas, a obra afasta-se do realismo fenotípico tradicional e aposta em uma visualidade simbólica de inspiração afrocentrada. As ilustrações recorrem a colagens, texturas, grafismos, máscaras africanas e referências estéticas associadas à diáspora negra. Embora nem sempre apresentem rostos detalhados ou personagens claramente individualizados, as imagens evocam dignidade, ancestralidade e humanidade, evitando caricaturas ou formas de exotização. Essa escolha estética, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de representação da negritude, pode demandar maior mediação pedagógica, especialmente no trabalho com crianças pequenas, uma vez que a ausência de personagens facilmente identificáveis pode dificultar processos imediatos de reconhecimento. Ainda assim, a obra contribui para ampliar o repertório visual e simbólico associado à negritude, deslocando-o de representações restritas ao cotidiano imediato e aproximando-o de dimensões culturais, históricas e estéticas mais amplas.

No que se refere ao protagonismo e à agência, o protagonismo é discursivo e reflexivo. O menino que escreve as cartas assume a posição de sujeito da memória, da escuta e da herança histórica. Ele não apenas recebe informações sobre o passado, mas se reconhece como parte de uma linhagem de resistência. Trata-se de um protagonismo intelectual e afetivo, que desloca a criança negra do lugar de vítima para o lugar de herdeira de saberes, lutas e culturas. Esse tipo de protagonismo é

particularmente relevante, pois rompe com narrativas que associam a história negra exclusivamente ao sofrimento, apresentando-a também como campo de produção de conhecimento e identidade.

No critério da linguagem que valoriza a identidade negra, a obra se destaca de forma consistente. O texto utiliza uma linguagem poética, respeitosa e politicamente engajada, nomeando a escravidão, o racismo e a resistência sem suavizações. Não há eufemismos nem apagamentos. Ao contrário, a narrativa fortalece o pertencimento, a memória coletiva e o orgulho racial, contribuindo de maneira significativa para o letramento racial positivo.

Cartas aos Povos Distantes é, portanto, uma obra altamente relevante para práticas educativas antirracistas, especialmente quando utilizada com mediação sensível, que ajude as crianças a estabelecer conexões entre passado, presente e identidade.

Ana, o Cachorro e a Boneca (2021)

Ana, o Cachorro e a Boneca, apresenta uma narrativa centrada no cotidiano afetivo de uma menina negra, cuja experiência é marcada pelo cuidado, pela empatia e pelas relações simbólicas estabelecidas com o cachorro e a boneca. A escolha de uma protagonista negra em uma história que não tematiza diretamente o racismo, mas que a insere como sujeito pleno da infância, é um ponto relevante a ser analisado com atenção.

No critério das representações positivas, a obra apresenta ambivalências relacionadas às opções artísticas adotadas nas ilustrações. A presença de uma menina negra como personagem central rompe com a tradição excludente da literatura infantil brasileira, garantindo visibilidade simbólica à infância negra em um enredo cotidiano. Contudo, as imagens recorrem a um estilo artístico de caráter caricatural, marcado por traços simplificados e exagerados, o que exige atenção ética no campo das representações visuais. Embora não se observe uma intenção explícita de ridicularização, determinadas escolhas estéticas podem dialogar com tradições visuais que, historicamente, contribuíram para a fragilização ou a homogeneização dos corpos negros, sobretudo quando não acompanhadas de maior diversidade fenotípica ou de

contrapontos imagéticos ao longo da obra. O modo como a arte é utilizada torna-se elemento central da análise, evidenciando que a qualidade da representação não se limita à presença da personagem, mas também às formas visuais pelas quais ela é construída.

É importante destacar que a personagem é reconhecível como negra, com pele escura e cabelo crespo, o que evita o embranquecimento visual. A obra não apresenta exotização nem associa a personagem a traços depreciativos, mas a opção estética pode limitar a potência afirmativa da visualidade.

No eixo do protagonismo e da agência, Ana ocupa plenamente o centro da narrativa. Ela age, cuida, toma decisões e estabelece vínculos afetivos, não sendo reduzida a coadjuvante ou elemento decorativo. Sua agência se manifesta de forma relacional, o que é coerente com a proposta da obra, que valoriza o cuidado e a empatia como dimensões legítimas da ação infantil. Esse protagonismo cotidiano contribui para ampliar as possibilidades de representação da infância negra para além da dor ou da resistência explícita.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a narrativa verbal não utiliza termos discriminatórios nem eufemismos raciais. Entretanto, também não afirma explicitamente a identidade negra da personagem. Trata-se de uma presença racial silenciosa, que pode ser interpretada como estratégia de naturalização da diversidade, mas que, ao mesmo tempo, limita o potencial da obra para o letramento racial positivo quando utilizada de forma isolada.

Ana, o Cachorro e a Boneca é uma obra que contribui para a ampliação da visibilidade da infância negra em situações cotidianas e afetivas, mas que demanda mediação pedagógica crítica para que sua visualidade caricatural não reforce leituras ambíguas sobre o corpo negro.

A Grande Enchente (2021)

A Grande Enchente apresenta uma narrativa sensível sobre perdas, medo, empatia e reconstrução após um desastre ambiental, tendo como protagonista uma menina negra. A obra se insere em um conjunto contemporâneo de produções que buscam ampliar a diversidade de personagens na literatura infantil sem reduzir a

presença negra a conflitos raciais explícitos.

No critério das representações positivas, a obra se destaca pelo cuidado visual. As ilustrações apresentam fenótipos negros reais, com variedade de tons de pele, cabelos crespos e cacheados, e traços faciais coerentes, evitando caricaturas, exotização ou embranquecimento. A menina protagonista é representada com expressividade emocional, o que contribui para sua humanização e para a identificação das crianças leitoras.

A diversidade interna da negritude é respeitada, tanto na protagonista quanto nos personagens secundários, rompendo com a ideia de um único modelo de aparência negra. Esse cuidado visual aproxima a obra de uma estética afirmativa e respeitosa.

No eixo do protagonismo e da agência, a menina negra assume papel central na narrativa. Embora o enredo não seja marcado por grandes ações transformadoras, a protagonista vivencia, sente, reflete e reconstrói sentidos diante da experiência da enchente. Sua agência se manifesta no plano emocional e simbólico, reconhecendo a infância como espaço legítimo de elaboração de experiências complexas. Esse protagonismo sensível é relevante, pois desloca a infância negra de narrativas exclusivamente associadas à vulnerabilidade social ou à resistência política explícita, apresentando-a também como espaço de escuta, empatia e reconstrução subjetiva.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra adota uma postura indireta. Não há nomeações raciais explícitas nem afirmações diretas da negritude, mas também não há eufemismos ou apagamentos simbólicos. A identidade negra é afirmada sobretudo pela visualidade e pela centralidade da personagem, o que contribui para uma naturalização positiva da presença negra, ainda que com menor impacto no letramento racial crítico.

A Grande Enchente é, portanto, uma obra consistente no campo das representações visuais afirmativas e do protagonismo sensível da infância negra. Seu potencial pedagógico se amplia quando articulada a outras narrativas que nomeiem explicitamente raça, identidade e ancestralidade.

Amor de Cabelo (2021)

Amor de Cabelo é uma obra que se consolidou como referência contemporânea na literatura infantil de temática africana e afro-brasileira por articular, de maneira sensível e politicamente potente, estética, afeto e identidade negra. A narrativa gira em torno de uma menina negra e de sua relação com o cabelo crespo, mediada pelo cuidado paterno, deslocando imaginários historicamente racistas associados ao corpo negro.

No critério das representações positivas, a obra apresenta um dos exemplos mais consistentes de visualidade afirmativa da infância negra. As ilustrações evidenciam fenótipos negros reais, com ampla diversidade de tons de pele, texturas de cabelo crespo e afro, traços faciais não embranquecidos e expressões corporais que comunicam afeto, segurança e alegria. Não há caricatura, exotização ou infantilização excessiva. O cabelo crespo é representado como elemento de beleza, cuidado e orgulho, rompendo diretamente com o imaginário colonial que associa esse traço à desordem ou à inferioridade estética. Além disso, a presença de um pai negro cuidadoso e afetuoso amplia a representação positiva ao romper estereótipos de gênero e raça, historicamente atribuídos aos homens negros como ausentes ou violentos.

No eixo do protagonismo e da agência, a menina é claramente sujeito ativo da narrativa. Ela expressa sentimentos, desejos e inseguranças, participa do cuidado com o próprio corpo e constrói, ao longo da história, uma relação positiva com sua imagem. O protagonismo não se limita à ação física, mas se manifesta no plano emocional e identitário. O pai, embora tenha papel importante, não substitui a agência da criança, mas atua como mediador afetivo. Esse protagonismo compartilhado fortalece a construção de subjetividades negras positivas, mostrando que a autonomia infantil pode coexistir com o cuidado adulto.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra é exemplar. O texto nomeia explicitamente o cabelo crespo, valoriza a estética negra e constrói uma narrativa que fortalece autoestima, pertencimento e orgulho racial. Não há eufemismos nem silenciamentos. A linguagem é afirmativa, acessível e profundamente pedagógica no sentido do letramento racial positivo.

Amor de Cabelo constitui-se, assim, como uma obra central para práticas educativas antirracistas, tanto por sua coerência interna quanto por sua potência simbólica e afetiva.

Amoras (2021)

Amoras apresenta uma narrativa poética e intimista que articula identidade negra, pertencimento e autoestima a partir da relação entre uma criança negra e o adulto que a acompanha. A obra constrói sua potência a partir da metáfora das amoras, conectando cor, beleza e valor simbólico.

No critério das representações positivas, a obra apresenta uma visualidade consistente e afirmativa. As ilustrações valorizam a infância negra por meio de traços fisionômicos, tonalidades de pele e cabelos crespos representados de forma cuidadosa, evitando estereótipos e processos de embranquecimento. As expressões faciais e corporais comunicam ternura, curiosidade e segurança emocional, contribuindo para a construção de uma imagem positiva da negritude, associada à beleza, ao afeto e ao valor simbólico, em contraposição às narrativas racistas que historicamente vinculam a cor negra à negatividade.

No eixo do protagonismo e da agência, a criança negra ocupa lugar central, ainda que a narrativa seja mediada pelo adulto. O protagonismo aqui é simbólico e afetivo: a criança é o ponto de partida da reflexão, da escuta e da construção de sentido. Embora a agência não se manifeste por grandes ações, ela se expressa na forma como a criança é reconhecida como sujeito digno de explicações, cuidado e valorização. Esse tipo de protagonismo é relevante, pois afirma que crianças negras merecem ser educadas a partir do amor, da escuta e do reconhecimento de sua identidade.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra se destaca pelo uso de metáforas afirmativas que associam a cor negra à beleza, ao valor e à doçura. A linguagem é direta, poética e politicamente posicionada, sem recorrer a eufemismos ou apagamentos. O texto contribui de forma clara para o fortalecimento da autoestima e do orgulho racial, mesmo sem recorrer a uma linguagem excessivamente didática.

Amoras é uma obra de grande potência simbólica, especialmente eficaz para

introduzir discussões sobre identidade negra na infância de forma sensível, afetiva e afirmativa.

Da Minha Janela (2021)

Da Minha Janela constrói uma narrativa poética a partir do olhar de uma criança negra moradora da favela, que observa o mundo ao seu redor e atribui sentidos próprios ao cotidiano. A obra desloca a favela do lugar exclusivo da carência e da violência para apresentá-la como espaço de vida, afeto, criação e pertencimento, o que a torna particularmente relevante no campo da literatura infantil afro-brasileira.

No critério das representações positivas, a obra apresenta avanços relevantes ao construir uma visualidade que valoriza a diversidade de corpos e expressões negras e retrata a favela com dignidade estética. Ao mesmo tempo, o livro evidencia que, embora haja predominância de personagens negras nesse território, a favela é apresentada como um espaço racialmente diverso, habitado também por pessoas brancas, o que contribui para uma representação menos homogênea e mais próxima da complexidade social desses contextos. A figura do menino na capa é construída de forma humanizada e sensível, com olhar sereno e postura tranquila, sugerindo interioridade, agência e pertencimento. O conjunto visual da obra favorece a produção de sentidos afirmativos sobre a infância negra, sem reduzir o território ou seus moradores a estereótipos raciais ou sociais.

No eixo do protagonismo e da agência, o menino negro é narrador da própria história, o que garante um protagonismo pleno e afirmativo. Ele observa, interpreta, sente e atribui significado ao mundo, rompendo com a tradição que trata crianças negras periféricas como objetos de análise externa. Sua agência é intelectual, poética e sensível, reafirmando a infância negra como produtora de conhecimento e leitura de mundo.

Quanto à linguagem a obra utiliza uma linguagem poética e afetiva, que legitima o olhar da criança e sua experiência territorial e que valoriza a identidade negra. Embora não nomeie explicitamente a identidade racial, a narrativa não silencia a condição social nem a negritude; ao contrário, as integra de forma orgânica ao texto. Essa escolha fortalece a naturalização positiva da presença negra, ainda que com

menor impacto direto no letramento racial explícito.

Da Minha Janela é uma obra potente, desde que mediada de forma crítica, especialmente no debate sobre território, pobreza, racismo estrutural e representações da favela.

De Passinho em Passinho (2021)

De Passinho em Passinho apresenta crianças negras periféricas como protagonistas de uma narrativa que articula dança, sonho, corporeidade e identidade. A obra valoriza a cultura urbana negra, especialmente o passinho, como forma legítima de expressão artística e cultural, rompendo com visões que criminalizam ou desqualificam manifestações culturais negras.

No critério das representações positivas, as ilustrações são afirmativas e vibrantes. Os corpos negros aparecem em movimento, com diversidade de tons de pele, cabelos crespos e estilos próprios. A estética valoriza alegria, energia e dignidade, evitando caricaturas ou estigmatizações. A corporeidade negra é apresentada como potência criativa, e não como ameaça ou desordem, o que representa um avanço significativo no campo das representações visuais.

No eixo do protagonismo e da agência, as crianças negras são plenamente ativas. Elas dançam, sonham, treinam e se expressam, conduzindo a narrativa por meio de suas ações e desejos. O protagonismo é coletivo, o que amplia a noção de agência para além do indivíduo, valorizando a força comunitária e a cultura compartilhada. Essa escolha rompe com narrativas individualizantes e reforça identidades negras construídas em rede.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra adota uma linguagem simples, acessível e afirmativa. Ainda que não nomeie explicitamente raça, a valorização da cultura negra periférica funciona como estratégia potente de afirmação identitária. O texto não utiliza termos discriminatórios nem eufemismos e contribui para o fortalecimento da autoestima e do pertencimento cultural.

De Passinho em Passinho é uma obra altamente relevante para práticas educativas antirracistas, especialmente por legitimar culturas juvenis e infantis negras, saberes e linguagens legítimas no espaço escolar.

Esconde-esconde (2021)

Esconde-esconde apresenta uma narrativa centrada na curiosidade infantil e na relação da criança com a natureza, tendo como protagonista Aninha, uma menina negra. Embora a temática racial não seja explicitamente tematizada no texto verbal, a obra assume relevância no campo da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira pela forma como insere a personagem negra como sujeito pleno da experiência infantil.

No critério das representações positivas, a obra se destaca pela representação visual cuidadosa da personagem. Aninha é retratada com pele escura, cabelo cacheado volumoso e traços faciais coerentes com a diversidade fenotípica negra. As ilustrações evitam exotização ou embranquecimento, apresentando a menina com expressividade corporal e emocional. A visualidade é sensível e respeitosa, permitindo que crianças negras se reconheçam positivamente em uma narrativa cotidiana, sem estigmas sociais ou raciais associados ao seu corpo. A diversidade dentro da negritude, ainda que não amplamente explorada por se tratar de uma personagem central, aparece de forma implícita na naturalidade com que a personagem é apresentada, sem a necessidade de justificativa narrativa para sua presença.

No eixo do protagonismo e da agência, Aninha é claramente protagonista. Ela observa, se movimenta, imagina e interage com o ambiente ao seu redor. Sua agência se manifesta por meio da curiosidade e da ação exploratória, dimensões fundamentais da infância, mas historicamente negadas às crianças negras, muitas vezes associadas apenas à disciplina ou à obediência. A personagem não é passiva nem decorativa; sua experiência conduz a narrativa.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra opera por meio de uma estratégia de afirmação silenciosa. Não há nomeações raciais explícitas, tampouco uso de termos eufemísticos ou discriminatórios. A identidade negra é afirmada pela centralidade da personagem e pela coerência entre texto e imagem. Embora isso contribua para a naturalização positiva da presença negra, limita o potencial da obra para o letramento racial crítico quando utilizada de forma isolada.

Esconde-esconde é uma obra potente para ampliar repertórios de representação da infância negra em experiências de imaginação, descoberta e sensibilidade, devendo

ser articulada a outras narrativas que nomeiem explicitamente raça e identidade.

Esperando a Chuva (2021)

Esperando a Chuva apresenta uma narrativa poética ambientada em uma comunidade africana, acompanhando o cotidiano de uma menina negra que vivencia a espera pela chuva como experiência coletiva, simbólica e afetiva. A obra propõe um ritmo narrativo contemplativo, valorizando o tempo da infância e a relação com a natureza.

No critério das representações positivas, a obra apresenta aspectos positivos e limites. As ilustrações em aquarela retratam a protagonista com pele escura e cabelos crespos, evitando embranquecimento. No entanto, há pouca diversidade fenotípica entre os personagens, o que tende a homogeneizar visualmente a negritude africana. Os cenários e vestimentas, embora esteticamente delicados, podem reforçar uma visão generalizante da África como espaço único e atemporal, exigindo mediação pedagógica crítica para evitar leituras exotizantes. A personagem é representada com dignidade, expressividade emocional e pertencimento comunitário, o que contribui para uma visualidade respeitosa.

No eixo do protagonismo e da agência, a menina negra é sujeito ativo da narrativa. Ela observa, participa das práticas comunitárias e atribui sentido à espera. Sua agência não se manifesta por ações transformadoras imediatas, mas pela vivência consciente do tempo, da coletividade e da esperança. Esse tipo de protagonismo sensível rompe com estereótipos de passividade atribuídos às crianças africanas em narrativas coloniais.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra adota uma linguagem poética e simbólica, que valoriza o pertencimento comunitário, a oralidade implícita e a relação com a natureza. Não há uso de termos discriminatórios nem eufemismos raciais, mas também não há nomeação explícita da identidade negra. A valorização se dá mais no plano cultural do que racial, o que amplia o repertório simbólico, mas reduz a potência do letramento racial direto.

Esperando a Chuva é uma obra sensível e esteticamente cuidadosa, que contribui para ampliar o imaginário sobre infâncias negras situadas em contextos

específicos de vulnerabilidade social no continente africano, e não sobre a África de forma homogênea. Ao retratar experiências marcadas pela escassez de recursos e pela dependência das condições climáticas, a narrativa exige mediação pedagógica para que tais representações não sejam interpretadas como características generalizáveis do continente africano em sua totalidade.

Nesse sentido, a obra pode favorecer a empatia e a compreensão de realidades particulares, desde que articulada a leituras críticas que evidenciem a diversidade histórica, cultural e social, evitando abordagens romantizadas ou estereotipadas.

Maricota, Nariz de Pipoca! (2021)

Maricota, Nariz de Pipoca! apresenta uma narrativa leve, bem-humorada e cotidiana, centrada em uma menina negra que vive situações comuns da infância com alegria, espontaneidade e liberdade. A obra se insere em um conjunto importante de produções contemporâneas que apostam na presença afirmativa da infância negra sem ancorá-la na dor ou no conflito racial explícito.

No critério das representações positivas, a obra apresenta avanços significativos. Maricota é retratada com pele escura, cabelo crespo volumoso e traços expressivos, sem caricaturas ou embranquecimento. As ilustrações são dinâmicas, coloridas e valorizam o corpo negro infantil em movimento, riso e imaginação. A personagem não é associada a estigmas sociais, pobreza ou subalternidade, o que contribui para uma visualidade afirmativa e digna da infância negra. A diversidade interna da negritude não é amplamente explorada, pois a narrativa se concentra em uma personagem central, mas a representação de Maricota já rompe com imagens historicamente negativas ou ausentes da menina negra na literatura infantil.

No eixo do protagonismo e da agência, Maricota é plenamente protagonista. Ela fala, age, imagina e se expressa, conduzindo a narrativa a partir de seu ponto de vista infantil. Sua agência é lúdica e criativa, reafirmando que a infância negra também é espaço de brincadeira, humor e invenção, dimensões frequentemente negadas a esses sujeitos nos discursos sociais.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra opera por meio da afirmação simbólica. O texto não nomeia explicitamente raça nem ancestralidade, mas

também não utiliza eufemismos ou termos problemáticos. A identidade negra é afirmada sobretudo pela coerência entre texto e imagem e pela centralidade da personagem. Essa estratégia contribui para a naturalização positiva da diversidade, ainda que limite o potencial do letramento racial explícito quando a obra é utilizada isoladamente.

Maricota, Nariz de Pipoca! é uma obra potente para ampliar repertórios de representação da infância negra feliz, livre e criativa.

Meia Curta (2021)

Meia Curta apresenta uma narrativa centrada na autoestima, no autocuidado e na relação positiva da criança negra com seu próprio corpo e imagem. A protagonista é uma menina negra bailarina, que se reconhece bonita, confiante e feliz com quem é, sem que sua identidade seja construída a partir do enfrentamento direto do racismo.

No critério das representações positivas, a obra se destaca de forma exemplar. A personagem é representada com pele retinta, cabelos crespos volumosos e traços faciais afirmativos. As ilustrações são delicadas, cuidadosas e evitam qualquer forma de caricatura, exotização depreciativa. A estética da dança é utilizada como linguagem de expressão do corpo negro, associando-o à graça, à força e à beleza. A diversidade dentro da negritude aparece de forma implícita na valorização da singularidade da protagonista, rompendo com modelos únicos de beleza e comportamento.

No eixo do protagonismo e da agência, a menina negra é sujeito pleno da narrativa. Ela se expressa, escolhe, se admira e constrói sua própria imagem com autonomia. O protagonismo é interno e subjetivo, o que é extremamente relevante, pois desloca a infância negra da necessidade constante de reação ao racismo para o direito de existir com alegria, vaidade e amor-próprio. Esse tipo de agência é politicamente potente, pois afirma a infância negra como espaço legítimo de prazer e autoestima, sem que a dor racial seja o único eixo narrativo possível.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra adota uma linguagem afirmativa e cuidadosa. Ainda que não nomeie explicitamente raça ou ancestralidade, o texto fortalece autoestima, autoaceitação e pertencimento. A ausência de conflito racial explícito não fragiliza a obra; ao contrário, funciona como estratégia

antirracista ao celebrar a existência negra de forma positiva e cotidiana.

Meia Curta é uma obra altamente recomendável para práticas pedagógicas antirracistas, especialmente por contribuir para a construção de subjetividades negras positivas desde a infância, sem recorrer à lógica do sofrimento como eixo central.

O gatinho Fuf (2021)

A obra *O gatinho Fuf* apresenta uma narrativa ficcional centrada no cotidiano de um personagem animal, acompanhando suas experiências, relações de cuidado e pequenas descobertas. A história desenvolve-se de forma linear, com linguagem simples e acessível ao público infantil e as ilustrações cumprem função narrativa e estética, contribuindo para a construção de um ambiente afetivo e acolhedor.

No que se refere às representações positivas, a obra apresenta avanços ao incluir uma personagem idosa negra retratada de forma digna e humanizada, associada ao cuidado e ao afeto, sem recorrer a estereótipos explícitos. Contudo, essa representação permanece limitada, pois não se desdobra em referências mais amplas à identidade negra, à diversidade étnico-racial ou à valorização positiva da negritude, o que faz com que a contribuição da obra para a construção de identidades negras afirmativas seja restrita.

Quanto ao critério de agência e protagonismo, considera-se fundamental observar se personagens negras ocupam posições centrais na narrativa, atuando como sujeitos de suas próprias histórias, com capacidade de agir, decidir e transformar o curso do enredo. Na obra analisada, a personagem idosa negra ocupa papel coadjuvante, vinculada às funções de cuidado e proteção em relação ao protagonista animal. Ela não conduz a narrativa nem vivencia conflitos próprios ou processos de transformação, o que limita sua agência narrativa. Dessa forma, apesar de sua presença ser positiva do ponto de vista simbólico, a obra não oferece referências de protagonismo negro, restringindo o potencial formativo nesse critério.

No que se refere à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra apresenta escolhas linguísticas adequadas à faixa etária e não utiliza termos discriminatórios. Entretanto, essa neutralidade revela limites, pois não há afirmação explícita da identidade negra nem referências culturais que contribuam para o letramento racial das

crianças. A narrativa concentra-se nas experiências do personagem animal, mantendo a dimensão racial em segundo plano e restringindo a valorização da identidade negra.

Em síntese, a obra apresenta qualidade estética e narrativa, mas revela limites quanto à promoção de representações afirmativas da negritude. A presença de uma personagem negra, embora respeitosa, não se desdobra em protagonismo, agência ou em uma linguagem que valorize explicitamente a identidade negra. Assim, sua contribuição para o letramento racial das crianças é restrita, exigindo mediação pedagógica cuidadosa para que possa ser utilizada em contextos educativos comprometidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Um Safári na Tanzânia (2021)

Um Safári na Tanzânia é uma obra de caráter informativo e didático, estruturada a partir da contagem numérica em língua swahili durante um passeio pela savana africana. Embora apresente personagens negros e se ambienta em um contexto africano, a narrativa exige análise criteriosa quanto ao modo como a negritude é representada.

No critério das representações positivas, as ilustrações são coloridas e tecnicamente bem elaboradas, apresentando corpos negros com pele escura, cabelos curtos ou trançados e vestimentas associadas a referências tradicionais. Contudo, tais representações tendem à generalização cultural, o que compromete a individualização subjetiva e a construção de vínculos empáticos. As figuras humanas aparecem diluídas na composição visual, funcionando mais como elementos do cenário do que como sujeitos da narrativa. Nesse sentido, a África é apresentada de forma homogênea, frequentemente associada à natureza exuberante e à tradição, o que pode reforçar imaginários coloniais cristalizados. Não se observa caricatura explícita, mas há um processo de folclorização, no qual a negritude é convertida em paisagem visual, esvaziando-se a complexidade das experiências humanas representadas.

FIGURA 3 – CENA DO SAFÁRI COM PERSONAGENS HUMANOS E GIRAFAS NA SAVANA AFRICANA.



FONTE: Acervo da Instituição (2025).

A imagem privilegia a paisagem e a fauna africanas, posicionando as girafas em primeiro plano e relegando as personagens humanas negras a um papel secundário e genérico. As figuras humanas aparecem diluídas no cenário, sem individualização ou agência, reforçando uma leitura turística e folclorizada da África. A visualidade evidencia os limites da obra para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao apresentar a negritude como elemento do cenário, e não como sujeito da narrativa. No eixo do protagonismo e da agência, observa-se que as personagens negras não ocupam posição central na construção da história, funcionando sobretudo como figuras ilustrativas de um percurso externo ao leitor, sem voz narrativa, ação transformadora ou perspectiva própria. O foco da narrativa recai sobre a contagem e o percurso turístico, enquanto crianças e adultos negros permanecem em segundo plano, atuando mais como pano de fundo do que como sujeitos da narrativa.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra é limitada. O texto não recorre a termos discriminatórios; contudo, ao remeter à cultura africana, não avança na afirmação de identidade, ancestralidade ou pertencimento racial, limitando-se a referências genéricas que pouco contribuem para um letramento racial afirmativo. A língua swahili aparece como elemento exótico e didático, sem contextualização cultural aprofundada, o que reduz seu potencial educativo e simbólico. A ausência de linguagem afirmativa reforça a leitura da cultura africana como objeto de observação

externa, e não como produção viva e complexa.

Assim, *Um Safári na Tanzânia* apresenta fragilidades importantes no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais. Embora possa ser utilizado como recurso complementar para trabalhar diversidade cultural e linguagem, não contribui de forma significativa para o letramento racial positivo e deve ser mediado criticamente para evitar a reprodução de estereótipos sobre a África e seus povos.

As Bonecas Abayomi no Brasil (2022)

As Bonecas Abayomi no Brasil, constitui-se como uma obra de grande relevância simbólica, histórica e pedagógica no campo da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. Ao eleger a boneca Abayomi como eixo narrativo, a obra desloca o foco da individualidade para a ancestralidade coletiva, inscrevendo a infância negra em uma história de resistência, memória e afeto.

No critério das representações positivas, a obra apresenta uma visualidade profundamente respeitosa e culturalmente situada. As ilustrações inspiram-se na estética original das bonecas Abayomi, feitas de tecido, sem traços faciais definidos, mas carregadas de simbolismo. Longe de apagar a identidade negra, essa escolha estética afirma a negritude como herança histórica, cultural e política. Não há caricaturas, embranquecimento ou exotização; ao contrário, a ausência de traços faciais funciona como estratégia de universalização da experiência negra sem desumanizá-la. A diversidade dentro da negritude aparece por meio das múltiplas histórias, contextos e significados atribuídos às bonecas, rompendo com a ideia de um modelo único de identidade negra.

No eixo do protagonismo e da agência, observa-se que a centralidade narrativa assume caráter simbólico e coletivo. A Abayomi não é apenas objeto, mas sujeito de memória, afeto e transmissão cultural. A narrativa atribui agência às mulheres negras, mães, avós e ancestrais, que criam, transmitem e ressignificam a boneca ao longo do tempo. Essa escolha rompe com narrativas individualizantes e reafirma a centralidade das mulheres negras como produtoras de saber, cuidado e resistência. Embora não haja um protagonista infantil único, a obra não enfraquece o protagonismo; ao contrário, amplia-o ao inscrever a infância negra em uma linhagem histórica e coletiva.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra é explicitamente afirmativa. O texto nomeia ancestralidade, escravização, resistência e memória de forma cuidadosa, sem suavizações ou eufemismos. A linguagem fortalece pertencimento, orgulho racial e reconhecimento histórico, contribuindo de maneira consistente para o letramento racial positivo.

As Bonecas Abayomi no Brasil é uma obra fundamental para práticas pedagógicas antirracistas, especialmente por articular infância, história e cultura negra de forma sensível, politizada e profundamente humanizadora.

O Short Azul do Meu Avô (2023)

O Short Azul do Meu Avô encerra o conjunto das obras analisadas com uma narrativa sensível e afetiva que articula memória, ancestralidade e identidade negra por meio da relação intergeracional entre uma menina negra e seu avô. A obra se destaca por tratar a negritude a partir do afeto cotidiano, da memória familiar e da valorização da velhice negra.

No critério das representações positivas, a obra apresenta uma visualidade extremamente cuidadosa e afirmativa. As ilustrações retratam personagens negros com pele escura, cabelos crespos e traços realistas, evitando qualquer forma de caricatura, infantilização ou estereotipia. A presença do avô negro como figura central rompe com a invisibilidade histórica de pessoas negras idosas na literatura infantil, apresentando-o como sujeito de afeto, memória e dignidade. A diversidade dentro da negritude aparece na relação entre gerações, corpos e experiências, ampliando o repertório de representações negras para além da infância.

No eixo do protagonismo e da agência, a narrativa constrói um protagonismo compartilhado. A menina é narradora ativa de suas memórias e afetos, enquanto o avô ocupa um lugar central como sujeito de história e experiência. A agência se manifesta no plano da escuta, da lembrança e da valorização da trajetória de vida, o que é particularmente potente em uma sociedade que frequentemente silencia histórias negras. Esse protagonismo afetivo e intergeracional desloca a agência da ação imediata para a construção de sentido, pertencimento e identidade.

Quanto à linguagem que valoriza a identidade negra, a obra utiliza uma

linguagem sensível, respeitosa e afirmativa. Embora não recorra a nomeações raciais explícitas em todos os momentos, a negritude é valorizada por meio da ancestralidade, da memória familiar e da centralidade dos personagens negros. Não há eufemismos nem apagamentos; ao contrário, há uma celebração silenciosa e profunda da existência negra.

O *Short Azul do Meu Avô* é uma obra de grande potência formativa, especialmente por afirmar a identidade negra a partir do afeto, da memória e da continuidade histórica, contribuindo de forma significativa para a construção de subjetividades negras positivas desde a infância.

5.4.2 Análise Qualitativa e Comparativa das Obras

Após apresentar uma análise qualitativa de cada uma das 29 obras realiza-se uma apreciação geral do conjunto analisado, tomando como referência os três critérios definidos nesta pesquisa: (a) representações positivas das personagens negras; (b) protagonismo e agência da personagem negra; e (c) linguagem que valoriza a identidade negra. A seguir apresenta-se a análise fundamentada nos critérios estabelecidos.

O primeiro critério de análise refere-se às representações positivas das personagens negras, compreendidas não apenas pela presença numérica ou pelo protagonismo formal, mas pela forma como essas personagens são construídas narrativa e visualmente. O que se mostra central é a qualidade da representação, expressa na construção de personagens com agência, complexidade emocional, autonomia e inserção em contextos que afirmem a negritude como experiência humana legítima e plural.

As obras que atendem a esse critério são aquelas que rompem com imaginários coloniais e racistas historicamente naturalizados na literatura infantil, apresentando infâncias negras associadas à dignidade, ao afeto, à criatividade, à inteligência e à ancestralidade. Nessas narrativas, a negritude não é marcada pela ausência, pela punição ou pela excepcionalização, mas aparece como parte constitutiva do cotidiano, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). A valorização de fenótipos negros diversos, a recusa a estereótipos visuais e simbólicos e o reconhecimento da heterogeneidade interna da população negra configuram elementos fundamentais para a produção de imagens positivas, com potencial para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento das crianças negras (Debus, 2010; Gomes, 2017).

Entretanto, o corpus analisado também revela limites importantes. Algumas obras, embora apresentem personagens negras em posição de destaque, recorrem a estratégias narrativas e imagéticas que fragilizam sua potência formativa, seja pela ausência de agência efetiva, por nomeações ambíguas, pelo uso de metáforas despolitizadas ou por representações visuais que simplificam as experiências e expressões culturais negras.

Tais escolhas comprometem a construção de representações positivas e evidenciam que o protagonismo, quando dissociado de uma representação ética, estética e politicamente comprometida, pode resultar em abordagens superficiais ou contraditórias.

A análise do protagonismo e da agência demonstra que as obras mais potentes são aquelas que reconhecem crianças negras como sujeitos que pensam, sentem, decidem, questionam e produzem sentidos sobre o mundo. Esse protagonismo não se limita à centralidade narrativa, mas manifesta-se também no plano simbólico, ao atribuir à infância negra o direito à curiosidade, ao erro, à alegria, à imaginação e à construção identitária. Obras que reduzem personagens negras a figuras decorativas, passivas ou excessivamente idealizadas tendem a limitar a identificação e a elaboração crítica por parte das crianças leitoras (Debus, 2010; Gomes, 2017).

No que se refere à linguagem, evidencia-se que o letramento racial positivo depende de escolhas discursivas comprometidas com a afirmação da identidade negra. A recusa de termos eufemísticos, a valorização de nomeações afirmativas e o cuidado com metáforas e construções simbólicas são aspectos decisivos para que a literatura infantil contribua para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento racial e da consciência crítica (Pereira, 2019). O silêncio sobre a raça, frequentemente justificado pela ideia de neutralidade ou universalidade, mostrou-se, na análise, uma estratégia insuficiente e, em alguns casos, problemática, ao manter intactas hierarquias raciais

(Gomes, 2017).

A partir desses critérios, torna-se possível identificar tendências recorrentes no tratamento da temática africana e afro-brasileira nas obras que compõem o acervo analisado.

A análise do conjunto de obras evidencia a existência de diferentes modos de abordagem da identidade negra na literatura infantil, permitindo organizar as produções conforme o grau de mobilização explícita da temática africana e afro-brasileira. Essa leitura é realizada em consonância com os princípios da EREER, que orientam a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, o enfrentamento de estereótipos raciais e a promoção de representações positivas da população negra no contexto educativo (Brasil, 2004). Ao mesmo tempo, a análise dialoga com os referenciais ético-estéticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que orientam a seleção de obras comprometidas com a qualidade literária, a diversidade cultural, a valorização das diferenças e o respeito aos direitos humanos (Brasil, 2024).

Há, inicialmente, um conjunto de obras nas quais a identidade negra constitui o eixo estruturante da narrativa, sendo mobilizada de forma explícita e afirmativa por meio da ancestralidade, da memória coletiva, da oralidade, do pertencimento comunitário e da valorização estética da negritude, conforme discutido por Pereira (2019).

Inserem-se nesse grupo *Os Gêmeos do Tâmbor* (2006), *Entremeio Sem Babado* (2007), *Koumba e o Tâmbor Diambê* (2009), *Nina África* (2009), *O Menino, o Coração e o Tâmbor* (2013), *Cartas aos Povos Distantes* (2015), *Amor de Cabelo* (2021), *Amoras* (2021) e *As Bonecas Abayomi no Brasil* (2022). Também se destaca, quando acompanhada de uma mediação pedagógica cuidadosa, a obra *Madiba, o Menino Africano* (2011). Nessas narrativas, a negritude não é apresentada como elemento secundário ou silencioso, mas como componente central da construção simbólica da história. Ao valorizar referências culturais africanas e afro-brasileiras, essas obras contribuem para a ampliação de repertórios culturais e para a promoção de um letramento racial positivo, favorecendo a construção de identidades negras afirmativas desde a infância.

Observa-se, ainda, um conjunto de produções que rompe com a invisibilidade

histórica da infância negra ao apresentar protagonistas negros e representações visuais, em geral, respeitosas e humanizadas, aspecto fundamental para que crianças negras possam se reconhecer nas narrativas e sentir-se simbolicamente incluídas no universo da literatura infantil. Nesse conjunto, a presença de personagens negras integra o cotidiano narrativo de forma naturalizada, sem que a identidade racial seja necessariamente tematizada como eixo central da obra. Essa forma de representação dialoga com o entendimento de Debus (2010), ao destacar a importância de narrativas em que crianças negras apareçam em situações comuns, afetivas e diversas, ampliando as possibilidades de identificação e pertencimento. Do mesmo modo, Gomes (2017) ressalta que a construção de identidades positivas também se dá pela presença reiterada e não estigmatizada de sujeitos negros em diferentes contextos sociais e culturais.

Enquadram-se nesse grupo *Os Pais de Samira se Separam* (2002), *Ana e Ana* (2007), *Lila e o Segredo da Chuva* (2010), *A Menina que Bordava Bilhetes* (2011), *Da Minha Janela* (2021), *De Passinho em Passinho* (2021), *Esconde-esconde* (2021), *Esperando a Chuva* (2021), *Maricota, Nariz de Pipoca!* (2021), *Meia Curta* (2021), *Ana, o Cachorro e a Boneca* (2021), *A Grande Enchente* (2021) e *O Short Azul do Meu Avô* (2023).

Em *O gatinho Fuf* (2021), a obra não apresenta uma personagem negra em posição de protagonismo; contudo, inclui a presença de uma personagem idosa negra representada de forma afetuosa, respeitosa e humanizada. Ainda que sua participação na narrativa seja secundária, essa representação contribui para ampliar as referências simbólicas da população negra no cotidiano narrativo, afastando-se de estereótipos depreciativos.

Por fim, há obras que apresentam limites estruturais significativos no tratamento da negritude, seja pelo silenciamento da identidade racial, pela associação da negritude ao sofrimento, à punição ou à desumanização, pelo deslocamento da experiência negra para o campo metafórico-animal ou pela folclorização do continente africano. Pereira (2019, p. 18) chama atenção para o fato de que, em determinadas produções, a presença negra “não se organiza como afirmação identitária, mas aparece diluída, silenciada ou associada a experiências de dor e subalternização”, o que compromete a

construção de sentidos positivos sobre a negritude na literatura infantil.

Debus (2010) também problematiza narrativas em que personagens negras são afastadas da condição de sujeitos plenos, seja por meio da animalização simbólica, seja pela redução de suas experiências a funções morais ou alegóricas, alertando que tais escolhas podem reforçar imaginários desumanizantes historicamente produzidos sobre a população negra. Do mesmo modo, a autora aponta que representações da África marcadas pela exotização e pela homogeneização cultural tendem a operar processos de folclorização, nos quais o continente é apresentado como cenário estático, desvinculado de sua complexidade histórica, social e cultural (Debus, 2010).

Mesmo apresentando qualidades estéticas ou narrativas, tais obras demandam leitura crítica e mediação pedagógica cuidadosa, uma vez que suas formas de representação não favorecem, de maneira consistente, o fortalecimento de identidades negras afirmativas nem a promoção do letramento racial entre as crianças.

Entre essas obras incluem-se *Eu Nunca Vou Crescer* (1992), *O Negrinho do Pastoreio* (1996), *Neguinho Aí* (2011) e *Nerina, a Ovelha Negra* (2014).

A obra *Um Safári na Tanzânia* (2021), por sua vez, caracteriza-se como um livro informativo, pois organiza sua estrutura a partir da apresentação e da enumeração de animais da savana africana, combinando imagens com textos breves de natureza descritiva e finalidade predominantemente informativa. Embora ambientada na África, a obra não se propõe a abordar a diversidade cultural africana, utilizando o espaço geográfico sobretudo como cenário natural. Por essa razão, seu uso no contexto da Educação Infantil requer cautela pedagógica, especialmente em pesquisas e práticas comprometidas com a EREER. Sem mediação adequada, a obra pode reforçar uma visão naturalizada e reduzida da África, associando o continente exclusivamente à vida selvagem, em detrimento de suas múltiplas culturas, povos e produções simbólicas. Estudos no campo da literatura infantil indicam que a construção de narrativas antirracistas exige afirmação identitária explícita, protagonismo simbólico, coerência entre texto e imagem e intencionalidade pedagógica voltada à superação do racismo (Pereira, 2019; Gomes, 2017).

Outro aspecto relevante evidenciado pelo conjunto das obras é o papel central da mediação pedagógica. Mesmo produções literárias de alta qualidade estética e

simbólica exigem mediação intencional, sensível e crítica para que seus sentidos sejam ampliados no contexto escolar. Da mesma forma, obras que apresentam limites podem ser ressignificadas quando inseridas em práticas educativas comprometidas com a EREER, desde que tais fragilidades sejam explicitadas e problematizadas (Brasil, 2004; Pereira, 2019).

O percurso analítico reafirma que a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira deve ser compreendida como território político, estético e pedagógico, capaz de disputar narrativas, desafiar silenciamentos históricos e contribuir para a formação de identidades mais plurais, críticas e afirmativas. Ao atuar diretamente sobre os processos de socialização e construção de subjetividades, especialmente na Educação Infantil, essas obras desempenham papel estratégico no enfrentamento do racismo estrutural e na construção de uma educação comprometida com a justiça racial (Gomes, 2017; Brasil, 2004).

Por fim, destaca-se que a consolidação de práticas educativas antirracistas que se utilizam de livros de literatura de temática africana e afro-brasileira não depende apenas da ampliação quantitativa de acervos, mas, sobretudo, da seleção criteriosa de obras, da formação crítica de professores e professoras e da construção de currículos que reconheçam a negritude como dimensão constitutiva da formação humana (Gomes, 2017).

A análise das 29 obras confirma que a literatura infantil, quando pautada por critérios qualitativos rigorosos, constitui-se como ferramenta potente para a promoção de uma infância negra visível, digna e plenamente reconhecida, ao mesmo tempo em que educa todas as crianças para o respeito à diversidade étnico-racial e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Pereira, 2019). O conjunto de obras evidencia a existência de diferentes modos de tratamento da identidade negra na literatura infantil, os quais permitem organizar as produções a partir do grau de mobilização explícita da temática.

Considerando o corpus analisado, foi possível identificar três grupos analíticos, definidos pela centralidade, pela forma e pela qualidade com que a identidade negra é mobilizada nas narrativas.

O primeiro grupo é formado por 10 obras, correspondendo a aproximadamente

34,5% do total, nas quais a identidade negra constitui o eixo estruturante da narrativa. Nessas produções, a negritude é mobilizada de modo explícito e afirmativo, por meio de referências à ancestralidade, à memória coletiva, à oralidade, ao pertencimento comunitário e à valorização estética da negritude. Trata-se de obras em que a dimensão racial organiza o projeto narrativo e simbólico, favorecendo o letramento racial positivo e a construção de identidades negras afirmadas desde a infância.

O segundo grupo, numericamente mais expressivo, reúne 14 obras, o que representa cerca de 48,3% do corpus analisado. Nesse conjunto, observa-se a ruptura com a invisibilidade histórica da infância negra por meio da presença de protagonistas negros e de representações visuais, em geral, respeitadas e humanizadas. Contudo, a identidade racial não se configura como eixo central da narrativa, integrando-se de forma naturalizada ao cotidiano representado. Essas obras ampliam os repertórios simbólicos das crianças e favorecem processos de identificação e pertencimento, ainda que não assumam, de maneira explícita, a temática africana e afro-brasileira como elemento estruturante.

O terceiro grupo é composto por 5 obras, correspondendo a aproximadamente 17,2% do total, que apresentam limites estruturais significativos no tratamento da negritude. Nesses casos, identificam-se estratégias como o silenciamento da identidade racial, a associação da negritude ao sofrimento, à punição ou à desumanização, o deslocamento da experiência negra para o campo metafórico-animal ou a folclorização do continente africano. Tais características comprometem a construção de sentidos positivos sobre a negritude e limitam o potencial formativo dessas narrativas no contexto da Educação Infantil.

A distribuição quantitativa dos grupos evidencia que, embora a maioria das obras analisadas apresente personagens negras, apenas cerca de um terço do corpus assume a identidade negra como fundamento simbólico e político da narrativa. O que se revela central é a qualidade das representações, a construção do protagonismo com agência e o uso de uma linguagem que afirme explicitamente a identidade negra, dimensões que, quando articuladas, possibilitam processos formativos efetivamente comprometidos com uma educação antirracista desde a infância.

5.5 Autoria e Ilustração: Presença Negra e Não Negra nas Obras Analisadas

Embora a autoria e a ilustração negra não componham os critérios centrais definidos para a análise qualitativa deste estudo, optou-se por incorporar esse aspecto à investigação devido à sua relevância. A presença de escritores e ilustradores negros na produção literária destinada às crianças constitui um elemento fundamental para ampliar perspectivas de representação, fortalecer processos de autorrepresentação e tensionar estruturas históricas de desigualdade no mercado editorial infantil.

A análise da autoria e da ilustração negra (ou não negra) constitui-se como um procedimento analítico interpretativo, realizado pela autora da pesquisa com finalidade exclusivamente metodológica. Tal análise não tem caráter de classificação identitária definitiva, tampouco pretende substituir ou desconsiderar os processos de autoidentificação racial, compreendidos como direito subjetivo e inalienável de cada indivíduo. Reconhece-se, portanto, que a identidade racial é construída social e historicamente e que sua definição cabe, em última instância, aos próprios sujeitos.

Do ponto de vista metodológico, a identificação da autoria e da ilustração foi conduzida a partir do exame sistemático dos paratextos das obras, incluindo biografias, créditos editoriais, orelhas, quarta capa e notas de apresentação, bem como da análise de fotografias e imagens presentes nas próprias publicações e em fontes públicas disponíveis na internet. Esse levantamento teve como objetivo mapear representações raciais percebidas no campo editorial, compreendendo-as como leituras analíticas situadas, produzidas no contexto da pesquisa, e não como determinações identitárias absolutas.

A opção por esse procedimento analítico fundamenta-se na necessidade de compreender como a produção editorial de literatura infantil se organiza em termos de autoria e ilustração, especialmente no que se refere à visibilidade de profissionais negros e negras, sem desconsiderar que os processos de heteroidentificação operam no campo social como construções externas e circunstanciais, distintas da autoidentificação e sempre passíveis de revisão.

De forma sintética, das obras analisadas, 11 apresentam autoria negra (cerca de 37,9%), enquanto 18 possuem autoria não negra (aproximadamente 62,1%). No que se

refere às ilustrações, apenas 5 obras contam com ilustradores negros (17,24%), ao passo que 24 são ilustradas por profissionais não negros (82,76%). Esses dados demonstram que, embora haja avanços importantes na ampliação da autoria negra na literatura infantil, a representatividade no campo da ilustração permanece ainda mais restrita. Esse panorama evidencia tanto conquistas quanto desafios no processo de ampliação da representatividade étnico-racial na literatura infantil, apontando para a necessidade de fomentar políticas editoriais e práticas institucionais que promovam a participação de profissionais negros em todas as etapas da criação literária, da escrita à construção das imagens, como condição fundamental para a consolidação de práticas de leitura plurais, inclusivas e comprometidas com a educação antirracista.

A incorporação dessa análise dialoga com o debate contemporâneo sobre representatividade autoral e lugar de fala, especialmente no campo da literatura infantil, no qual a produção negra historicamente ocupou posições marginalizadas. Essa discussão encontra respaldo em Santos e Gonçalves (2023), que destacam a relevância da presença de autores negros na produção literária infantil.

A entrada de autores negros no PNLD Literário não se limita à ampliação quantitativa de obras, mas revela um reposicionamento simbólico no campo literário, abrindo espaço para novas vozes, perspectivas e modos de narrar a experiência negra. Trata-se de um deslocamento que desafia lógicas históricas de exclusão e que reivindica a legitimidade de sujeitos negros como produtores de conhecimento, sensibilidade e arte. (Santos; Gonçalves, 2023, p. 330).

Ainda que não constitua um critério de análise central, a observação sobre autoria e ilustração negra ou não negra amplia a compreensão sobre a constituição do acervo e permite visibilizar dinâmicas de presença e ausência que estruturam a produção literária destinada às crianças. Tal abordagem contribui para contextualizar as obras analisadas dentro de um cenário mais amplo de disputas simbólicas, evidenciando a importância de reconhecer e valorizar profissionais negros que atuam na criação de narrativas e imagens voltadas ao público infantil.

A análise das obras selecionadas permitiu identificar diferentes composições entre autoria e ilustração, evidenciando como a presença, ou ausência, de profissionais negros influencia a constituição simbólica da literatura de temática africana e afro-

brasileira. O levantamento quantitativo revelou que 11 títulos (37,9%) apresentam autoria negra, enquanto 18 obras (62,1%) foram produzidas por autores não negros. Embora esses números indiquem uma presença relevante de escritores negros na literatura infantil, evidenciam também a predominância de produções conduzidas por sujeitos não negros, o que reflete uma estrutura histórica de marginalização das vozes negras nos espaços de criação literária. Tal predominância tende a limitar a diversidade de perspectivas e experiências afro-brasileiras às quais as crianças têm acesso, reduzindo a pluralidade das narrativas que circulam no ambiente escolar.

No conjunto analisado, observa-se que apenas uma parcela reduzida das obras apresenta autoria e ilustração simultaneamente negras, configurando casos em que tanto o texto quanto as imagens são produzidos por profissionais negros. Esse grupo corresponde a 5 obras, o que representa aproximadamente 17,24% do total. Esse dado evidencia que a presença de ilustradores negros no acervo é limitada e revela que o campo da ilustração infantil, historicamente marcado pela branquitude, ainda oferece menos espaço para a atuação de profissionais negros, mesmo em produções voltadas à temática africana e afro-brasileira.

Identifica-se também um conjunto de obras em que há presença de autoria negra associada à ilustração realizada por profissionais não negros. Nessas produções, embora a autoria contribua para a inserção de perspectivas culturalmente situadas e experiências negras na narrativa, a ausência de ilustradores negros restringe a construção visual da negritude a olhares externos, o que pode impactar a forma como as identidades são traduzidas graficamente e percebidas pelas crianças.

Outro dado relevante é que, embora o corpus apresente 5 obras com ilustração negra, em todas elas há também a presença de pelo menos um autor negro. Não foi identificada nenhuma obra escrita exclusivamente por autores não negros e ilustrada por profissionais negros. Esse padrão indica que a participação de ilustradores negros no acervo ocorre apenas quando vinculada a projetos de autoria negra, sugerindo uma abertura ainda restrita do mercado editorial infantil para a inserção desses profissionais em obras conduzidas por autores não negros. Tal configuração reforça a centralidade histórica da branquitude na produção das imagens destinadas ao público infantil.

A maior parte do acervo analisado enquadra-se na categoria composta por

autoria e ilustração não negras, constituindo o grupo numericamente predominante. Essa predominância evidencia que, apesar da presença de obras que abordam a temática africana e afro-brasileira, o processo de produção literária infantil permanece majoritariamente concentrado em profissionais não negros, revelando a persistência de desigualdades estruturais no campo editorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo examinar a qualidade das obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira presentes no acervo da sala de leitura de uma unidade de Educação Infantil da rede pública municipal de Presidente Prudente (SP), buscando compreender em que medida essas produções apresentam potencial para contribuir com a valorização da identidade negra na primeira infância. A investigação partiu da seguinte questão de pesquisa: há, nesse acervo, livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira que apresentem qualidade e contribuam para a valorização da identidade negra?

A análise realizada permite afirmar que, embora o acervo investigado apresente obras que abordam a temática africana e afro-brasileira, nem todas apresentam qualidade suficiente para promover representações afirmativas da negritude. Os resultados evidenciam que a presença da temática racial nos acervos escolares, por si só, não garante contribuições efetivas para a construção de identidades negras positivas. Para que a literatura infantil desempenhe esse papel formativo, torna-se fundamental considerar a qualidade estética, narrativa e imagética das obras, bem como as formas de mediação pedagógica realizadas no contexto escolar.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, que consistiu em mapear as obras de temática africana e afro-brasileira presentes no acervo, a pesquisa identificou um conjunto de 29 obras que mobilizam, em diferentes níveis, elementos relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras. Considerando que o acervo total é composto por mais de 2.718 títulos, esse quantitativo corresponde a aproximadamente 1,06% do conjunto, evidenciando a reduzida presença de obras com essa temática. Tal dado revela uma lacuna significativa no que se refere à representatividade étnico-racial no acervo analisado. Ademais, observa-se que, embora essas produções estejam presentes na sala de leitura, sua composição apresenta desigualdades qualitativas importantes, reunindo tanto obras comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial quanto produções que apresentam abordagens superficiais ou problemáticas da temática.

Em relação ao segundo objetivo específico, que buscou analisar a construção das personagens negras e o tratamento das culturas africanas e afro-brasileiras nas narrativas, verificou-se que as obras analisadas apresentam diferentes modos de representação da negritude. Em algumas produções, observam-se narrativas que valorizam a ancestralidade africana, apresentam personagens negras em posições de protagonismo e mobilizam referências culturais que contribuem para a construção de identidades positivas. Em outras, entretanto, identificam-se limitações importantes, como a ausência de protagonismo das personagens negras, sua presença apenas como elementos secundários da narrativa ou a reprodução de representações estereotipadas que pouco contribuem para a valorização da identidade negra.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico, voltado à identificação do potencial das obras para a valorização da identidade negra na primeira infância com base em critérios de qualidade fundamentados nas diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), os resultados indicam que as obras que apresentam maior potencial formativo são aquelas que articulam três dimensões fundamentais: representações positivas da negritude, protagonismo e agência das personagens negras e linguagem que valorize a identidade negra e a diversidade cultural. Essas características ampliam as possibilidades de identificação das crianças com as narrativas, favorecendo processos de pertencimento, autoestima e reconhecimento cultural.

A análise geral das obras permitiu identificar diferentes tendências no tratamento da temática africana e afro-brasileira. Parte das obras analisadas apresenta representações afirmativas da negritude, valorizando a ancestralidade africana e o protagonismo das personagens negras. Outras produções abordam a temática de forma parcial, mobilizando elementos culturais relevantes, mas com limitações em relação ao protagonismo ou à profundidade da abordagem narrativa. Há ainda obras que, embora mencionem personagens ou elementos associados à negritude, não contribuem de maneira consistente para a valorização da identidade negra, seja pela ausência de centralidade narrativa, seja pela presença de representações estereotipadas ou simplificadas.

Esses resultados reforçam a compreensão de que a literatura infantil constitui um campo de disputas simbólicas, no qual coexistem narrativas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial e produções que ainda reproduzem imaginários historicamente marcados pelo racismo e pela invisibilização da população negra.

A pesquisa reafirma que a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira pode desempenhar papel relevante na construção da identidade negra na primeira infância, desde que selecionada com base em critérios rigorosos de qualidade e utilizada em práticas pedagógicas comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse processo, destaca-se a importância da atuação docente, uma vez que a mediação pedagógica constitui elemento fundamental para problematizar representações, ampliar repertórios culturais e promover leituras críticas das narrativas.

Considerando o recorte adotado nesta investigação, centrado na análise do acervo de uma unidade de Educação Infantil, destaca-se a relevância de estudos complementares que ampliem o olhar para outros contextos institucionais e para diferentes acervos escolares. Investigações futuras também podem aprofundar a compreensão das práticas de mediação de leitura desenvolvidas pelos professores, bem como das formas pelas quais as crianças interpretam e se relacionam com as narrativas presentes na literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. Tais perspectivas podem contribuir para ampliar o entendimento sobre o papel da literatura na construção de experiências formativas, culturais e identitárias na primeira infância.

O estudo contribui para ampliar as discussões sobre a presença e a qualidade da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira nos acervos escolares da Educação Infantil, evidenciando a importância da adoção de critérios rigorosos na seleção de obras destinadas às crianças. Ao problematizar as representações da negritude presentes nas narrativas analisadas, esta pesquisa reafirma o papel da literatura infantil na valorização da diversidade cultural e na construção de referências identitárias positivas para crianças negras.

Em síntese, os resultados desta pesquisa evidenciam que a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira possui potencial significativo para contribuir com a valorização da identidade negra na primeira infância, desde que composta por obras de

qualidade e mediada por práticas pedagógicas intencionalmente comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Assim, reafirma-se que a literatura infantil, quando construída e utilizada de forma crítica e comprometida com a diversidade cultural, pode constituir-se como um poderoso instrumento de formação humana, contribuindo para que crianças negras encontrem nos livros não apenas histórias para ouvir, mas também imagens, narrativas e referências que afirmem sua identidade, sua história e sua ancestralidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sonia de Fátima Leal de. Compromisso nacional toda criança alfabetizada: LEEI: leitura e escrita na educação infantil. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CECAPAN, 6., 2025, Corumbá. **Anais [...]**. Corumbá: (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2025. p. (1-15).
- ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. **Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba**: o livro como direito à promoção da igualdade racial. 2018. 243 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTD, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8R37NgQt56Sf5P58KRfMFzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 2010. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e 88368, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432019000200407&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 08 mar. 2026.
- ARAUJO, Débora Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Contribuições dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais ao campo da Educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 317-333, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49670>. Acesso em: 25 mai. 2025.
- BARBOSA, Jéssica de Sousa. **A identidade da criança negra na educação infantil**: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras. 2018. 161 p. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 169 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez.

1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jan. 2025

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **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, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa nacional do livro e do material didático (PNLD): referencial pedagógico – educação infantil 2026–2029**. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 191-210, 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 26 nov. 2025.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A temática étnico-racial nos livros infantis da Pallas Editora. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: FÓRUM LATINO-AMERICANO DE PESQUISADORES DE LEITURA, 2., 2010, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2010. p. 1-6.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de**

Educação, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139>. Acesso em: 8 mar. 2026.

DIAS, Lucimar Rosa; SILVA, Valeria Pereira da; SILVA, Sandra Aparecida da; ALMEIDA, Ranna Emanuelle de. Educação antirracista: uma prática para todos/as, um compromisso ainda de poucos/as. **Kwanissa – Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, São Luís, v. 4, n. 11, p. 299-314, 2021.

Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/17433>. Acesso em: 21 jan. 2026.

DIAS, Lucimar Rosa; ANDRADE, Andrea Barbosa de; CARDOSO, Cíntia. Resistências negras infantis no ciberespaço. **Journal of African and Afro-Brazilian Studies**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p.(1-18), 2022.

DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves; DAMIÃO, Flávia de Jesus. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. esp., p. 468-491, 2022.

Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp468-491>. Acesso em: 16 jul. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORAVANTE, Eliane. Racismo, biblioteca escolar, educação das relações étnico-raciais e o campo da biblioteconomia: uma conversa necessária e possível. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, p. 1-19, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e as relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: MEC. 2000. p. 137-149.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. **Petrópolis**, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/public/gonzalez-lelia-a-categoria-politico-cultural-de-amefricanidade-tempo-brasileiro-rio-de-janeiro-v-92-n-93-p-69-82-jan-jun-1988b-p-69-82/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. Elaboração: Denise Carreira; Ana Lúcia Silva Souza. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálýsis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACÊDO, Jhennefer Alves. **Princesas negras: as adaptações dos contos europeus na literatura infantil afro-brasileira**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidades Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 553–571, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46–57, dez./fev. 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 4 -14.

OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na educação infantil**. 2022. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Educação, Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.4, n.2, p 5-14. 2015.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=57245&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1480>. Acesso em: 03 out. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE. Dados da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente: 2025. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2025. Disponível em: <https://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/index.xhtml>.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? *In: O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. p. 27–54.

SANTOS, Betty Bastos Lopes; GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno. A presença de autores negros no PNLD literário: de que lugar estamos falando? **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 17, n. 1, p. 326-340, 2023.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira no cotidiano da Educação Infantil**: uma análise da produção científica (2003-2021). 2023. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/85810>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 66-84, 2020.

SILVA, Daniele do Nascimento. **Letramentos e encantamentos**: uma experiência com a literatura infantil afro-brasileira. 2024. 160 p. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROCHA, Neli Gomes da. Políticas de promoção de igualdade racial em foco: editorial. **Revista da ABPN**, Salvador, v. 15, n. 43, p. 1-8, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1513/1381>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SIMÃO, Andriely Kariny; ALBRECHT, Ana Rosa Massolin. **A importância da primeira infância no desenvolvimento do ser humano**. [S. l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/745/AIMPOR~1.PDF?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 ago. 2025.

SOUZA, Mariana Silva. **Ilustração de personagens negras na literatura infantil**: um olhar sobre as produções de Josias Marinho. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOUZA, Odair; PEREIRA, Maria. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: ações necessárias e urgentes. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 7, n. 3, p. 12-27, set./dez. 2024.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, Fabiana. **As bonecas Abayomi no Brasil**. Ilustrações de Aloma Alves. São Paulo: Dandara, 2022.

AMOS, Janine. **Os pais de Samira se separam**. Ilustrações de Henny van Straaten. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Madiba: o menino africano**. Ilustrações de Alarcão. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Os gêmeos do tambor**. Ilustrações de Ciça Fittipaldi. São Paulo: DCL, 2006.

BUENO, Maria Celina. **O gatinho Fuf**. Erechim: Edelbra, 2021.

CAPPARELLI, Sérgio. **A grande enchente**. Ilustrações de Mariana Turatti. Porto Alegre: L&PM, 2021.

CASSOL, Léia. **Ana, o cachorro e a boneca**. Ilustrações de Fernando Gussi. Santa Cruz do Sul: Kazuá, 2021.

CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. Ilustrações de Vashti Harrison. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2021.

CONWAY, David. **Lila e o segredo da chuva**. Ilustrações de Jude Daly. São Paulo: SM, 2010.

COSTA, Madu. **Koumba e o tambor Diambê**. Ilustrações de Rubem Filho. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CRISTINA, Eliane. **Ana e Ana**. Ilustrações de Fê. São Paulo: DCL, 2007.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FÉLIX, Andrea; RÉGIS, Santiago. **Meia curta**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

FRANCESCONI, Léia. **Neguinho aí**. Ilustrações de Walter Lara. São Paulo: Paulinas, 2011.

GOMES, Lenice; BELOV, Aleixo. Nina **África**: contos de uma África pequena grande de todas as Áfricas. Ilustrações de Carybé. 2. ed. Salvador: Elementar, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O menino, o coração e o tambor**. Ilustrações de Maurício Negro. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRANT, Donald. **Eu nunca vou crescer?** São Paulo: Ática, 1992.

HARRINGTON, Janice N. **A menina que bordava bilhetes**. Ilustrações de E. B. Lewis. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

IACOCCA, Michele. **Nerina**: a ovelha negra. São Paulo: Ática, 2014.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Ilustrações de Vanina Starkoff. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

JÚNIOR, Otávio. **De passinho em passinho**. Ilustrações de Bruna Lubambo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

JUNQUEIRA, Sonia. **O negrinho do pastoreio**. São Paulo: Ática, 1996.

KREBS, Laurie; CAIRNS, Julia. **Um safári na Tanzânia**. São Paulo: SM, 2021.

MONTEIRO, Fábio. **Cartas a povos distantes**. Ilustrações de André Neves. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

MOTA, Simone. **O short azul do meu avô**. Ilustrações de Valentina Fraiz. São Paulo: Bitaruinha, 2023.

SANTANA, Patrícia. **Entremeio sem babado**. Ilustrações de Marcial Ávila. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

STALINS, Ismée. **Esconde-esconde**. Ilustrações de Adriana Alves. Erechim: Edelbra, 2021.

VERNETTE, Véronique. **Esperando a chuva**. Tradução de Marta Nunes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

VIANA, Renata. **Maricota, nariz de pipoca!** Ilustrações de Renata Martins. Curitiba: Positivo, 2021.

ANEXOS

ANEXO A – RESUMOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ANALISADAS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO INICIAL

01 – Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil

A dissertação investiga como a literatura infantil com temática afro-brasileira pode qualificar e problematizar as concepções de diferenças raciais entre crianças da educação infantil em uma escola pública municipal. Inspirada por uma perspectiva pós-estruturalista e pela metodologia de pesquisas com crianças, a autora considera os alunos como parceiros de pesquisa, observando suas falas, interações e interpretações diante dos livros analisados. O estudo discute de que modo essas obras podem evidenciar, reforçar ou transformar as formas como as crianças vivem e compreendem a racialidade, refletindo também as histórias familiares e as relações entre pares. Conclui-se que a literatura afro-brasileira abre possibilidades para que as crianças se reconheçam e reconheçam os outros em suas múltiplas identidades, contribuindo para a formação crítica e para a construção de identidades infantis mais plurais e respeitadas.

02 – Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo

A pesquisa analisou livros infantis com protagonistas negros no acervo de uma EMEI de São Paulo e nos envios do PNBE (2008-2010). Constatou-se que o PNBE enviou apenas 4 obras e, na escola, havia 33 títulos entre 1500 livros, revelando sub-representação. Algumas obras traziam estereótipos e preconceitos, mas outras valorizavam a estética negra e elementos das culturas africanas e afro-brasileiras. O estudo aponta a importância de ampliar e qualificar esses acervos para promover a diversidade na educação infantil.

03 – Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?

A tese investiga os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Prefeitura de Belo Horizonte às escolas municipais, entendendo-os como artefatos culturais que participam da produção de sujeitos e da ressignificação das relações étnico-raciais. Inserida no campo dos estudos culturais, pós-coloniais e pós-críticos de currículo, e apoiada sobretudo em Michel Foucault, a pesquisa analisa como negros/as e indígenas são representados/as nas narrativas e ilustrações, identificando os significados e efeitos discursivos dessas representações. Parte do pressuposto de que a literatura infantil não apenas diverte, mas também ensina modos de ser, agir e pensar, disputando espaço com outros discursos sociais. O estudo evidencia que os kits constituem um currículo que integra as lutas culturais por novos significados e por reconfigurações das relações de poder-saber, atendendo às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Conclui-se que os materiais analisados contribuem para a construção de discursos mais plurais e positivos sobre negros/as e indígenas, promovendo uma educação voltada ao combate ao silenciamento histórico e à valorização das identidades étnico-raciais.

04 – Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil: entre a escolarização da produção literária e a estetização das demandas escolares

O trabalho busca compreender como a literatura infantil e juvenil representa questões ligadas à Lei 10.639, analisando diferenças entre obras produzidas diretamente em seu contexto e outras que, mesmo sem tematizá-la explicitamente, abordam questões afro-brasileiras em sua dimensão estética. Para isso, realiza um estudo comparativo das obras *O Cabelo de Lelê* (Valéria Belém), *Obax* (André Neves) e *Raul da Ferrugem Azul* (Ana Maria Machado), todas do acervo do PNBE. A análise considera a autoria, o discurso utilitário e o contexto educacional, adotando uma perspectiva interdisciplinar baseada na Literatura Comparada. O estudo conclui pela necessidade de repensar a relação entre literatura infantil e juvenil e as demandas educacionais, de modo a promover abordagens mais amplas e esteticamente

significativas das questões étnico-raciais.

05 – A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para educação infantil

A pesquisa analisa os livros do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para Educação Infantil nas edições de 2008, 2010, 2012 e 2014, com o objetivo de mapear e examinar obras de literatura infantil que abordam as culturas africanas e afro-brasileiras, seja pelo conteúdo, temática ou representações em texto e ilustração. O estudo dialoga com políticas públicas de leitura, como o próprio PNBE, a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes, além de referenciais sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Infantil e literatura de temática afro-brasileira, apoiando-se em autores como Araújo, Oliveira, Fernandes, Abramovicz, Gomes, Zilberman, Lajolo, entre outros. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, utilizou análises quantitativas e qualitativas em três etapas: levantamento das listas de livros do PNBE, seleção dos títulos relacionados à cultura africana e afro-brasileira e leitura/análise dos exemplares. Do total de 360 livros distribuídos pelo programa, 61 tratavam da temática em questão, mas apenas 12 foram avaliados de forma positiva quanto à representatividade e relevância.

06 – Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira

O trabalho analisa discursos presentes em livros de literatura infantil produzidos após a Lei 10.639/2003, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista e das reflexões de Foucault sobre discurso, poder e conhecimento. O objetivo é compreender como textos e imagens representam personagens negros/as, identificando se reforçam estereótipos ou contribuem para a valorização da identidade negra. A pesquisa, qualitativa e de cunho etnográfico, examinou 27 obras do acervo da Biblioteca Municipal Paulo Duarte. Os resultados mostraram que apenas duas obras apresentaram discursos normativos e preconceituosos, indicando que, ao contrário da hipótese inicial, a maioria das narrativas analisadas não manteve a operacionalização do racismo, abrindo espaço para representações mais positivas e reflexivas.

07 – Princesas negras: as adaptações dos contos europeus na literatura infantil com temáticas afro-brasileiras

A dissertação propõe estudar as releituras de clássicos europeus na literatura infantil contemporânea com temática afro-brasileira, com foco nas narrativas que apresentam princesas negras como protagonistas. A pesquisa analisa o processo de adaptação e os aspectos artísticos, estéticos e literários dessas obras. Inicialmente, investiga o contexto histórico, social, cultural e político da literatura infantil e o modo como diferentes visões de sociedade foram incorporadas aos contos populares, destacando sua complexidade e os processos de adaptação que possibilitaram o diálogo com os leitores. Em seguida, apresenta um panorama da presença desses contos na formação da literatura infantil até a atualidade, discutindo o papel das adaptações textuais e visuais na consolidação dos clássicos. Por fim, realiza uma análise das obras Rapunzel e o Quibungo (2012), Pretinha de neve e os sete gigantes (2013) e Cinderela e Chico Rei (2015), examinando tanto os temas abordados quanto os elementos verbais e visuais que as constituem.

08 – Literatura infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras em uma escola pública

O trabalho investiga a relação entre a Literatura Infantil Afro-Brasileira e a construção das identidades de crianças negras em uma escola pública de Niterói. A pesquisa centrou-se nas interações entre alunos e professores, nas percepções de educadoras da unidade e, sobretudo, nas oficinas literárias realizadas, baseadas em contação de histórias de matriz africana. Essas intervenções buscaram estimular diálogos sobre identidade e fortalecer a autoestima das crianças negras, além de verificar seu potencial para reduzir atitudes preconceituosas e racistas. O estudo fundamentou-se em autores como Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, bem como na Lei nº 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Utilizou-se a metodologia de intervenção pedagógica, articulando observação e prática. Os resultados revelaram que as atividades contribuíram para ampliar a autonomia, a criticidade e promover mudanças atitudinais nos alunos, tanto no enfrentamento do racismo quanto na valorização de seus processos identitários.

09 – A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com palavra as crianças: "eu so peta, tenho cacho, so lindam ó!"

A pesquisa, realizada em um CMEI de São José dos Pinhais com crianças de 3 e 4 anos, investigou a recepção da obra Bruna e a galinha d'Angola por meio de pesquisa-ação. Constatou-se que o acervo escolar tinha pouca diversidade étnico-racial, mas as crianças se relacionaram positivamente com a história: reconheceram personagens negras sem preconceito, usaram vocabulário étnico-racial e, no caso das crianças negras, identificaram-se de forma positiva, expressando orgulho e pertencimento. O estudo conclui que a literatura infantil afro-brasileira é essencial para fortalecer a identidade negra e promover o respeito à diversidade desde a primeira infância.

10 – A literatura infantil de temática africana e afro-brasileira nos acervos complementares (PNLD 2013-2015)

O estudo analisa as obras do PNLD 2013 – Acervos Complementares, voltadas ao primeiro ciclo da Educação Básica, destacando as 17 que trazem protagonistas negras. Verificou-se que muitas narrativas valorizam a cultura africana e afro-brasileira e rompem com o viés eurocêntrico da literatura infantil, embora ainda persistam traços de discursos hegemônicos. Conclui-se que a mediação do professor é fundamental para aprofundar o caráter antirracista dessas leituras.

11 – Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: formação de professoras/es e mediação da leitura

A pesquisa analisa a formação docente e a mediação da leitura literária afro-brasileira no grupo LitERÊtura, propondo o curso "LitERÊler" para professores da educação básica. Os resultados mostraram que a temática ainda é pouco trabalhada na formação continuada, gerando insegurança e silêncio diante de questões raciais. Apesar disso, os docentes demonstraram interesse em aprofundar-se e transformar suas práticas. O estudo conclui que o curso e o material produzido podem fortalecer a mediação literária e incentivar ações pedagógicas antirracistas.

12 – As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na educação infantil

A dissertação analisa como a literatura infantil africana e afro-brasileira pode fortalecer a educação étnico-racial na infância. A pesquisa, feita com 10 professoras da Baixada Fluminense e do Rio de Janeiro e a análise de 6 livros infantis, mostrou que essas obras, ao trazerem protagonistas negras e valorizar culturas afrodescendentes, contribuem para o letramento racial crítico, a autoestima e a identidade das crianças negras. Conclui-se que o uso dessa literatura é um importante instrumento pedagógico para promover diálogos sobre raça e incentivar relações mais respeitosas e inclusivas na educação infantil.

13 – A literatura afro-brasileira para a infância: de mulheres para meninas

A pesquisa analisa a literatura infantil afro-brasileira produzida por mulheres negras, com foco em personagens femininas negras. Foram mapeados 78 títulos, de 38 escritoras e 45 ilustradores/as, e selecionados três livros para análise (*Os nove pentes da África*, *Palmas e Vaias* e *Entremeio sem babado*), a partir das categorias fenótipos, famílias e moradia. O estudo mostra a ampliação dessa produção literária e do protagonismo de personagens negras, mas destaca a necessidade de maior reconhecimento das autoras negras, de políticas públicas de igualdade racial e da inserção dessas obras nas escolas, como caminho para fortalecer uma educação antirracista.

14 – Literatura [infantil] negra? Sobre narrar e produzir histórias, mundos e experiências do quilombo

O trabalho analisa obras da literatura infantil afro-brasileira que têm o quilombo como contexto, com o objetivo de identificar aspectos relacionados à infância quilombola nessas produções. Para isso, parte da noção de valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2006) e discute dimensões como territorialidade, ancestralidade, oralidade, memória, religiosidade, corporeidade e musicalidade. Foram selecionadas três editoras que publicam exclusivamente literatura afro-brasileira — Aziza, Malê Mirim

e Nandyala — e, a partir delas, sete livros: Pedras, pedrinhas e pedregulhos e Kabu e Ketula (Pituka Nirobe, 2017), Bucala – a pequena princesa do Quilombo Cabula (Davi Nunes, 2019) e a coleção Griôs da Tapera (Sinara Rúbia, 2019). A análise evidenciou que os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes de diferentes formas nas obras, atuando tanto como conteúdo temático quanto como forma narrativa, conferindo identidade e tom às histórias.

15 – Currículo, literatura afro-brasileira e relações raciais: intersecções de uma educação antirracista

O estudo busca compreender como a literatura infantil afro-brasileira pode ser utilizada como instrumento de prática curricular antirracista na Educação Infantil. Adotando a pesquisa-ação (Thiollent, 2011), contou com a participação de quatro professoras da Escola Municipalizada Luís Eduardo Magalhães, em Matina-BA. A coleta de dados envolveu a análise do Documento Curricular Referencial Municipal e questionários respondidos pelas docentes, examinados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2006; Franco, 2005). Os resultados indicaram que o documento curricular aborda as questões raciais de forma superficial, mas, na prática pedagógica das professoras, observa-se a utilização de obras afro-brasileiras para enriquecer debates sobre identidade e relações raciais. A partir do levantamento, foi elaborado um Caderno de atividades e práticas literárias antirracistas, fundamentado nas experiências já existentes na escola. O produto educacional visa fortalecer mediações literárias que promovam uma visão da história a partir de sujeitos historicamente subalternizados, contribuindo para a valorização da identidade negra, a elevação da autoestima e a construção de saberes identitários, políticos e estético-corpóreos.

16 – “Eu nem sabia que era negra até te conhecer”: literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças pequenas da educação infantil

A dissertação analisa como crianças negras de 4 e 5 anos manifestam seus pertencimentos étnico-raciais ao interagir com a literatura afro-brasileira. A pesquisa mostrou que, apesar do medo do julgamento de colegas brancos, os livros com protagonistas negras fortaleceram a autoestima e a identidade racial das crianças

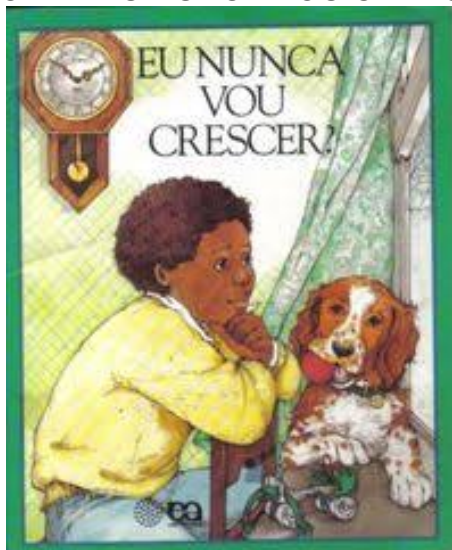
negras, levando inclusive a mudanças na autodeclaração racial. Para crianças brancas, promoveram uma educação antirracista desde cedo. Conclui-se que a literatura infantil afro-brasileira é fundamental para a construção de identidades positivas e destaca-se a importância da formação docente em Educação das Relações Étnico-Raciais.

17 – A literatura infantil afro-brasileira na educação infantil: proposta de uma sequência didática

A dissertação, desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/UNEB), investiga como a literatura infantil afro-brasileira pode contribuir para a valorização da identidade da criança negra na educação infantil. Parte do entendimento de que a escola é espaço central para o enfrentamento do preconceito e para a promoção da diversidade cultural, destacando a importância da representatividade desde a primeira infância. A pesquisa, de natureza ação-participativa, tem como objetivo analisar a produção literária afro-brasileira no contexto escolar e elaborar um material lúdico em formato de sequência didática. O trabalho busca auxiliar professores na compreensão do processo de formação identitária e no uso da literatura como ferramenta pedagógica no combate ao racismo, apoiando-se em autores como Zabala, Duarte, Hall, Gomes e Almeida.

ANEXO B - CAPAS DAS OBRAS DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA ANALISADAS

CAPA DA OBRA EU NUNCA VOU CRESCER (1992).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA O NEGRINHO DO PASTOREIO (1996).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA OS PAIS DE SAMIRA SE SEPARAM (2002).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA OS GÊMEOS DO TAMBOR (2006).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA ANA E ANA (2007).



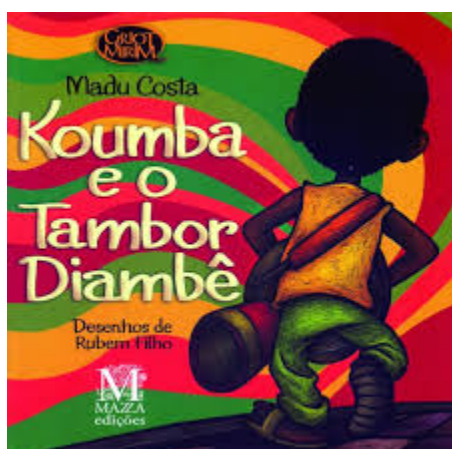
FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA ENTREMEIO SEM BABADO (2007).



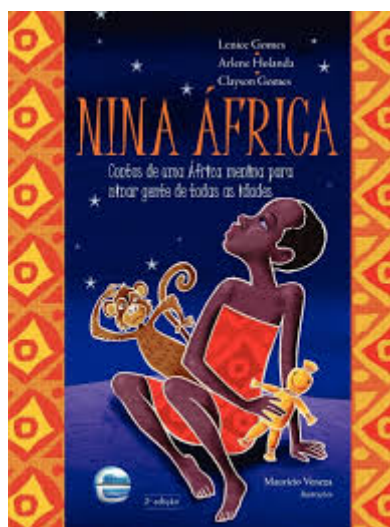
FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA KOUNBA E O TAMBOR DIAMBÊ (2009).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

FIGURA 10 – CAPA DA OBRA NINA ÁFRICA (2009).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA LILA E O SEGREDO DA CHUVA (2010).



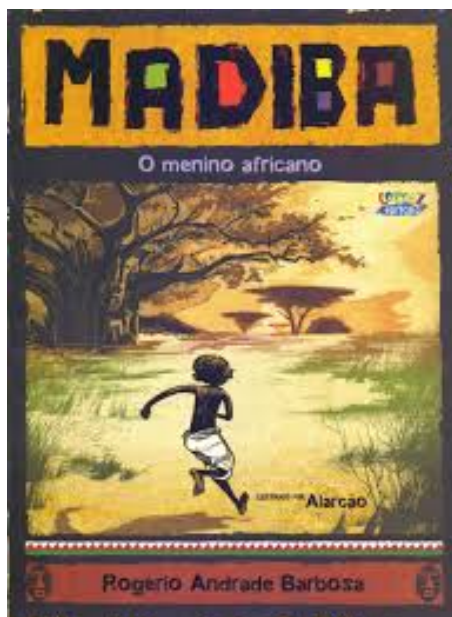
FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA A MENINA QUE BORDAVA BILHETES (2011).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA MADIBA, O MENINO AFRICANO (2011).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA NEGUINHO AÍ (2011).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA O MENINO, O CORAÇÃO E O TAMBOR (2013).



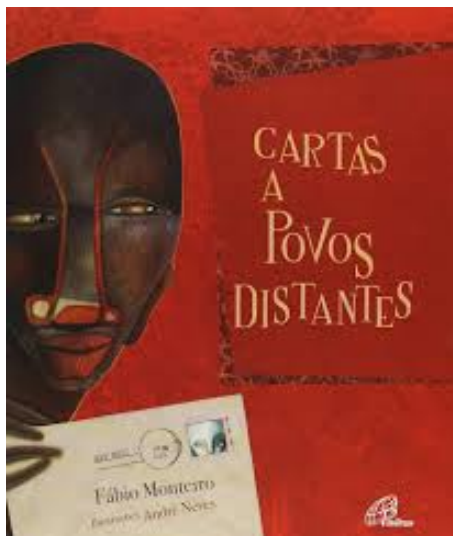
FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA NERINA, A OVELHA NEGRA (2014).



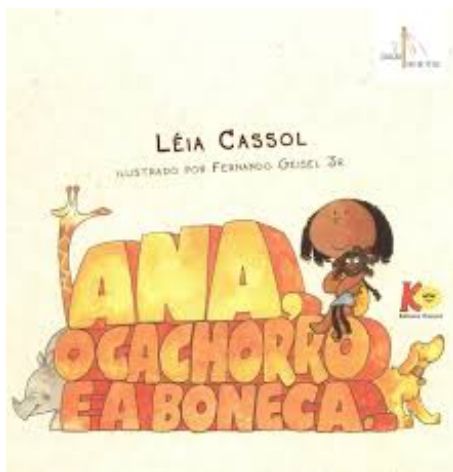
FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA CARTAS AOS POVOS DISTANTES (2015).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA ANA, O CACHORRO E A BONECA (2021).



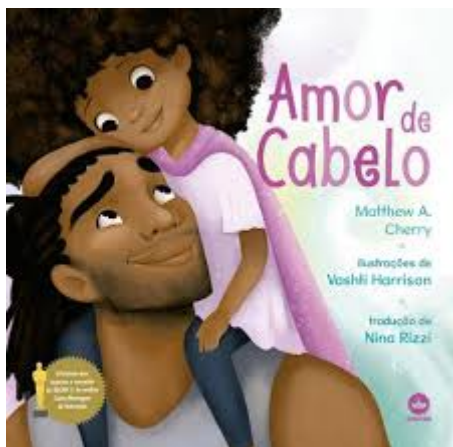
FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA A GRANDE ENCHENTE (2021).



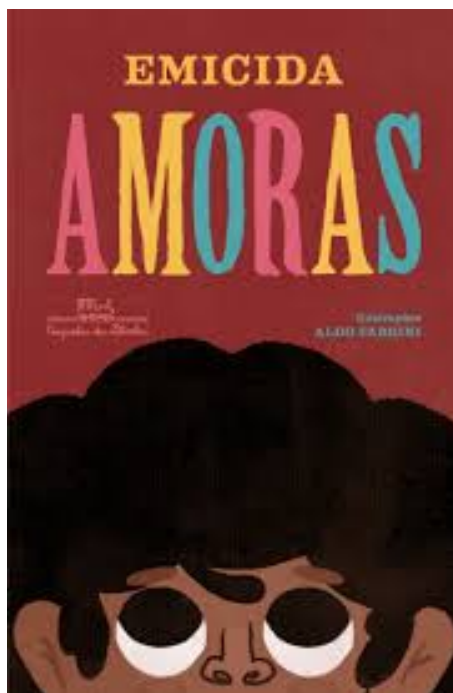
FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA AMOR DE CABELO (2021).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA AMORAS (2021).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA DA MINHA JANELA (2021).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA DE PASSINHO EM PASSINHO (2021).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA ESCONDE-ESCONDE (2021).



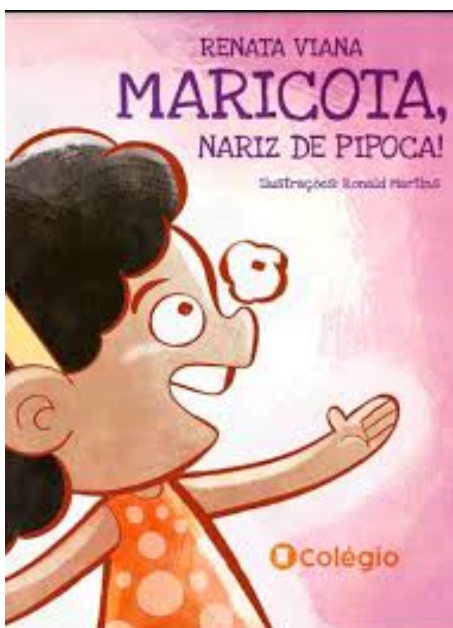
FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA ESPERANDO A CHUVA (2021).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA MARICOTA, NARIZ DE PIPOCA! (2021).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA MEIA CURTA (2021).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA O GATINHO FUF (2021).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA UM SAFÁRI NA TANZÂNIA (2021).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA AS BONECAS ABAYOMI NO BRASIL (2022).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).

CAPA DA OBRA O SHORT AZUL DO MEU AVÔ (2023).



FONTE: ACERVO DA INSTITUIÇÃO (2025).