

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARJORY CASTRO MARTINIANO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE
UMA CONSCIÊNCIA ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA DE
UMA UNIDADE ESCOLAR PÚBLICA DE MANAUS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

MANAUS - AM

2025

MARJORY CASTRO MARTINIANO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE
UMA CONSCIÊNCIA ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA DE
UMA UNIDADE ESCOLAR PÚBLICA DE MANAUS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas,
como requisito para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ilaine Inês Both

MANAUS - AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M386e Martiniano, Marjory Castro
A Educação Infantil e a Literatura Infantil na construção de uma
consciência antirracista com crianças da pré-escola de uma
unidade escolar pública de Manaus: desafios e possibilidades /
Marjory Castro Martiniano. - 2025.
73 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Ilaine Inês Both.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Curso de
Pedagogia, Manaus, 2025.

1. Literatura Infantil. 2. Educação Infantil. 3. Racismo. 4. Relações
étnico raciais. 5. Representatividade negra. I. Both, Ilaine Inês. II.
Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação.
Curso de Pedagogia. III. Título

MARJORY CASTRO MARTINIANO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE
UMA CONSCIÊNCIA ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA DE
UMA UNIDADE ESCOLAR PÚBLICA DE MANAUS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Ilaine Inês Both – FACED/UFAM
Orientadora – Presidente**

**Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira – FACED/UFAM
Membra**

**Profa. Ma. Tereza de Jesus dos Santos – SEMED/Manaus
Membra**

Ubuntu: eu sou porque nós somos.

AGRADECIMENTOS

Nesta intensa jornada de pesquisa, não posso e nem quero ser individualista ao afirmar que a percorri sozinha. Sempre caminhei amparada por um coletivo de afetos: professores, amigos e família. Agradeço aos meus amigos Carlos, Cássio, Erika e Viviane, que a UFAM me presenteou. Compartilhamos alegrias, cansaços e aprendizados, provando que a universidade não precisa e não deve ser um lugar solitário.

Sou profundamente grata aos professores que me ajudaram a seguir adiante nesta caminhada árdua e repleta de desafios. Professora Fabiana Freitas, Marinês Souza, Ilaine Inês Both, Silvia Conde, entre tantos outros: seus ensinamentos humanizados alimentaram ainda mais minha paixão pelo ato de educar.

Ser uma mulher lésbica, negra e estar concluindo um curso em uma universidade federal é romper, pela educação, as inúmeras marcas do racismo em suas formas mais duras. Lembro-me de que, ainda no Ensino Médio, eu não me via ocupando um espaço na universidade, pois não me achava suficiente. É um sentimento que milhares de jovens, especialmente negros, carregam. Hoje, ao olhar para minha trajetória, reconheço que fui uma das que rompeu esse olhar e, de alguma forma, enfrentou as estruturas opressoras que tentavam me limitar.

Agradeço à minha mãe, também professora, mulher preta que sempre me impulsionou a ser crítica, politizada e a buscar novos voos. Mãe, é por você que hoje estou aqui. Espero ser, ao menos, um terço do que você é.

À minha avó Tereza, mulher nordestina, preta, que criou 11 filhos e ainda ajudou minha mãe a criar mais uma neta: foi por meio de suas rezas silenciosas antes de dormir e antes de eu sair de casa que continuei de pé, guerreando para conquistar meu espaço. Foram seus abraços e suas histórias ao final de cada dia que me refaziam e me davam forças quando eu acreditava não ter mais nenhuma.

À minha parceira, que tive a sorte de encontrar na universidade, agradeço por me oferecer a confiança que eu jamais imaginei ter. Obrigada por sonhar ao meu lado, por me lembrar diariamente de que eu era capaz. Obrigada por abrir as portas do seu coração e da sua casa, apresentando-me a uma família que me acolheu, olhando não para a minha orientação sexual, mas para a pessoa que sou.

À minha sogra, que considero uma mãe, sou grata por todo acolhimento, pelos incentivos diários e por me incluir tão bem nos sonhos de família. Agora fazemos parte de um mesmo lar. Obrigada pelas inúmeras orações que fez e ainda faz por nós ao sairmos de casa.

À minha cunhada Valéria, que me ensinou o significado do amor entre irmãos, agradeço por nossa amizade, pelas risadas, conselhos, parcerias e pelos momentos de descanso compartilhados. E por ser uma mãe tão dedicada ao meu sobrinho, George Luiz: titia te ama profundamente.

Aos meus irmãos Ana e João, que precisei deixar para seguir meu sonho na cidade grande, mesmo perdendo os primeiros passos e as primeiras palavras este caminho também é por vocês.

Por fim, agradeço aos meus orixás e pretos velhos, que nunca permitiram que eu desanimasse ou ficasse sem proteção, cuidando sempre do meu Orí (cabeça) e me guiando para a minha aproximação com a ancestralidade que habita em mim.

RESUMO

Esta monografia resulta de estudos desenvolvidos, entre 2024 e 2025, para o Trabalho Final de Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Amazonas e teve como objetivo investigar obstáculos e possibilidades na utilização de obras literárias infantis para o enfrentamento do racismo e para a promoção da representatividade positiva de crianças negras da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus. A pesquisa foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa, por meio de estudo bibliográfico e pesquisa de campo de caráter exploratório, fundamentando-se em autores como Munanga, Almeida, Gomes, Ribeiro, Barbosa, Colomer, e documentos normativos, especialmente as Diretrizes Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil e a Lei n. 10.639/2003. Os dados foram organizados por meio de fichamentos. A pesquisa de campo ocorreu durante o Estágio Supervisionado em um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus, por meio de observação não participante em uma turma da pré-escola. Os dados foram registrados em diário de campo e analisados na perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados evidenciaram a escassez de obras literárias com temática étnico-racial na instituição observada, o que limitou análises mais aprofundadas sobre a representação de personagens negros, além de revelar práticas pedagógicas superficiais e restritas a datas específicas, fato que tende a contribuir para a perpetuação do racismo estrutural e evidencia a necessidade do aperfeiçoamento de formação docente inicial e continuada em temas antirracistas. Os resultados indicaram também a sobrecarga de projetos demandados pela SEMED/Manaus comprometendo a autonomia de docentes do *lócus* da pesquisa de campo, reforçando práticas curriculares eurocêntricas. A fruição contínua de obras literárias pelas/com as crianças que valorizem a diversidade étnico-racial e o compromisso coletivo de docentes, gestores e políticas públicas, especialmente no contexto amazônico, onde múltiplas identidades são frequentemente invisibilizadas nas instituições escolares, são possibilidades para a promoção de identidades positivas e de uma consciência antirracista, desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Racismo; Relações étnico-raciais; Representatividade negra.

ABSTRACT

This monograph results from studies conducted between 2024 and 2025 for the undergraduated thesis in Pedagogy at the Federal University of Amazonas. Its objective was to investigate obstacles and possibilities in the use of children's literary works to confront racism and promote positive representativity of black preschool children in a Municipal Early Childhood Education Center in Manaus. The research adopted a qualitative approach, using bibliographic study and exploratory field research, and was grounded in authors such as Munanga, Almeida, Gomes, Ribeiro, Barbosa, Colomer, as well as normative documents, especially the National Guidelines for Quality and Equity in Early Childhood Education and Law No. 10.639/2003. Data were organized through systematic reading notes. Field research took place during the Supervised Internship in a Municipal Early Childhood Education Center in Manaus, through non-participant observation in a preschool class. Data were documented in a field diary and analyzed under Bardin's content analysis perspective. The results revealed a scarcity of literary works addressing ethno-racial themes in the observed institution, which limited more in-depth analyses of black characters representation and also highlighted superficial pedagogical practices restricted to specific commemorative dates - an aspect that tends to contribute to the perpetuation of structural racism and underscores the need to improve initial and continuing teacher education on anti-racist topics. The results also indicated an overload of projects demanded by SEMED/Manaus, compromising the autonomy of teachers at the research site and reinforcing Eurocentric curricular practices. The continuous enjoyment of literary works by and with children that value ethno-racial diversity, alongside the collective commitment of teachers, administrators, and public policies - especially in the Amazonian context, where multiple identities are often made invisible in school institutions - emerges as a meaningful possibility for promoting positive identities and building anti-racist awareness from Early Childhood Education onward.

Keywords: Children's Literature; Early Childhood Education; Racism; Ethno-racial Relations; Black Representation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa com dados de materiais étnico-raciais infantis nas creches no Brasil	27
Figura 2- Livro “O sítio do Pica Pau Amarelo”	33
Figura 3- Livro “O tesouro de Amina”	41
Figura 4- Livro “O pequeno príncipe preto”	41
Figura 5- Livro “O cabelo de Lelê”	41
Figura 6- Livro “Neguinha”	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AfroCEBRAP - Núcleo de Pesquisa em Raça, Gênero e Justiça Social

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEERT- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CIESA - Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

FACED - Faculdade de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não Binários e o sinal de (+) é referente a outras identidades de gênero ou orientações sexuais que não estão listadas nas letras anteriores, garantindo a inclusão

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro e Material Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TFC - Trabalho Final de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	18
2.1 Primeira Infância e Educação Infantil no Brasil.....	18
2.2 Conceitos que integram o âmbito das relações étnico-raciais.....	20
2.2.1 Etnia	21
2.2.2 Raça	21
2.2.3 Racismo.....	22
2.2.4 Racismo Estrutural.....	22
2.2.5 Preconceito.....	22
2.2.6 Estereótipos	23
2.2.7 Discriminação	23
2.2.8 Estigmas.....	23
2.3 O papel da pré-escola na promoção positiva da diversidade racial	24
2.3.1 A (in)visibilidade da diversidade étnico-racial na escola	25
2.3.2 Práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil: alguns apontamentos.....	29
3 A LITERATURA INFANTIL E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	32
3.1 A literatura infantil como elemento da cultura humana e sua caracterização: algumas considerações.....	32
3.2 A literatura infantil e o processo de formação de crianças na primeira infância.....	35
3.3 Obras de literatura infantil contemporânea e a representação da diversidade étnico-racial: conquistas e dilemas	37

3.4 Representações de personagens negros em obras literárias infantis: contribuem para a formação positiva de crianças negras?	39
4 ASPECTOS DE UMA TURMA DA PRÉ- ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	44
4.1 Contexto da instituição escolas e da turma da pré-escolas observadas	44
4.2 Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.....	45
4.3 Características do acervo literário disponível na instituição escolar	48
4.4 Plano de atividades docente	52
4.5 Organização de espaçamento, materiais e tempo	54
4.6 Relação crianças-crianças e adultos	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66

INTRODUÇÃO

Esta monografia é fruto de estudos e pesquisas que realizei ao longo do curso de Pedagogia, especialmente durante as disciplinas voltadas para o Trabalho Final de curso - TFC, da Faculdade de Educação - FACED, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, entre o segundo semestre de 2024 até o segundo semestre de 2025.

Entendo que os livros exercem grande influência no processo de formação de adultos e crianças, não apenas para a ampliação de conhecimentos, mas, também, na (re)significação de valores e atitudes. As crianças, desde muito cedo, são suscetíveis a internalizar preconceitos e estigmas presentes na sociedade, o que tende a resultar em práticas racistas. Assim, é fundamental que as escolas realizem atividades que ajudem a superar essas ideias e práticas, e a fomentar uma consciência antirracista, o que pode ser alcançado com auxílio da literatura infantil.

As motivações que envolvem a escolha dessa temática para meu TFC, tem a ver com a ausência de referências literárias voltadas para a diversidade étnica durante a minha infância. Refiro-me à falta de representações de pessoas e crianças pretas nos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar e, sendo foco desta pesquisa, nos livros. Tal fato abalou significativamente a construção de minha identidade enquanto criança negra e se refletiu durante todo o processo de crescimento e formação como mulher preta.

Nesse sentido, ao longo de anos fui questionando os “porquês” da falta ou escassa representatividade preta nas obras de literatura infantil, por exemplo. Após um tempo, com o auxílio de estudos realizados e da minha mãe, mulher preta, entendi que a problemática central pode ser resumida em uma palavra: racismo. De acordo com Munanga (2004), o racismo se caracteriza como uma estrutura de poder opressora na sociedade, que subjuga as identidades que constituem toda uma população.

Por conseguinte, levantei a seguinte problemática para a pesquisa do meu TFC: Que elementos e significados perpassam predominantemente nas representações de personagens presentes em obras de literatura infantil disponibilizadas para crianças da pré-escola de uma instituição pública municipal de Manaus?

Para abordar acerca dessa problemática, formulei os seguintes objetivos: Geral: Investigar obstáculos e possibilidades na utilização de obras da literatura infantil

para o enfrentamento do racismo e na promoção da representatividade positiva de crianças negras da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus, Amazonas. Específicos: a) Refletir sobre referenciais teóricos que tratam da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, especialmente da população negra; b) Compreender a função da literatura infantil no processo de formação das crianças; c) Levantar obras de literatura infantil apresentadas para crianças da pré-escola de uma unidade pública municipal de Manaus, examinando as características e os contextos dos personagens; d) Apontar possibilidades de leitura literária com crianças da pré-escola que podem contribuir para combater o racismo e promover a representatividade positiva da população negra.

Abordar acerca de representações de personagens presentes nas obras de literatura infantil disponíveis em escolas, é ir além do simples acesso ao livro. Considerando que a formação da identidade inicia na infância, torna-se indispensável que crianças negras encontrem referências positivas na literatura infantil. Essas representações contribuem para a construção de suas identidades de forma segura e de afirmativa. Também, é fundamental que crianças brancas tenham contato com narrativas que valorizem a diversidade e apresentem diferentes identidades, favorecendo a construção de uma convivência mais respeitosa e igualitária.

Para buscar responder aos objetivos do meu TFC, utilizei procedimentos metodológicos de estudo bibliográfico e de pesquisa de campo, do tipo exploratório, na perspectiva da abordagem qualitativa. Minayo (2009, p. 21) afirma que: “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Essa afirmação da autora permite entender que a pesquisa qualitativa trata de questões das realidades sociais que dizem respeito a valores, crenças e atitudes, por exemplo.

No que diz respeito ao estudo bibliográfico, Gil (2002) assegura que esse tipo de pesquisa utiliza procedimentos metodológicos e sistemáticos para levantar e analisar contribuições teóricas já publicadas sobre um determinado tema. Ainda segundo o autor, isso permite ao pesquisador conhecer o que já foi escrito sobre o assunto, identificar as principais teorias e conceitos, bem como, as metodologias empregadas por outros estudiosos, proporcionando uma base sólida para a construção de novos conhecimentos.

Para o levantamento bibliográfico referente à temática do TFC, utilizei duas principais plataformas de pesquisa: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. A seleção dos materiais nessas plataformas foi realizada por meio de descritores relacionados ao tema, conforme orientam Romanowski (2006), Morosini e Fernandes (2014) e Puentes, Aquino e Faquin (2005).

Na plataforma CAPES, realizei o levantamento de textos com a utilização dos descritores “racismo” e “literatura infantil”. Já na BDTD, empreguei os descritores “racismo”, “educação” e “literatura infantil”. Em ambas plataformas de pesquisa, estabeleci o recorte temporal de 2003 a 2024. A escolha do ano inicial, 2003, fundamenta-se na promulgação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Educação Básica (Brasil, 2003).

Assim, a fundamentação da investigação do tema do meu TFC, contou principalmente com auxílio de autores negros que se empenharam (e se empenham!) a estudar acerca de temas como estereótipos, estigmas e relações étnico-raciais, dentre os quais: Djamilia Ribeiro (2019), Silvio Almeida (2019), Munanga (2004), Nilma Lino Gomes (2000; 2002; 2003; 2005) e Bento (2012). Para além desses, outros autores contribuíram para refletir acerca da importância da literatura infantil como arte e fruição, e, também, para a promoção das relações étnico-raciais, como Queirós (2005), Barbosa (2021), Colomer (2007), Zilberman e Magalhães (1984), Lima (2023), Arboleya (2008). Igualmente averigui documentos que norteiam a Educação Infantil, como as Diretrizes Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas (Brasil, 2024) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da educação básica (Brasil, 2003). Os dados da pesquisa bibliográfica foram registrados em forma de fichamentos.

A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na zona leste de Manaus, durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, a partir de agosto de 2024 até dezembro de 2024. A pesquisa de campo, conforme Gil (2002), caracteriza-se pela coleta de dados diretamente no ambiente onde os fenômenos ocorrem. Para a condução desse processo, segui os

passos indicados por Lakatos (2003), que estabelece como etapa inicial a definição do instrumento a ser utilizado na investigação.

Para tanto, a coleta de dados foi realizada por meio da observação não participante (Minayo, 2009), em uma turma da pré-escola constituída por 24 crianças da faixa etária entre 4 e 5 anos de idade e uma professora titular. Para guiar a observação, elaborei um roteiro com os seguintes tópicos: Projeto Político Pedagógico; Características do acervo literário; Plano de atividades docente; Organização de espaços, materiais e tempo; Relação entre crianças e adultos.

Os dados da observação foram anotados em um diário de campo específico para essa finalidade e, posteriormente, sistematizados e examinados, na perspectiva da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1979). Assim, os resultados da minha pesquisa foram organizados em forma de Monografia, com três capítulos, cada um deles constituído por seções e/ou subseções.

No capítulo intitulado “A Educação Infantil e as Relações Étnico-Raciais”, apresento algumas considerações da Educação Infantil e de conceitos fundamentais para o debate sobre negritude, a saber: etnia, raça, racismo, racismo estrutural, preconceito, estereótipos, discriminação e estigma. Ainda nesse capítulo, abordei sobre o papel da pré-escola na promoção positiva da diversidade racial, a (in)visibilidade da diversidade étnico-racial na escola e práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil.

O capítulo intitulado “A Literatura Infantil e a Diversidade Étnico-Racial”, se encontra estruturado em quatro seções, quais sejam: A Literatura Infantil como elemento da cultura humana e sua caracterização: algumas considerações; A Literatura Infantil e o processo de formação de crianças na primeira infância; Obras de Literatura Infantil Contemporânea e a Representação da Diversidade Étnico-Racial: conquistas e dilemas; Representações de personagens negros em obras literárias infantis: contribuições para uma formação positiva de crianças negras?.

O capítulo denominado “Aspectos de uma Turma da Pré-Escola Pública: Desafios e Possibilidades na Formação das Crianças na Perspectiva da Diversidade Étnico-Racial”, está organizado em seis tópicos, levando em consideração os dados da pesquisa de campo: Contexto da instituição escolar e da turma da pré-escola observadas; Investigação do Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar; Características do acervo literário disponível na instituição escolar; Plano de

atividades da docente; Organização do espaço, materiais e tempo; Relação entre crianças e adultos.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

2.1 Primeira Infância e Educação Infantil no Brasil

A primeira infância que, pela legislação educacional brasileira (Brasil, 1996; 2009; 2017), compreende os primeiros seis anos de vida, é uma fase crucial na formação das crianças. Pois, desde as primeiras semanas de vida inicia o processo de desenvolvimento de diversas capacidades humanas na relação delas no/com o contexto cultural, ou seja, Vygotsky (2007) diz que a criança se desenvolve e aprende por meio das interações e ações interpessoais, seja na família, na escola, ou socialmente.

A princípio, nem sempre a educação pensada para crianças de 0 a 6 anos foi de qualidade ou equânime. Durante a história da educação brasileira é possível notar a presença forte do assistencialismo para crianças dos filhos da classe trabalhadora, onde o cuidado era o fator de mais importância, enquanto a educação era reservada ao lugar secundário.

Fazendo um recorte racial, a situação era ainda mais agravante, pois crianças pretas não tinham direito e nem acesso à educação escola na época. Para ilustrar, é possível mencionar que a reforma do ensino realizado no Brasil, em 1937, “proibia de frequentar a escola: os que sofressem de moléstias contagiosas e os escravos e os pretos africanos, ainda que livres e libertos” Brasil (2005, p. 22 *apud* Moacir 1939, p.194).

Nesse sentido, ser criança preta no Brasil era empecilho para ter acesso à escola e, por outro lado, inserção precoce ao mercado de trabalho (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2021). Também vale ressaltar que:

Os cuidados com as crianças negras estão pouco documentados no Brasil. Podemos inferir que, se suas mães estavam ocupadas com as crianças e os afazeres da casa grande, os cuidados com as crianças negras ficavam em segundo plano (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2021, p. 24).

Com o passar dos anos, no Brasil os cuidados com as crianças negras passaram a ser responsabilidade de entidades filantrópicas. No entanto, esses cuidados assumiram um caráter sanitarista, ou seja, estavam inteiramente ligados à higiene, à prevenção de doenças, entre outros aspectos, não visando o desenvolvimento e, muito menos, a educação dessas crianças.

As creches e os jardins de infância no Brasil foram criados nesse contexto, visando atender determinado segmento social. As creches tinham como público-alvo crianças pobres e negras, enquanto os jardins de infância eram destinados a crianças brancas e não pobres. Portanto,

O atendimento nas creches priorizava os cuidados físicos, bem como a criação de hábitos de higiene, modos e atitudes sociais. Na perspectiva sanitária, essas instituições eram voltadas aos pobres e negros. Já os jardins de infância atuavam sob outra perspectiva, já que a criança atendida nesses espaços não era a pobre e negra. A atividade desenvolvida inspirava-se no pensamento Froebeliano, oriundo do pedagogo alemão Friedrich Froebel, um dos primeiros a defender a primeira infância como fase decisiva na formação dos indivíduos. Direcionados aos filhos de famílias economicamente favorecidas, os jardins de infância tinham por finalidade o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança (Dias *et al.*, 2021, p. 25-26).

Logo, é possível inferir que o acesso educacional de crianças pretas ocorreu de maneira desproporcional em relação às crianças brancas. Considero importante ressaltar que a Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, desempenha um papel essencial ao proporcionar experiências pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral da criança.

Atualmente o direito educacional brasileiro é assegurado para todas as crianças, a partir dos seis meses de idade. Um marco fundamental foi a Constituição Federal de 1998. O terceiro capítulo deste documento, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, especificamente o Art. 205, determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998).

Outros marcos legais igualmente relevantes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1991) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), ressaltam o direito educacional das crianças a partir dos seis meses de idade. Esse direito é uma conquista resultante das lutas de mulheres, movimentos sociais, pesquisadores, entre outros, que, por muito tempo, reivindicaram o atendimento educacional para todas as crianças do nosso país, desde os primeiros meses de vida.

Apesar de avanços significativos no acesso à Educação Infantil, o Brasil ainda enfrenta desafios importantes, especialmente no que diz respeito à equidade e o acesso a uma educação de qualidade. Segundo a pesquisa da Fundação Maria

Cecília Souto Vidigal, publicada no ano de 2024, apenas 43% das crianças de 0 a 3 anos em situação de vulnerabilidade social no Brasil estavam matriculadas em creches (Vidigal, 2024). Crianças de contextos socioeconômicos mais vulneráveis, ou seja, crianças inseridas em precárias condições de vida como baixa renda, moradia inadequada, insegurança alimentar, tendem a ter mais dificuldade de ter acesso a instituições educacionais com qualidade social.

Além disso, práticas pedagógicas realizadas com crianças em creches e pré-escolas muitas vezes falham por desconsiderar a diversidade cultural e étnica do país. Lima (2012) destaca que ainda vivenciamos nas escolas um currículo que não valoriza a experiência dos educandos e de suas origens, o que pode contribuir para perpetuar exclusões e desigualdades em um ambiente educacional que deveria ser inclusivo.

A abordagem das relações étnico-raciais na Educação Infantil é, portanto, uma demanda urgente. A promoção de uma consciência antirracista deve começar desde a tenra idade, quando as crianças iniciam o processo de construção de suas percepções sobre si mesmas e os outros.

Em 2003, foi sancionada pelo governo federal a Lei n 10.639/2003 que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003). É importante ressaltar que a aprovação dessa lei foi resultado da mobilização de diversos movimentos sociais, com forte atuação do movimento negro, que lutou pelo reconhecimento e inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Considero este é um dos meios para que haja uma educação mais respeitosa, à medida que o currículo praticado nas escolas ajude as crianças a (re)conhecerem e valorizarem a contribuição de diferentes grupos étnicos na formação da sociedade brasileira.

2.2 Conceitos que integram o âmbito das relações étnico-raciais

O tema das relações étnico-raciais é essencial para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas, especialmente no contexto brasileiro, onde as questões de etnia e raça são historicamente marcadas por desigualdades. Isso representa um dos principais obstáculos para a promoção de relações respeitadas e igualitárias entre as distintas pessoas e grupos sociais.

As relações étnico-raciais fazem parte das pautas de movimentos sociais brasileiros, especialmente do movimento negro, que ao longo dos anos tem reivindicado direitos para a população negra. Essa luta coletiva se expandiu para muitas outras ramificações no que tange os direitos sociais, como o acesso à escolarização, o combate contra o racismo no ambiente escolar e, principalmente, o reconhecimento da cultura negra no currículo. Nessa perspectiva:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade, justa, igual, equânime (Brasil, 2004, p. 6).

No universo das relações étnico-raciais existem vários conceitos. Assim, considero relevante situar alguns conceitos que utilizarei no decorrer desse trabalho para situar os leitores, sendo eles: Etnia; Raça; Racismo; Racismo Estrutural; Preconceito; Estereótipos; Discriminação; Estigmas.

2.2.1 Etnia

Esse conceito faz referência a determinadas características culturais, históricas e sociais de pessoas que compõem uma comunidade ou grupo. Segundo Cashmore (2000, p.196) etnia é:

Um grupo possuidor de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas.

Dessa forma, é imprescindível entender que a etnia não parte de uma questão biológica, como por muito tempo foi estabelecido. A etnia não se estabelece em uma conceituação única, que jamais poderá ser alterada; ela parte de uma construção histórica e social de grupos étnicos, que possuem representações e significados moldados a partir de seus contextos históricos e sociais.

2.2.2 Raça

Este vocábulo, foi usado para exaltar determinados grupos sociais e inferiorizar outros com base na cor da pele. Esse foi, por exemplo, o caso do regime político ditatorial de Adolf Hitler, na Alemanha, que defendia a ideia da existência de uma raça superior ou raça-mestra, caracterizada pela raça ariana.

Atualmente, o termo raça é usado e recebe sua conceituação não pela teoria biológica de raças inferiores e superiores, mas sim pela militância de Movimentos Negros, que lhe atribuem um significado político, construído a partir da análise do tipo de racismo existente no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que esse termo nos remete (Gomes, 2005).

2.2.3 Racismo

O racismo é a prática da discriminação, podendo também ser considerado um sistema social de opressão sistematizado e muito bem-organizado. Segundo Ribeiro (2019), o racismo é um sistema que cerceia os direitos de grupos étnicos como negros, indígenas, ciganos, mulçumanos, entre outros.

Almeida (2019) argumenta que o racismo não ocorre apenas de forma individual, mas também de forma institucional, ou seja, ele está presente nas instituições, na cultura, na economia, entre outros âmbitos da sociedade.

2.2.4 Racismo Estrutural

Este termo se refere à maneira como o racismo se manifesta nas estruturas da sociedade, não advindo de uma única pessoa, mas sim de instituições do Estado, que organizam e regem as estruturas de uma determinada sociedade.

Segundo o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2021, p.16), o racismo estrutural tem como características principais “por um lado, a negação do próprio racismo como sistema de opressão e, por outro, a defesa de uma ideia de humanidade universal.”

2.2.5 Preconceito

Segundo a renomada escritora brasileira Djamilia Ribeiro (2019), o preconceito é uma ideia pré-concebida sobre pessoas ou grupos com base em determinadas características como a cor da pele e condição socioeconômica, por exemplo.

O preconceito racial é uma construção social alimentada por processos históricos que legitimaram desigualdades e discriminações. O preconceito pode ser manifestado por meio de gestos, piadas e outras expressões acerca de pessoas a partir de um julgamento antecipado, sem um conhecimento aprofundado.

No Brasil, as marcas do passado colonial e escravocrata são evidentes na perpetuação de comportamentos, discursos e generalizações limitadas sobre determinados grupos, como, por exemplo, os negros. Tal ato pode ser configurado como a produção de estereótipos para uma determinada comunidade que compõe a sociedade. Esses estereótipos, por muitas vezes, sexualizam mulheres negras ou colocam pessoas negras em uma posição na qual são taxadas como agressivas e selvagens, negativamente a imagem da população negra.

2.2.6 Estereótipos

Segundo Oliveira (2002, p.21) o termo em questão tem “origem grega e é formada pelo binômio *stereos*, que significa rígido, e *tipos*, que significa modelo”. Portanto, estereótipos são modelos constituídos que designam como deve ser o comportamento do indivíduo perante a sociedade, não considerando os contextos culturais aos quais fazem parte.

A Educação Infantil representa um dos primeiros espaços institucionais em que crianças entram em contato com a diversidade étnico-racial e, simultaneamente, com os estigmas que dela decorrem. Santana, Menezes e Pereira (2019) investigaram como crianças de Itapetinga-BA percebem as relações étnico-raciais, revelando que, já nessa fase, há indícios de internalização de estereótipos.

2.2.7 Discriminação

Ribeiro (2019) aborda em sua obra “Pequeno Manual Antirracista” que a discriminação é a manifestação do preconceito na prática, ou seja, tratar mal ou de maneira diferenciada a partir de condições que envolvem a etnia, o gênero, ou a camada social.

Sendo assim, a discriminação pode classificar e separar pessoas por alguma característica que é considerada inferior ou inadequada na sociedade, a partir de padrões dominantes.

2.2.8 Estigmas

As relações raciais constituem um campo de estudos que investiga as dinâmicas sociais, políticas e culturais formadas pela interação entre diferentes grupos étnico-raciais. Nesse contexto, o estigma emerge como um elemento central, pois

influencia diretamente os modos de convivência, perpetuação de desigualdades e acesso a direitos.

O estigma é tudo aquilo que foge das normas tidas como padrão. Segundo Goffman (1998), o estigma acaba por reduzir e desqualificar os indivíduos, atribuindo-lhes características que os depreciam. Isso gera impactos que prejudicam a socialização do estigmatizado.

O conceito de estigma, conforme proposto por Goffman (1988), refere-se a atributos desvalorizados socialmente, que marginalizam indivíduos ou grupos, limitando suas possibilidades de participação plena na sociedade. Quando aplicado às relações raciais, o estigma se manifesta na forma de preconceitos, discriminação e exclusão, especialmente no contexto brasileiro, onde o racismo estrutural é uma realidade inegável. Este autor analisou como os estigmas raciais afetam as relações sociais, particularmente no âmbito educacional, com base nas reflexões apresentadas em trabalhos acadêmicos.

Os estigmas se refletem em episódios cotidianos, como piadas, apelidos ou a negação de características associadas a grupos racializados como pessoas negras, povos indígenas, mulçumanos, imigrantes, refugiados e outros. Mais grave, entretanto, é o impacto psicológico dessas situações, que frequentemente levam ao baixo rendimento escolar e à evasão de alunos negros.

Os estigmas raciais não são fenômenos isolados, mas parte de um sistema mais amplo de racismo estrutural, que organiza e hierarquiza as relações sociais. No Brasil, a escravidão deixou um legado de desigualdades profundamente enraizado nas instituições, incluindo a escola. Santana, Menezes e Pereira (2019) enfatizam que a escola não é apenas um reflexo da sociedade, mas também um espaço de reprodução de seus valores e contradições. Nesse sentido, os estigmas raciais nas escolas brasileiras não podem ser dissociados do contexto histórico e político em que se inserem.

Como ressaltado por Santos et al (2022), a superação dos estigmas raciais depende de um esforço conjunto entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas transformadoras.

2.3 O papel da pré-escola na promoção positiva da diversidade racial

A representatividade positiva se dá quando grupos historicamente inferiorizados como negros e indígenas são representados de forma digna,

empoderada, sem subalternizações. Quando, por exemplo, personagens negras ou indígenas da literatura infantil são associadas a características negativas como a inferioridade intelectual, a criminalização e até a hipersexualização, o imaginário infantil é moldado para reproduzir estruturas de discriminação.

Apesar dos avanços na legislação brasileira e do aumento da conscientização sobre a importância da educação antirracista, ainda há muitos desafios a serem superados. A resistência de alguns setores da sociedade à discussão sobre racismo e preconceito é um dos principais entraves para a implementação de mudanças efetivas. Essa resistência, muitas vezes mascarada sob argumentos de "neutralidade" ou "meritocracia", perpetua um sistema de privilégios sustentado pela grande elite capitalista, que beneficia determinados grupos como brancos de camadas médias e altas, homens cisgêneros e grandes empresários, em detrimento de agrupamentos de pessoas negras, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+, entre outros.

Para contribuir na superação dessa lógica, é imprescindível que o sistema educacional assuma o compromisso com a implementação efetiva da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003). Embora esta lei represente um avanço, sua aplicação ainda enfrenta resistências, seja pela limitada formação educacional, seja pela ausência de recursos adequados.

Vale ressaltar a importância de um esforço coletivo, dentro e fora dos ambientes educacionais, para superar o processo de exclusão e discriminação que acompanha a história brasileira. Todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnico-racial, têm o direito de viver com dignidade.

2.3.1 A (in)visibilidade da diversidade étnico-racial na escola

A formação para a diversidade étnico-racial ainda enfrenta barreiras que atrapalham a propagação da temática racial nas escolas. Isso contribui para o que Sueli Carneiro (2005, p. 97) chama de epistemicídio, ou seja, “um processo persistente de produção de inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades da população negra.”

A invisibilidade da diversidade étnico-racial na escola perpassa diversos fatores que estão intrinsecamente ligados, primeiramente, ao não reconhecimento de que o racismo existe e se manifesta de muitas formas. Um exemplo disso é quando Oliveira (2004) afirma que crianças negras sofrem com o que ele chama de 'micropenalidades

do corpo', ou seja, pequenas violências materiais e simbólicas que podem se manifestar no cotidiano, como a rejeição ao corpo de crianças negras e até o afeto desigual entre seus pares.

Outro fator que contribui para a invisibilidade da temática é a formação inicial e continuada dos professores para as relações étnico-raciais. A formação desses profissionais deve estar voltada para a valorização da pluralidade e da diversidade, seja de gênero, de religião ou, principalmente, étnica, pois são eles os responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos matriculados na Educação Básica (Afrocebrap, 2022, p.37).

Pesquisa realizada pelo Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial- AfroCEBRAP (2022) constatou que há uma escassez de trabalhos relacionados a temática étnico-racial nos cursos de graduação em Pedagogia, o que revela que tais assuntos ainda são negligenciados e não são “atrativos” para serem pesquisados. Além disso, a pesquisa apontou que a grade curricular e as disciplinas de cursos de Pedagogia no Brasil ainda não dão conta de abarcar assuntos que demandam uma discussão mais aprofundada que traga situações reais para serem abordadas na formação docente, relacionando teoria e prática e formas de enfrentamento.

Libâneo (1994) ressalta que a formação docente não deve cessar na inicial, necessitando persistir e ser sistemática, de qualidade e acima de tudo crítica e reflexiva, incluindo questões étnico-raciais.

Para a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER, a formação docente continuada é um dos caminhos para a implementação da Lei n. 10.639/2003 que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na primeira etapa da Educação Básica (Gomes; Silva; Gebara, 2021).

Entretanto, a formação continuada de professores enfrenta diversos desafios para ser mais efetiva. A sobrecarga de trabalho docente é um dos principais fatores que afastam os profissionais da busca constante pelo aprimoramento da formação. Além disso, há a desvalorização salarial e a oferta de formações em horários incompatíveis com a rotina escolar, muitas vezes coincidentes com os períodos em que o professor está atuando com os estudantes.

Tais condições desconsideram a disponibilidade e a carga de trabalho dos docentes, dificultando sua participação ativa em processos formativos. Como consequência, temas fundamentais, como as relações étnico-raciais, acabam sendo

invisibilizados ou tratados de forma superficial, comprometendo a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

Aliada ao pouco tempo dos docentes, em razão da sobrecarga de trabalho, há também, em geral, escassez de materiais com enfoque nas relações étnico-raciais nas escolas. O Dicionário de Variáveis do Censo Escolar (2020, p.39) classifica os materiais voltados para a educação das relações étnico-raciais como “materiais didáticos específicos publicados e distribuídos pelo Ministério da Educação ou pelas secretarias de educação, direcionados para a utilização nas escolas brasileiras com objetivo de valorizar suas culturas.”

Gomes (2005) argumenta que esses materiais devem valorizar a cultura e a história africana e afro-brasileira, capaz de contribuir para realizar um trabalho pedagógico que tenha, em seu cerne, a representação positiva dos sujeitos negros, conduzido por docentes preparados e com um olhar crítico.

Todavia, apesar da importância de se disponibilizar esse tipo de material, especialmente nas instituições de Educação Infantil, os dados revelam uma expressiva carência de materiais pedagógicos voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O mapa abaixo ilustra essa realidade, apresentando a situação das creches por Unidades Federativas:

Figura 1: Mapa com dados de materiais étnico-raciais infantis nas creches no Brasil



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

Ao observar o mapa apresentado pelo estudo, nota-se que grande parte das Unidades Federativas está coberta por cores mais claras. Isso significa que a maioria dos estados brasileiros possui um percentual muito baixo de materiais específicos

para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas creches. Um exemplo disso é o estado do Amazonas, onde apenas entre 3,4% e 3,9% das instituições de educação infantil contam com esses materiais. Esses dados indicam uma presença ainda limitada de recursos pedagógicos voltados para a valorização da diversidade étnico-racial nas primeiras etapas da educação (AfroCEBRAP, 2022, p. 34).

Outras estatísticas indicam que, embora 23,9% das crianças brancas tenham acesso a esses materiais em creches — percentual que ainda pode ser considerado insatisfatório —, a situação é ainda mais desfavorável para as crianças negras, nas quais apenas 17,2% dispõem de recursos voltados ao trabalho com a diversidade étnico-racial (AfroCEBRAP, 2022, p. 34). Portanto, esses dados evidenciam baixa disponibilidade de materiais nas creches voltados para a diversidade étnico-racial, o que limita a formação de crianças negras e não negras desde os primeiros anos de vida.

Isso revela a urgência da ampliação de políticas públicas que fomentem a aquisição de materiais voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com repasses financeiros às instituições que sejam efetivamente destinados à compra e distribuição de materiais aos docentes que contemplem a diversidade étnico-racial.

A carência de recursos pedagógicos voltados para a diversidade étnico-racial prejudica, especialmente, crianças negras, que acabam tendo pouco contato com materiais diversos que as representem de forma positiva. Isso pode interferir na construção de uma identidade baseada na branquitude, resultando na rejeição da própria identidade. Portanto,

Essa ausência sistêmica da representação do negro em fotos e livros contribui para que crianças negras queiram pertencer ao grupo branco e rejeitem o seu igual, favorecendo a baixa-estima e exclusão escolar de crianças e de adolescentes negras e negros (Correa; Junior; Carvalho, 2022, p. 3).

As crianças brancas, por sua vez, ao terem contato quase exclusivo com materiais, incluindo obras de literatura infantil cujos personagens são majoritariamente brancos ou que apresentam uma visão eurocêntrica, podem desenvolver um sentimento de superioridade em relação às crianças negras, que, em geral, têm acesso limitado a um repertório que represente positivamente a sua identidade. É fundamental que essas crianças não sejam reféns de uma "história única", como alerta Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

A obra “O Perigo de uma História Única”, de Chimamanda (2019), evidencia o poder que uma narrativa contada ou conhecida sob uma única perspectiva pode exercer na reprodução de preconceitos, estereótipos e na construção de identidades. A visão limitada influencia diretamente a forma como enxerga o outro, por exemplo, considerar alguém inferior por causa da cor da pele ou presumir que uma pessoa indígena tem menos formação por ser indígena.

Do mesmo modo, isso também ocorre com materiais escolares, tanto em relação aos livros de Literatura Infantil quanto nos livros didáticos utilizados em outras etapas educacionais, que tendem a representar grupos racializados, como negros e indígenas, de forma pejorativa e subalternizada. Trata-se de uma perspectiva colonizadora, forjada e alimentada por grupos sociais que se beneficiam dessa situação e que não tem interesse pela transformação social.

Nesse sentido, é urgente avançar na Educação para as Relações Étnico-Raciais, o que requer professores formados que saibam atuar de forma crítica sobre esses assuntos e que tenham à disposição materiais adequados que contemplem positivamente e tornem visível as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

2.3.2 Práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil: alguns apontamentos

A educação escolar pode desempenhar um papel fundamental na formação da consciência social e na desconstrução de preconceitos. Gomes (2003) destaca que a escola é um espaço privilegiado para questionamentos e para a ressignificação das relações raciais, ajudando crianças e jovens a compreenderem as marcas do racismo.

Assim, torna-se essencial que as práticas pedagógicas contemplem a valorização da diversidade racial, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso. Esse processo pode ser viabilizado por meio de narrativas literárias inclusivas, atividades lúdicas e materiais didáticos que representem a pluralidade étnica do país.

A ausência de representatividade positiva no ambiente escolar pode reforçar visões preconceituosas. Sousa e Lima (2017) afirmam que as práticas pedagógicas têm papel fundamental tanto na reprodução quanto na desconstrução de preconceitos.

A invisibilização de narrativas históricas e culturais de povos negros e indígenas contribui para a perpetuação de uma cultura eurocêntrica, desvalorizando

contribuições históricas e culturais de outros grupos étnicos. Essa situação é agravada pela formação docente inicial e continuada inadequada, que dificulta educadores para abordarem as questões étnico-raciais de maneira eficaz, apesar da obrigatoriedade legal da inclusão desses temas no currículo escolar (Souza; Gomes; Aragão, 2021).

A percepção das crianças sobre questões étnico-raciais reflete o contexto social em que estão inseridas. O estudo de Santana, Menezes e Pereira (2019) revela que, desde cedo, as crianças internalizam estereótipos raciais que afetam sua autoestima e suas interações sociais. Crianças negras frequentemente enfrentam preconceitos que impactam sua identidade, enquanto crianças brancas podem reproduzir atitudes discriminatórias sem compreender suas consequências. Diante disso, é essencial que as práticas pedagógicas sejam intencionalmente conduzidas para a promoção da equidade e a desconstrução de preconceitos (Santos *et al.*, 2022).

A educação para as relações étnico-raciais exige profissionais capacitados para evitar abordagens fragmentadas e carregadas de estereótipos. Desta forma:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalinhando processos pedagógicos (Brasil, 2004, p. 15).

Segundo Sousa e Lima (2017), a inclusão de temas que promovam relações étnico-raciais respeitadas deve ir além do discurso teórico, incorporando atividades teóricas e práticas coerentes. As autoras apontam que entre as estratégias eficazes estão o uso de materiais didáticos que representem a diversidade racial de forma positiva, a realização de debates e a promoção de atividades lúdicas que fomentem a empatia e a desconstrução de estereótipos.

No entanto, o preconceito é um fenômeno complexo, que se manifesta não apenas de forma direta, mas também através de estruturas institucionais. Santos *et al.* (2022) enfatizam que a formação inicial e continuada dos educadores é um pilar essencial para a construção de uma educação antirracista. Investir em políticas públicas que promovam a capacitação docente é uma necessidade urgente para garantir a inclusão efetiva das questões étnico-raciais no currículo do cotidiano das escolas e não somente em datas esporádicas e comemorativas como o dia da consciência negra, por exemplo.

Ainda que a escola tenha um papel fundamental na formação da consciência das crianças, a responsabilidade pela desconstrução do preconceito deve ser

compartilhada com a sociedade como um todo. Santana, Menezes e Pereira (2019) ressaltam que a família desempenha um papel crucial na formação das percepções infantis sobre diversidade. O ambiente doméstico é o primeiro espaço onde crianças aprendem sobre respeito e convivência. Dessa forma, uma abordagem integrada entre escola, família e comunidade é essencial para transformar valores sociais e construir um futuro mais equitativo.

A superação dos estigmas raciais na educação infantil exige mudanças estruturais, incluindo uma formação docente adequada, a revisão de currículos e materiais didáticos e a promoção de um diálogo aberto e permanente sobre as relações étnico-raciais. A invisibilização das contribuições históricas e culturais de povos negros e indígenas reforça preconceitos estruturais, dificultando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, Sousa e Lima (2017), sugerem que práticas pedagógicas inclusivas, como o uso de literatura infantil com protagonistas negros e a realização de atividades que promovam empatia e respeito, são ferramentas eficazes para minimizar preconceitos. O envolvimento das famílias e da comunidade escolar com a literatura infantil que contemple a diversidade também é essencial para consolidar essa formação.

Portanto, efetivar uma educação antirracista desde a infância não é apenas uma questão de justiça social, mas, também, um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais respeitosa e humanizadora.

3 A LITERATURA INFANTIL E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

3.1 A literatura infantil como elemento da cultura humana e sua caracterização: algumas considerações

A literatura infantil é um gênero literário criado pelo ser humano ao longo da história e destinado especialmente ao público infantil composto por histórias, lendas, parlendas, contos, poemas, por exemplo. Atualmente já existe uma grande variedade de obras literárias disponíveis no mercado, mas é necessário que estejam à disposição das crianças.

Ao longo da história, nem sempre existiu um gênero literário especificamente direcionado ao público infantil. Isso se deve ao fato de que, por muito tempo, a criança não foi reconhecida como sujeito de direitos, tampouco como alguém que deveria ter acesso à educação e, menos ainda, à literatura. Com o passar dos séculos e o avanço no reconhecimento das infâncias enquanto fases singulares do desenvolvimento humano, começou a ser defendida e difundida a ideia de produções literárias voltadas especialmente para esse público.

Entre as primeiras obras que marcaram essa transição, destaca-se *Contos da Mamãe Gansa* (1697), do renomado autor francês Charles Perrault, além das histórias organizadas pelos Irmãos Grimm, já no século XIX. Considerando o contexto histórico da época, esses contos eram vistos como adequados. No entanto, à luz das discussões contemporâneas sobre crianças e infâncias, alguns desses contos podem ser considerados excessivamente violentos ou inadequados para determinadas faixas etárias.

No Brasil, um dos autores que dá o pontapé inicial na consolidação da literatura infantil como gênero literário é Monteiro Lobato, com sua obra mais conhecida, *Sítio do Picapau Amarelo* (Figura 2), publicada entre os anos de 1920 e 1947. Entretanto, é fundamental considerar o contexto histórico em que essas obras foram produzidas, pois muitos de seus elementos refletem aspectos de um Brasil ainda muito marcado por uma cultura racista e excludente.

Figura 2: Livro “O sítio do Pica Pau Amarelo”



Fonte: Monteiro Lobato, Editora Brasiliense, 1920.

Com o avanço das discussões em torno de uma educação mais humanizada, os livros e, mais especificamente, a literatura infantil passaram a ocupar um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Por meio das diferentes formas que a literatura pode assumir, torna-se possível que os professores façam escolhas criteriosas e conscientes na seleção de obras que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, social, linguístico, estético e ético das crianças.

O caderno do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, intitulado “Livros Infantis: Acervos, Espaços e Mediações”, apresenta tipos de livros infantis, suas classificações e as possibilidades oferecidas por cada categoria. De acordo com a editora Banco del Libro, os livros infantis podem ser organizados em dois grandes grupos: os livros de literatura e os livros de informação (Brasil, 2016).

No que se refere aos livros informativos, Pimentel (2016, p. 85) afirma que esses têm como principal objetivo "veicular conceitos, transmitir conteúdos", sendo elaborados desde a mais tenra idade, inclusive para bebês, com obras que exploram formas, tamanhos, cores, texturas, entre outros aspectos.

Já os livros de literatura, conforme a autora, podem ser divididos em três grandes gêneros: narrativa, poesia e teatro. Segundo Pimentel (2016, p. 86), "essas três grandes divisões no campo da literatura estão postas desde Aristóteles e valem também para os livros das crianças". A essa divisão clássica, acrescentam-se ainda os livros de imagem, que ocupam um lugar significativo na literatura infantil contemporânea.

A rica bibliodiversidade da literatura infantil manifesta-se por meio da variedade de gêneros e temáticas que ela abrange. Entre os livros narrativos, destaca-se Meu

crespo é de Rainha de Bell Hookes (2018), que valoriza a identidade negra e a diversidade étnico-racial. Já Diversidade, de Tatiana Belinky (2021), convida à reflexão sobre o respeito às diferenças. Por sua vez, Amoras, do cantor e compositor Emicida, aborda com sensibilidade temas como a construção da identidade e a valorização da autoestima da criança negra.

Para além da compreensão sobre a multiplicidade de acervos, gêneros e tipos que compõem a literatura infantil, é fundamental que tanto eu, enquanto autora desta monografia, quanto os futuros leitores, especialmente os professores que atuam com crianças e utilizam livros infantis em sua prática pedagógica tenham ciência da importância de distinguir adequadamente os textos literários dos textos didáticos. Essa distinção é essencial para que não se faça um uso equivocado de cada tipo textual, respeitando suas especificidades, finalidades e potencialidades no processo educativo.

Segundo Azevedo (1999), o texto literário presente nos livros de literatura é um veículo da arte. Por meio dele, a criatividade é estimulada, assim como o trabalho com as emoções, os prazeres e outras dimensões da experiência humana. Esse processo contribui para o desenvolvimento do que se pode chamar de "afloramento dos sentidos humanos".

Já o texto didático é mais objetivo, apresentando uma linguagem mais direta, raramente subjetiva. Dispensando a necessidade de não se ter uma lógica, se diferenciando do literário que foca no prazer da leitura, da fruição, da arte e da linguagem. O livro didático,

[...] é sempre um livro utilitário (foi feito para atingir um fim determinado), escrito na linguagem mais clara possível, cuja pretensão é transmitir informações objetivas e ensinar coisas. Isso significa que ele carrega uma mensagem clara, única, líquida e certa. [...] Ao terminar sua leitura, todos os leitores, pelo menos em princípio, deveriam chegar às mesmíssimas conclusões. [...]. Mais um detalhe: os livros didáticos necessitam de atualização periódica: surgem novos métodos, novas descobertas, novas concepções, novas informações e tudo isso, cedo ou tarde, precisa ser incorporado ao texto (Azevedo, 1999, p. 2).

Assim, compreender as diferenças entre textos literários e textos didáticos é fundamental para uma prática pedagógica consciente e eficaz. Enquanto os textos didáticos têm como objetivo a transmissão de conhecimentos objetivos, científicos e convergentes buscando que todos os leitores cheguem a uma mesma resposta, os

textos literários promovem fruição estética, expressão artística e pluralidade de sentidos.

Como destaca Queirós (2005, p. 171), "enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta", o texto literário, por sua vez, "procura divergência", valorizando as experiências subjetivas e as interpretações diversas. Dessa forma, cabe ao professor atuar como mediador sensível, sabendo reconhecer o momento e a forma adequada de utilizar cada tipo de texto, sem negligenciar o potencial pedagógico de ambos.

A literatura, quando bem mediada, permite que o leitor "tome a palavra" (Queirós, 2005, p.171), tornando-se sujeito do processo de leitura e construção de sentido. Assim, como afirma Queirós (2005, p.171), "há livro que concorre para o sujeito reinventar o seu destino", evidenciando o poder formativo e transformador da literatura no processo educacional.

3.2 A literatura infantil e o processo de formação de crianças na primeira infância

É de conhecimento quase universal que a literatura infantil exerce uma forte influência no processo formativo, desde a tenra idade, período da vida em que as crianças estão iniciando o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens e a construção de suas identidades. Nas palavras de Arena (2010, p. 242), a leitura "[...] revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização".

Fujita e Franco (2018, p. 6) salientam que "[...] a leitura literária só cumpre seu papel de humanização quando possibilita ao aluno romper com a visão naturalizada do cotidiano, propiciando a elevação de sua subjetividade e da autoconsciência". Dessa forma, é possível afirmar que a literatura infantil é um valioso elemento cultural para o processo de formação do ser humano, incluindo o desenvolvimento da consciência.

Como afirma Barbosa (2021, p. 35), "a todo momento lemos o que está ao nosso entorno e, por meio destas leituras, nos constituímos como sujeitos históricos e sociais." Nesse sentido, o contato das crianças desde os primeiros meses de vida com obras literárias contribui para a formação como sujeitos ativos na sociedade, ampliando suas percepções de mundo e fortalecendo seus processos de desenvolvimento integral.

Segundo Colomer (2007), o livro exerce a função de mediar a relação do sujeito com o mundo. Ou seja, o livro e outros suportes textuais, atuam como uma ponte que conecta o ser humano a aspectos da realidade, a problemas atuais da sociedade, ao conhecimento de novas culturas e, principalmente, à construção de sentido sobre si mesmo.

Portanto, a relação das crianças da Educação Infantil com obras literárias tem uma função importantíssima para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, incluindo as linguagens leitora e escritora, a imaginação, e a expressão artística. Essa relação se estabelece muito antes do domínio do código escrito, pois as crianças também realizam leituras por meio do toque nos livros, da observação das imagens e da escuta de histórias lidas por adultos, ampliando assim seu repertório, sua memória e sua atenção (Giroto, 2015).

A literatura infantil, configura-se como uma manifestação essencial da arte, por seu caráter humanizador e por sua capacidade de promover a transformação do pensamento infantil. Nesse sentido, Zilberman e Magalhães (1984, p. 134) afirmam que, “quando a literatura infantil provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, e, ao assumir seu caráter transformador [...], ela torna-se necessariamente formadora”. Assim, a literatura infantil contribui de forma significativa para a formação estética, ética e emocional da criança, favorecendo o desenvolvimento de sua sensibilidade, criatividade e visão crítica sobre o mundo.

Por isso, vale ressaltar, que o contato das crianças com obras literárias deve ser continuamente propiciado desde a mais tenra idade, pois, enquanto objeto cultural, ele constitui uma importante ferramenta para compreender o mundo e formar a própria identidade. No entanto, não se trata de qualquer livro: no ambiente escolar é fundamental que o professor realize uma escolha criteriosa, priorizando obras que apresentem qualidade estética, conteúdo significativo e diversidade seja de cor, gênero, religião ou cultura contribuindo assim para a construção de uma identidade livre de preconceitos e aberta ao respeito às diferenças.

Nesse sentido, Barbosa (2021, p. 33) ressalta que “desde a Educação Infantil, o ato de ler deve ser visto como forma de oportunizar novos horizontes às crianças, valorizando as experiências de leitura que já trazem consigo”, fora do ambiente escolar. Nessa perspectiva, a leitura literária torna-se um meio de valorização das vivências infantis e de ampliação de suas possibilidades de percepção do outro e de si mesmas.

Peres, Marinheiro e Moura (2012, p. 7) reforçam que “a literatura, como toda arte, é a expressão de um tempo”, constituindo-se como uma via de aproximação entre a ficção e as realidades sociais. Assim, a literatura assume um importante papel ao mediar o conhecimento de mundo e de si mesmo, sendo ferramenta de reflexão crítica sobre questões identitárias, históricas e culturais.

Arena e Lopes (2013, p. 1149) advertem que “ao esconder a presença da criança negra, a literatura infantil impede a construção de imagens e representações positivas da negritude e encaminha as leitoras da mesma etnia para a identificação com o grupo branco, sempre representado de forma positiva.” Nesse contexto, a valorização da diversidade étnico-racial na literatura infantil é fundamental para promover o respeito às múltiplas identidades presentes na sociedade brasileira.

3.3 Obras de literatura infantil contemporânea e a representação da diversidade étnico-racial: conquistas e dilemas

A literatura infantil contemporânea brasileira tem assumido, nos últimos anos, um papel cada vez mais relevante na promoção da diversidade étnico-racial e na construção de uma educação antirracista desde a primeira infância. Frente a uma sociedade ainda marcada pelo racismo estrutural, as obras literárias destinadas às crianças surgem como importantes artefatos culturais que não apenas entretêm, mas também educam, sensibilizam e transformam percepções. Entretanto, embora avanços tenham sido conquistados no que diz respeito à representatividade negra e indígena nas narrativas, muitos dilemas ainda persistem quanto à qualidade e à intencionalidade dessa representação.

Lima (2017) em sua dissertação de mestrado, analisou de forma minuciosa acervos de programas governamentais, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, revelando tanto avanços quanto limitações na forma como a diversidade étnico-racial é representada nos livros selecionados para a Educação Infantil. Segundo a autora, ainda que haja um número crescente de obras com personagens negros e negras, muitos desses personagens continuam ocupando posições secundárias, estereotipadas ou associadas à subalternidade, o que evidencia uma representação simbólica limitada e, por vezes, danosa.

Em contrapartida, obras que apresentam personagens negros como protagonistas de suas próprias histórias, vivenciando afetos, descobertas e

experiências cotidianas, são exemplos de uma nova literatura infantil que busca valorizar a identidade e a cultura afro-brasileira.

Essa análise se articula com as reflexões de Costa, Pereira e Dias (2022), que discutem o papel dos livros como artefatos culturais fundamentais para práticas pedagógicas antirracistas. As autoras argumentam que, ao apresentar personagens negros e indígenas de maneira positiva, com qualidade estético-literária, os livros infantis contribuem para a elevação da autoestima de crianças negras e para o reconhecimento da alteridade por parte das crianças brancas. Essa ruptura com o padrão eurocêntrico de beleza e protagonismo é essencial para desconstruir a ideologia da branquitude normativa, ainda predominante na maioria dos materiais didáticos e literários infantis.

Ambos os trabalhos destacam a importância das políticas públicas na promoção da diversidade nos currículos escolares. A implementação das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, é mencionada como um marco legal fundamental para legitimar essas práticas. No entanto, como apontam as citadas autoras, a efetivação dessas leis depende diretamente do comprometimento dos profissionais da educação, da qualidade dos materiais oferecidos e do acesso a uma formação docente que aborde criticamente as relações étnico-raciais.

Um dos pontos de convergência entre os referidos textos está a defesa da literatura infantil como espaço de formação identitária e de resistência simbólica. A representação positiva de corpos negros com suas estéticas, suas culturas e suas histórias contribuem para a construção de subjetividades fortalecidas e para o combate às violências simbólicas que, muitas vezes, se iniciam já na primeira infância.

Nesse sentido, Lima (2023) destaca como a ausência ou a representação negativa de personagens negros nas obras analisadas pode causar impactos duradouros no desenvolvimento emocional e psicológico das crianças negras, alimentando sentimentos de exclusão, inferioridade e não pertencimento.

Já Costa, Pereira e Dias (2022), enfatizam a necessidade de ampliar o repertório de artefatos culturais presentes nas instituições de Educação Infantil. Livros, brinquedos, músicas e imagens que valorizem a ancestralidade africana e afro-brasileira, bem como as tradições indígenas, devem estar presentes nos ambientes escolares como estratégias de enfrentamento ao racismo. Para essas autoras, a

literatura infantil não deve ser pensada como um suporte isolado, mas sim como parte de um conjunto de práticas que incluem o planejamento curricular, a formação dos professores e a escuta atenta das crianças.

Apesar dos avanços, ainda existem dilemas importantes. Entre eles, está a dificuldade de acesso a obras literárias com qualidade estética e conteúdo antirracista, especialmente em contextos educacionais marcados por desigualdades regionais e sociais.

As pesquisas de Lima (2023) e de Costa, Pereira e Dias (2022), apontam para uma abordagem muitas vezes pontual ou superficial da temática nas escolas, concentrada em datas comemorativas como o “Dia da Consciência Negra”, ao invés de ser um eixo estruturante das práticas pedagógicas cotidianas.

Outro dilema diz respeito à resistência de parte da sociedade e de profissionais da educação em reconhecer o racismo como um problema estrutural. Como afirma Cavalleiro (apud Costa, Pereira, Dias; 2022), a negação do racismo impede que as crianças desenvolvam uma visão crítica sobre o tema, o que dificulta a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Superar esse obstáculo exige coragem política e ética por parte dos educadores, bem como o compromisso com uma formação contínua voltada para as relações étnico-raciais.

Portanto, as obras da literatura infantil contemporânea que representam positivamente a diversidade étnico-racial são conquistas inegáveis no campo educacional e cultural. Elas sinalizam um movimento de resistência, reconhecimento e valorização das identidades negras e indígenas no Brasil. No entanto, como demonstram as análises de Lima (2023) e Costa, Pereira e Dias (2022), essas conquistas ainda enfrentam desafios estruturais, pedagógicos e ideológicos que exigem um esforço coletivo e contínuo para a consolidação de uma educação antirracista.

3.4 Representações de personagens negros em obras literárias infantis: contribuem para a formação positiva de crianças negras?

Tendo em vista que a literatura infantil exerce um papel fundamental na construção das identidades, especialmente por meio do contato das crianças com os livros, é necessário refletir sobre quais tipos de representações estão nas obras oferecidas a elas nas escolas. Trata-se de questionar se essas obras trazem representações positivas de pessoas negras, indígenas e de outros grupos

racializados, ou se reforçam imagens marcadas por estereótipos e exclusões históricas. De fato, como aponta Lima (2023), durante décadas a literatura infantil apresentou personagens negros associados à escravidão, à invisibilidade, à inferioridade social e à folclorização, reforçando estereótipos negativos sobre o corpo negro, como a cor da pele e o cabelo.

A importância de garantir representações positivas na literatura infantil reside no fato de que a formação da identidade e da autoimagem na primeira infância está em processo de consolidação, ao mesmo tempo em que se forma a percepção sobre o outro. Por isso, é essencial que as obras literárias presentes nas instituições escolares e que chegam às mãos das crianças, rompam com padrões excludentes. Arboleya (2008, p. 6), chama a atenção para a persistência de “idealizações de tipos físicos, psicológicos e culturais que dimensionam um príncipe ideal, imberbe, branco ocidental, uma princesa, um vilão e seus coadjuvantes.”

Portanto, não basta apenas que haja a presença de personagens negros nos livros infantis, pois a representatividade por si só não é suficiente. É fundamental que essas representações estejam livres de estereótipos negativos, que não associem o negro a papéis de subserviência, inferioridade ou marginalidade. Os personagens negros também devem ocupar o centro das narrativas, com suas culturas, tradições e ritmos valorizados, a fim de inspirar e permitir que crianças negras se reconheçam nas histórias, encorajando-as a aceitar e afirmar suas identidades, a amar seus cabelos e a romper com os padrões estéticos impostos pela lógica eurocêntrica da beleza.

Algumas obras exaltam de forma positiva a identidade negra e sua cultura, como, por exemplo, os livros *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *O tesouro de Amina*, de Flávia Oyátumbi; *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França; e *Neguinha, sim!*, de Renato Gama. Esses são apenas alguns exemplos dos livros que representam e valorizam a diversidade étnico-racial.

Figura 3: Livro “O tesouro de Amina”



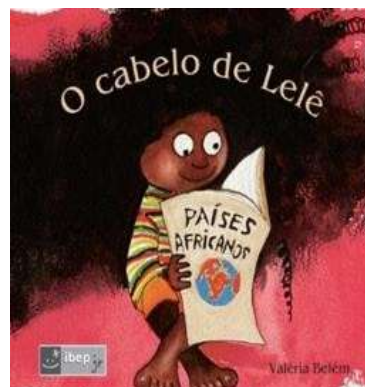
Fonte: Flávia Oyátumbi, Editora Evoluir, 2023.

Figura 4: Livro “O pequeno príncipe preto”



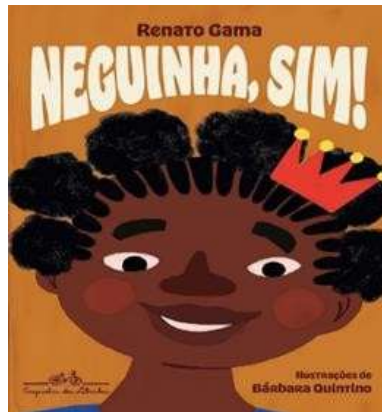
Fonte: Rodrigo França, Editora Nova Fronteira, 2013.

Figura 5: Livro “O cabelo de Lelê”



Fonte: Valéria Belém, Editora IBEP, 2012.

Figura 6: Livro “Neguinha, sim!”



Fonte: Renato Gama, Editora Companhia das Letrinhas, 2023.

Além de contribuir para o fortalecimento da autoestima de crianças negras, que muitas vezes são invisibilizadas, rejeitam a cor de sua pele ou sequer se identificam como negras, a literatura voltada à diversidade étnico-racial também atua como uma poderosa ferramenta de combate ao racismo. Ela possibilita que crianças não negras compreendam a importância do respeito e da equidade e reconheçam a beleza da diversidade étnico-racial. Lima (2023) enfatiza que o contato com das crianças brancas com obras nas quais pessoas negras ocupam lugares de protagonismo, respeito e valor, contribui para o enfraquecimento do racismo e a desconstrução de estereótipos.

Nesse sentido, os professores e as professoras que atuam na Educação Infantil têm papel fundamental para selecionar e oportunizar intencionalmente o acesso das crianças continuamente às obras literárias que contemplem e respeitem à diversidade étnico-racial. Isso requer formação docente inicial e continuada que aborde essas temáticas. Assim, esses profissionais tendem a estar mais bem preparados para abordar esses temas de forma sensível e crítica, evitando a reprodução de estereótipos que justamente a educação para as relações étnico-raciais busca superar.

No entanto, essa é uma responsabilidade que não deve recair apenas sobre professores e professoras. É necessário que os acervos literários das escolas contemplem a diversidade étnico-racial de forma positiva, assim como a “diversidade de gêneros literários e de tipos de textos, de formatos de livros, de autores e ilustradores” (Brasil, 2016, p. 10).

Dessa forma, é possível afirmar que as obras literárias cuidadosamente selecionadas, que realmente apresentem uma proposta positiva de representação de pessoas negras, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados, e que estejam comprometidas com uma educação voltada para o respeito e a equidade, contribuem significativamente para o processo formativo, não apenas de crianças negras, mas, também de crianças brancas, que igualmente estão em processo de construção de suas identidades.

Nessa perspectiva, Arboleya (2008, p. 7) afirma que “pensando numa educação para as relações étnico-raciais, a literatura infantil apresenta-se como uma perspectiva instigante junto à necessidade de reformulação dos padrões ideológicos”. Assim sendo, a literatura infantil é um valioso elemento cultural que pode contribuir para um processo formativo humanizador, o que inclui o reconhecimento e o respeito da diversidade étnico-racial.

4 ASPECTOS DE UMA TURMA DA PRÉ- ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

4.1 Contexto da instituição escolas e da turma da pré-escolas observadas

A instituição de Educação Infantil onde realizei a observação no período de agosto a novembro de 2024, é uma unidade escolar pública, vinculada à SEMED/Manaus. Em 2024, atendeu cerca 435 crianças, com idades entre quatro anos e cinco anos e onze meses, contemplando o 1º e o 2º períodos da Pré-Escola que integra a primeira etapa da educação básica brasileira (Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017).

Essa instituição está localizada em um bairro periférico da cidade de Manaus, cuja comunidade é composta, em sua maioria, por famílias de camada média baixa. Grande parte dos pais e mães exerce atividades profissionais fora de casa, atuando principalmente em empresas industriais, no comércio e em outros diversos serviços.

A infraestrutura do bairro onde a respectiva instituição está localizada é bastante precária: as ruas são mal planejadas e estreitas, as calçadas praticamente inexistem e a iluminação pública, em alguns trechos, é insuficiente. Durante o período da minha observação, por exemplo, a instituição foi alvo de furtos recorrentes, como a retirada de cabos de energia e de objetos localizados tanto no entorno quanto dentro de seus espaços.

Considero que a estrutura dessa escola é adequada, com um prédio amplo dividido em duas partes: inferior e superior. No pavimento inferior, estavam localizadas 5 salas de referência do primeiro período, os banheiros, o refeitório, a entrada principal utilizada por pais e crianças, a secretaria, a sala dos professores e uma sala de leitura. Já no pavimento superior, estavam localizadas 5 salas de referência do segundo período. Vale destacar que toda a área da parte superior era protegida por telas, oferecendo maior segurança às crianças.

A referida instituição contou também com uma área localizada nos fundos da escola, composta por um amplo espaço com areia e grama. Apesar de não dispor de muitos brinquedos para as crianças, percebi que o momento de ir para esse local era o mais aguardado por elas. Elas adoravam ir ao parquinho, o que demonstra a importância de tornar essa vivência mais frequente. Afinal, o brincar é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil (Brasil, 2009; Brasil,

2017), sendo assim deveria fazer parte das atividades de rotina das crianças na escola.

Ao observar a infraestrutura e, especialmente, a arquitetura da instituição, entendo que os espaços estão em consonância com o que estabelece o documento do Ministério da Educação, intitulado “Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas (Brasil, 2024). Esse documento orienta acerca da atuação da equipe pedagógica na Educação Infantil e, também, em relação a organização dos ambientes, ressaltando a importância de espaços e materiais adequados e de qualidade para o desenvolvimento integral das crianças.

A turma em que realizei a observação não participante foi a do 2º período, localizada na parte superior do espaço escolar. Essa turma era formada por uma professora titular e 24 crianças, sendo 8 meninas e 16 meninos. A professora afirmou que cursou Pedagogia no Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (CIESA), no ano de 2011, e que possui 18 anos de atuação como docente e 2 anos na escola onde realizei a observação. A boa recepção que tive, tanto das crianças quanto da professora titular, foi essencial para o início do meu estabelecimento de vínculos com elas.

Ressalto que a obtenção de informações de todas as crianças só foi possível após algumas semanas de observação, uma vez que algumas crianças tinham faltas recorrentes em decorrência de doenças, como gripes. A pluralidade cultural constitui uma característica marcante não apenas da turma observada, mas, também, do conjunto de crianças que compõem a instituição. Vale destacar a presença significativa de crianças venezuelanas, bem como de um grande número de crianças negras, o que evidencia a diversidade presente nesse ambiente escolar.

4.2 Projeto Político Pedagógico da instituição escolar

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento fundamental para orientar as práticas pedagógicas e administrativas de uma instituição escolar. Nesse documento deve constar aspectos centrais, como a forma de organização da escola, a base filosófica e princípios que sustentam sua proposta educativa, a forma de gestão a ser fomentada e a relação com a comunidade escolar onde a instituição está inserida.

Segundo Gadotti (1994, p. 2), “não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas”. Essa afirmação evidencia que não deve

prevalecer uma única visão no processo de elaboração do PPP, cuja responsabilidade para elaborar e implementar é do coletivo da comunidade escolar.

Nesse sentido, Gadotti (1994) ressalta a importância de refletir sobre quem, de fato, deve assumir a responsabilidade pela constituição desse documento. Em suas palavras:

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo (Gadotti, 1994, p. 2).

Diante disso, a gestão democrática-participativa deve estar presente não apenas nos momentos de elaboração de documentos escolares importantes, mas ser modelo primordial de gestão da escola. Nesse sentido,

A ação da gestão democrático-participativa abre o canal para participação da comunidade, assim a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade e passa a acontecer como uma comunidade educativa, interagindo substancialmente com a sociedade civil (Negrini, 2008, p. 5)

Entretanto, na escola que realizei a observação, houveram alguns entraves para o acesso ao PPP, que, por ser de caráter público, deveria estar disponível para qualquer pessoa que queira consultá-lo. Ao final, não consegui ter acesso a esse documento, o que, de certa forma, revela problemas de transparência e fragilidade na efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática.

Na minha primeira tentativa de acesso ao PPP na escola que realizei a observação, surgiram algumas tensões. Na época, a responsabilidade de repassar e verificar documentos era atribuída à Pedagoga ou à Diretora da instituição. Na ausência da Diretora, caberia à Pedagoga disponibilizar tais documentos e apresentá-los. Contudo, ao solicitar o PPP para consulta, ela proferiu a seguinte resposta: “Infelizmente, não posso apresentar o Projeto Político-Pedagógico na ausência da Diretora, pois somente com ela o documento pode ser acessado”.¹

Essa fala causou bastante espanto em mim, pois é de conhecimento que esse documento deve estar disponível para consulta pública, podendo ser acessado por qualquer pessoa, sem a necessidade da supervisão exclusiva dos responsáveis pela

¹ Registro caderno de campo em: 30 ago. 2024.

escola. Tal postura evidencia que algo não está em conformidade com os princípios de transparência e de gestão democrática que devem nortear o PPP.

A minha segunda tentativa de acesso ao PPP ocorreu ao indagar à Diretora da escola sobre a possibilidade de consultar esse documento, no momento em que ela se encontrava nessa instituição. No entanto, novamente a resposta foi negativa, acompanhada da justificativa de que o documento estaria desatualizado. Diante da situação, argumentei que isso não representaria um problema, pois o objetivo era apenas conhecer o que já havia sido previamente estabelecido, de modo a refletir a partir desse ponto um possível norte para novas ações. Ainda assim, a negativa se repetiu.

Durante os meses da minha observação não participante na instituição, fiz outras tentativas de acesso ao PPP, mas todas resultaram em negativa. Sempre que o assunto era mencionado, instaurava-se um certo clima de conflito, sobretudo diante da possibilidade de se ter ao menos um breve vislumbre desse documento. Tal situação revela duas hipóteses possíveis: ou o documento não existe de fato, ou a gestão resiste em apresentá-lo por estar desatualizado.

Ambas as situações levantam reflexões que ultrapassam a realidade dessa instituição em específico, pois considero que os entraves para não acesso a documentos de caráter público têm se tornado cada vez mais recorrente em nosso país. Diante disso, levanto algumas indagações: Se a escola não possui um PPP, em que o conjunto dos profissionais que atuam nessa instituição estão baseando suas práticas? Quais são suas concepções acerca da realidade da comunidade que atende? De que forma enfrenta questões cruciais, como o racismo? Muitos outros questionamentos emergem a partir dessa ausência ou ocultação do PPP.

Portanto, avalio como necessário que a problemática relacionada às fragilidades na gestão democrática e no compromisso com a transparência seja discutida de forma ampla com diretores, pedagogos e as comunidades locais, ultrapassando os limites das escolas. É fundamental que se transforme em objeto de pesquisa e que sejam propostas soluções efetivas para essa demanda urgente, uma vez que a cidadania plena ainda não está sendo garantida. Além disso, é essencial que essas ações promovam a conscientização e o engajamento de todos os envolvidos, inclusive da própria SEMED/Manaus, a fim de fortalecer o papel da escola como espaço de formação integral, incluindo o exercício da cidadania.

4.3 Características do acervo literário disponível na instituição escolar

O acervo literário que estava disponível na escola durante o período da minha observação, ficava em uma sala que me foi apresentada como sala de leitura. Constatei que nesse espaço havia algumas prateleiras com livros, porém não tive acesso para explorá-los e, por isso, não pude identificar as características desse acervo. A chave dessa sala ficava sob a responsabilidade de uma pessoa de confiança da diretora. Tanto a porta quanto a grade que a protegia, permaneceram trancadas com cadeados.

O respectivo espaço, nomeado como sala de leitura, funcionava mais como um depósito de diversos objetos. Além de livros nas prateleiras, havia vários computadores que aparentavam não ser utilizados na escola. Ou seja, esse espaço não foi utilizado para a prática da leitura literária com as crianças durante o período que realizei o processo de observação.

Nas salas de referência da instituição, por sua vez, tinham os “Cantinhos de Leitura”, que correspondem a cantos temáticos da sala destinados a fomentar a leitura literária na Educação Infantil. Porém, constatei que haviam muitos livros rasgados ou com páginas faltando, e, principalmente, havia ausência de obras que abordassem a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Isso denota descumprimento de aspectos da Lei Federal nº 11.645 (Brasil, 2008), que destaca a obrigatoriedade da abordagem acerca da temática étnico-racial nas escolas.

As obras disponíveis no cantinho da leitura da sala de referência que observei, puderam ser agrupadas em dois grandes grupos, a saber: livros de literatura infantil e livros didáticos. Os livros de literatura infantil, em sua maioria, abordavam aspectos relacionados à afetividade, aos tipos de moradia e às relações de quantidade e numeração. Além disso, foi possível constatar a presença de obras literárias didatizantes que, segundo Lajolo (2002, apud Lima, 2023, p. 36), se caracterizam pela “transmissão de ensinamentos morais direcionados à interpretação de adultos”, o que restringe o processo formativo das crianças.

Com relação a ausência de obras acerca da temática étnico-racial no acervo observado, confirma o que Lima (2023) destaca em seu trabalho acerca das ausências das relações raciais e personagens negros no universo da Literatura Infantil disponível em instituições escolares. Ou seja, embora tenham ocorrido avanços significativos nas produções contemporâneas no que se refere às novas literaturas

que abordam a população negra de forma positiva, ainda persiste a ausência dessas obras em espaços educacionais.

No que diz respeito aos livros didáticos presentes no acervo do cantinho da leitura na sala de referência que observei, considero que não se mostravam adequados à faixa etária das crianças da pré-escola, uma vez que vários estavam identificados para serem utilizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, mesmo que fossem livros direcionados para crianças da pré-escola, esse material pouco contribui para impulsionar o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens.

Nesse sentido, considero importante refletir e pensar em alternativas para ampliar a variedade e a qualidade do acervo de obras literárias na turma da pré-escola que observei. Vale ressaltar a necessidade de a escola contribuir para uma educação comprometida com a transformação da realidade, capaz de libertar mentes, corpos e práticas (Freire, 2019).

A efetivação de práticas voltadas para uma educação antirracista requer compromisso de toda comunidade escolar, mas principalmente da equipe de gestão e do corpo docente. Segundo Cavalleiro (2001, p. 158), a educação antirracista é efetivada na escola que:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

Essas considerações apresentadas pela autora (Cavalleiro, 2001), contribuem para pensar e traçar ações nas escolas para reconhecer e respeitar a diversidade racial. Porém, isso requer a superação de preconceitos e estereótipos presentes no senso comum, dentro e fora do ambiente escolar, inclusive a superação da concepção de que todas as pessoas são iguais e possuem os mesmos direitos, pois na vida concreta isso, em geral, não se efetiva pelos mais diversos motivos, incluindo as limitadas condições de vida e de educação de grande parte da população brasileira e mundial.

A visão que todas as pessoas são iguais e possuem os mesmos direitos tende a fortalecer o mito da democracia racial, contribuindo para a invisibilização das problemáticas raciais e para a manutenção de um reconhecimento velado das desigualdades nas condições de vida e educação. Desse modo, é fundamental a inclusão das abordagens antirracistas desde a Educação Infantil.

Pensar em formas de educar voltadas para a construção do reconhecimento positivo, especialmente dos corpos negros, como alerta Cavalleiro (2001, p. 158), vai ao encontro de reflexões apresentadas por Lima (2023). Para a autora, o

[...] desenvolvimento de brincadeiras e pinturas corporais de origem africana, a visibilidade, e as imagens positivadas sobre corpos negros (representatividade), seja pela visualidade ou literatura, além de demais projetos, permitem as crianças e professores acessarem saberes, até então, desconhecidos (Lima, 2023 p. 34).

Logo, as práticas de brincadeiras que educam os corpos para a diversidade, assim como outras atividades com as crianças que buscam esse mesmo fim, promovem a quebra de paradigmas e possibilitam que elas e os professores compreendam o diferente e aprendam a pensar a partir dele, não como algo desprovido de cultura ou de saber menos válido, mas como possibilidade de enriquecimento formativo. Essas condutas, portanto, contribuem para a desconstrução de um currículo historicamente colonial.

Esses apontamentos permitem adentrar na discussão acerca das obras de Literatura Infantil que abordam positivamente as relações étnico raciais. Nesse sentido,

[...] nas histórias de literatura infantil contemporânea tornam-se referências no processo de construção de identidades das crianças negras, sendo fontes de significados existenciais que podem ser aplicados ao mundo real, conforme reafirma Abramovich (1989) ao asseverar que, para o indivíduo formar a sua própria identidade, precisa recriar a realidade e imaginá-la.

Nesse sentido, a literatura infantil seria uma fonte de significados e possibilidades para criação e recriação das diferentes realidades (Lima, 2023, p. 41).

Gomes (2002, apud Lima, 2023) também destaca a importância de uma literatura afro-referenciada, comprometida com a promoção de mudanças. Nas palavras da autora,

[...] quando as histórias literárias abordam narrativas de empoderamento, resultando em valorização da estética negra, a criança tem a possibilidade de se identificar com os personagens e com as pessoas ao seu redor, conhece outras culturas, lugares, isso faz com que elas se tornem protagonistas de suas histórias e reafirmam suas identidades nos espaços sociais (Gomes 2002, apud Lima, 2023, p. 43).

Nesse sentido, Soares (2013) e Vinco (2019, apud Lima, 2023, p. 34) reforçam:

[...] que uma Educação Antirracista na Educação Infantil se constrói por meio das descobertas, brincadeiras, narrativas e mobilização de saberes. [...] uma dessas diversas formas de se trabalhar o racismo na Educação Infantil, é por meio da literatura infantil tendo por referência os personagens negros nos livros literários para infância.

Portanto, o contato da criança desde a tenra idade com literaturas que, de fato, tenham o compromisso de tratar as diversidades de forma positiva tende a favorecer o desenvolvimento de uma postura mais respeitosa diante das diferenças. Além disso, possibilita que as crianças negras se reconheçam em um contexto plural, à medida que todas as identidades, histórias e culturas são valorizadas e representadas de maneira equitativa no ambiente educativo.

Ainda no que diz respeito à literatura infantil, é necessário que haja mais programas, projetos e ações governamentais e escolares que incentivem a leitura literária, garantindo que os livros cheguem efetivamente às crianças. Isso inclui a necessidade de ampliar e diversificar os acervos de literatura infantil nas escolas, “pois a escassez de obras interfere diretamente no acesso de livros literários e nas práticas pedagógicas para relações étnico-raciais durante a infância” (Lima, 2023, p. 102).

Considero que as reflexões e sugestões apresentadas nos parágrafos anteriores buscam trilhar caminhos para promover mudanças significativas nas práticas de professores, pedagogos, gestores e demais profissionais envolvidos principalmente no campo educacional. Além disso, é fundamental a busca permanente pelo aprimoramento formativo que contemple o compromisso com uma educação plural.

4.4 Plano de atividades docente

Diferentemente da dificuldade encontrada para acessar o PPP da instituição de Educação Infantil que realizei o processo de observação para esse trabalho, pude ter acesso aos planos docentes dos meses de maio, setembro, novembro e dezembro de 2024. Esses planos de atividades eram voltados para crianças da turma que observei e continham os Campos de Experiência, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e a Descrição das Aprendizagens, em consonância com o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

As atividades propostas nos planos envolviam as seguintes temáticas: educação no trânsito, partes do corpo, números e quantidades, meios de comunicação, pareamento dos nomes, meios de transporte, entre outros. Em sua maioria, os planos incluíam atividades com literatura infantil, sendo utilizada principalmente como recurso para o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, e não como expressão artística, voltada à fruição, tampouco para o tratamento das questões étnico-raciais.

Ao analisar os referidos planos da docente, constatei que as temáticas da diversidade e das relações étnico-raciais foram trabalhadas apenas no Dia da Consciência Negra, e ainda de forma estereotipadas. Nos demais dias dos meses referentes aos planos que tive acesso, notei a ausência de atividades voltadas para a diversidade e para a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER, e a ausência de abordagens étnico-raciais, conforme determina a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

Tais constatações vão ao encontro do que discute Bakke (2011), ao afirmar que as temáticas étnico-raciais, quando abordadas, tendem a se restringir às datas comemorativas, resultando em uma abordagem fragmentada e pontual. Essa limitação contribui para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e do racismo em uma das etapas da Educação Básica essenciais para o desenvolvimento de uma educação antirracista, a Educação Infantil, período em que as identidades e os conceitos estão sendo constituídos.

Suponho que o mesmo problema acontece na maioria das escolas do município de Manaus, por conta de inúmeras demandas e projetos atribuídos pela SEMED e gestores para execução pelos professores, além de enfrentarem lacunas em sua

formação docente antirracista desde a graduação. Nesse sentido, Felix (2021) destaca a importância da formação docente voltada para as questões raciais. A autora destaca que:

A formação docente contribui para minimizar a desigualdade racial presente em nossa sociedade e é de suma importância que os educadores tenham uma formação voltada para a temática racial, desde a sua graduação até as formações ao longo da sua carreira docente, pois a grande maioria desconhece ou não valoriza o legado deixado pela população africana e afrodescendente (Félix, 2021, p. 32).

Vale destacar que as limitações nas formações docentes, inicial e continuada, relacionadas às questões étnico-raciais, contribui para a perpetuação das opressões estruturais do sistema capitalista vigente que fomenta desigualdades para manutenção do estado atual da realidade, que beneficia os interesses da classe dominante. Por outro lado, Gomes (2000, p. 149) afirma que “seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal”.

Avalio que é imprescindível que a formação docente seja pensada nas perspectivas apresentadas por Gomes (2000), Félix (2021) e de tantos outros autores que defendem a abordagem das questões étnico-racial como um direito e como parte de uma educação comprometida em não reproduzir o racismo.

É evidente que o plano da docente analisada não contempla uma educação voltada para as múltiplas diversidades, especialmente a racial. Tal constatação diverge do que deveria ser um dos pilares de uma educação plural, visto que a escola não pode reproduzir o padrão colonial; pelo contrário, deve se constituir como um espaço de transformação e valorização da diversidade. Contudo, não se deve atribuir a responsabilidade apenas à docente, pois essa realidade perpassa um sistema ainda muito engessado e envolve toda a equipe escolar, que não deve abordar a temática de forma pontual por meio de projetos bimestrais (Lima, 2023).

As instituições escolares devem ter, como princípio norteador, uma educação para as diversidades. Isso requer muito empenho de toda comunidade escolar, pois, conforme alertam Souza e Coelho (2024, p.15), “vale lembrar que, historicamente, convive-se com tentativas de negação da existência do racismo no Brasil, e o silenciamento tem sido uma estratégia para negá-lo”. Portanto, é urgente pensar em práticas que superem as tentativas de silenciamento de grupos que passam por

processos de racialização, proporcionando para tenham acesso para efetivação dos seus direitos, especialmente ao de uma educação de qualidade, culturalmente significativa, identitária e respeitosa.

4.5 Organização de espaçamento, materiais e tempo

O espaço da sala de referência do Centro Municipal de Educação Infantil da turma da pré-escola que realizei o processo de observação, era organizado conforme as orientações presentes no documento Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas (Brasil, 2024), que estabelece como deve ser a organização de uma sala de referência em relação aos seus espaços, materiais e tempos. Percebi que todas as salas de referência desse CMEI apresentavam um espaço amplo e bem estruturado.

A sala de referência da turma que observei contava com alguns cantos temáticos, entre eles o Canto da Leitura, que, no entanto, possuía poucas características que o identificassem como tal. Havia também o Canto dos Jogos, onde estavam dispostos diversos materiais relacionados a linguagem matemática.

Logo na entrada desta sala, foi possível observar uma grande exposição dos trabalhos das crianças. Cada uma delas possuía uma pasta individual, onde guardava suas produções. Ao lado dessas pastas, encontrava-se o alfabeto de parede, que, segundo relatos da professora regente, foi construído pelas próprias crianças a partir de materiais trazidos de casa, embalagens cujos nomes iniciavam com a letra correspondente.

Esta sala também contava com um quadro posicionado na altura das crianças, utilizado frequentemente para a realização de atividades orientadas pela professora. Além disso, havia um grande espelho próximo ao alfabetário, que as crianças usavam para se observar, arrumar os cabelos e as roupas, ou brincar de salão de beleza. Esse recurso se mostrava bastante interessante na realização de atividades voltadas ao reconhecimento de si, do outro e do ambiente ao redor e, também, para a brincadeira do faz de conta das crianças, atividade que guia o desenvolvimento das crianças da faixa etária da pré-escola, conforme ensina a Teoria Histórico Cultural.

Todas as salas de referência do referido CMEI eram equipadas com uma televisão, utilizada para a exibição de desenhos e vídeos didáticos. As mesas onde as crianças realizavam suas atividades eram dispostas de forma enfileirada, formando

a letra “L”, uma ao lado da outra. As paredes da sala de referência eram ocupadas, em grande parte, pelo alfabetário.

Considero que o espaço da sala de referência que observei apresentava excesso de informações visuais, como muitas chamadinhas, diversos tipos de alfabeto de parede, letras maiúsculas e minúsculas, a letra trabalhada no dia, calendários, regras, vogais, entre outras coisas, o que acabava gerando certa poluição visual. Grande parte desses elementos que contribuíam para essa sobrecarga visual, segundo relato da professora regente, eram exigências de um projeto implementado neste CMEI naquele ano, com objetivo de inserir e familiarizar as crianças da Educação Infantil com práticas de leitura e escrita.

Com base neste projeto, a SEMED/Manaus determinou sobre o que deveria estar presente nas salas de referência, incluindo itens expostos nas paredes citados anteriormente. Essas exigências eram acompanhadas por meio de um checklist elaborado pela gerência de ensino responsável na zona onde o CMEI estava localizado, que fazia a verificação se as salas de referência possuíam a “chamadinha”, entre outros recursos pedagógicos.

Apesar de o projeto ter, em seu discurso, a proposta de inserir os alunos em práticas de leitura e escrita, em sua aplicação percebo que ele acaba por sobrecarregar ainda mais as crianças da Educação Infantil no que concerne à alfabetização precoce, ferindo os princípios que norteiam essa etapa, a qual deve se ocupar do desenvolvimento integral da criança por meio das brincadeiras, interações, explorações sensoriais e linguagem oral e escrita (Brasil, 2024).

Assim, observo cada vez mais a Educação Infantil perder sua função para assumir outra que segue uma lógica do capital, que exige urgência nessa alfabetização para atender interesses lucrativos, deslegitimando as crianças e suas formas de aprender. Pular etapas não torna o processo de qualidade.

Apesar de haver muitos registros nas paredes, não consegui localizar imagens que representassem a diversidade étnico-racial. O CEERT, em parceria com o Instituto Avisa Lá, publicou o documento Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (Ceert, 2012), no qual é discutida a importância de se criar espaços que promovam a igualdade racial. Consta nesse documento que:

[...] a escolha das imagens que povoam a unidade educativa deve incluir a questão racial. Belas imagens de negros em posição de prestígio, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos das crianças e de suas famílias, e nos espaços mais destacados, os desenhos e as

produções das crianças etc. são exemplos que podem fazer parte do acervo das instituições de Educação Infantil (Ceert, 2012 p. 20).

Ao analisar os materiais utilizados nas atividades com as crianças, percebi que eles podiam ser classificados em dois grupos: o primeiro correspondia a uma espécie de livro didático, e o segundo, às atividades impressas coladas nos cadernos. Em ambos os casos, observei que as propostas estavam centradas principalmente na alfabetização precoce das crianças da Educação Infantil uma etapa que, a meu ver, não deveria ter esse foco, mas sim priorizar o desenvolvimento das múltiplas linguagens, conforme preconiza documentos norteadores das práticas pedagógicas nesta etapa educacional como, por exemplo, as DCNEI e a BNCC (Brasil, 2009; Brasil, 2017)

Essa compreensão também se aproxima do que propõe Loris Malaguzzi em seu poema “As Cem Linguagens da Criança” (Malaguzzi, 1996) no qual ele critica a visão fragmentada da infância ao afirmar que “a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo”. Ao observar mais atentamente os materiais utilizados com as crianças da turma que observei, foi possível constatar a falta de conteúdos sejam eles em forma de atividades, livros de literatura infantil ou brinquedos que abordem questões de cunho étnico-racial, indígena e outras temáticas relevantes para promover o conhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial e cultural, o que descumpram as determinações da Lei de nº 10.639/2003 que trata sobre o trabalho com as temáticas da história e cultura Afro-brasileira, bem como a lei de nº 11.645/2008 que se refere ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. (Brasil, 2003; 2008).

Logo, os materiais assumem um papel fundamental na formação e para a promoção das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. Isso implica refletir sobre o que chega às mãos das crianças. Assim, é fundamental a professora e o professor que atua com crianças, analisar e selecionar com um olhar atento o que cada livro ou material didático apresenta, de modo a reconhecer e evitar aqueles que “contenham expressões de práticas de racismo cultural, institucional ou individual” (Lima, 2023, p. 40).

Considerando a importância de materiais que abordem as pluralidades, a falta deles interfere diretamente na construção de imagens positivas, especialmente de crianças negras, que, diante dessa ausência, acabam se espelhando no que é socialmente estabelecido como belo ou seja, o branco, resultando em processos de

rejeição de si mesmas. Essa reflexão dialoga com o que afirmam Gonçalves e Moura (2016) acerca da importância de materiais como a Literatura Infantil para a promoção de uma educação para as Relações Étnico-Raciais e principalmente no fomento de uma identidade confiante:

A literatura infantil exerce grande influência na construção da identidade, pois é por meio dela que a criança personifica seus anseios infantis em um enredo em que ela se sente representada. Assim sendo, a escola deve oferecer a seus educandos o contato com a literatura infantil afro-brasileira, que contemple heróis negros e cultura africana. (2016, p.7).

Assim, apesar de a sala de referência que observei contar com cantos temáticos e possuir um canto da leitura, percebi que não era equipado com livros de literatura infantil voltados para o trabalho com as diversidades. Além disso, compreendo que é necessário ir além do simples ato de possuir livros: é preciso explorá-los com cuidado, considerando outras dimensões imbricadas para superar preconceitos, racismo, estereótipos, por exemplo, ainda muito presentes em nossa sociedade.

Não se trata apenas de ter uma obra que aborda a temática negra, mas de observar como essa representação é construída se de forma estereotipada, preconceituosa ou positiva. Essa reflexão vai ao encontro do que afirmam o CEERT e o Instituto Avisa Lá, no documento Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012, p. 22): “Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente os livros de literatura.”

Apesar de a sala de referência não dispor de muitos brinquedos que representem as multiculturalidades, durante o período em que realizei a observação não participante, pude identificar um brinquedo muito utilizado pelas crianças nas brincadeiras: a boneca “Abayomi”. Seu nome significa “encontro precioso” e ela representa um símbolo de resistência, amor e ancestralidade para o povo negro.

As bonecas Abayomi não possuem uma única narrativa de origem. Alguns relatos afirmam que elas teriam surgido no período da escravidão, quando mulheres negras as confeccionavam para acalantar seus filhos durante as travessias ou em momentos de sofrimento interpretação que, segundo pensadores negros, pode refletir uma visão romantizada e produzida por olhares brancos, buscando suavizar as marcas da escravidão. Já o site Primeiros Negros, em um artigo escrito por Tania

Regina Pinto (2021), atribui sua criação à artesã Waldilena Serra Martins, no final da década de 1980.

Independentemente da versão considerada, compreende-se que o essencial é reconhecer que essa boneca, utilizada nas brincadeiras das crianças, carrega significados históricos profundos e se consolida, cada vez mais, como um importante símbolo de resistência e representatividade positiva.

No CMEI onde fiz a observação, as bonecas foram confeccionadas durante uma oficina realizada pelas professoras para uma exposição nos murais desta escola. Segundo relatos da professora regente da sala que observei, as bonecas foram feitas pelas próprias crianças, com a mediação das docentes. Ela me contou que as professoras trouxeram os materiais necessários e mostraram o passo a passo de como confeccionar as bonecas. Quando questionei se houve uma contextualização para as crianças sobre o significado daquele objeto, a professora me respondeu que explicaram apenas que “eram bonecas do tempo da escravidão”, sem maiores aprofundamentos.

Apesar de não haver maiores explicações para as crianças sobre a importância desse elemento cultural, com um aprofundamento maior sobre a temática étnico-racial, percebi que elas demonstraram grande interesse pelas bonecas. Notei que muitas crianças negras brincavam com elas, embora algumas tenham estranhado em um primeiro momento.

Acredito que isso se deve ao fato de que as crianças raramente têm contato com brinquedos que representem diferentes tons de pele e tipos de cabelo, o que, segundo o Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial (AfroCebrap, 2022, p. 33), “[...] reafirma um certo padrão de beleza, normativo e impositivo [...]”.

O contato com bonecas que representam as mais diversas diferenças ajuda quando se entende que:

É de extrema importância que as crianças tenham acesso a bonecas e bonecos negros, com diferentes características e tons de pele, posto que as “bonecas fazem conexões entre a fantasia e a realidade de cada uma, de forma que essa brincadeira seja comparada com suas vivências familiares. (Santos; Guanãbens, 2021, p. 58).

Assim, considero importante refletir sobre a atribuição de brinquedos e literaturas infantis que contemplem essas temáticas, em consonância com a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), no sentido de contribuir para que essa Lei seja

efetivamente aplicada na prática pedagógica. Acredito que isso auxilia na construção da identidade das crianças negras e indígenas, ao mesmo tempo em que permite às crianças não negras compreenderem a existência das diferenças e reconhecerem que é justamente na diferença que reside a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo, para que não reproduzam preconceitos.

Nesse sentido, compreendo que oficinas de confecção de bonecas e outros elementos culturais é uma excelente atividade para ser desenvolvida com as crianças da Educação Infantil, desde que seja planejada e contextualizada. Entendo que isso promove a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a igualdade racial. Essa proposta pedagógica pode ser realizada com as crianças ao longo de vários dias que dialogue com outros artefatos culturais, como a literatura infantil, o teatro, entre outros.

O tempo também é parte essencial para que essas práticas estejam presentes na rotina das crianças da Educação Infantil. Compreendo que planejar o tempo e as atividades cotidianas é fundamental para garantir que a promoção da igualdade racial esteja inserida no dia a dia escolar. Conforme o CEERT (2012, p. 25), “a rotina na Educação Infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem”.

A rotina organizada pela professora da sala de referência na qual realizei a observação não incluía, de forma contínua, as questões étnico-raciais ou indígenas em suas práticas. Percebi que essas temáticas eram abordadas apenas no mês de novembro, especialmente nos dias que antecedem o dia vinte por conta do “Dia da Consciência Negra”, e ainda de maneira estereotipada.

Dessa forma, considero importante que cada atividade, a ser realizada diariamente dentro e fora das salas de referência, contemple os cuidados com o corpo, as brincadeiras e jogos, as rodas de história, entre outras, voltadas para o desenvolvimento das múltiplas linguagens e a promoção do conhecimento e respeito à diversidade étnico-racial. Vale destacar o documento Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial, onde consta que “a rotina não é neutra e pode trazer marcas do preconceito e da discriminação” (Ceert, 2012, p. 25).

4.6 Relação crianças-crianças e adultos

A primeira etapa da Educação Básica é uma das mais importantes no processo de construção da identidade e da formação integral da criança. Dessa forma, as instituições de Educação Infantil devem seguir os documentos normativos não apenas

para cumprir exigências legais, mas, sobretudo, para garantir a qualidade e a equidade do atendimento oferecido (Brasil, 2003; Brasil, 2009; Brasil, 2018; Brasil, 2024). Essa qualidade e equidade inclui ações que ajudem no fomento de relações harmoniosas entre crianças e seus pares e crianças e adultos.

Deste modo, dispor de um espaço adequado, no qual as múltiplas identidades possam se reconhecer, se expressar e se sentir acolhidas, faz parte do papel da escola e constitui um direito assegurado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pelas DCNEI (Brasil, 2009), pela BNCC (Brasil, 2018), pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2024), entre outros documentos orientadores da educação.

Na turma que observei, percebi que as crianças eram bastante ativas e participativas, tanto nos momentos de roda de conversa quanto nas atividades propostas pela professora e em suas iniciativas de brincadeiras. Eventuais desentendimentos entre colegas surgiam, mas eram rapidamente resolvidos por meio do diálogo entre as próprias crianças.

A dinâmica da turma variava conforme o dia: em alguns dias as crianças estavam mais agitadas, especialmente quando havia a expectativa de ir ao parquinho. Nesses momentos, a movimentação na sala era intensa e as perguntas eram constantemente repetidas para confirmar se realmente iriam. A cada resposta afirmativa, a ansiedade e a alegria tornavam-se ainda mais visíveis. Isso revela a importância da brincadeira na Educação Infantil, pois é uma atividade que faz sentido para as crianças, guiando seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme assegura a Teoria Histórico Cultural.

Um aspecto que me chamou bastante atenção foi o afeto e a solidariedade entre as crianças, principalmente em relação a um colega laudado com autismo. Ele jamais era excluído das brincadeiras e, sempre que necessitava de ajuda, havia alguma criança disposta a apoiá-lo, demonstrando um ambiente de acolhimento e cooperação.

A relação das crianças com a professora regente era marcada por gestos de carinho, mas, também, por momentos em que se fez necessário adotar uma postura mais firme. No entanto, em nenhum momento essa relação se caracteriza como autoritária. Ao contrário, a professora buscava constantemente, dentro de seus limites e mesmo diante da sobrecarga, oferecer o seu melhor. Um exemplo disso foi sua

dedicação em continuar trabalhando mesmo quando apresentava inflamação na garganta, situação que posteriormente exigiu uma cirurgia nas cordas vocais.

Apesar da relação das crianças com a professora ser considerada afetuosa e respeitosa, a relação das crianças com uma colega da turma me chamou a atenção. A criança em questão era negra, venezuelana e, segundo relatos da professora regente, passava por dificuldades financeiras que se refletiam em como ela chegava à escola, muitas vezes com fome. Além disso, essa criança vivia em situação de vulnerabilidade e sofria com certo descaso dos próprios pais. Durante o processo da minha observação, me aproximei bastante dela e percebi que sua timidez estava relacionada à vergonha que sentia por conta dos comentários que algumas crianças faziam em relação às suas roupas, cabelo e materiais.

Em geral, ela ficava sozinha, realizando suas atividades e se sentando sempre longe das demais crianças. Porém, era na hora das brincadeiras tanto na sala quanto no parquinho que a exclusão se tornava mais evidente. As outras crianças não a deixavam participar das brincadeiras, por vezes tiravam brinquedos de suas mãos, e uma das cenas mais marcantes que presenciei foi a de um grupo de meninas que a chamou de feia quando ela estava em frente ao espelho da sala de referência.

Neste dia, essa criança havia chegado com os cabelos bagunçados e, quando foi brincar com os brinquedos, dirigiu-se ao espelho para arrumá-los. Foi então que ouvi as outras crianças chamando-a de feia. Intervi imediatamente, conversando com elas e explicando que todas são lindas e têm suas diferenças, e que são justamente essas diferenças que as tornam bonitas. Ressaltei que aquele tipo de fala não poderia se repetir, pois deixava a colega triste.

Outra situação que se parece com o que foi descrito no parágrafo acima acerca das marcas do racismo se deu por meio da fala de uma criança negra presente no documento intitulado “Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais”, do ano de 2012, que tem como organizadora a autora Maria Aparecida Silva Bento, referência nos estudos sobre negritude. No tópico “Ser negro ou ser branco: pertencimento étnico-racial aos olhos de crianças pré-escolares”, crianças foram entrevistadas para expressar como se reconheciam e com qual grupo étnico-racial se identificavam. Ao ler esse trecho, percebo como Luiz Gabriel, de 5 anos, reflete as marcas do racismo presente desde a mais tenra idade:

O cabelo, eu não queria esse topete e também queria ser branco. Queria que meu pai “nascesse” branco, minha mãe “nascia” branca e minha irmã “nascia”

branca! Queria toda a minha família branca (Luiz Gabriel, 5 anos, mãe morena, pai não identificado). (Bento, 2012, p.126).

A fala dessa criança reflete o sofrimento ao qual ele deve ter sido exposto desde muito cedo. O pedido para ser branco revela que as crianças brancas não passam pelas mesmas situações que ele enfrentou em razão de suas características e por possuir um corpo negro.

Essas ações, gestos e formas de olhar para os pares, em específico essa criança, refletem um racismo enraizado, muitas vezes inconsciente, que se manifesta a partir de um padrão hegemônico que estabelece o ideal de beleza ao qual as crianças são expostas desde muito pequenas, aprendendo que o bonito é o branco, de cabelos lisos, e rejeitando o corpo negro, de cabelos cacheados (Pimenta, 2016).

O combate a essas formas de racismo deve começar, na Educação Infantil, pois é o período que as crianças estão construindo e solidificando suas identidades e a identidade de seus pares, de forma coletiva (Santos; Oliveira; Ruas, [s.d.]). Pensando-se em propostas que possam ajudar, uma sugestão que pode ser feita para a mitigação e a promoção da igualdade racial entre as crianças é a apresentada pelo Instituto Avisa Lá e CEERT (2012), ao indicar o uso de cantos temáticos. Consta neste texto que:

São muitos os cantos que podem ser organizados para os jogos simbólicos: casinha, feira, posto de saúde, escritório, canto da beleza. E os que incentivam a brincadeira a partir de temas trabalhados nos projetos ou de sequências didáticas. Para promover a igualdade racial é possível incluir temáticas africanas, por exemplo, espaços para que as crianças brinquem de princesas, rainhas, reis, príncipes brancos e príncipes negros, com livros, materiais e objetos inspiradores do assunto. (Ceert, 2012, p. 27).

Essa é uma das inúmeras possibilidades de atividades pedagógicas por meio das quais se podem trabalhar as temáticas raciais. Existem aquelas que envolvem o uso da literatura infantil, oficinas de bonecas, entre tantas outras, porém isso representa apenas uma parte do trabalho. Como mencionei nos tópicos anteriores, é necessário que existam espaços, brinquedos e literaturas infantis específicos para abordar e efetivar a promoção da igualdade racial, em conformidade com a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003).

Assim, compreendo que é dever coletivo, tanto da família quanto da escola, assumir esse compromisso urgente, como afirma Bento (2012, p. 103) ao tratar dessa responsabilidade para o progresso das questões étnico-raciais: “[..] a maneira como a

família e a escola enfrentam esse desafio e lidam com a dimensão racial afigura-se como elemento importante na formação da identidade das crianças pequenas.”

Portanto, compreendo que é fundamental fomentar práticas antirracistas na Educação Infantil para todas as crianças, especialmente para as crianças negras, que muitas vezes já chegam à escola carregando o peso do racismo, da discriminação, da baixa autoestima e de tantos outros fatores que afetam seus processos de formação e bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Trabalho Final de Curso busquei investigar obstáculos e possibilidades na utilização de obras da literatura infantil para o enfrentamento do racismo e na promoção da representatividade positiva de crianças negras da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus, Amazonas. No decurso da investigação foi possível aperfeiçoar a compreensão em relação ao papel da escola e da literatura infantil no processo de formação na perspectiva de possibilitar às crianças experiências variadas que ampliam suas relações com o universo cultural, incluindo o étnico-racial. Por meio de representações estéticas positivas que chegam às mãos das crianças, o racismo tende a perder espaço à medida que a consciência antirracista passa a ser cultivada e fortalecida.

No que tange aos desafios e limitações dessa pesquisa, destaco a escassez de obras de literatura infantil com temáticas étnico-raciais na instituição escolar que realizei a observação. Tal situação impossibilitou uma análise mais aprofundada sobre a representação de personagens negros em obras literárias. Além disso, constatei que o trabalho pedagógico e as atividades relacionadas a essa temática na turma observada, eram superficiais e restritas a dias específicos, geralmente associados a datas comemorativas, o que contribuía para a perpetuação do racismo estrutural.

Entre os motivos para tal fato em relação ao trabalho pedagógico, identifiquei a sobrecarga atribuída pela SEMED/Manaus aos docentes da Educação Infantil da escola observada, com vários projetos por ela demandados, o que prejudicou o exercício da autonomia das professoras. Soma-se a isso o racismo enraizado, muitas vezes negado, e o racismo estrutural que, segundo Almeida (2019), se dá nas próprias estruturas sociais e atua na naturalização e legitimação de um currículo eurocêntrico, com ausência de representatividades positivas de crianças negras. Isso denota a necessidade de intensificar na formação docente, inicial e continuada, temáticas antirracistas, a fim de sensibilizar e preparar as professoras e os professores para o enfrentamento e o combate ao racismo, desde a Educação Infantil.

Atualmente, já existem diversas obras de literatura infantil disponíveis no mercado que abordam positivamente as relações étnico-raciais, mas é necessário que essas obras cheguem às mãos das crianças da escola e da turma que realizei a observação, o que requer compromisso individual e coletivo dos profissionais que

atuam na escola e na Coordenação da SEMED/Manaus, especialmente da Divisão de Educação Infantil.

Portanto, abordar as relações étnico-raciais é assumir um compromisso relevante com a sociedade, sobretudo com os grupos étnicos que sofrem com as mazelas do racismo. Nesse sentido, a relevância social do tema investigado neste trabalho é inegável, pois a formação de uma consciência antirracista desde a infância pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao tratar do racismo e promover a representatividade étnica positiva na Educação Infantil, a instituição escolar cumpre o seu papel de valorizar a diversidade e contribuir para a superação de preconceitos e discriminação arraigados na sociedade.

Assim, almejo que este trabalho contribua para estudantes, docentes e demais interessados na temática, no sentido de ampliar os conhecimentos e somar esforços na efetivação da educação escolar que inclua e respeite as pluralidades e diversidades presentes na sociedade, em especial, nas escolas públicas. No contexto amazônico, essa diversidade se apresenta de forma ainda mais ampla, pela coexistência de populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas e negras, cujas identidades, por vezes, são invisibilizadas nas escolas pelo mito da homogeneidade. Assim sendo, refletir sobre as singularidades das construções das identidades das crianças no cotidiano das escolas, desde a Educação Infantil, por intermédio da fruição de obras literárias e utilização de outros objetos que representam positivamente a diversidade étnico-racial e cultural, contribui para estabelecer relações humanas respeitadas e a vivência plenas de cidadania de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. (2019). **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras.
- AFROCEBRAP – Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial. **Desigualdades raciais e primeira infância**. São Paulo: AfroCebrap, 2024.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ARBOLEYA, Valdinei José. **O negro na literatura infantil**: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. *Revista África e Africanidades*, Ano I, n. 3, p. [faixa de páginas], nov. 2008. Disponível em: https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/O_negro_na_literatura_infantil_apontamentos.pdf. Acesso em: 06 jun.2025.
- ARENA, Dagoberto Buim. **O ensino da ação de ler e suas contradições**. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237–247, jan./jun. 2010a.
- ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: **Personagens negros como protagonistas**. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, 2013.
- AZEVEDO, Ricardo. **Livros didáticos e livros de literatura**: chega de confusão! *Presença Pedagógica*, [S. l.], v. 5, n. 25, p. 1-5, jan/fev, 1999.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, 2011. São Paulo. doi:10.11606/T.8.2011.tde 31052012-160806.
- BARBOSA, Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos. **Práticas de leitura na Educação Infantil**: convergências e discrepâncias na formação de leitores. 2021. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed.70,1979.
- BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. ISBN 978-85-64702-04-2.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Edições Câmara / Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.
- 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, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnico e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CEERT. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades; Instituto Avisa Lá – formação continuada de educadores. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. Coordenação geral de Hédio Silva Júnior, Maria Aparecida Silva Bento e Sílvia Pereira de Carvalho. São Paulo: CEERT; Instituto Avisa Lá, 2012. ISBN 978-85-64702-03-5.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007. 207 p.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em:

https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Documento_Racismo_Educacao_Infantil_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

CORREA, André Gustavo; SILVA JUNIOR, Paulo Marcos da; CARVALHO, Érika Lúcia de. **Quando a representatividade importa:** reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e Educação Básica. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 17, p. 1–17, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19407.092. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19407>. Acesso em: 7 maio. 2025.

COSTA, Ricardo da. **A Educação Infantil na Idade Média.** Revista VIDETUR, n. 17, p. 13-20, 2002.

COSTA, Samara da Rosa; PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. **Literatura Infantil e Reflexões Antirracistas no Cotidiano da Primeira Infância.** Revista da ABPN, v. 14, n. 39, p. 125-139, 2022.

FÉLIX, Cristiane de Oliveira. **Formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Iguatu-CE:** desafios da construção do pertencimento afro através da pretagogia. Orientadora: Sandra Haydée Petit. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUJITA, Elza Tie; FRANCO, Silvana Aparecida Pires. **O ato de ler na Educação Básica e a formação de alunos leitores.** Revista do Centro de Ciências da Educação. V. 36, n 2, p. 724-740, Florianópolis, 2018.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Mais de 70% das crianças em situação de pobreza não frequentam creche.** Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024. Disponível em: <https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/mais-de-70-das-criancas-em-situacao-de-pobreza-nao-frequentam-creche/>. Acesso em: 25 de fev. de 2025.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola:** na perspectiva de uma educação para a cidadania. Texto apresentado originalmente no painel da Conferência Nacional de Educação para Todos, Brasília, setembro de 1994. Posteriormente publicado em: GADOTTI, Moacir. *Autonomia da escola: princípios e propostas.* São Paulo: Cortez, 1997.

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

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Literatura na infância:** a criança, o livro e capacidade de ler. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 34-52, set./dez. 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília, DF: MEC, 2000. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, v29, n.1, p.167-182, jan./jun, 2003. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517_97022003000100012; Acesso em: 07 de out. de 2025.

GONÇALVES, Thaís; MOURA, Paula Nascimento da Silva. **Literatura infantil e identidade**: análise da obra “O cabelo de Lelê. Revista Científica da FHO | UNIARARAS, v. 4, n. 2, p. 1–9, dez. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Cadernode_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **A formação de professores e a profissionalização do magistério**. 1994. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

LIMA, Daniela de Jesus. **Educação, diversidade e desigualdade**. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2012, São Cristóvão. Anais [...]. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/47/121.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2025.

LIMA, Raiza da Silva. **Literatura na Educação Infantil**: uma análise da questão étnico-racial nos acervos do PNBE e PNLD Literário. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, 2023.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (Org.). **Livro de estudo**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. 36 p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 7).

MALAGUZZI, Loris. **The hundred languages of children**. Exhibition catalogue. Reggio Emilia: Reggio Children, 1996. Traduzido por Lella Gandini. © Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Carmen Maria Bueno. **Estado do conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

NEGRINI, Sandra Maria. **Gestão democrática da escola pública**: uma relação teórico-prática. Jacarezinho: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/65-4.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Ancelmo Pereira de. **Discurso da Exclusão na Escola**. Joaçaba: UNOESC, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2555/DissFO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 maio 2025.

PERES, Fabiana Costa; MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone Moreira de. **A literatura infantil na formação da identidade da criança**. Revista Eletrônica Pró-Docência, UEL, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2012.

PIMENTA, Scyla Pinto Costa. **Histórias de lá e daqui**: a representação do negro na literatura infantil brasileira. 2016. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016.

PINTO, Tania Regina. **Abayomi, a boneca dos navios negreiros**. Primeiros Negros, 2021. Disponível em: <https://primeirosnegros.com/abayomi/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; FAQUIM, José Pedro Soares. **Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003)**. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 221-230, set./dez. 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. de. **Leitura, um diálogo subjetivo**. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.p. 167-174.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MENEZES, Rainan Sena Santos; PEREIRA, Reginaldo Santos. **Relações étnico-raciais na Educação Infantil em Itapetinga-BA: o que dizem as crianças?** *Revista Exitus*, v. 9, n. 1, p. 367-396, 2019.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus et al. **Questões étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de teses e dissertações sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica**. *Práxis Educativa*, v. 17, 2022.

SANTOS, Nayara Araújo dos; OLIVEIRA, Tuany Karen Ferreira Alves de; RUAS, Thatiane Santos. **Relações raciais na literatura infantil: possibilidades de representação positiva da cultura afro-brasileira**. Ibitiré: Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, [artigo em fase de finalização].

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos**. - UEMG. 2013. 230 f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2013.

SOUSA, Arylicia Giseli De Melo; DE LIMA, Antonia Silva. **Diversidade Étnica na Educação Infantil: minimizando desigualdades ou difundindo estereótipos?** *Imagens da educação*, v. 7, n. 2, p. 64, 2017.

SOUZA, Marinês Viana de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **O projeto político-pedagógico e a educação para as relações étnicoraciais: configurações e abordagens pedagógicas em escolas públicas de Manaus**. *J. Pol. Educ-s*, Curitiba, v. 17, e91516, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198119692023000100117&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 out. 2025. Epub 08-Abr-2024. <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i0.91516>.

SOUZA, Patricia da Silva; GOMES, Ewerton Rafael Raimundo; ARAGÃO, Patricia Cristina de. **Experiências com a temática afro-indígena: o lugar de fala na formação docente**. *Revista Educação e Inovação*, v. 3, n. 1, 2021.

VINCO, Sonia Regina. **Tornar-se**: Literatura infantil e educação antirracista - UERJ. 2019. 208 f. - Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro (RJ), 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.