



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)  
CENTRO DE HUMANIDADES (CH)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE<sub>d</sub>)  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO (UAEd)

**RAIZA DA SILVA LIMA**

**LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA QUESTÃO  
ÉTNICO-RACIAL NOS ACERVOS DO PNBE E PNLD LITERÁRIO**

CAMPINA GRANDE  
2023

RAIZA DA SILVA LIMA

**LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** uma análise da questão étnico-racial nos  
acervos do PNBE e PNLD Literário

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG pertencente a linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade como requisito para obtenção do Título de mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dalila Castelliano Vasconcelos.

CAMPINA GRANDE  
2023

L7321

Lima, Raiza da Silva.

Literatura na educação infantil: uma análise da questão étnico-racial nos acervos do PNBE e PNLB literário / Raiza da Silva Lima. – Campina Grande, 2023.

116 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Dalila Castelliano Vasconcelos".

Referências.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Práticas Pedagógicas Antirracistas. 3. Educação Infantil. 4. Literatura Infantil. 5. Educação – Relações Raciais – Literatura Infantil. I. Vasconcelos, Dalila Castelliano. II. Título.

CDU 37.043.2-054(043)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a minha mãe Raimunda Maria (em memória), pois ela sempre acreditou que a educação teria o poder de transformar vidas, e uma delas seria a minha. Obrigada Mainha por ter sido minha maior aliada no acesso à uma universidade pública.

As minhas avós, Maria Virgília (em memória) e Maria Barbosa (em memória), mulheres incríveis que lutaram contra opressão patriarcal e racista. Foram exemplos para as minhas conquistas.

Minhas tias gêmeas: Eliana e Eliane, pelo cuidado com a minha casa, alimentação e saúde, saibam que vocês foram fundamentais na construção dessa dissertação.

Ao meu pai Edvaldo pela militância na garantia dos direitos humanos, justiça e equidade social. E por demonstrar que vidas negras importam e o lugar delas é nos espaços de direito.

Ao meu primo Thiago, esposa e filha, pela acolhida em sua casa em Campina Grande.

A minha amiga Luh Lima por ter compartilhado seu sonho de mestrado, e pela persistência caminhamos rumo ao mestrado em Educação.

Aos amigos que uniram forças nessa caminhada: Luciene, Janeh, Joselmo, Paulo Ricardo e Drielly, nossas conversas foram valiosas.

A turma 06 do PPGEd da UFCG, pelos momentos de trocas e aprendizado. Agradeço especialmente aos colegas da Linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidades: Petrúcio, Gilmara, Maria Antônia, Emerson, Luciana e Renally com vocês a jornada ficou leve e cheia de amor!

As gestoras e coordenadoras das creches e pré-escolas de Campina Grande pela disponibilidade e apoio, e sem sombra de dúvida as professoras participantes do estudo pelo acolhimento da “forasteira do Recife” Gratidão!

A minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Dalila Castelliano pela oportunidade em realizar pesquisas científicas com a interseção entre gênero, raça e infância. Aos membros da banca examinadora deste trabalho, Dr.<sup>a</sup> Fabiana Ramos-UFCG e Dr.<sup>a</sup> Dayse Cabral-UFPE, pela leitura criteriosa e valiosas contribuições. Grata por tudo!

*Negritude no Poder*

Quero o vento ecoando  
Minha negra voz  
Pelos espaços de poder  
E o lugar de fala  
Será da preta, do preto  
Desataremos os nós  
Há séculos a nos conter  
Não serei objeto de estudo  
Serei o sujeito estudado  
O sujeito estudante  
A negra acadêmica  
O negro diplomado  
Na faculdade  
No congresso  
No tribunal  
Não mais na cadeira do réu  
Nem na página policial  
Estarei na seção de economia  
Política, cultura,  
Debatendo, legislando, julgando,  
Chegarei de carro oficial  
Não mais viatura  
Quero colorir os espaços caucasianos  
Encrespar, enegrecer,  
Ser sujeito do meu discurso  
Negritude no poder!

*(Odailta Alves)*

## LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA QUESTÃO ÉTNICO- RACIAL NOS ACERVOS DO PNBE E PNLD LITERÁRIO

### RESUMO

A literatura infantil contemporânea se insere num movimento de transformação, reapresentação da cultura, história africana, e afro-brasileira com intuito de incorporar a representatividade e protagonismo negro nas histórias literárias. Pois, livros literários apresentavam narrativas com personagens negros(as) associados a escravidão, inferioridade social, invisibilidade, folclorização, estereótipos negativos e depreciativas sobre o corpo negro (cor e cabelo). Sendo assim, buscamos nessa pesquisa uma análise baseada em dois estudos. O primeiro estudo teve por objetivo analisar como obras do Programa Nacional do Livro PNBE e PNLD literário para Educação Infantil abordam as relações étnico-raciais, quais personagens contextualizam as relações étnico-raciais nas narrativas textuais e imagéticas e se os/as personagens negros/negras estão ocupando o lugar de representatividade e protagonismo nas histórias. A pesquisa nos acervos contou com recorte de obras do PNBE nas edições 2008, 2010, 2012, e 2014, e PNLD Literário na edição 2018. Realizamos a leitura exploratória de 487 obras, e em seguida a leitura detalhada de 48 livros para constituir o corpus de análise. Em seguida, o segundo estudo objetivou compreender como as professoras da Educação Infantil desenvolvem práticas para as relações étnico-raciais por meio da Literatura Infantil. Por esse intuito aplicamos um roteiro de entrevista semiestruturado com 30 professoras que lecionam na Educação Infantil- creche e pré-escola, da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, Paraíba. Para conhecer as formas de acesso aos livros literários, além de identificar os momentos destinados pelas professoras as práticas pedagógicas voltadas a Educação das Relações Étnico-raciais-ERER nas creches e pré-escolas. A pesquisa aqui apresentada utilizou-se do método de investigação qualitativo, a partir da análise do livro literário e um estudo empírico de caráter descritivo interpretativo. O aporte teórico desse estudo possui a contribuição do campo das relações raciais, Educação das Relações Étnico-raciais, e da Crítica Literária na Literatura Infantil. Para produção dos dados recorremos à análise de conteúdo conforme indica Bardin, organizada em categorias e subcategorias. Os resultados do estudo 1 constaram duas distinções: livros literários que trazem personagens negros(as) protagonistas tratando experiências culturais e cotidianas, relações de afeto e convivência na família, protagonismo e identidade racial pela valorização das diferenças e do corpo negro (cor da pele e cabelo), enquanto outras narrativas reproduzem o corpo e sensações aos personagens negros associado a animais, seres folclóricos, profissões invisibilizadas e transgressões de regras sociais. Com relação ao estudo 2, as professoras relatam carência de produção literária na primeira infância; acervos desatualizados para tratar a ERER; o desenvolvimento de práticas pedagógicas para ERER através da contação de histórias, leitura deleite, durante o cotidiano e experiências das crianças com o racismo; de maneira pontual através de projetos bimestrais; e na comemoração da Consciência Negra. Portanto, apontamos a urgência de políticas públicas para ERER que ampliem o letramento racial a fim de promover a ampliação de produções literárias voltadas a primeira infância que incluam personagens negros(as) protagonistas no contexto de suas histórias e culturas, no cotidiano e experiências, e assim, possibilite as professoras refletirem sobre a (re)construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Educação das Relações Étnico-Raciais; Práticas Pedagógicas Antirracistas.

# **LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE ETHNIC-RACIAL ISSUE IN THE PNBE AND PNLD LITERARY COLLECTIONS**

## **ABSTRACT**

Contemporary children's literature is part of a movement to transform and re-present African and Afro-Brazilian culture and history in order to incorporate black representation and protagonism into literary stories. Because literary books presented narratives with black characters associated with slavery, social inferiority, invisibility, folklorization, negative and derogatory stereotypes about the black body (color and hair). Therefore, in this research we sought an analysis based on two studies. The aim of the first study was to analyse how works from the PNBE National Book Programme and the PNLD literary programme for Early Childhood Education approach ethnic-racial relations, which characters contextualize ethnic-racial relations in textual and imagery narratives and whether black characters are occupying a place of representation and protagonism in the stories. The research in the collections included works from the PNBE in the 2008, 2010, 2012 and 2014 editions, and the PNLD Literário in the 2018 edition. We carried out an exploratory reading of 487 books, followed by a detailed reading of 48 books to form the corpus of analysis. The second study aimed to understand how early childhood education teachers develop practices for ethnic-racial relations through children's literature. To this end, we used a semi-structured interview script with 30 teachers who teach Early Childhood Education - nursery and pre-school, in the Campina Grande Municipal Education Network, Paraíba. In order to find out about the ways in which they access literary books, as well as to identify the moments set aside by the teachers for pedagogical practices focused on Ethnic-Racial Relations Education in nurseries and pre-schools. The research presented here used the qualitative research method, based on the analysis of the literary book and an empirical study of an interpretative descriptive nature. The theoretical contribution of this study comes from the field of race relations, Ethnic-Racial Relations Education and Literary Criticism in Children's Literature. To produce the data, we used content analysis as indicated by Bardin, organized into categories and subcategories. The results of study 1 showed two distinctions: literary books that feature black protagonists dealing with cultural and everyday experiences, relationships of affection and coexistence in the family, protagonism and racial identity by valuing differences and the black body (skin and hair color), while other narratives reproduce the body and sensations of black characters associated with animals, folkloric beings, invisible professions and transgressions of social rules. With regard to study 2, the teachers report a lack of literary production in early childhood; outdated collections for dealing with ERER; the development of pedagogical practices for ERER through storytelling, pleasure reading, during children's daily lives and experiences with racism; in a punctual way through bimonthly projects; and in the commemoration of Black Awareness. Therefore, we point out the urgency of public policies for ERER that expand racial literacy in order to promote the expansion of literary productions aimed at early childhood that include black protagonists in the context of their histories and cultures, in everyday life and experiences, and thus enable teachers to reflect on the (re)construction of anti-racist pedagogical practices in Early Childhood Education.

**Keywords:** Children's Literature; Ethnic-Racial Relations Education; Anti-racist Pedagogical Practices.

**RAIZA DA SILVA LIMA**

**LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da questão étnico-racial nos acervos do PNBE e PNLD Literário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG pertencente a linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade como requisito para obtenção do Título de mestre em Educação.

**Aprovado em: 30\08\2023.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dalila Castelliano Vasconcelos - UFCG

Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiana Ramos - UFCG

Membro Interno

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dayse Cabral de Moura UFPE\UPE

Membro Externo



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de artigos publicados entre 2019 e 2021.....	23
Quadro 2 - Relação entre o total de obras dos acervos do programa do livro e a distribuição para as etapas da Educação Infantil .....	56
Quadro 3 - Obras literárias do corpus de análise.....	57
Quadro 4- Categorias e subcategorias de análise dos livros.....	59
Quadro 5– Perfil das professoras entrevistadas.....	85
Quadro 6- Obras citadas pelas professoras para abordagem da ERER.....	92
Quadro 7 - Recursos citados na abordagem da ERER na Educação Infantil.....	94

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livros Literários Conversê e Quilombolando .....	61
Figura 2 - Livros Literários Folclorices de brincar e Samba Lelê .....	62
Figura 3 - Livro literário A menina e tambor .....	62
Figura 4 - Livro Literário Como é bonito o pé de Igor .....	64
Figura 5 - Livro Literário Salão Jaqueline .....	65
Figura 6 - Livro Literário Cabelo doido .....	66
Figura 7 - Livro Literário cachinhos, conchinhas, flores e ninhos .....	66
Figura 8 - Livro Literário A cama da mamãe .....	68
Figura 9 - Livro Literário Tanto Tanto .....	68
Figura 10 - Livro Literário Balde das Chupetas .....	69
Figura 11 - Livro Literário Marcos queria dormir .....	69
Figura 12 - Livro Literário Meu pai vai me buscar na escola .....	70
Figura 13 - Livro Literário Meu pai vai me buscar na escola .....	70
Figura 14 - Livro Literário Lá vai o Rui .....	71
Figura 15 - Livro Literário Mar de Sonhos .....	71
Figura 16 - Livro Literário o menino, o jabuti e o menino .....	72
Figura 17 - Livro Literário Alice vê.....	72
Figura 18 - Livro Literário Caixa de brincar .....	72
Figura 19 - Livro Literário Dez Saczinhos .....	73
Figura 20 - Livro Literário Almoço .....	74
Figura 21 - Livro Literário Quero Colo .....	75
Figura 22 - Livro Literário Blecaute e Na rua do Sabão .....	75
Figura 23 - Livro Literário Tem de tudo nessa rua .....	76
Figura 24 - Livro Literário Quem tem medo de mostro.....	77
Figura 25 – Livro Literário eu sou assim e vou te mostrar .....	77
Figura 26 - Livro Literário o ratinho e os opostos.....	78
Figura 27 - Livro literário Poá .....	79
Figura 28 - Livro literário Sai pra lá .....	79
Figura 29 - Livro literário Lobo de todas as cores .....	80
Figura 30 - Livro Literário O patinho feio.....	80
Figura 31 - Livro Literário Bééé .....	81
Figura 32 - Livros Literários Uma zebra fora do padrão e Elmer o elefante xadrez .....	82
Figura 33 - Livro Literário Com quem será que eu me pareço? .....	83
Figura 34 - Livro literário O doce segredo de Ogbón .....	83

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

<b>ERER</b>	Educação para Relações �tnico-racial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeioamento de Pessoal de Nível Superior
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PNBE</b>	Programa Nacional Biblioteca na Escola
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro e Material Didático
<b>RER</b>	Relações �tnico-racial
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – INFÂNCIA, RACISMO E ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>21</b>
1.1 ARTICULANDO INFÂNCIA, RACISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
1.2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES.....	26
1.3 CAMINHOS TRILHADOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL.....	29
1.4 A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
<b>CAPÍTULO II – LITERATURA INFANTIL, PERSONAGENS NEGROS (AS) E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL</b>	
2.1 LITERATURA INFANTIL: CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS.....	35
2.2 OS PERSONAGENS NEGROS(AS) NA LITERATURA INFANTIL.....	35
2.3 LITERATURA INFANTIL UMA POTÊNCIA NA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO E NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	38
<b>CAPÍTULO III – CAMINHOS METODOLÓGICOS DOS ESTUDOS: OBJETIVOS, MÉTODO, FONTES, LÓCUS, SUJEITOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>42</b>
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	45
3.2 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS DOS ESTUDOS 1 E 2.....	47
3.2.1 Procedimentos de coletas dos dados – Estudo 1.....	47
3.2.2 Procedimentos de coletas dos dados – Estudo 2.....	49
3.2.3 Campo de pesquisa.....	50
3.2.4 Participantes.....	50
3.2.5 Instrumento na produção de dados.....	50
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	51
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO 2.....	52
<b>CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS ESTUDOS 1 E 2</b> .....	<b>53</b>
4.1 ESTUDO 1- DESCRIÇÃO DOS ACERVOS DO PROGRAMA DO LIVRO E ANÁLISE DOS LIVROS LITERÁRIOS.....	53
4.1.1 CATEGORIA 1- PERSONAGENS NEGROS E NEGRAS PROTAGONISTAS.....	59
4.1.1.1 Subcategoria Diversidade étnico-cultural.....	61
4.1.1.2 Subcategoria estética dos corpos negros e a diversidade de cabelos.....	63
4.1.1.3 Subcategoria relações de cuidado e afeto nas famílias negras.....	67
4.1.1.4 Subcategoria imaginação e descobertas na infância.....	71
4.1.1.5 Subcategoria folclorização e transgressão das regras sociais.....	73

4.2 CATEGORIA 2- PERSONAGENS NEGROS(A) COADJUVANTES.....	74
4.2.1 Subcategoria integram as narrativas apenas nas ilustrações e não são protagonistas.....	71
4.2.2 Subcategoria presentes em contextos culturais diversos.....	75
4.2.3 Subcategoria representam profissões invisibilizadas.....	76
4.2.4 Subcategoria características físicas estereotipados e estigmatizados.....	76
4.3 CATEGORIA 3 - PERSONAGENS ANTROPOMÓRFICOS.....	78
4.3.1 Subcategoria exclusão por meio de características do corpo dos animais.....	78
4.3.2 Subcategoria retratam a construção da identidade pela diferença.....	81
4.3.3 Subcategoria linguagem e ancestralidade africana.....	83
4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO 2.....	84
4.4.1 Perfil sociodemográfico das professoras participantes do estudo 2	84
4.5 ABORDAGEM DA LITERATURA INFANTIL E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	88
4.5.1 Uso da Literatura infantil de forma ampla durante a prática pedagógica....	88
4.5.2 Acesso aos livros literários voltados ao público infantil.....	88
4.5.3 Os livros de Literatura infantil e as relações étnico-raciais.....	91
4.5.4 Abordagem das questões étnico-raciais na Educação Infantil.....	94
4.5.5 A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento de práticas pedagógicas para Educação das Relações Étnico-racial.....	97
<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>116</b>
A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	

## INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil Contemporânea tem buscado novas narrativas e reflexões acerca de temáticas que possibilitem o reconhecimento e a valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Esse movimento de transformação literária, segundo Farias(2018a), procura elucidar a identidade étnico-racial, além do rompimento com estereótipos e estigmas negativos sobre a representação dos(as) negros(as) na sociedade. Nesse sentido, ao longo do tempo, torna-se imperiosa a compreensão do momento histórico no qual personagens negros(as) são incorporados às narrativas literárias.

Em pesquisa sobre o tema, Farias (2018b) discorreu que, com a abolição da escravatura no início do século XX, algumas representações de figuras negras apareceram no cenário social, porém, estavam relacionadas à condição de sofrimento e de dor remetida ao período de escravidão. Esse contexto social foi marcado pela falta de interesse sobre essa população e as teorias raciais que reforçavam a ideia de desigualdade e inferioridade em ser negro, sendo marcado, assim, pelo apagamento e pela invisibilidade da história e cultura do povo negro.

Após o Modernismo, Gouvêa (2005) entende que as narrativas com os personagens negros se tornam mais frequentes. No entanto, apresentam características estereotipadas, folclorizada, superficiais, depreciativas, principalmente, sobre a cor da pele, trazendo à tona expressões como: “negrinho, negrinha, preto, a pretinha, entre outros”, buscando uma falsa democracia entre brancos e negros atenuada pelo mito da democracia racial que esconderia o preconceito, a discriminação e a luta pela igualdade de direitos. A distinção negativa de personagens negros nos livros infantis, para Farias (2018c), permaneceu por mais algumas décadas, admitindo gerações de crianças afro-brasileiras desprovidas de uma literatura que lhes representasse positivamente.

A invisibilidade e negação dos personagens negros e negras nos livros literários para infância não é um caso apenas do Brasil. Com base em pesquisas no contexto norte-americano, o pedagogo Henry Giroux (1995), em estudos sobre cultura midiática, discute sobre a importância de uma inserção étnico-racial nos filmes da Disney e em livros literários infantis, tendo em vista que, por muitos anos, esse lugar de representação nesses dispositivos foi negado.

O autor observou a ausência de personagens negros(as) nas histórias de princesas e heróis em que os personagens principais eram todos brancos, de olhos claros e cabelos lisos, e acabavam facilmente sendo inseridos no processo de escolarização em livros didáticos, paradidáticos e materiais pedagógicos e, assim, ocorria a reprodução de uma estética universal de padrões eurocêntricos que excluem aqueles que não se inseriam nesses padrões de beleza.

Girox (1995) cita que a mídia, também, faz parte desse construto ideológico das representações desses clássicos infantis, reproduzindo ainda mais as desigualdades culturais e étnicas, por meio da ideologia do branqueamento, que estiveram/estão presentes no cotidiano e nas práticas de escolarização na infância. Nesse sentido, o autor em tela conclui que a presença de imagens e narrativas sob um único padrão estético de beleza, com base na existência predominante de uma cultura branca europeia, foge à realidade pluricultural da população brasileira constituída por negros, indígenas e brancos.

Contraopondo-se às narrativas de invisibilidade do negro na sociedade brasileira, o movimento negro, as comunidades negras e representantes da educação, promoveram propostas em torno de uma Política Educacional antirracista que apresentasse a contribuição e valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira para sociedade por meio da educação (SECADI, 2006). Dessa construção, foi proposta a Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/96, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, além da Lei nº 11.645/08 que confere obrigatoriedade de ensino não apenas para a Cultura Africana, mas também à Cultura Indígena (Brasil, 2006).

Tais dispositivos legais instauram-se como um grande marco nas políticas de inclusão para a diversidade no currículo das escolas brasileiras. Dessa forma, foram redefinidos discursos conteudistas e as práticas curriculares nas escolas, garantindo a visibilidade do mercado editorial no atendimento à normativa e à ampliação de livros literários que apresentam a discussão da diversidade e relações raciais em diversos contextos (Azevedo, 2017).

Em sintonia à Lei de nº 10.639/03, é estabelecida a Resolução CNE/CP nº 1/2004, publicada no Diário Oficial da União (DOU), instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa lei oferece, na área da Educação, políticas de ações afirmativas de reconhecimento e de valorização da história, da cultura e da identidade negra, por meio de uma política curricular de dimensões históricas, sociais, antropológicas e culturais oriunda da realidade brasileira (Brasil, 2013).

Por essa perspectiva, a lei de diretrizes propõe a divulgação e produção de conhecimentos aos diversos níveis de Ensino. Caberia aos Programas Nacionais do livro e leitura a responsabilidade da inclusão de obras literárias e didáticas nas unidades educacionais a fim de proporcionar aos professores e às crianças o conhecimento das diferentes culturas, especialmente a negra e a indígena (SECADI, 2013).

Na busca por algumas respostas sobre a inserção da temática negra nos livros de literatura infantil adotados pelo programa nacional do livro literário, Araújo (2017) analisou o acervo literário dos anos iniciais do Ensino Fundamental com recorte direcionado à faixa etária dos seis a sete anos de idade e apontou duas perspectivas sobre a representação dos personagens negros nos livros adotados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE nas edições de 2008, 2010, 2012 e 2014.

A primeira perspectiva destaca que a Lei de nº 10.639/03 possibilitou mudanças na produção literária infantil brasileira, na inclusão de imagens e personagens negros(as). A segunda perspectiva, por sua vez, destaca que a representação imagética dos personagens em algumas obras do acervo mantém problemas relacionados à hierarquização entre brancos/as e negros/negras, à retificação dos estereótipos associados aos fenótipos negros (cor e cabelo), além dos padrões estereotipados sobre o gênero masculino e feminino (Araújo, 2017).

O programa do livro PNBE pesquisado por Araújo (2017) disponibilizou obras literárias para infância até 2014 e, após esse período, o programa não foi mais executado o que abriu uma lacuna de quase quatro anos sem o Ministério da Educação (MEC) renovar e distribuir livros literários às bibliotecas escolares. Então, no ano de 2017, o Programa Nacional do Livro Didático e Material Didático (PNLD) incorpora, em suas prerrogativas, i-) a obrigação em avaliar e disponibilizar obras literárias, além de acervos para bibliotecas e, ii-) a aquisição descentralizada para compra de materiais didáticos pedagógicos pelos Estados brasileiros. (Brasil, 2017)

Dessa maneira, o Programa Nacional do Livro e Material Didático passou a ser o responsável pela seleção e distribuição das obras literárias para as unidades educacionais sendo priorizado outro perfil de ação/ distribuição das obras na edição de 2018 com o PNLD-Literário destinado à Educação Infantil, Anos iniciais do Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2022).

Assim, torna-se relevante refletir se o programa selecionou obras literárias que contemplam as discussões das relações étnico-raciais para Educação Infantil e se tal feito correspondente ao que preconiza a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes para Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A partir dessas considerações, indagamo-nos: os acervos literários dos Programas do livro correspondem às discussões das relações étnico-raciais na Educação Infantil? De que maneira essa relação tem sido apresentada/tratada nas obras dos acervos? Será que as obras literárias para infância apresentam personagens negros e negras no contexto de reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira ou continuam reproduzindo narrativas e personagens estereotipados?



Nessa perspectiva, Gomes (2005) ressalta que ausências de representatividade positivas nas primeiras vivências escolares expõem crianças negras aos apelidos pejorativos e comentários racistas. Essas agressões simbólicas marcam as histórias de vida das crianças negras quanto à rejeição do corpo, à baixa autoestima e à negação étnico-racial.

Destaque-se que introduzir representações negras positivas desde a primeira infância auxilia no desenvolvimento da subjetividade da criança e na sua formação étnico-racial, uma vez que ajuda a elevar a autoestima com referência à estética do corpo e cabelos crespos, possibilita o rompimento de estereótipos e preconceitos racistas em prol do respeito e da convivência entre os pares, além do reconhecimento histórico da cultura africana e afro-brasileira (Gomes, 2005).

Desse modo, as instituições da Educação Infantil podem se tornar um lugar hostil quando não oportunizam meios e artefatos culturais que propiciem o acolhimento da diversidade étnico racial e, principalmente, das culturas africanas e afro-brasileiras nos espaços de aprendizagem (Santiago, 2019).

Em conformidade à referida postura, o rompimento de uma educação homogeneizadora, eurocêntrica e racista se faz por meio de construções de práticas transformadoras do currículo, este entendido como uma ação em movimento, um pensar e agir; um texto étnico-racial que possibilita a desconstrução de saberes que colocam a história, cultura e identidade racial num lugar de reconhecimento e valorização (Silva, 2003).

Vale salientar que essa desconstrução também compreende a prática docente e a relação com o conhecimento. Por esse viés, convém trazer à baila o pensamento de Freire (1996) ao entender que o papel do professor é o de mediador ao apresentar estratégias de como refletir sobre a realidade, além de promover a utilização de materiais didáticos que possibilitem a aproximação do conhecimento à vida cotidiana do estudante, proporcionando, assim, acesso à problematização dos novos conhecimentos sobre a história e a cultura dos negros na relação de pertencimento e identidade, além dos aspectos históricos, culturais e políticos como fatores de influência sobre o lugar que a população negra ocupa na sociedade.

O interesse pelo estudo que envolve as relações étnico-raciais e a literatura infantil parte de quem já foi uma criança negra que sofreu durante o processo de escolarização com práticas discriminatórias por causa do racismo internalizado nas pessoas e na estrutura social. Ao longo dos anos, questionava-me por que recebia um tratamento diferente dos meus colegas, olhares de curiosidade, risos e palavras ofensivas, até mesmo dos pais das outras crianças, todas brancas e de classe média alta.

Vivenciei momentos de exclusão na sala de aula, de modo que o isolamento social se tornou algo comum no cotidiano da Educação Infantil até os primeiros anos do ensino fundamental, refletindo a baixa autoestima e sensação de desamparo, pois, nada ocorria, não havia mudança nem intervenção pedagógica, ninguém questionava aquelas atitudes. Tudo isso, fazia com que eu refletisse sobre o que estava acontecendo: seria pela minha cor de pele, pelo corpo ou pelo meu cabelo

Depois de um certo tempo, me dei conta de que era a única criança negra em toda a escola. A partir disso, compreendi que as outras crianças me viam de um jeito “diferente “e “estranho”, pois elas não tinham outras referências de colegas negros tampouco havia discussão sobre discriminação racial, representatividade ou protagonismo negro naquele espaço.

Para escapar dessa realidade, busquei na literatura infantil brasileira um refúgio. No entanto, os livros literários de infância não ofereciam histórias nem ilustrações com personagens negros e negras protagonistas de suas histórias, ou quando estavam presentes no colorido das páginas e narrativas eram destinadas às crianças negras o lugar de inferioridade, depreciação, escravidão, contextos de fome e vulnerabilidade social.

Dessa maneira, durante a minha formação acadêmica em Pedagogia e docência na Educação Infantil, encontrei desafios em apresentar livros literários e materiais didáticos tratando a educação das relações étnico-raciais pela história, cultura africana e afro-brasileira nas primeiras infâncias.

Assim, em face de minha experiência formativa de “criança negra” nos espaços educativos e pela escassez em localizar obras literárias durante a prática docente na Educação Infantil, surgiu o objeto de investigação dessa dissertação teve por objetivo geral- analisar como as obras nos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) literário dirigidas à Educação Infantil abordam questões étnico-raciais, além de compreender como as docentes da Educação Infantil desenvolvem práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais por meio da Literatura Infantil.

A partir disso, os objetivos específicos do primeiro estudo buscaram identificar, nos acervos do PNBE edições 2008;2010;2012;2014 e no PNLD-literário- edições de 2018 da Educação Infantil, de que forma as obras literárias abordam as Relações Étnico-raciais e apresentam personagens negros(as) nas narrativas textuais e imagéticas. Outrossim, interessamos compreender de que forma os livros dos acervos dos Programas Nacionais do livro contemplam a discussão das relações raciais na Educação Infantil. Em relação ao segundo estudo buscamos compreender como as docentes da Educação Infantil desenvolvem práticas

pedagógicas para Educação das relações étnico-raciais por meio da Literatura Infantil. Os objetivos específicos foram conhecer as formas de acesso das professoras aos livros literários; identificar quais livros literários são utilizados na abordagem das relações étnico-raciais na Educação Infantil; compreender em que momento as professoras desenvolvem práticas pedagógicas para Educação das relações étnico-raciais nas creches e pré-escolas.

Destacamos a relevância dessa pesquisa no campo educacional, no que diz respeito à necessidade de inclusão de narrativas e representações que incluam as histórias e culturas negras através de personagens negros e negras protagonistas. Logo, que esse (re)conhecimento possibilite, aos docentes da Educação Infantil, a reflexão e a (re)construção de práticas pedagógicas voltadas para uma Educação Antirracista na primeira infância. Com efeito, possibilite o acesso às narrativas literárias que dialogam com a diversidade crítica e responsável e tratem de maneira positiva a representatividade e empoderamento dos(as) negros(as) na sociedade.

Assim, esta dissertação está organizada em cinco seções. No capítulo I, intitulada “infância, racismo e antirracismo na Educação Infantil” apresentamos a contextualização histórica e conceitual, no campo da Educação e da Literatura Infantil. No capítulo II, “literatura infantil, personagens negros(as) e as relações étnico-raciais nos livros literários para infância” discorreremos sobre as características conceituais da literatura infantil refletindo historicamente sobre a inserção dos personagens negros nos livros para infância, e no entendimento de uma literatura contemporânea de viés antirracista que tenha por potencial contribuir na promoção de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da Educação Infantil.

Em seguida, no capítulo III, expomos os objetivos dos dois estudos e os caminhos metodológicos da pesquisa: método, fontes, lócus, sujeitos e procedimentos de análise dos dados. Por conseguinte, o capítulo IV destinamos aos resultados e discussões para os dois estudos, pela Análise de Conteúdo de Bardin (2017), a partir das categorias de análise definidas sendo o primeiro atrelado à análise descritiva dos acervos dos programas nacionais dos livros literários para Educação Infantil e o segundo referente à análise dos resultados das entrevistas com as professoras da Educação Infantil referente às práticas pedagógicas para relações étnico-raciais a partir da literatura infantil.

Por fim, no capítulo V, destacamos as considerações finais com a síntese dos dois estudos e tecemos contribuições acerca da literatura africana e afro-brasileira como um potencial de desconstrução do racismo, e na promoção de práticas antirracistas na Educação Infantil.

## **CAPÍTULO I - INFÂNCIA, RACISMO E ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesse capítulo inicial, discutimos a relação entre infância, racismo e educação antirracista que está organizado em quatro tópicos de discussão. No primeiro momento, tratamos da articulação entre Infância, Racismo e Educação Infantil. No segundo, discutimos a Educação antirracista a partir de suas definições e concepções. No terceiro tópico, tratamos de compreender os caminhos trilhados para uma Educação antirracista no Brasil. No quarto momento, abordamos o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil.

### **1.1 ARTICULAÇÃO ENTRE INFÂNCIA, RACISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL**

As crianças constroem suas identidades por meio das relações que estabelecem umas com as outras, no convívio social entre os adultos e no contexto sócio-histórico-cultural no qual estão inseridas. Com base nessa relação, Vygotsky (2002) compreende que o desenvolvimento na infância se constrói pelo conhecimento e significados mediados nas interações sociais e culturais. São os contextos sociais e culturais que difundem valores, crenças e atitudes que serão pautadas na referência do “eu”, “outro”, e “nós”, o que reflete na compreensão de uma realidade construída por significados apreendidos na relação entre as crianças/crianças, e crianças/adultos.

Para o autor em tela, é durante o processo de intercâmbio entre os pares que as crianças se apropriam de procedimentos e de ações na incorporação das pautas de comportamentos, atitudes, hábitos, posturas e valores. Assim, adota crenças, convicções e expectativas, haja vista que se adequam à linguagem em diferentes maneiras de comunicação emergidas da atividade do outro e do entorno social. Nesse momento da vida, as crianças iniciam o processo de construção das suas identidades e estabelecem interações com outros sujeitos, para além de seus familiares e de sua comunidade. Registre-se que é nessa etapa do desenvolvimento que as crianças iniciam suas elaborações, impressões e saberes sobre o mundo que as cercam.

Dessa forma, são construídos os processos de internalização de ações externas coletivas, em ações internas e individuais. A respeito desses processos, Vygotsky entende que as atividades internas/subjetivas serão constituídas pelas ações externas vivenciadas durante as etapas do desenvolvimento humano (Vygotsky, 2002).

Assim, buscamos apontar os caminhos que estão sendo trilhados e os aspectos abordados sobre infâncias, racismo e literatura infantil. A amostra da pesquisa é constituída por artigos científicos selecionados pelos seguintes critérios de inclusão: 1) produzidas no Brasil; 2) disponibilizadas no meio digital e revisado por pares; 3) tivessem sido publicados e indexados nos referidos bancos de dados científicos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES e Scientific Electronic Library Online-SciELO.

Para o refinamento da busca, utilizou-se os seguintes descritores conjuntamente: “Infância e Racismo”; “Educação Infantil e racismo”; “Literatura Infantil e racismo”. Optou-se por uma pré-seleção do material obtido, delimitando a amostra para 130 artigos. E refazendo uma leitura mais detalhada seguiram-se para análise 11 artigos.

Os trabalhos identificados foram publicados em periódicos das seguintes revistas científicas: (1) Movimento; (2) Periferia; (1) Educação temática digital; (1) Thesis Juris; (1) ODEERE; (1) Em pauta; (1) Subjetividades; (1) Educação & Sociedade; (1) Psicologia e (1) Educação em Revista. Percebe-se que os trabalhos foram publicados em diversas revistas além da Educação. Durante o levantamento dos dados notou-se uma amplitude maior de publicações quando utilizado os descritores Infância e Racismo, em detrimento da combinação dos seguintes descritores: Literatura Infantil e Criança negra, Literatura Infantil e Racismo, Literatura Infantil e Infância. Demonstrando que são poucos artigos localizados por essa combinação.

Observou-se também que os artigos foram desenvolvidos por pesquisadores de instituições públicas, tendo apenas uma pesquisa de instituição privada. Também, constatou-se que na busca dos dados o banco da CAPES possuía uma lista maior de produções do que em relação a base ScieLO, quando utilizado os critérios de busca da pesquisa. A seleção das produções científicas que discutem Infância, Racismo e Literatura infantil, apontaram a importância da representatividade racial e das práticas antirracistas na construção de subjetividades positivas durante a infância, a interseccionalidade para compreensão das infâncias, além das discussões sobre interações sociais e étnico- raciais na Educação Infantil. Apenas o artigo A6 traz apontamentos acerca da Literatura Infantil de relação étnico racial na contribuição das identidades negras e subjetividade das crianças, por meio da contação de histórias e pelo livro para infância.

A seguir apresentamos quadro (1) com a lista dos artigos selecionados identificados com a letra “A” em maiúscula para representar artigo, seguido do numeral com a ordem que ele ocupa no quadro, título, autores e autoras, bases de dados e o ano de publicação.

Quadro1: levantamento de artigos publicados entre 2019 e 2021.

Nº	Título	Autoras/Autores	Base de Dados	Ano de publicação
A1	Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia	Raimundo, Alessandra Cristina; Terra, Dinah Vasconcellos	CAPES	2021
A2	O brincar do quintal e do terreiro: Possibilidades da BNCC na educação infantil	Franca, Debora Magalhaes	CAPES	2021
A3	Infâncias removíveis, crianças descartáveis: ensaio sobre uma remoção de casas e vidas na cidade de São Paulo	Gobbi, Márcia Aparecida	CAPES	2021
A4	Identidade/reconhecimento como igualdade e diferença na construção das identidades negras	Scheuermann, Gabriela Felden ; Hahn, Noli Bernardo	CAPES	2021
A5	Educação infantil, antirracismo e multiculturalismo	Goncalves, Adriana do Carmo Correa; Ivenicki, Ana	CAPES	2021
A6	A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil	Dos Santos, Denise Carvalho; Adorno, Soraya Mendes Rodrigues; Marques Souza, Izanete	CAPES	2021
A7	Tecendo tramas acerca de uma infância sem racismo	Eurico, Marcia Campos	CAPES	2020
A8	Contação de Histórias como Dispositivo Clínico na Infância frente ao Racismo à Brasileira	Marina Gregianin Rocha Marina da Rocha Rodrigues; Sandra Djambolakdjian Torossian ; Ana Maria Gageiro	CAPES	2020
A09	Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis	Santiago, Flavio e Faria, Ana Lúcia Goulart de	SCIELO	2021
A10	Contribuições da abordagem sócio normativa para o estudo do preconceito racial na infância	Silva, Khalil da Costa; França, Dalila Xavier de.	SCIELO	2020
A11	“Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional	Santiago, Flávio.	SCIELO	2020

Fonte: elaborado pela autora,2022.

Santiago (2020) discute sobre as relações das crianças negras, indígenas e brancas enquanto sujeitos sociais localizados num contexto social (racializado, de gênero e geracional) e compreende que a infância não pode mais ser pensada de forma abstrata, o que implica a compreensão da criança como agente de transformação social, uma vez que interagem com o meio social por diversos estímulos. Nesse sentido, não podemos “(...) reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e a outras linguagens” (Prado, 1999, p. 111).

Dessa maneira, as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura (Cohn, 2005). Desse modo, “as crianças desde muito pequenas aprendem a ‘ler no corpo’ (Hall, 1992) as diferenças raciais e a verbalizá-las e, no limite, rejeitá-las” (Abramowicz; Cruz; Rodrigues, 2017, p. 17). Assim, o fenômeno do racismo na infância mobiliza diversos sentimentos: sofrimento e negação de si, atravessado pela relação de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, crença religiosa, fenótipo e estética (Eurico, 2020).

Eurico (2020) analisa a realidade de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento institucional e examina como o racismo, enquanto mecanismo de manutenção das desigualdades sociais, desenvolve estratégias de controle dos corpos e na institucionalização formal que se materializa nos serviços e espaços sociais. É neste contexto que a autora examina como o racismo estrutural e institucional se expressa no cotidiano, no exercício profissional e atravessa a vivência tanto de crianças, adolescentes, e de suas famílias (Eurico, 2020).

Dos resultados dessa análise, foram apresentados três elementos do fenômeno do racismo na sociedade: a ideologia, o mito da democracia racial e a organização econômica, contribuindo para o lugar de subalternização da população negra e, ao mesmo tempo, para a consolidação de uma identidade nacional pautada no ideário do branqueamento.

Lima e França (2019) definem o fenômeno do racismo como um padrão de comportamentos, condutas e crenças que buscam desumanizar e oprimir os indivíduos pertencentes a determinados grupos, seja pela sua origem racial, etnia ou cor da pele. Nesse sentido, se constitui num sistema que segrega e diferencia os sujeitos pelas características biológicas, e demarca a cor da pele como um referencial do que seria belo, íntegro, inteligente e de prestígio social.

Para conceituar racismo, Almeida (2018) utiliza a expressão discriminação racial e explica a existência de diferentes tipos de tratamentos aos sujeitos e grupos raciais específicos, fundamentadas nas relações de poder de um grupo social de prestígio a respeito de um grupo

inferiorizado pelos seus traços genéticos. É um processo complexo de características históricas e políticas que interferem nas condições econômicas, políticas e institucionais.

A partir desse atravessamento, destacamos a relevância na discussão e problematização das relações étnico-raciais no campo da Educação Infantil. Por esse prisma, as estudiosas Bento (2012) Cavalleiro (1998, 2001, 2014) e Rosemberg (2012, 2014, 2017) defendem que, desde a primeira infância, sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que reflitam sobre as relações étnico-raciais nos espaços de aprendizagens. As autoras compreendem que, nessa etapa da vida, as crianças trazem consigo aprendizados dos contextos socializadores que são permeados pelo racismo, e esse fato pode ocasionar em atitudes preconceituosas e discriminatórias na relação com o outro nos espaços de interação e aprendizagens.

Segundo Santiago (2020), as instituições de Educação Infantil também podem se tornar um lugar hostil quando não oportunizam meios e artefatos culturais que propiciem o acolhimento da diversidade étnico racial, por isso, é fundamental o acesso ao conhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras nos espaços de aprendizagens, a fim de promover práticas educativas que incluam o conhecimento de si e do outro, pelo respeito em relação à cultura e à pluralidade étnica e racial. [OBJ]

Dinis e Souza (2021) denunciam a presença do racismo nas instituições de educação infantil e nas práticas curriculares a partir das imagens espalhadas nesses espaços. As autoras confirmaram a institucionalização do racismo através de imagens que naturalizavam as diferenças entre brancos e negros, através da representação do corpo e cabelo, sendo privilegiadas imagens que não incluíam a diversidade racial nem promoviam o reconhecimento das singularidades infantis presentes nos espaços de interação social da creche e pré-escola.

Ademais, Cavalleiro (2012) assinala que o desenvolvimento das relações raciais entre as crianças negras e não-negras nas instituições educacionais é permeado pelo preconceito, desrespeito e discriminação e, até mesmo, pelo tratamento direto das professoras com as crianças negras. Oliveira e Abramowicz (2010) evidenciaram que, na rotina da creche, as crianças recebiam tratamento diferenciado, pois expressões de afetividade por parte das educadoras, como dar colo, beijos, abraços e palavras carinhosas, eram dirigidas, na maioria das vezes, para as crianças brancas, demonstrando, assim, a naturalização e a reprodução de práticas racistas no dia a dia nas escolas.

Dinis e Souza (2021), em sua pesquisa, apresentaram a necessidade de essas instituições promoverem uma educação antirracista comprometida com práticas educativas emancipatórias que possibilitem a construção de identidades e subjetividades positivas sobre as crianças negras.



Desse modo, convém destacar que, por um lado, as instituições de Educação Infantil refletem os valores e as atitudes de cunho racistas na convivência entre os pares e na percepção das crianças, ainda que em menor intensidade do que os adultos, das tensões e questões raciais que a cercam, e do lugar social o qual seu grupo étnico está inserido (França, 2021). Por outro lado, essas instituições podem se tornar espaços privilegiados quando promovem a eliminação das formas de preconceito, racismo, discriminação, e possibilitam com que as crianças se envolvam crítica e eticamente em ações que reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para história e cultura brasileira (Brasil, 2006).

Assim, Gomes (2016, 2021) reitera a necessidade de os contextos educacionais rompem com práticas que invisibilizam as crianças negras e as colocam no lugar de negação das suas identidades. Outrossim, destaca a necessidade de que esses espaços promovam práticas que caminhem na construção de uma Educação antirracista. França (2021), por sua vez, expõe ser fundamental o desenvolvimento de uma Educação antirracista em todas as fases da infância para a construção das relações de respeito, igualdade e alteridade na Educação Infantil.

## 1.2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES

A emblemática frase da filósofa americana Ângela Davis “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista” reflete um campo de resistência político/social para o enfrentamento e combate ao racismo na sociedade. Suas ideias e ações impulsionaram reivindicações e posicionamentos por uma sociedade justa e igualitária para as mulheres negras na garantia de direitos quanto ao trabalho, à saúde e à educação e ao fim da segregação racial nos Estados Unidos (Ribeiro, 2019).

Conforme Dei (1996), a introdução do discurso antirracista teve início na Grã-Bretanha e, por conseguinte, no Canadá, na Austrália e nos Estados Unidos onde o termo também foi acrescido à educação. O termo antirracismo, para Ribeiro (2019), é resultante de ações por mudanças e transformações, não bastando apenas o reconhecimento da existência do racismo, mas também a necessidade da construção de práticas que desarticulam estruturas sociais opressoras e excludentes pela cor da pele, raça, gênero, classe.

No campo educacional, uma proposta de uma Educação Antirracista refere-se:

a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional (Troyna; Carrington, 1990, p1).

Apple (1999), Gilroy (1992) e Dei (2000) destacam que, para definir Educação Antirracista, primeiro faz-se necessário a compreensão de outros termos e conceitos, de modo que um deles é sobre raça e, assim, identificar quais perspectivas e abordagens estão presentes ou ausentes na discussão do currículo, práticas educativas e reformas educacionais. Com efeito, propor mudanças seja na forma de compreensão do termo, expressões, sentidos, e até na linguagem empregada nos documentos educacionais.

Para Brandt (1986), uma educação antirracista reflete uma ação de “desmontar, decompor, reconstruir” definições e conceitos que transitam em transformações na estrutura social. Por esse aspecto, ela teria por objetivo uma abordagem linguística de oposição que se refere à inclusão de palavras e ações que estão sendo negadas pela sociedade, um exemplo é a negação do racismo, da igualdade de direitos humanos, justiça, e relações de poder. É nesse sentido que Ribeiro (2019) defende que essa proposta de educação se constitui numa prática libertadora que se justapõe com outras lutas e causas, e não a apenas um grupo social específico.

Internacionalmente, a discussão do conceito de educação antirracista refere-se à “raça e justiça, igualdade racial/étnica, relações de poder, exclusão, e não somente reflete aspectos culturais”, movimento também observado nas produções brasileiras (Ferreira, 2012. p.278). Assim, entende-se que o conceito envolve a compreensão de outros campos e conceitos que estão compondo a estrutura social e cultural, de forma interseccional, interligando raça, classe, gênero, cultura e educação.

A escola reflete aspectos da sociedade e, sendo assim, o racismo está presente nesse espaço e não pode ser naturalizado ou negado. Sobre esse aspecto, no Brasil, Cavalleiro (2001) com base em pesquisa sobre as relações entre adultos e crianças no ambiente escolar, constatou a ausência da representatividade de crianças negras nos livros, fotografias e cartazes na escola. Além disso, constatou, no interior da Escola, a presença de xingamentos das crianças aos traços fenóticos, cor da pele e cabelo das crianças negras. Através da observação das práticas pedagógicas, constatou a discrepância afetuosa no tratamento oferecido pelos professores às crianças brancas em relação às negras e, por esses resultados, sugeriu estratégias compostas por oito ações necessárias para inclusão de uma Educação Antirracista nos espaços escolares. Essas ações envolvem, segundo a autora:

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 (Cavalleiro, 2001, p. 158).

A proposta apresentada por Cavalleiro (2001) reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira- o racismo, e recomenda a discussão e reflexão permanente sobre o racismo e suas ramificações nos espaços escolares. Por isso, combater o racismo no processo educativo inclui perspectivas que dialogam com a diversidade e igualdade no ambiente escolar, e esses fatores colaboram para o reconhecimento da inclusão de materiais pedagógicos que resgatem a diversidade étnico- racial na cultura e história do negro.

Conforme Rosa, Moraes e Nascimento Júnior (2019) as instituições escolares necessitam pensar a educação numa perspectiva antirracista que possibilite o rompimento da discriminação racial nas relações entre estudantes e professores, nas propostas curriculares e materiais didáticos. Assim busca promover, nos ambientes escolares, a mobilização conjunta dos estudantes, professores, gestão e a comunidade local para a desconstrução do racismo através do conhecimento, escuta, reflexão, diálogo, empatia, representatividade e atuação contra o racismo.

Nesse sentido, a Educação Antirracista é definida pelas transformações nas práticas curriculares e pedagógicas comprometidas em promover a igualdade racial no combate à opressão e discriminação, sendo questionado tanto o racismo nas práticas individuais que agem de maneira velada e sutil, bem como nas estruturas curriculares que visam à manutenção de um tipo de conhecimento em detrimento de outros. Por isso, a importância em compreender as conquistas pelos movimentos negros brasileiros e as pautas raciais contra a discriminação e racismo na sociedade e na educação.

### 1.3 CAMINHOS TRILHADOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

A proposta de uma Educação Antirracista no Brasil insere-se num campo de disputa das políticas educacionais através de reivindicações de intelectuais/ativistas e dos movimentos negros que solicitavam, desde a década de 1970, o acesso amplo da população negra ao Ensino Básico e Superior. Suas ações voltaram-se para a reparação aos danos sociais, econômicos, psicológicos causados aos africanos e seus descendentes durante e após o período de escravidão.

Os movimentos de grupos racializados vislumbravam na escolarização formal a melhor maneira dos negros ascenderem socialmente, seja por uma perspectiva individual ou coletiva. Para eles, essa participação no acesso à escola pública e gratuita possibilitava o respeito, a visibilidade e integração dos negros na sociedade (Fernandes,2021).

Se, por um lado, a escolarização era uma forma de garantir ascensão e integração social dos negros, por outro, ela favorecia um sistema de reprodução das desigualdades raciais reforçando, historicamente e culturalmente, o embranquecimento dos currículos escolares, respaldando-se pelo ensino eurocêntrico que desqualificava o conhecimento científico, cultural e histórico dos negros africanos e estadunidenses (Munanga,1996).

A busca pela integração da população negra na sociedade mobilizou pautas reivindicatórias apresentadas pelo movimento negro contemplando discussões sobre racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Por exemplo, nas artes e na educação, o Teatro Experimental do Negro (TEN) promoveu agendas de discussão reivindicando na esfera educacional a inclusão de estudos sobre a história e cultura do continente africano e dos africanos; e a formação de institutos de pesquisas para a coleta e análise dessas informações históricas (Nascimento, 1968; Santos,2005).

Na Convenção Nacional do Negro na Constituinte em 1986, foram apresentadas aos dirigentes do Brasil reivindicações sobre o respeito a cultura brasileira e a obrigação de incluir, nos currículos escolares, o ensino da história da África e do negro no país, além de ser solicitada a proibição de propagandas de cunho preconceituosa e discriminatória a religião, raça, cor e classe.

Um marco para inclusão da pauta racial na Educação Brasileira ocorreu na década de 1990, durante o evento chamado “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que denunciava a discriminação racial e o racismo na sociedade. Dessa mobilização, construiu-se um documento com as propostas para um Programa de Superação do Racismo no Brasil (Silva; Costa,2018).

O documento apresenta sugestões como a eliminação do racismo no sistema de ensino, o monitoramento dos livros didáticos e manuais escolares, além dos programas educacionais

da União, o desenvolvimento de programas para formação dos professores discutindo a diversidade racial. Além disso, apresentou a identificação de práticas discriminatórias nas escolas e a compreensão delas na evasão e repetência das crianças negras nas escolas (EXECUTIVA,1996).

Cabe ressaltar que alguns pontos da proposta foram atendidos pelo governo brasileiro, um deles tratou da revisão e eliminação dos livros didáticos que apresentavam os negros de forma estereotipada, pejorativa e racialmente inferiorizados etc. No entanto, essas providências não eram concretizadas efetivamente em se tratando da construção de um currículo étnico-racial que contribuísse no desenvolvimento de práticas pedagógicas para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.

Silva (2003) destaca que a construção de um currículo étnico-racial visa ao rompimento de uma educação homogeneizadora e eurocêntrica por meio de práticas transformadoras do currículo, este compreendido como uma ação em movimento, um pensar e agir; um texto étnico racial que reconstrói saberes e rerepresenta a história, a cultura e a identidade racial num lugar de reconhecimento e valorização.

Destarte, no ano de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meios de reuniões com grupos dos movimentos negros, sindicais e sociais, reconhece as reivindicações e lutas por uma educação democrática e antirracista e, assim, realiza alteração na Lei nº9.394/1996-das Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBN/96), sancionando a Lei nº10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade no ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições que ofertam o ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, aos conteúdos que estará no currículo escolar e áreas de conhecimento. Um marco característico oficializado pela lei foi o dia 20 de novembro como “O Dia Nacional da Consciência Negra” (Silva; Costa, 2018).

Nota-se, portanto, que, a partir da lei, ocorreu um crescente número de prescrições legais, normativas e orientações para educação étnico-racial no período de 1990-2014 que abordavam direta e indiretamente propostas pedagógicas e curriculares para Educação para as relações étnico-raciais, mas que, também, suscitou alterações que visavam à inclusão dos povos indígenas no currículo escolar e, assim, amplia-se a obrigatoriedade do ensino e valorização da história e cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas aos currículos escolares pela a lei de nº 11.645/2008.

Na Educação Brasileira, as Leis federais nº10.639/2003 alterada pela Lei nº 11.645/2008 integram as diretrizes curriculares na promoção de uma Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas. A sua efetividade busca transformações nas práticas curriculares

que inferiorizam e invisibilizam o conhecimento sobre a História e cultura dos povos negros e indígenas, bem como mudanças no processo de formação inicial e continuada dos professores (Santos, 2005; Munanga, 2005; Silva; Souza, 2013; Silva; Costa, 2018; Amorim, 2022).

No entanto, mesmo com a aprovação da Lei, abriu-se espaços para questionamentos sobre a efetivação e implementação dela em todas as modalidades da Educação Básica: incluindo a Educação Infantil, pois a Lei não se referia explicitamente à Educação para relações étnico-raciais na infância.

Por outro lado, o Parecer CNE/CEB nº2/2007 que fundamenta as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana traz uma seção específica para educação de crianças até seis anos de idade que compreende a abrangência da educação para relações étnico-raciais desde a primeira infância. Segundo o relator, torna-se imprescindível a inclusão da Educação Infantil no campo das diretrizes, pois ela é parte da Educação Básica, uma vez que está presente nas instituições, níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2007).

Destaque-se que atualmente o maior desafio para efetividade da Lei após 20 anos é o rompimento do racismo estrutural presente na sociedade e, conseqüentemente, no interior das instituições educacionais por meio das relações sociais e das práticas curriculares presentes nas escolas, amplamente associado às concepções, e atitudes que negam, silenciam o racismo, e as desigualdades étnico-raciais no Brasil (Alves; Barbosa; Ribeiro, 2016).

Neste caso, devido ao silenciamento das ações discriminatórias durante as relações socioculturais, as crianças negras são expostas ao racismo individual, estético e estrutural presentes nas instituições pela reprodução de práticas que inferiorizam o corpo negro pelas características físicas, cor da pele, cabelos crespos, linguagem, religião, condição social, e culturas, deixando as crianças negras expostas ao desenvolvimento da baixa autoestima ao longo de suas vidas (Alves; Barbosa; Ribeiro, 2016).

Assim, pesquisa realizada por Cavalleiro (2017) alerta sobre o silenciamento do racismo, preconceito e discriminação racial nas instituições de Educação Infantil que contribui para que os diversos fenótipos entre negros e brancos sejam compreendidos pela naturalização das desigualdades e, até mesmo, na reprodução do pensamento de inferioridade resultando na evidências de práticas discriminatórias na relação afetiva e corporal com crianças negras, e a manutenção de privilégios entre as crianças brancas.

Nesse sentido, pensar a temática raça e racismo e as relações étnico-raciais na Educação Infantil constitui um desafio atual que abrange não apenas a reflexão sobre a reprodução de estereótipos e estigmas associados aos negros(as), mas, também, a compreensão das mudanças

e transformações das práticas pedagógicas que tenham por referência as Leis federais nº10.639/2003 e nº 11.645/2008, na inclusão das subjetividades na construção de identidades étnico-plurais, e reconhecimento da cultura africana e indígena.

#### 1.4 A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando pensamos em práticas pedagógicas antirracistas no contexto brasileiro, automaticamente nos perguntamos: existe discriminação racial ou racismo nos espaços da Educação Infantil? Estudo pioneiro de Cavalleiro (1998) na década de noventa do século vinte revelou, no cotidiano das creches, o silenciamento acerca dos temas: relações raciais, preconceito, discriminação e racismo nos processos de socialização na infância (Cavalleiro,1998).

Segundo Silva e Souza (2013) a negação e silenciamento do racismo no cotidiano das instituições escolares refletem na permanência e continuidade de estruturas e práticas racistas e, conseqüentemente, interferem no desenvolvimento de resistências e práticas pedagógicas antirracistas nesses espaços.

Sobre esse fato, Amorin (2022) relata que, mesmo com um crescente número de trabalhos relacionados à educação antirracista e infância, ainda são poucos os que se inserem diretamente a partir da Educação Infantil. Os estudos de Cavalleiro (2017), Soares (2013) e França (2021) apontam especificamente para esse contexto e destacam que a escola é o espaço-tempo das primeiras experiências racistas para crianças, por isso a relevância em analisar esse contexto.

Conforme o enfrentamento dessa realidade, a proposta de Educação Antirracista transforma-se em estratégias curriculares e organizacionais que têm o objetivo de promover o respeito e igualdade racial, eliminando as formas de discriminação e opressão racial na sociedade e dentro das escolas. Essa perspectiva visa a transformar tanto os currículos escolares quanto as práticas no interior das instituições educacionais (Troyna; Carrington, 1990; Ferreira, 2012).

Dessa maneira, a Educação Antirracista está relacionada ao conhecimento das relações étnico-raciais na promoção do respeito as diversidades raciais e culturais, além de abordagens de temas como preconceito, discriminação e racismo nas escolas, priorizando a convivência com o outro e suas diferenças (Silva; Costa, 2018).

Destaca-se que nessa perspectiva, o professor seria o agente mediador na interação de saberes necessários às práticas pedagógicas que oportunizem discussões da diversidade étnico-racial no combate ao racismo no cotidiano das escolas, pois, segundo Paulo Freire, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996 p.35), visto que o educador necessita romper com ideias e posicionamentos que desumaniza o outro, e invisibiliza a relação dele com o mundo.

Nesse sentido, os professores são figuras centrais no enfrentamento ao racismo que pode ocorrer desde a inserção de temáticas sobre a cultura negra, História da África, origens e descendência, até a utilização de materiais didáticos como ferramenta no resgate a identidade negra, raça e etnia por exemplo (Munanga, 2005).

Segundo Gomes (2005), os saberes antirracistas ultrapassam a introdução da história e cultura africana e afro-brasileira, pois visa a refletir, repensar as relações sociais e raciais nos espaços educativos que integram crianças e adultos, inserindo nesse contato os profissionais da educação e as famílias.

Por essa perspectiva, Rosa, Moraes e Nascimento (2022) reforçam que é pelo trabalho pedagógico dos docentes nos espaços educacionais que as transformações ocorrem, pois, assim que surgirem preconceitos e discriminações nesses espaços, logo, precisam ser debatidos, refletidos e discutidos por toda comunidade escolar. Desse modo, todos que participam da comunidade escolar precisam comprometer-se com um projeto de educação democrático e antirracista.

Nesse sentido, entende-se que o espaço da Educação Infantil tanto pode reproduzir relações discriminatórias e racistas, quanto desenvolver relações de respeito a diversidade humana na constituição das identidades e o reconhecimento étnico-racial para a valorização e convivência entre os pares (Soares, 2013; Trinidad, 2011; Alves, Barbosa E Ribeiro, 2016; Silva, 2015).

Uma educação para relações étnico-raciais na infância, segundo Alves, Barbosa e Ribeiro (2016), decorre das relações cotidianas vivenciadas pelas crianças no ambiente social da (creche e pré-escola) que implica uma perspectiva crítico-emancipatória de superação a qualquer tipo de discriminação, mas que enfrenta desafios políticos e pedagógicos no formato e conhecimentos desde a infância.

Em relação às práticas pedagógicas e uma Educação Antirracista na Educação Infantil, Escayg (2020) explica que, no contexto norte-americano, há um direcionamento das produções científicas no campo da multiculturalidade e das práticas antirracistas na primeira infância, porém, alerta sobre lacunas na discussão quando se refere detalhadamente aos componentes



pedagógicos antirracistas presentes na sala de aula e no campo institucional da educação nos Estados Unidos.

Escayg (2020) propõe a criação de diretrizes para Educação Infantil pautadas em princípios antirracistas e na promoção de aprendizagens equitativas que englobam as crianças negras e, dessa forma, sejam construídas propostas antirracistas que ampliem a produção de materiais pedagógicos e práticas significativas para o reconhecimento étnico-racial e igualdade social.

Por essa relação, Candau (2020) discute aspectos relevantes da prática educativa no viés da interculturalidade crítica no processo de formação inicial e continuada do professor, que contribui na desconstrução de modelos e práticas hegemônicos, com a possibilidade de um currículo intercultural crítico, que estimule o diálogo, a participação coletiva e o reconhecimento cultural, étnico, gênero, entre outros.

Amorim (2022) explica que as práticas antirracistas na Educação Infantil se materializam pela proposta pedagógica assumida pela unidade e pelos professores, em sua maioria, os que assumem pertencimento e identidade racial, ao entenderem que a representatividade negra enquanto docente coloca em destaque o seu corpo e características fenótipos que refletem o processo histórico, social e cultural de resistência e luta contra a discriminação racial nos espaços sociais, e de aprendizagem.

Nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas para relações étnico-raciais incluem a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; o estímulo a discussão com as famílias negras e não negras, além da participação ativa nas atividades; uma dedicação ao afeto e cuidado das crianças negras na construção de suas identidades; a construção de um Projeto Político e Pedagógico-PPP com inserção de autorias e referências negras; a escuta sensível, a legitimação das falas e gestos das crianças; os saberes construídos e as experiências de vida expostas pelas crianças (Amorim, 2022).

Por conseguinte, 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.

Nesse prisma, Soares (2013) e Vinco (2019) reforçam que uma Educação Antirracista na Educação Infantil se constrói por meio das descobertas, brincadeiras, narrativas e mobilização de saberes. Assim, no próximo capítulo, adentraremos em uma dessas diversas formas de se trabalhar o racismo na Educação Infantil, que é por meio da literatura infantil tendo por referência os personagens negros nos livros literários para infância.

## **CAPÍTULO II- LITERATURA INFANTIL, PERSONAGENS NEGROS(AS) NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS LITERÁRIOS PARA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Nesse segundo capítulo, abordamos a literatura infantil, os personagens negros(as), e as relações étnico-raciais nos livros literários para infância. O capítulo está subdividido em três tópicos. O primeiro trata da Literatura Infantil e suas características históricas e conceituais. No segundo tópico, buscamos a compreensão da inserção dos personagens negros(as) na literatura para infância e, no terceiro tópico, caracterizamos a Literatura Infantil como instrumento para uma Educação Antirracista.

### **2.1 LITERATURA INFANTIL: CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS**

A literatura infantil começa a delinear-se no início do século XVIII quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto que possui necessidades e características próprias. Nessa época, eram constantes as traduções e adaptações de contos, fábulas e obras pedagógicas de origem portuguesa que demonstram a inexistência de produções literárias brasileiras e a relação colonialista entre Brasil e Portugal (Cunha, 1999).

Assim, a origem da Literatura Infantil integra-se ao processo de construção histórico-social marcado pelo crescimento da civilização europeia moderna-ocidental e na maneira de pensar a infância, isto é: na visibilidade e referência das crianças na vida social; nas relações familiares; na construção de políticas; em novas epistemologias, na construção de instituições educacionais; nos produtos e serviços próprios a cultura da infância (Zilberman,2012).

Lajolo e Zilberman (2017) explicam que no final do século XIX, indícios da produção de Literatura Infantil desenvolvida no Brasil caminhava em duas direções principais: por um lado, reproduzindo e interpretando o modelo de nacionalidade expresso em narrativas e personagens que reforçam fortemente padrões estéticos conservadores da colonização brasileira e, por outro lado, inseriu-se no contexto infantil, no viés da fantasia e imaginação-um mundo inventado, mas tendo a criança como sujeito dessas relações (fantasia e realidade).

Por essa razão, Cadermartori (2010) conceitua literatura infantil pelas suas adjetivações que são condicionadas à manipulação dos gêneros literários e podem (re)definir comportamentos sociais em referência aos adultos, mas, também, possibilita, às crianças, autonomia e reflexão por meio da criação de novas experiências, sejam elas estéticas, éticas,

políticas ou sociais. Essa dualidade no conceito é reflexo de duas concepções sobre a literatura infantil: uma de caráter pedagógico, que é moralista e utilitarista, e outra de viés emancipatório, que coloca em evidência a autonomia e a transformação.

Obras literárias apenas com foco didático na transmissão de ensinamentos morais direcionados à interpretação de adultos é uma característica negativa e limitadora, pois torna-se restrita à compreensão autônoma e crítica das crianças sobre o universo da imaginação e as relações sociais (Lajolo, 2002). De acordo com Lajolo (2002), o caráter pedagógico na literatura evidenciou a produção dos livros infantis e, logo, começam a se firmar no cenário literário a presença de diferentes noções didático-pedagógicas que compreendia aspectos religiosos, morais, educacionais ou cívicos. Por isso, algumas narrativas atuavam na manutenção dos padrões conservadores, enquanto outras, de forma crítica e emancipatória, apresentavam novas posições de ser e estar no mundo, subvertendo lógicas que colocavam a infância e a sociedade num padrão de homogeneidade e controle.

A partir da transformação da literatura como objeto pedagógico dedicado ao público infantil, ocorreu a maior visibilidade da criança e produção de livros para infância decorrente da ampliação nos discursos e pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças que passou a ser objeto de estudo nas diversas áreas do conhecimento: Psicologia, Sociologia e Pedagogia (Barros, 2013).

As obras de Monteiro Lobato, ainda em 1920 e 1930, representaram a moderna literatura para crianças com aspectos inovadores na literatura brasileira e na produção dos livros com as histórias da “menina do narizinho arrebitado (1920)” que, em seguida, foi renomeada de *Reinações de Narizinho* (Lobato, 1931). Desse momento, inicia-se o surgimento de personagens caracteristicamente brasileiros: a boneca tagarela Emília, o menino aventureiro Pedrinho, o sábio Visconde de Sabugosa, avó Dona Benta, a Tia Nastácia, entre outros personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo (Barros, 2013).

As obras lobatianas tornam-se marco para a literatura brasileira no século XX, devido ao afastamento do cânone europeu com evidências do regionalismo brasileiro por meio de diálogos simples entre os personagens crianças e adultos, além da presença de cenários da cultura e folclore brasileiro.

Para Cadermatori (2010), Lobato construiu a estética da literatura infantil brasileira incitando o leitor a uma compreensão da realidade social por meio de conceitos próprios e na invenção de espaços de interlocução com o destinatário- criança e adultos. No entanto, suas narrativas caminham por duas concepções sobre a literatura infantil com características pedagógicas e emancipatórias, pois, por um lado, suas histórias são imaginativas e ficcionais,

por outro, possuem o caráter utilitarista com intuito em repassar costumes morais. Suas histórias, também, apresentaram influências nas representações sociais e culturais de base ideológica que evidenciaram simbolicamente as estruturas sociais bem demarcadas por meio das relações de subserviência, linguagem e “*status quo*” de alguns personagens (Azevedo, 2017).

Por essa razão, algumas de suas obras são questionadas na atualidade, no que se refere à representação estereotipada dos personagens negros e a visão social de uma época que defendia um projeto ideológico de sociedade pelo viés eurocêntrico e de embranquecimento da população negra. Esse pensamento social refletiu na invisibilidade e no apagamento dos saberes e conhecimentos ancestrais, das identidades étnico-raciais, histórias e culturas dos descendentes africanos, e os fatores de desigualdades sociais enfrentados na sociedade brasileira.

A obra literária “a caçada de Pedrinho” reproduziu aspectos sociais e culturais de um contexto histórico marcado pelo racismo, tanto pela caracterização e representação inferiorizada socialmente dos personagens negros e negras (Tia Anastácia, Tio Barnabé e o Saci-pererê) quanto pela expressão nos diálogos entre os personagens negros e brancos (Souza, 2005).

Segundo França (2006), a obra *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato representa o lugar de inferioridade dado a “Tia Anastácia” por meio de estereótipos depreciativos que aproximam as características físicas da personagem negra aos animais (zoomorfização/animalização) quando “resmungava que nem uma negra beijuda”, “beijo, é de boi”, “negra de estimação” (Lobato, 1982, p.11-45). Além disso, é repassada a imagem de mulher maldosa, impiedosa, demonizada, ignorante por estar distanciada da cultura letrada e ridicularizada pelos outros personagens pela cor da sua pele.

A análise dos personagens e lugares que ocupam nas obras se faz importante uma vez que a literatura para infância se conecta entre a ficção e a realidade, construindo e reconstruindo a definição de sociedade como um todo, pois as obras literárias se caracterizam e se constroem interligando fatores sociais do humano, num viés interrelacional. Nesse caso, na interação com contexto social, histórico e cultural.

Esse movimento de pensar a sociedade pelas transformações das narrativas literárias apontam características próprias do mundo artístico estético na literatura infantil, principalmente, nas (re)apresentações das relações sociais e cotidianas (Hermes; Kirchner; 2019).

Dessa maneira, “é através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ótica, outra ética...” (Abramovich, 1994, p.17), pois a literatura é um dos caminhos para as crianças desenvolverem a imaginação, afetividade e aprendizados significativos. A partir da contação de histórias, elas estabelecem conexão com o mundo que as cercam e conhecem elementos misturados a sua história de vida, cultura e sociedade.

Coelho (2000) reitera que a presença de livros literários nos espaços escolares e a contação de histórias contribuem para a constituição da consciência subjetiva das crianças e, quando mediados, se insere numa prática pedagógica que promove a interação pela leitura, ampliação de conhecimentos, expressões da linguagem oral e escrita de forma autônoma/emancipatória.

Dessa forma, considera-se que a literatura infantil se configura como um importante artefato de contribuição para constituição dos sujeitos crianças sendo importante a reflexão sobre aspectos simbólicos das histórias e personagens, do espaço leitor, e das histórias que são priorizadas em detrimento de outras, principalmente dentro do espaço escolar.

Em seguida, abordamos as transformações que os personagens negros sofreram nos livros literários da infância e como os personagens negros(as) refletem o lugar histórico/social/cultural na sociedade.

## 2.2 OS PERSONAGENS NEGROS(AS) NA LITERATURA INFANTIL

Os personagens negros(as) nos livros infantis, por anos, estiveram ocupando lugar de coadjuvante nas histórias e na vida. Suas representações eram exploradas pelas relações de poder e os padrões estéticos eurocêntricos que lhes conferiam inferioridade na raça, cor e cognição, além da incorporação de papéis depreciativos e de subserviência pela escravidão (Jovino,2006).

Por isso, quando analisamos o breve percurso histórico da Literatura Infantil pelas relações raciais e os personagens negros e negras nos livros literários para infância, esses contextos relevam momentos de ausências e, em outros, presenças que ainda são vinculadas a estereótipos raciais ideológicos que interferem nas produções literárias verbais e imagéticas.

Sobre essa constatação, França (2006), em estudo sobre “Personagens negras na literatura infantil brasileira, constata que a presença dos personagens negros e negras na literatura infantil deixou evidências do reforço dos estereótipos raciais nos textos e ilustrações pela desconstrução de estereótipos negativos fixados à imagem dos personagens nas narrativas.

Tais afirmações, mantem relação com os diálogos dos pesquisadores Roger Bastide (1972), David Brookshaw (1983) e Domício Proença Filho (2004) que apresentam o conceito de estereótipo e analisam os diversos tratamentos estereotipados direcionados aos negros na literatura brasileira.

Com base no estudo de Brookshaw (1983), França (2006) compartilha a definição de estereótipo como efeito e causa de um pré-julgamento às pessoas pelo pertencimento a categorias que incluem grupos étnicos e classes sociais. Os estereótipos podem ser classificados como favoráveis e desfavoráveis até mesmo quando acham que são “favoráveis”, por exemplo: “você é um bom crioulo”, “ela é negra, mas inteligente”, “mesmo sendo mulata é linda”.

Por isso, as reflexões de Bastide (1972) sobre os estereótipos de negros na literatura brasileira incluem imposições coletivas de como um grupo se sente em relação a outros, de modo que isso não imprime apenas o reflexo da sociedade nas literaturas, mas pontua a forma que uma ideia, grupo ou pessoas se posicionam nos escritos literários em relação aos negros(as).

Assim, compreendemos que a produção de obras literárias e as representações dos personagens negros e negras apontam perspectivas históricas, sociais que buscam definir o que seria ser negro ou negra na sociedade brasileira por meio de estereótipos que possuem caráter ambivalentes- sejam eles negativos ou positivos.

Pesquisas de Sousa (2005), tratando da representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira” revela o reflexo histórico do pensamento social brasileiro sobre os (as) negro (as) em diferentes épocas, uma vez que são marcados por fortes ideologias e teorias que refletiu/refletem na produção de obras literárias de cunho preconceituosa, discriminatória e racista.

De acordo com estudos de Oliveira (2000), a imagem do negro(a) na literatura nacional foi associada a estereótipos que representam a maldade, o sombrio, a morte, a perdição, o místico e diabólico. Dessa associação, foi projetada na sociedade bases ideológicas colonialistas e conservadoras que discriminavam a população pela cor da pele negra, e reforçados nas narrativas literárias pela presença de estereótipos depreciativos aos personagens negros da literatura brasileira.

A pesquisa de Jovino assinala que, no início do século XX, no Brasil, havia uma literatura direcionada ao público infanto-juvenil com a inserção de personagens negros (as) nas narrativas e ilustrações dos livros mesmo com espaços restritos (Jovino, 2006). No entanto,

Sousa (2005) destaca que essa participação era em histórias que atrelavam a imagem dos negros(as) às condições subalternas, subservientes, escravizadas, aculturadas, sem conhecimento de escrita e língua, nem posicionamento crítico e reflexivo.

No período após a abolição, a visão do negro como escravo e mercadoria é trocada pela visão dos negros detentores de liberdade, mas que ainda são rotulados como homens e mulheres de vasta brutalidade, com corpos comparados a formas de animais e sujeira, seres místicos e exóticos, que não contribuem socialmente e culturalmente no progresso e desenvolvimento do país, vistos, portanto, como objetos para fins sexuais, além do marco da incapacidade de aprender e ensinar (Sousa, 2005).

França (2006) aponta esse fator como um processo estético-ideológico de ocultação do negro na construção histórica, cultural e social do país evidentes na literatura infantil do século XX. Conforme Jovino (2006), as evidências estão presentes no final da década de 1920 e início de 1930 nos contos e fábulas para a infância de Monteiro Lobato. A criação de personagens de origem negra foi representada por estereótipos que os colocam num lugar social de inferioridade cultural e linguística, corpos animalizados e caricaturados.

Segundo Jovino, a repercussão negativa da imagem do(a) negro(a) na sociedade em obras de Monteiro Lobato passou a ser questionada e criticada na atualidade, principalmente pelo fato de elas fazerem parte do acervo literário que chegam às escolas brasileiras. As críticas à obra “Caçadas de Pedrinho” ocasionaram a solicitação do parecer CNE/SEPPPIR nº15/2010 à Presidência da República/Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR/PR) que denuncia a utilização de livros, materiais didáticos e outros, que contenham expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e na Educação Superior.

O documento questiona as referências feitas na obra literária à personagem negra Tia Anastácia que é comparada a animais como urubus, macacos e feras africanas (Brasil,2010).

Questionar e analisar as obras de Lobato não requer negar o contexto em que “[...] as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas numa sociedade recém-saída de um longo período de escravidão e as histórias dessa época enfatizavam a condição subalterna do negro” (Jovino,2006, p.187). No entanto, essas histórias não consideravam o conhecimento cultural, costumes e intelectualidade da população negra com integridade, mas sim, de forma depreciativa e desumana, por isso, necessitam ser questionadas e problematizadas na atualidade.

Por essa perspectiva, um estudo de Rosemberg (1980) evidenciou estereótipos raciais presentes nos textos e ilustrações da literatura infanto-juvenil e a existência de tratamento

desiguais entre crianças, mulheres e homens negros nas referidas narrativas produzida no Brasil entre os anos de 1950 e 1975. Outro aspecto na pesquisa foi o aparecimento de produções literárias para infância, um pouco mais comprometida com a representação das relações sociais brasileiras. No entanto, ainda seriam poucas as obras a envolver a cultura e os personagens negros, alguns livros não tiveram o êxito esperado e acabaram reforçando ainda mais o preconceito racial.

Percebe-se que tanto as ausências de personagens negros e negras, quanto a sua marginalização nas histórias infanto-juvenis ocasionam implicações ideológicas, sociais e culturais que acabaram reforçando a continuidade de estereótipos raciais e estigmas associados à população negra. Em contrapartida, a articulação entre os movimentos negros e as pesquisas acadêmicas refletiram novas perspectivas sobre os(as) negros(as) na sociedade, a fim de problematizar sobre a diversidade étnica, o multiculturalismo e as identidades culturais. Dessa relação, desenvolve-se a formulação de políticas públicas e ações governamentais no campo social, cultural e educacional (Oliveira; Candau, 2010).

As transformações que ocorreram das personagens negras na literatura infanto-juvenil entre o final do século XX com as reivindicações dos movimentos negros por meio de políticas públicas identificam, nas diferentes histórias, elementos de valorização cultural, social e econômica das mulheres negras, descendência e ancestralidade africana. Observou-se um deslocamento na estrutura social, política, e cultural em favorecimento à construção de uma identidade racial positiva, além de ações de combate ao preconceito e discriminação racial (Sousa, 2005).

Domício Proença Filho (2004) verifica que, no discurso literário nacional, há existência de duas formas na inserção do negro nas produções literárias. A primeira forma é comprometida em apresentar a condição negra “como objeto, numa visão distanciada, e a segunda, concebe o negro como sujeito numa atitude compromissada” e, assim, caberiam às obras literárias apresentar o personagem negro e negra ou os momentos em que se torna tema de conhecimento.

Neste caso, as reapresentações dos personagens negros e negras 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.



Dessa forma, o contato que as crianças estabelecem com a literatura infantil pode ampliar seu desenvolvimento linguístico, imaginação, emoções e sentimentos e, com isso, propiciar transformações nas relações de convivência entre os pares através do conhecimento e respeito a pluralidade étnico-racial expressas pelos personagens negros(as) nas histórias dos livros literários. No próximo tópico, discorreremos sobre a relevância da literatura infantil de perspectiva étnico-racial para uma educação antirracista na primeira infância.

### 2.3 LITERATURA INFANTIL UMA POTÊNCIA NA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO E NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Na contemporaneidade, o debate sobre a diversidade e as diferenças ampliou-se no meio literário, bem como no contexto educacional criando vínculos pedagógicos em sua construção sendo incorporados aos enredos, ilustrações e personagens, o debate das relações étnico raciais, as culturas Africanas e a Afro-brasileiras.

Esse movimento está articulado a uma literatura étnico-racial que aborda a valorização em ser negro, situações cotidianas, reconhecimento dos costumes, tradições e culturas e, assim, as literaturas negras tornam-se um artefato de preservação das tradições culturais, e de construções de identidades (Santos; Adorno; Souza, 2021).

Segundo Abramovich (1991), a prática em contar histórias, principalmente oral, é algo milenar passada de geração a geração que proporciona o primeiro contato da criança com todos que a cercam: adultos e crianças. Por isso, quando propiciam o contato delas com obras literárias que abordam as relações étnico-raciais desde a primeira infância possibilitamos a compreensão de situações que estão ao seu redor e a mediação que o profissional da educação estabelece na contribuição nesse pensar o “mundo” por uma nova lente/um novo olhar que inclui a diversidade étnico-racial e a construção de consciência social entre as crianças.

Essa tradição reforça as novas experiências para percepção do mundo, possuindo, assim, um crescente número de publicações destas histórias, originadas da tradição oral, construindo novos paradigmas sociais na representação do negro nas histórias e nos imaginários das pessoas. Um ponto importante diz respeito à inserção da religiosidade na literatura afro-brasileira compreendida e valorizada em suas riquezas de abordagens e significados, mas com o devido cuidado para não reproduzir estereótipos e valores etnocêntricos, resgatando as tradições mitológicas (Mariosa; Reis, 2011).

Neste caso, a literatura infantil torna-se um recurso significativo na formação do sujeito crítico, fluente e pensante, que estimula a curiosidade por meio de indagações sobre fatos e histórias experienciadas, além de proporcionar novos conhecimentos e representações de ‘mundo’ /realidade (Santos; Adorno; Souza, 2021).

Nessa ótica, a prática da contação de histórias africanas e afro-brasileiras possibilita a troca de percepções entre crianças e crianças, crianças e adultos com apoio da mediação dialógica quando se exploram as narrativas e personagens pelo vocabulário africano e diversos significados, além da inclusão de aspectos lúdicos na realização de brincadeiras. Logo, contribui no desenvolvimento de atividades lúdicas como a construção de cantinhos da “beleza” que possam proporcionar às crianças experiências de autoconhecimento ao se perceberem diante de suas imagens no espelho, e por inserem de forma natural a utilização de acessórios, um exemplo seria os pentes para todos os tipos de cabelos, a fim de contribuir para fortalecimento da autoestima através dos cabelos afros (Amorim, 2022).

Nesse sentido, Santos, Adorno e Souza (2021) destacam os aspectos estéticos e corporais que se apresentam como marca da diferença entre crianças negras e brancas, mas que, nas literaturas afro-brasileiras, têm ganhado destaque nos personagens negros que possuem a representatividade positiva do corpo e cabelos afros, enaltecidos e valorizados em narrativas e ilustrações.

Cabe a discussão de que o cabelo, no corpo negro, é alvo de ataques racistas e, conforme Braga (2019), a sociedade normatiza padrões de beleza de referência branca-europeia, que nega a estética corporal das crianças negras, e a mídia influencia na reprodução de estereótipos negativos de não aceitação ao cabelo crespo pela criança.

Porém, 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).

Reconhecer o cabelo crespo como traço identitário positivo, para Candau (2012), possibilita à população negra ser protagonista das suas próprias histórias, atores na construção de imagens que refletem o fortalecimento das construções identitárias.

Portanto, a prática de leitura de livros sobre as relações étnico-raciais para crianças aponta mudanças de concepções estéticas e promove a reconstrução das noções de cabelos crespos e seus diversos penteados, promovendo outras referências estéticas, geográficas e culturais. Dessa forma, Silva e Souza (2013) discorrem que a literatura infantil se torna aspecto

central das práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil quando proporciona às crianças o diálogo, a criação e recriação de sentidos sobre suas histórias, cultura e estética afro, em relação à estética europeia e colonialista.

As práticas pedagógicas organizadas a partir do objeto livro transcendem o próprio livro, a narrativa, e os personagens, e esse conhecimento é recriado e aplicado pelas crianças durante a relação consigo e com o outro; numa troca de respeito, olhares e afeto; e na valorização da diversidade étnico-racial (Silva; Souza;2013).

Portanto, a partir desse cenário no qual a literatura seja um canal de representações significativas e, com isso, possibilite novas (re)apresentações, sociais, históricas, e culturais sobre os(as) negros(as) na sociedade, torna-se importante analisar os acervos literários destinados às unidades da Educação Infantil pelos programas do livro na escola (PNBE e PNLD-Literário) a fim de contribuir na discussão sobre a construção e reconstrução de práticas docentes questionadoras da realidade e promotoras de uma Educação Antirracista.

### **CAPÍTULO III - CAMINHOS METODOLÓGICOS DOS ESTUDOS: MÉTODO, FONTES, LÓCUS, SUJEITOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, primeiramente, abordamos o modelo de investigação qualitativo que adotamos no desenvolvimento da pesquisa e, com a finalidade de responder aos objetivos traçados na introdução desta dissertação, aplicamos como princípio organizativo, a apresentação da pesquisa dividida em dois estudos: o estudo 1 configura-se em uma abordagem documental dos livros literários que compõem os acervos do programa nacional do livro (PNBE e PNLD), enquanto que o estudo 2 se caracteriza numa pesquisa empírica de caráter interpretativo por se tratar em conhecer as respostas dos sujeitos com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas para relações étnico-racial por meio da literatura infantil na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Na sequência, tratamos de apresentar a natureza da pesquisa, a seleção e dados do estudo 1 em relação aos acervos do PNBE e PNLD Literário, a caracterização da estrutura dos acervos e a forma de análise dos dados em categorias gerais e subcategorias. Após esse momento, tratamos dos aspectos que envolvem o estudo 2 quanto ao lócus de pesquisa, participantes, instrumentos para a produção de dados, procedimentos de análise dos dados e os resultados.

#### **3.1 NATUREZA DA PESQUISA**

O estudo se constitui numa pesquisa de natureza qualitativa que se preocupa com interpretações dos fatos sociais pelos seus sentidos e significados. Esse tipo de pesquisa consiste num processo de reflexão e análise da realidade por meio de métodos e técnicas que possibilitem a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico, e ou segundo sua estruturação (Minayo, 2007; Oliveira, 2010).

Dessa forma, com base na pesquisa qualitativa, podemos utilizar diversos procedimentos e instrumentos para constituição e análise de dados, por isso, destacamos nesta dissertação, que o estudo 1 possui, como base documental, o livro literário e que, segundo Oliveira (2010), passará por um tratamento, sistematização e organização conforme a avaliação do pesquisador. Por essa perspectiva, Lüdke e André (2012), Alves-Mazotti (1998) e Oliveira (2007) definem que documentos tanto podem ser materiais escritos, visuais ou audiovisuais, a serem utilizados como fonte de informações.

Flick (2009) ressalta que um estudo documental capta o propósito e finalidade no qual os documentos são elaborados, a quem são destinados, o seu contexto de produção, seu destinatário final, e não apenas ser caracterizado como um depósito de informações sem sentido.

Assim, os livros literários dos acervos do Programa Nacional do Livro (PNBE e PNLD-Literário) são nossas fontes documentais escritas e ilustradas acerca da representação dos personagens negros e negras nas narrativas literárias e das abordagens referentes às relações étnico-raciais nos livros literários para infância. Desse modo, é imperiosa a relevância em analisar as obras desses acervos a fim de conhecer e identificar como elas abordam as questões étnico-raciais em suas narrativas e ilustrações.

Dessa relação, estendemos nossa pesquisa ao estudo 2, pois, revelou-se a necessidade em investigar como as professoras da Educação Infantil desenvolvem práticas pedagógicas para relações étnico-raciais por meio da literatura infantil. Por isso, o estudo 2 constitui-se numa pesquisa de cunho qualitativo de base empírica que se caracteriza como um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswel, 2010 p. 26).

A escolha por esse método de pesquisa destaca-se, pois:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2008, p. 21-22).

O método de pesquisa qualitativo capta os sentidos e significados que os sujeitos atribuem aos fatos e experiências, e esses mantêm uma relação intrínseca com os sujeitos e o objeto a ser analisado.

Neste caso, a compreensão sobre as práticas pedagógicas numa perspectiva crítico-emancipatória corresponde a um conjunto de práxis em torno de uma intencionalidade educativa com objetivo na formação de sujeitos críticos, reflexivos e humanizados. Nesse caso, as práticas pedagógicas substanciam a prática docente por meio do contínuo diálogo entre os sujeitos, suas experiências e contextos socioculturais (Freire, 1997; Franco, 2016).

Assim, nesse estudo, buscamos, através das falas das professoras da Educação Infantil, ter o acesso ao conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas para as relações étnico-raciais por meio da Literatura Infantil. Destaque-se que a produção dos dados foi realizada pelo arcabouço de técnicas ligadas à análise de conteúdo, tendo em vista a clareza do método, a consistência, e proximidade com a realidade dos sujeitos.

Conforme Bardin (2011) a análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos sistematizados e objetivos que descrevem o conteúdo das mensagens por indicadores quantitativos ou qualitativos que possibilitam inferir conhecimentos das variáveis imbricadas no processo de produção/recepção no conteúdo de conversas ou textos. A escolha por esse tipo de análise ocorreu por ser um caminho metodológico que investiga os sentidos e significados que os sujeitos expressam no processo de comunicação oral e escrita.

A técnica de pesquisa defendida por Bardin (2011) segue uma estrutura definida por três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Cada fase segue uma estrutura sequencial de forma planejada e organizada por etapas. Observem de maneira resumida a sequência referente as etapas da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin:

- **Pré-análise**
  - Leitura Flutuante;
  - Escolha dos documentos;
  - (Re)formulações de objetivos;
  - Hipóteses e a formulação de indicadores;
- **Exploração do Material**
  - Criação das categorias.
- **Tratamento dos resultados**

-Interpretação dos resultados.

A Pré-Análise constitui-se como a primeira fase de estruturação da Análise de Conteúdo. Essa fase inclui a organização e sistematização das ideias preliminares sobre o estudo com base em quatro passos: a leitura flutuante dos materiais; escolha dos documentos ou fontes; formulações de objetivos, hipóteses e indicadores iniciais (Bardin,2004).

Na sequência, temos a fase de exploração do material, com objetivo de categorização ou codificação no estudo. Nesta etapa ocorre um aprofundamento do estudo com base nas hipóteses estabelecidas e no referencial teórico (Mozzato; Grzybovski, 2011).

A terceira fase é destinada ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é constituída pelo processo de significação das mensagens por meio da análise reflexiva e crítica do conteúdo para produção dos dados. Essa fase se caracteriza como uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 2010, p. 41).

Assim, nesse estudo recorreremos ao uso da técnica de análise de conteúdo como proposta na construção de categorias que facilitam a compreensão e interpretação da mensagem analisada nos estudos 1 e 2.

### 3.2 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS DOS ESTUDOS 1 E 2

Nesse momento da dissertação descrevemos os aspectos metodológicos dos estudos 1: exploração do material, seleção, critérios e quais procedimentos de análise dos livros literários. No percurso metodológico do estudo 2, foram traçados pela apresentação do campo de pesquisa, os instrumentos na produção de dados e o método de análise dos dados gerados pela pesquisa.

#### 3.2.1 Percurso metodológico do estudo 1

Para a produção dos dados do estudo 1, utilizamos como fonte documental as obras literárias que compõem o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola nas edições 2008,2010,2012,2014 e o Programa Nacional do Livro e Material Didático- PNLD Literário-edição 2018 dirigidas a Educação Infantil. A listagem dos materiais está disponível no guia do programa do livro localizado no site do Ministério da Educação-MEC com informações referentes ao título das obras, autores e editoras nas edições de 2008, 2010, 2012, porém, as coleções de 2014 não têm formato de lista, mas é apresentada no guia de leitura sendo analisada

e classificada por gêneros literários e propostas para trabalho pedagógico, enquanto na edição de 2018 identifica-se uma lista, no entanto, não consta informações importantes sobre as obras literárias tais como o nome dos autores e ilustradores dos livros e a relevância da obra.

Por esses fatos, as obras dos acervos foram organizadas por um padrão de lista que apresentasse o total de títulos selecionados pelo programa em suas edições e, assim, optamos pela construção de quadros que servissem como um banco organizacional que contém o título das obras, autores e editoras, tendo por base os acervos do programa do livro, pois, essa forma de padronização em lista, auxiliou na identificação das obras que fariam parte do *corpus* de análise do estudo.

Após essa construção, seguimos a etapa de pré-seleção das obras literárias que fariam parte da análise. Nessa etapa, iniciamos a leitura flutuante dos livros dos acervos, totalizando 487, sendo importante o conhecimento básico sobre os livros e os temas das narrativas. Em seguida, realizamos a exploração identificando obras literárias seguindo os critérios daquelas que tratassem da presença de personagens negros humanos (crianças e adultos) e personagens antropomórficos- não humanos, mas que assumem características humanas nas estórias.

Adotamos esses critérios pois o conhecimento sobre quais tipos de personagens estão presentes nas narrativas indicam se existem continuidades quanto à frequência e representação dos personagens negros e negras nas narrativas do programa do livro ou se ocorreram transformações quanto aos personagens e suas imbricações com as temáticas que discutem as relações étnico-raciais.

Na próxima etapa, selecionamos 48 obras para constar no *corpus* de análise, a fim de realizar uma leitura detalhada, pois julgamos necessário ler atentamente toda a documentação para poder categorizar as informações contidas nas obras e investigar o motivo delas fazerem parte do contexto de análise por meio de temáticas e pela forma como os personagens abordam as relações étnico-raciais nas narrativas e ilustrações.

Desse processo, construímos categorias gerais para compreensão das estórias pelos personagens. A análise foi organizada em três macros categorias classificatórias que incluem os tipos de personagens presentes nas narrativas literárias. Essas macros categorias subdividiram-se em subcategorias e relacionam-se aos personagens quanto às abordagens étnico-raciais presentes nas narrativas dos livros do programa.

O momento de organização e reorganização das categorias e subcategorias contou com a participação de dois estudantes da graduação, um do curso de Letras e outra do curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Eles participaram de uma revisão das categorias por pares e as “cegas” de modo a não influenciarem uns aos outros.

Após esse momento, ocorreu a mediação dialógica entre a professora orientadora do estudo e a pesquisadora e os demais estudantes e, assim, ocorreu a discussão em grupo sendo estabelecidas as categorias, subcategorias, análises, identificação das obras pela seção numérica e título.

### **3.2.2 Percorso metodológico do estudo 2**

Após as etapas do estudo 1, buscamos, com o estudo 2, conhecer como as professoras da Educação Infantil desenvolvem práticas pedagógicas para relações étnico-raciais por meio da literatura infantil na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Para o início da pesquisa, solicitamos à Secretaria de Educação do Município autorização para o acesso às instituições de Educação Infantil públicas de Campina Grande – PB que atendessem a crianças na faixa etária dos 2 aos 5 anos em creches e pré-escolas. O acolhimento das crianças (bebês de zero a 1 ano e seis meses; crianças bem pequenas -1 ano e sete meses a 3 anos e sete meses) são realizados nas creches municipais organizados por etapas-Berçário; Maternal I, II e III; enquanto as crianças pequenas de 4 anos estão na Pré-escola I; e as de 5 e onze meses na Pré-escola II.

Convém salientar que algumas turmas da pré-escola I e II são assistidas em instituições escolares do Ensino Fundamental I anos iniciais. Por essa transição de espaços para garantia do atendimento às crianças pequenas dos 4 e 5 anos, solicitamos à secretaria de educação uma lista com a relação de creches e escolas que atendem à Educação Infantil nessa faixa etária.

De posse dos documentos e com a autorização da Secretaria de Educação, encaminhamos o projeto de pesquisa ao comitê de ética na Universidade Federal de Campina Grande no mês agosto de 2022. Após quatro meses do processo de análise, foi concedida a liberação do estudo com as professoras da Educação Infantil nas instituições de Campina Grande. Desse modo, iniciamos o primeiro contato com as creches e pré-escolas no intuito de apresentar a pesquisa à equipe gestora e a fim de manter um diálogo com as professoras da participação no estudo.

### **3.2.3 Campo de pesquisa**

O estudo incluiu 15 instituições públicas municipais que ofertam a Educação Infantil em creches e pré-escolas localizadas em Campina Grande, Paraíba. A escolha pelas instituições da



Educação Infantil incluiu o quesito de proximidade com o centro da cidade num raio de aproximadamente 25km e atendessem o público de crianças entre (2-5 anos de idade). Para o levantamento da produção de dados, realizamos o primeiro contato com as unidades através de ligação telefônica, após, agendamos as visitas presenciais as unidades de Educação Infantil tendo em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa- TCLE e a carta de anuência com autorização da Secretaria de Educação.

### **3.2.4 Participantes**

Nessa etapa contamos com a participação voluntária de 30 professoras que atuam na Educação Infantil nas instituições de creches e pré-escolas da Rede Municipal de Campina Grande, Paraíba. A escolha por esse grupo de professoras ocorreu de forma livre e consensual com base na aceitabilidade delas em participar da pesquisa e por mediarem o processo de socialização e aprendizagem com as crianças dos dois aos cinco anos de idade.

### **3.2.5 Instrumento na produção de dados**

Utilizamos como instrumentos na produção de dados a técnica de entrevista semiestruturada, pois entendemos sua relevância na compreensão de opiniões e fatos sociais que subsidiam o registro de informações sobre um determinado tema, assunto ou problemática (Marconi; Lakatos, 2022).

Por esse aspecto, a pesquisa guiou-se inicialmente por um roteiro sociodemográfico com perguntas abertas e fechadas para a construção de elementos correspondentes à idade, ao gênero, à raça/cor e à formação acadêmica das participantes. Em seguida, efetuamos um roteiro de entrevista semiestruturada com perguntas abertas que tratavam de questões referentes à prática pedagógica e às relações étnico-raciais pelo viés da literatura infantil (apêndice A).

As participantes do estudo foram registradas através de códigos seguidos da letra “P” que correspondem à função de professora e de uma numeração sequencial “1, 2, 3, ..., até 30”, referente à ordem de entrevistas realizadas por exemplo: P1, P2, P3, ..., e P30. Optamos por essa forma de registro devido ao volume de entrevistadas e para assegurar o anonimato das professoras.

## **3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA**

Para a aplicação das entrevistas semiestruturadas, seguimos as normas éticas das pesquisas com seres humanos, mediante a Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, concedendo aos participantes o sigilo e o anonimato das informações por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O processo de aplicação das entrevistas com as professoras ocorreu nas creches e escolas, com horário previamente agendado entre a gestão escolar e as professoras. Para tal, foram necessárias várias visitas às unidades, ligações telefônicas e apresentação de documentos com autorização da SEDUC e do comitê de ética da UFCG através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Anexo A) que destacam informações sobre o estudo e respaldam as participações das professoras de forma voluntária e sigilosa.

Conforme a aceitabilidade e a compreensão desse processo, realizamos as entrevistas com as professoras que tiveram a duração de 10 a 20 minutos, sendo as suas falas registradas no equipamento de áudio do celular. Após essa etapa, foram realizadas as transcrições das trintas entrevistas de forma fidedigna às falas das participantes. Posteriormente ao procedimento de transcrição dos áudios do estudo 2, partimos para a etapa de análise dos dados produzidos.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO 2

Tomamos como base, para a apreciação dos dados da análise dos livros de literatura infantil do PNBE e PNLD-literário- além das entrevistas com professores da Educação Infantil da rede municipal de Campina Grande, Paraíba- a análise de conteúdo. Sobre esse procedimento, Bardin (2016) afirma que “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Assim, para a análise de temas, verificaremos tanto os conteúdos revelados na produção dos dados nos livros de literatura infantil do programa quanto os registros das entrevistas semiestruturadas com as professoras, indo além dos conteúdos não expressos nesses dados.

Dado o objeto e os objetivos dos estudos (1 e 2), fez-se necessário dois procedimentos na produção dos dados, um a partir da análise do livro literário como fonte documental e outro pelas entrevistas semiestruturadas com as professoras da Educação Infantil. Por isso, apresentamos como se desenvolveu cada procedimento para produção dos dados referente à participação das professoras no estudo 2 conforme as etapas de análise de conteúdo organizadas

por Bardin (2016) estruturada em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Na pré-análise, estabelecemos a organização do trabalho pela constituição do *corpus* de pesquisa. Nessa fase, aconteceu a leitura flutuante dos dados referentes às entrevistas para preparação do material. Então, realizamos a escuta dos dez primeiros áudios e, em seguida, procedemos com as transcrições

Depois, realizamos a leitura dessas transcrições iniciais e, nesse momento, algumas questões mostraram-se recorrentes em meio às falas das professoras como a repetição frequente dos mesmos livros “Menina bonita do laço de fita e O cabelo de Lelê” que são utilizados na discussão étnico-racial durante a prática de roda de leitura, contação de histórias em todos os anos da Educação Infantil, o que aponta a necessidade de ampliação dos acervos literários das creches e pré-escolas que incluam outros livros literários para tratar a perspectiva étnico-racial na primeira infância.

Esse procedimento de análise inicial foi, a princípio, realizado com as transcrições das dez primeiras entrevistas, pois buscamos também identificar possíveis categorias de análise para, a partir delas, realizar a escuta e leitura das demais aulas. A etapa seguinte, denominada de exploração do material, teve por objetivo realizar o tratamento dos dados iniciais de modo a chegar ao núcleo de compreensão do texto pela análise de conteúdo. Começamos ainda a elencar, dentro do material transcrito, os trechos que pareciam possibilitar respostas aos nossos objetivos.

A próxima etapa, no tratamento dos resultados, consistiu em realizar interpretações baseadas na produção de todo material dos estudos produzidos. Assim, tendo apresentado os caminhos para a produção de dados dos estudos, apresentamos, a seguir, os resultados e discussões dos dados de pesquisa.

#### **CAPÍTULO IV- RESULTADOS E DISCUSSÕES DO ESTUDO 1 e 2: OS ACERVOS LITERÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Neste capítulo propomos apresentar os resultados e discussões da análise da produção dos dados divididos em estudo 1 e 2. No primeiro tópico de análise do estudo 1 realizamos a descrição dos acervos dos programas PNBE e PNLD Literário para Educação Infantil; quantitativo de obras literárias dos acervos distribuídas para o atendimento da Educação

Infantil; a relação de obras que abordam as questões étnico-raciais em suas narrativas e ilustrações.

#### 4.1 ESTUDO 1- DESCRIÇÃO DOS ACERVOS DO PROGRAMA DO LIVRO E ANÁLISE DOS LIVROS LITERÁRIOS

No capítulo em tela, apresentamos, inicialmente, uma breve descrição dos dois programas nacionais do livro literário para escola: o PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola<sup>1</sup>PNLD- Programa Nacional do Livro e Material Didático-Literário. Esses dois programas objetivam o acesso à leitura, à formação leitora e à distribuição de livros literários para as escolas públicas brasileiras nas modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos-EJA.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE foi executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, consistindo na primeira ação institucionalizada na compra e seleção de obras literárias que compuseram acervos destinados ao público infanto-juvenil. O programa foi instituído em 1997 e tinha por objetivo a promoção do acesso à cultura e o incentivo à leitura para alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras literárias às escolas e a suas bibliotecas, dividido em três ações integradas: o PNBE-Literário; PNBE-periódico e PNBE-professor (Brasil, 2022).

No ano de 2008, sua ação abrangeu a distribuição de obras literárias abarcando os segmentos da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA. Seu planejamento para seleção e acesso às obras ocorriam de forma anual por meio de editais públicos para escolha das obras oferecidas pelas editoras. Após análise dos pareceristas, os acervos seguiram direcionados à Educação Infantil nas seguintes edições: PNBE-2008; PNBE-2010; PNBE-2012; e PNBE-2014-última edição realizada pelo Programa.

Conforme alguns critérios do PNBE, caberiam aos enredos textuais serem classificados quanto aos gêneros literários havendo textos em versos (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular), histórias em quadrinhos, livros com narrativas de palavras-chave e livros de narrativas por imagem<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa PNLD Literário.

<sup>2</sup> Item 4.3 do Edital PNBE 2014.

Na seleção dos acervos do PNBE 2008;2010;2012 e 2014 existiram critérios nas distribuições dos livros que eram divididos por categorias (1,2 e 3) trazendo informações sobre o público destinado pela (faixa etária) e a relação com o quantitativo de matrículas na Educação Infantil. A cada edição, outras características eram acrescentadas na relação estudantes/faixa etária, sendo incluídas a nomenclatura creche e pré-escola para o atendimento e análise da qualidade das obras direcionadas à Educação Infantil.

Nesse momento, descrevemos a estrutura do acervo do Programa Nacional do Livro Material Didático-PNL D Literário para Educação Infantil instituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC (Brasil,2022).

A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017<sup>3</sup>, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa PNLD-Literário pela unificação de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários. Registre-se que o programa inicial não objetivava a oferta de livros literários para primeira e segunda infância.

O critério de seleção<sup>4</sup> das obras literárias envolve o mesmo processo de aquisição dos livros didáticos, que são oferecidos às escolas a cada quatro anos. Essa seleção possui a participação dos docentes que ficam responsáveis pela escolha dos exemplares por meio de listagem oferecida pelo programa e orientações no guia do programa.

Compete aos professores selecionar os livros literários que serão entregues às unidades de atendimento a Educação Infantil numa ata de escolha do PNLD Literário para 2018 que, após preenchida, os gestores indicaram no Portal do PDDE Interativo as obras que foram selecionadas para recebimento e, assim, ficariam registradas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação- SIMEC<sup>5</sup> para consulta pública dos títulos selecionados pelos professores de todas as escolas do Brasil.

Durante o processo de seleção participativa, os professores recebem um código de acesso ao site do programa PNLD-Literário e, de posse dele, acessam o sistema com informações resumidas dos livros: título, autores, ano de publicação, gênero literário e o

---

<sup>3</sup> PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático, regido pelo Decreto nº 9.099, de 2017 [Decreto 9.099 - 18-07-17.pdf](http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livrodidatico/escolha-pnld-literario-2018)

<sup>4</sup> As orientações quanto aos procedimentos para a escolha do PNLD Literário estarão disponíveis no portal do FNDE em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livrodidatico/escolha-pnld-literario-2018>.

<sup>5</sup> Caso possua interesse no relatório de escolas participantes na escolha de livros por Estados e municípios acesse através da página: [http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index\\_escolha.php](http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php)

resumo das obras, tornando-se insuficientes pensar a qualidade das obras. Antes, o formato de aquisições literárias não realizava esse tipo de consulta com os professores.

Salientamos que a distribuição e a escolha das obras literárias do PNLD Literário também foram orientadas por categorias numéricas (1, 2 e 3) compreendidas pela idade do atendimento das crianças nas creches e pré-escolas para Educação Infantil e sua organização é feita por temáticas que compreendem a descoberta de si; a casa e a família; família, amigos e escola; o mundo natural e social; diversão e aventura; outros temas, contempladas nos acervos do programa do livro e material didático.

O formato de estruturação está organizado no **PNLD Literário (2018)** classificado pelas seguintes categorias presentes na Base Nacional Comum Curricular-BNCC: **Categoria 1-** (Creche I – 0 a 1 ano e 6 meses de idade); **Categoria 2-** (Creche II – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); **Categoria 3-** (Pré-Escola – 4 a 5 anos 11 meses). Notório que os livros direcionados à primeira infância possuem menor quantidade de exemplares totalizando 20 obras para creches (acervo 1 e 2) e 25 obras para pré-escola (acervo 3).

Essa modalidade do Programa solicitou aos professores a seleção de apenas 45 obras dentro de um universo de 127 exemplares. As quarenta e cinco ainda foram divididas pelo Programa para compor a lista de entrega das suas unidades educacionais. Salientamos que as obras foram destinadas exclusivamente aos estudantes matriculados e não ocorreu a distribuição para compor as bibliotecas da Educação Infantil, ação que difere do PNBE que, além da entrega aos estudantes das obras, eram direcionadas às bibliotecas das escolas.

Pois, a descontinuidade de políticas que integram o acesso aos livros, leitura e o fortalecimento de espaços leitores, interfere de forma negativa no processo de formação leitora de professores e estudantes, e na constituição de acervos literários nas instituições educacionais.

Nesse momento, organizamos alguns dados em formato de quadro para expor informações sobre a distribuição de livros literários dos acervos do programa do PNBE nas edições 2008,2010,2012 e 2014; e PNLD Literária- edição 2018. Essa relação está expressa pelo somatório da quantidade de obras por edições, mas, também, pela própria organização do Programa para a distribuição das obras selecionadas por categorias que compreendem a idade e modalidade de atendimento na Educação Infantil. Segue quadro (2) com essas informações.

Quadro 2- Relação entre o total de obras dos acervos do programa do livro e a distribuição para as etapas da Educação Infantil

PROGRAMA DO LIVRO- EDUCAÇÃO INFANTIL											
	PNBE-2008		PNBE-2010		PNBE-2012		PNBE-2014		PNLD-2018		
Categorias do acervo	Cat. (1e2)	Cat. (3)	creche	Pré escola	creche	Pré escola	creche	Pré escola	creche	Pré escola	Total
Todas as obras do acervo	40	20	50	50	50	50	50	50	127*		487
									20	25	

Fonte: organizado pela autora com informações do MEC, 2022.

Os resultados do levantamento tiveram por base a exploração inicial que somou 487 livros. Observamos a baixa produção literária no acervo direcionados à faixa etária de estudantes bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e às crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 6 meses) nas várias edições do programa do livro, uma vez que, quando direcionam alguma obra para esse público específico, não se percebe aspectos da qualidade estética em relação ao público de atendimento da primeira infância.

Sobre essa questão, Soares e Paiva (2014) esclarecem que, mesmo disponibilizados exemplares para Educação Infantil pelo Programa, ainda se torna baixa a quantidade de exemplares se comparada aos outros segmentos da Educação que foram atendidos pelo programa, por exemplo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal fato permite afirmar a existência de uma disparidade desse movimento composta pela baixa quantidade de livros inscritos pelas editoras endereçados à infância de 0 a 5 anos de idade, além da baixa diversidade de temas e de gêneros literários.

Assim, realizamos a leitura dos 487 títulos das obras presentes nos acervos literários dos programas a fim de identificar quais possuíam um direcionamento à discussão étnico-racial. No entanto, somente a seleção dos títulos não seria suficiente para compreensão das especificidades das obras, então, recorreremos também à leitura exploratória das obras pelo campo imagético e textual.

Após a fase de leitura exploratória dos acervos, selecionamos 48 obras para constar no *corpus* de análise. Essa constatação ocorreu por meio de uma leitura mais detalhada que, segundo Bardin (20016), estabelece um maior aprofundamento sobre a natureza do seu objeto de análise e, nesse caso, buscou-se respaldo nas narrativas verbais e imagéticas dos livros literários do programa.

Construímos o quadro (3) que compõe inicialmente o *corpus* documental do estudo. Foram identificados 48 títulos nos acervos do programa do livro nas edições de

2008,2010,2012,2014 e 2018 para Educação Infantil que abordam, em diversos aspectos, as relações étnico-raciais nas narrativas.

Quadro3 - Obras literárias do corpus de análise

Obras literárias do corpus de análise - Programa do Livro PNBE e PNL D Literário para Educação Infantil			
Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	EDITORIA
01	Como é bonito o pé do Igor	Sonia Rosa	Frase efeito estúdio editorial
02	A menina e o tambor	Sonia Junqueira	Autêntica
03	Poá	Marcelo de Assis Moreira	Editora casa amarela
04	Lá vai o Rui	Sonia Rosa	Frase efeito estúdio editorial
05	A cama da mamãe	Joi Carlin, tradução de Ana Maria Machado	Salamandra
06	O menino, o Jabuti e o menino	Marcelo Pacheco	Editora original
07	Salão Jaqueline	Mariana Massarani	Nova fronteira
08	O ratinho e os opostos	Monique Félix	Melhoramentos
09	O gato e a menina	Sonia Junqueira	Autêntica
10	Sai pra Lá!	Ana Terra	Dibra editora e distribuidora de livros
11	O homem dos sete mil instrumentos	Elias José	Edições Escala
12	História dos lobos de todas as cores	Jan de Maeyer	Editora Biruta
13	Com quem será que eu me pareço?	Georgina da Costa Martins	Editora Planeta
14	Cadê?	Graça Lima	Lacerda Editore
15	Pedrinho, cadê você?	Sonia Junqueira	Editora Gutenberg
16	O Almoço	Mario Vale	Saraiva
17	Tanto, tanto!	Trish Cooke	Editora anglo
18	Ruth Rocha reconta o patinho feio	Ruth Rocha - Avelino Guedes	Salamandra
19	Beééé	Marcelo Moreira	Abacatte editorial
20	Uma zebra fora do padrão	Paula Browne	Lendo e aprendendo
21	Folclóricas de brincar	Neide Duarte - Mércia Maria Leitão	Editora do brasil
22	Dez Sacizinhos	Tatiana Belinky- Roberto Weigand	Pia sociedade filhas de São Paulo
23	Cabelo doido	Neil Gaiman – Dave Mckean	ROCCO
24	Eu não sou como os outros	Tatiana Belinky	Ática
25	O patinho feio	Roberto Piumini	Positivo
26	Mar de sonhos	Dennis Nolan	Singular
27	Samba lelê	Andreia Moroni	Carochinha
28	O balde de chupeta	Bia Hetzel	Brinque-book Livros LTDA
29	Quem tem medo de monstros?	Ruth Rocha	Richmond
30	Tem de tudo nesta rua...	Marcelo Xavier	Formato
31	A flor do mato	Marcelo Pimentel	Bergamota LTDA
32	Alice vê	Sônia Rosa	Universo livros LTDA



33	Amigo secreto	Eliandro Rocha	Callis
34	Blecaute	John Rocco	Record LTDA.
35	Bola vermelha	Vanina Starkoff	Pulo do gato LTDA
36	Cachinhos, cochinhas, flores e ninhos	Maurilio Andreias	Rona editora LTDA
37	Caixa de brincar	Leninha Lacerda	Rakun e serv. LTDA
38	Conversê	Luiz Raul Machado	Verus editora LTDA
39	É igual, é diferente!	Mary França	Eureka LTDA
40	Elmer o elefante xadrez	David Mackee	WMF Martins Fontes
41	Eu sou assim e vou te mostrar	Heinz Janisch	Brinque-book Livros LTDA
42	Marco queria dormir	Gabriela Keselman- Mell Brites	Claro Enigma LTDA
43	Quero colo	Stela Barbieri	SM LTDA.
44	O doce segredo de Ogbón	Sandra Lane	Penninha Edições
45	Um mundo dentro de mim	Valéria Belém	IBEP - Pedagógicas LTDA
46	Na rua do sabão	Manuel Bandeira	Distribuidora livros ltda
47	Meu pai vai me buscar na escola	Junião	Zit
48	Quilombololando	Heloisa Pires	Amarilys

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Identificamos uma frequência maior dos personagens negros e negras nas narrativas literárias no *corpus* de análise. No entanto, se comparamos esse avanço ao somatório geral das obras do programa para Educação Infantil nas edições do PNBE e PNLD-Literário que somou 487 obras, esse volume de produções ainda é insuficiente para tratar a presença do protagonismo negro no programa do livro. Desse procedimento, buscamos a compreensão de como as obras literárias para Educação Infantil contemplam a discussão das relações raciais e de que forma essa relação vem sendo apresentada pelos personagens nos livros literários do Programa Nacional do Livro.

Constatou-se, com isso, que a abordagem étnico-racial nas obras literárias para a infância do programa do livro tenta incluir aos acervos propostas curriculares presentes na BNCC-EI, principalmente quando tentam relacionar a importância da diversidade nas relações do eu e do outro. Nesse sentido, os livros literários adotados pelo Programa buscam o intercruzamento entre a literatura infantil e os aspectos pedagógicos quando introduzem contextos temáticos relacionados à diversidade étnico-cultural, às diferenças, e à identidade para integrar-se ao contexto da Educação Infantil. Por isso, a análise dessa relação procedeu-se pela classificação analítica tendo por destaque os tipos de personagens presentes nessas

narrativas a fim de investigar a multiplicidade de temáticas que versam sobre as relações étnico-raciais presentes nos livros dos acervos dos programas.

A partir dessa relação, destacamos a quantidade de obras do *corpus* de análise abordando as relações étnico-racial nas narrativas dos acervos literários para Educação Infantil com base nos personagens das histórias. Desse modo, localizamos um quantitativo de 25 obras literárias com personagens protagonistas negros e negras. No que corresponde aos personagens negros e negras coadjuvantes/secundários um total de 10 obras, e a presença dos personagens animais com características antropomórficos em 13 obras analisadas. Após o levantamento dos personagens e a frequência nas obras literárias, apontamos três categorias gerais que se subdividem em subcategorias para tratar da abordagem para as relações étnico-raciais no programa do livro para Educação Infantil. Segue o quadro (4) que descreve as categorias e as subcategorias organizadas.

Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise dos livros

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº e Títulos das obras que compõem o <i>corpus</i> de análise do PNBE e PNLD- Literário</b>
<b>1. Personagens negros(as) Protagonistas</b>	1.1 Diversidade étnico e cultural	02-A menina e o tambor; 11- O homem dos sete mil instrumentos; 21- Folclorices de brincar; 27-Samba lelê; 31- A flor do mato; 35-Bola Vermelha; 38- Conversê; 45-Um mundo dentro de mim; 48-Quilombololando;
	1.2 Estética dos corpos negros e diversidade dos cabelos	01-Como é bonito o pé do Igor; 07- Salão Jaqueline; 14- Cadê? 15- Pedrinho, cadê você? 23- Cabelo doido; 36- Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos;
	1.3 Relação de Cuidado e afeto nas famílias negras	05- A cama da mamãe; 17- Tanto, tanto! 28- Balde de Chupetas; 42-Marcos queria dormir; 47-Meu pai vai me buscar na escola;
	1.4 Imaginação e descobertas na infância	04- Lá vai o Rui; 06- O menino, o Jabuti, o menino; 26-Mar de sonhos; 32- Alice vê; 37-Caixa de brincar;
	1.5 Folclorização e transgressão das regras sociais	22- Dez Sacizinhos; 16- O Almoço;
<b>2. Personagens negros Coadjuvantes</b>	2.1 Integram a narrativa apenas na ilustração e não são protagonistas	09- O gato e a menina; 33- Amigo Secreto;
	2.2 Presentes em contextos culturais diversos	43- Quero colo; 34-Blecaute; 46- Na rua do sabão;

	2.3 Representam Profissões Invisibilizadas	30-Tem de tudo nessa rua...
	2.4 Características físicas estereotipados e estigmatizados	29-Quem tem medo de monstros? 41-Eu sou assim e vou te mostrar;
3. Personagens Antropomórficos (animais)	3.1 Exclusão por meio das características físicas dos animais	03-Poá. 08- O ratinho e os opostos. 10- Sai pra Lá! 12- História dos lobos de todas as cores; 18- Ruth Rocha reconta o patinho feio; 19- Beééé; 25- O patinho feio;
	3.2 Retratam a identidade por meio das diferenças	20-Uma zebra fora do padrão; 24- Eu não sou como outros; 39- É igual, é diferente! 40- Elmer o elefante xadrez; 13-Com quem será que eu me pareço?
	3.3 Linguagem e ancestralidade Africana	44-O doce segredo de Ogbón

Fonte: Elaborado pela autora,2022.

Há, no quadro 04, três categorias: 1. personagens negros e negras protagonistas; 2. personagens negros e negras coadjuvantes; 3. personagens antropomórficos. Essas categorias proporcionaram um intercruzamento entre os personagens e as abordagens apresentadas nas discussões para relações étnico-raciais nas narrativas. Assim, dessa relação, discutimos, nos subtópicos seguintes, as abordagens para relações étnico-raciais presentes nas obras literárias do PNBE e PNLD-Literário da Educação Infantil a partir das três macros categorias e subcategorias apresentadas nos resultados da análise.

#### 4.1.1 Categoria 1- personagens negros e negras protagonistas

Identificamos, nos livros literários analisados dos acervos do programa do livro, que a categoria 1- personagens protagonistas negros e negras nas narrativas contempla a visibilidade da representatividade da cultura e etnia nos livros literários. A categoria indica a presença dos personagens por um movimento de reapresentação histórica, cultural e linguística que visa contribuir na constituição das identidades das crianças negras por meio da representatividade, rompimento de padrões estéticos hegemônicos e colonialistas nos livros de literatura infantil.

A categoria 1 compreende a presença de personagens negros e negras protagonistas que representam histórias, culturas e visibilidade nas narrativas dos livros. Dessa relação, foram constituídas subcategorias que integram a macro categoria com abordagem da diversidade étnico e cultural; estética dos corpos negros e a diversidade de cabelos; relações de cuidado e

afeto nas famílias negras; imaginação e as descobertas na infância; folclorização e transgressão das regras sociais.

#### 4.1.1.1 Subcategoria Diversidade étnico-cultural

A subcategoria diversidade étnico-cultural mantém relação com os diferentes vínculos culturais e etnias pelo intercruzamento de culturas que refletem o reconhecimento da história, da memória e da identidade negra nos textos e ilustrações das obras literárias que se interligam aos contextos socioculturais africanos e afro-brasileiros. Essa relação mantém-se presente nas seguintes obras do acervo: nº31- A flor do mato, de autoria de Marcelo Pimentel; nº 35- Bola vermelha, de autoria de Vanina Starkoff; nº 45- Um mundo dentro de mim, de autoria de Valéria Belém; e nº 48- Quilombolando, de autoria de Heloisa Pires.

Essa subcategoria compreende a interação desses personagens com a linguagem de origem africana em que são utilizadas palavras referentes à língua de uma região africana, promovendo a troca de saberes através da interação linguística entre o eu, o outro, e o nós, esse aspecto tem destaque nos livros literários na ordem de nº38- converse, de autoria de Luiz Raul Machado e na obra de nº48- Quilombolando, de autoria de Heloisa Pires indicados na (Figura 1).

Figura 1- Livros Literários Conversê e Quilombolando

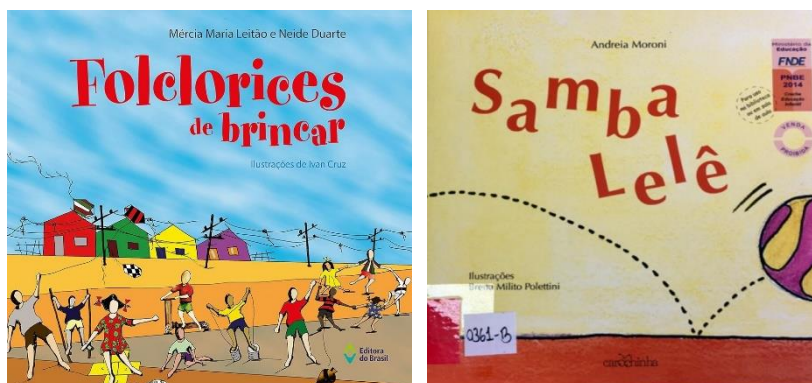


Fonte: Editoras Galerinha e Amarylis.

A subcategoria diversidade étnico-cultural consta nas ilustrações dos livros de nº21- Folclóricas de brincar, de Neide Duarte e Mércia Maria Leitão; e nº 27- Samba lelê escrito por Andreia Moroni, na (Figura 2) quando realizam o resgate cultural das brincadeiras de referência afro-brasileira. Os personagens protagonistas negros e negras retratam a diversidade cultural

por meio das brincadeiras populares (amarelinha, cantigas de roda, folgedos), e festas populares.

Figura 2- Livros Literários Folclóricos de brincar e Samba Lelê



Fontes: Editoras Carochinha e do Brasil.

Essa subcategoria está presente em obras literárias que dialogam com a diversidade étnico- racial quando os personagens utilizam artefatos da cultura negra, a utilização de instrumentos musicais percussivos, a saber: o tambor, o pandeiro, o ganzá, e outros. O instrumento percussivo tambor, na obra nº02- A menina e o tambor, de autoria de Sônia Rosa, fazem referência ao som das batidas do coração e dessa maneira busca aproximar as pessoas para vivenciarem uma relação social, afetiva e alegre, enquanto na obra nº11- O homem dos sete mil instrumentos, de autoria de Elias José, é apresentado, por meio da cantiga popular, sete instrumentos da cultura popular, e afro-brasileira, uns dos exemplos é o pandeiro ao se remeter ao ritmo do samba.

Figura 3- Livro literário A menina e tambor



Fonte: Editora Yellowfonte

Com a análise das obras que englobam a subcategoria diversidade étnico-cultural, concluímos que a presença de personagens protagonistas nas histórias e ilustrações podem contribuir para que as crianças negras busquem identificações positivas sobre a história e

cultura negra quando mantém contato com artefatos culturais em contextos plurais, que proporcionam também às crianças não-negras o contato com narrativas que visem ao reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial.

No entanto, percebemos que as obras literárias para Educação Infantil em relação ao campo dos aspectos culturais, sobretudo na discussão da (linguagem, ancestralidade e territórios), ainda é insuficiente no acervo do Programa, e esse fato pode causar impacto no processo identitário de (re)conhecimento da história e cultura negra. Desse modo, a identidade negra é construída numa relação plural, social, histórica e cultural na qual os indivíduos se veem pertencentes conforme interações, tensões e conflitos.

Assim, é importante destacar que, com esse estudo, possa ocorrer uma reflexão do direcionamento ideológico, político e pedagógico na escolha das obras literárias que farão parte dos acervos das instituições educacionais, e sobre quais/que conhecimentos são produzidos e priorizados pelos autores(as) e editoras na discussão das relações étnico-raciais do programa do livro para Educação Infantil.

#### **4.1.1.2 Subcategoria estética dos corpos negros e a diversidade de cabelos**

A estética dos corpos negros e a diversidade de cabelos é uma subcategoria que representa aspectos da estética negra sobre o corpo e cabelos dos personagens negros(as). Essa referência foca na apresentação de características estéticas positivas no corpo dos personagens negros e acentua o processo de formação da identidade étnico-racial pela afirmação da estética do corpo nas obras de nº 01- “Como é bonito o pé do Igor”, escrita por Sonia Rosa; nº14- Cadê? escrita por Graça Lima; nº 15- Pedrinho, cadê você? escrita por Sonia Junqueira.

Em razão da análise empreendida, a obra de nº 01- “Como é bonito o pé do Igor”, escrito por Sonia Rosa, (Figura 4) retrata a imagem do corpo do bebê negro nas ilustrações por meio de diálogos interativos que apresenta adjetivos positivos para validar a beleza dos pés de Igor, além de outras características físicas como o nariz ser uma fofura. As obras reabrem a discussão da desconstrução do ideal de beleza do corpo negro, uma vez que buscam a desassociação da visão estética eurocêntrica e colonizadora e abre espaço para a visibilidade desse corpo de forma positiva, potencializado desde a fase de bebê na primeira infância.

Figura 4- Livro Literário Como é bonito o pé de Igor



Fonte: Editora DCL.

Dessa relação, identificamos que a subcategoria estética dos corpos negros e a diversidade de cabelos mantem-se presente nas obras literárias de nº07- Salão Jaqueline, de autoria de Mariana Massarani; nº 23- Cabelo doido, de autoria de Neil Gaiman e Dave McKean; nº36- Cachinhos, cochinhas, flores e ninhos, escrita por Maurilio Andreias, e apontam a discussão da diversidade dos cabelos pela afirmação dos cabelos afros, e também pela sua negação. Essa relação é tratada como um caminho de aceitação do cabelo afro e (re)construção da sua identidade, sendo uma forma incessante de empoderamento e autonomia dos cabelos afros no corpo negro.

Ressalte-se que o cabelo se torna um ícone do corpo negro, de referência na construção de identidades étnico-raciais, pois ele constitui-se como um marco sociocultural de significados pautados na relação de como o outro é percebido, apresentado, e (re)apresentado nas relações de conhecimento, poder e identidade (Gomes,2002; 2003; 2017).

Por isso, na obra literária de nº 07- “O salão da Jaqueline”, (Figura 5) localizamos aspectos na narrativa de reconstrução da autoestima das mulheres e crianças por meio da transformação dos cabelos. O aspecto da beleza dado a reconstrução dos cabelos no espaço do salão possibilita ressignificar o processo de construção e reconstrução das identidades. O salão de beleza de Jaqueline torna-se o um lugar de transformações para todos os tipos de cabelos, inclusive os afros, sendo um espaço em que pessoas se identificam e se expressam pelos cabelos.

Figura 5- Livro Literário Salão Jaqueline



Fonte: Massarani, 2009.

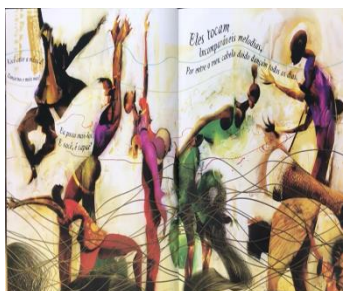
Nesse espaço de beleza, a reconstrução dos cabelos não segue um padrão universal, mas apresenta possibilidades de mudanças pelas afinidades dos clientes aos cortes, cores e modelos. Ao longo da narrativa, os personagens negros protagonistas apresentam o cabelo pelo viés da diversidade que é assumida nos diferentes tipos de cabelos (crespos, lisos, cacheados) e seus formatos (longos e curtos).

Existe um momento na estória em que é apontado o alisamento capilar como sendo um sonho para pessoas de cabelos crespos. Essa visão de alisamento capilar aparece no texto como uma escolha autônoma realizada pela personagem de cabelos crespos que almejam diversificar. No entanto, essa narrativa dialoga com o processo de autonegação da estética do cabelo crespo ou da identidade étnico-racial quando a representação do alisamento no cabelo crespo está atrelada à condição de aceitação social imposição do padrão estético eurocêntrico do cabelo liso.

A diversidade de cabelos está presente na estória do nº23- “O cabelo doido” (Figura 6) que traz a discussão sobre o cabelo nas suas diferentes formas e pelo universo de histórias e memórias desse legado. Na trama, o personagem negro diz que quando outros tentam arrumar, pentear, seu cabelo conforme um padrão estético para o gênero masculino e eurocêntrico, liso, curto e sem volume, ele retruca dizendo que, por mais que tentem, o seu cabelo não aceita esse formato, o cabelo sempre voltará ao seu estado natural- cheio de ondas, voltas compridas, volume e histórias.



Figura 6- Livro Literário Cabelo doido

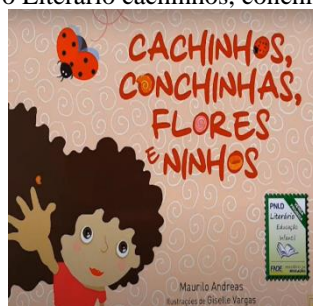


Fonte: Gaiman, 2009

Ao longo da narrativa, o personagem intensifica a afirmação de que não adianta usar várias estratégias para modificar o seu cabelo, pois as histórias que habitam nas suas madeixas bagunçadas fazem parte do que ele é, e do que se tornou. O seu cabelo faz parte de muitas aventuras e histórias que não podem ser negadas ou esquecidas, mas, sim, reveladas e apreciadas por todos sem distinção.

Por isso, a subcategoria na obra literária nº36- “cachinhos, conchinhas, flores e ninhos” (Figura 7) trata da beleza dos cabelos cacheados e isto fica evidente no texto através de comparações dos cachos às flores e conchas do mar. Os ninhos dentro do cabelo seriam o pensamento, ideias, histórias e outros mundos em que ela interage consigo e conquista as pessoas.

Figura 7- Livro Literário cachinhos, conchinhas, flores e ninhos



Fonte: Editora Rona.

Ao longo da narrativa, surgem pensamentos que questionam o cabelo cacheado dizendo “bom mesmo seria não ter cachos...bonito era se fosse de outro jeito, daquele jeito que todo mundo tem”. O livro indica a presença de falas que buscam a padronização para cabelo da menina. Esse fato gerou um sentimento de tristeza na personagem, mas, também, foi estabelecido um lugar de questionamento: “o que seria de mim sem meus cachinhos, flores, conchas e ninhos? Para mudar assim, e querer ser outra pessoa?”

Dessas indagações, na narrativa, geram outras falas que revelam a opinião da família da menina, uma vez que os pais fazem a afirmação de não perceberem o cabelo cacheado apenas pelo que os outros pensam, e concluem “que cada um é bonito do seu jeito”, demonstrando que

existem diferentes cabelos, no entanto, podem ser vistos como complemento de quem somos e de quem não queremos ser.

Dessa forma, o conhecimento e (re)conhecimento de si constitui-se num processo de resistência e coexistência no mundo, pois será a partir da afirmação positiva e da visibilidade dos corpos negros estendido a cor e cabelos (cacheados e crespos) que essa existência é revelada à sociedade.

Contudo, o corpo negro e os diversos desdobramentos do cabelo crespo nas narrativas do programado do livro para Educação Infantil tornam-se elementos que caracterizam a subjetividade e a coletividade, simbolizando aspectos da identidade étnico-racial. Essa perspectiva traduz-se em representações históricas, sociais e culturais de negação, afirmação, rejeição, ressignificações e recriação do que é ser e se tornar negro numa sociedade racista.

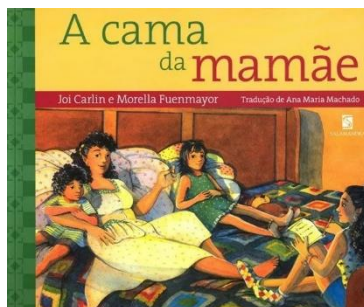
No entanto, o Programa necessita de uma ampliação na aquisição de obras literárias que apresente a nuance da representatividade do corpo negro e cabelo crespo no que diz respeito à ancestralidade, à descendência africana e afro-brasileira, à presença estética dos personagens negros e negras em cabelos crespos a partir de suas formas e texturas, e que possibilite experiências estéticas visuais que destaquem o olhar para o cabelo crespo pelas suas potencialidades e possibilidades estéticas.

#### **4.1.1.3 Subcategoria relações de cuidado e afeto nas famílias negras**

A subcategoria relações de cuidado e afeto nas famílias negras estabelece a relação de troca entre o “eu” e o “outro”, no processo de convivência entre os pares, adultos/crianças, e a interação e convivência com os membros familiares. É pelas relações familiares que são estabelecidos os primeiros momentos de socialização na constituição de regras, padrões sociais e constituição das identidades na primeira infância.

Conforme a subcategoria relações de cuidado e afeto nas famílias negras, localizamos, na obra literária de nº 05- A cama da mamãe, escrita por Joi Carlin com ilustrações de Morella Fuenmayor e tradução de Ana Maria Machado, a presença do núcleo de convivência familiar entre (a mãe solo e os três filhos) presente na Figura 8.

Figura 8- Livro Literário A cama da mamãe

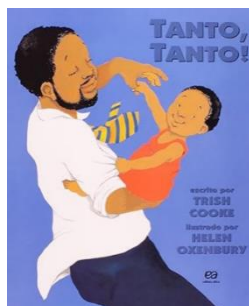


Fonte: Editora moderna,2000.

O ambiente da narrativa ocorre no espaço da casa especificamente no quarto e na cama da mamãe. Esta, torna-se o lugar favorito das crianças para brincadeiras, imaginação, reuniões em família, sossego, e onde os filhos querem dormir ao lado da mãe. A figura da mãe revela a relação afetuosa e o papel exercido na função responsável de cuidar e educar os três filhos.

Encontramos, na narrativa nº 17 -Tanto, tanto, escrita por Trissh Cooke e ilustrado por Hellen Oxenbury no texto e ilustrações a relação de afeto que é transmitida pelos parentes e familiares ao bebê através de abraços da vovó, beijos do tio, apertos nas bochechas, brincadeiras de cavalinho no colo da tia e os abraços do pai (Figura 9).

Figura 9- Livro Literário Tanto Tanto



Fonte:Cooke,1994.

A demonstração de carinho para o bebê é exercida por todos os membros familiares durante os encontros em família e por palavras como docinho e amorzinho que reforçam a afetuosidade dos adultos para o bebê.

O livro literário nº 28- Balde de Chupetas, escrito por Bia Hetzel, (Figura 10) inclui, na narrativa, personagens que representam uma família negra que se preocupa em resolver os conflitos do filho com a retirada da chupeta através de um “balde de chupetas” Ao longo da narrativa, trazem ideias para solucionar esse conflito apresentando os cuidados necessários para pensar a retirada da chupeta sem rupturas abruptas na infância.

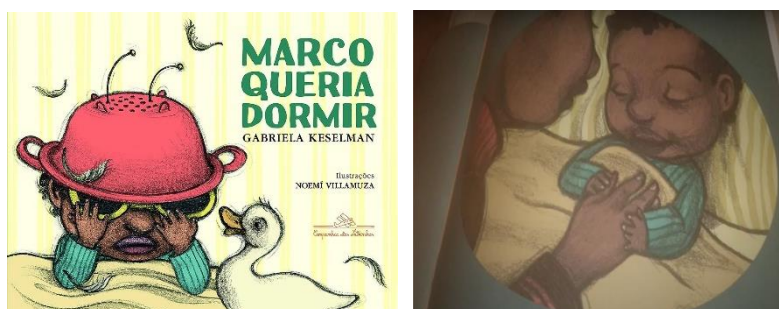
Figura 10- Livro Literário Balde das Chupetas



Fonte:Hetzel,2016.

A narrativa nº42-Marcos queria dormir, de Gabriela Keselman e Mell Brites, insere-se na subcategoria através do medo de Marcos em dormir, o personagem negro sempre solicita a presença da mãe. No qual ela com todo o cuidado e afeto desenvolve alternativas criativas para ele vencer o medo de dormir sozinho, conforme a (Figura 11).

Figura 11-- Livro Literário Marcos queria dormir.



Fonte:Keselman,2016.

As narrativas nº28 e nº42 possuem a referência da mulher negra como a figura materna responsável na resolução de conflitos e nos cuidados com a higiene, saúde, alimentação e educação nos núcleos familiares. Essa percepção ainda coloca a figura da mulher como detentora do cuidado e afeto. No entanto, em pesquisas anteriores realizadas por Silva (2004) foi constatado que a representação da mulher negra nos livros ocultava a existência de uma “mãe negra” e até sobre a convivência em famílias.

A obra literária de nº 47 -Meu pai vai me buscar na escola, do escritor e lustrador Junião, apresenta a subcategoria do cuidado e afeto nas famílias negras pela representação do pai negro que assume funções domésticas e responsabilidades nos cuidados e educação do filho. O pai aparece nas ilustrações como sendo um “pai canguru” que mantém o filho protegido, mas

também se torna um “pai polvo” quando desenvolve funções de cuidado com alimentação e higiene pessoal.

Figura 12- Livro Literário Meu pai vai me buscar na escola



Fonte: Junião,2013.

Ao longo da narrativa, os personagens (pai e filho) realizam o trajeto da escola para casa e, nesse percurso, vivenciam as adversidades sociais da paisagem urbana: avenidas, ruas, casas, lojas e pessoas de várias etnias e regiões, gente transitando na faixa de pedestres, os desafios de uma cidade que sofre com alagamentos provocados pelas chuvas. Assim, mesmo com todos esses desafios, a figura paterna segue protegendo, guiando e desenvolvendo estratégias viáveis para concluir o trajeto da escola para casa.

Figura 13- Livro Literário Meu pai vai me buscar na escola



Fonte: Junião, 2013

Por isso, a representação do personagem negro protagonista que exerce a participação paterna na educação dos filhos quebra padrões machistas, sexistas e patriarcais quando assume referência no cuidado e afeto com as crianças, haja vista que, historicamente e culturalmente, essas funções foram associadas exclusivamente às mulheres como sendo “um destino natural” (Louro; Felipe; Goellner, 2003).

Contudo, a representação da figura do pai de forma responsável nas famílias negras aponta um movimento de inclusão e visibilidade paterna nas configurações familiares, e isso demonstra uma outra perspectiva sociocultural de pensar a paternidade além dos padrões

biológicos, que incluem a participação na realização de tarefas cotidianas, no cuidado e afeto dos filhos.

#### 4.1.1.4 Subcategoria imaginação e descobertas na infância

A Abordagem da Subcategoria imaginação e descobertas na infância está presente na obra literária de nº04- Lá vai o Rui, de autoria de Ana Rosa e ilustração de Luna( Figura 14). A imaginação se torna um fator a ser explorado pelo personagem negro que, mesmo estando em casa por ter ficado doente, o seu pensamento lhe transporta para vivenciar brincadeiras e conhecer outros lugares.

Figura 14-Livro Literário Lá vai o Rui



Fonte: Rosa, 2004.

O livro por imagem nº 26-Mar de sonhos, de autoria de Dennis Nolan, na (Figura 15) busca, por meio da personagem representada pela menina negra, explora um cenário imagético bem realista e valorizado. A relação da personagem com o ambiente é entrelaçada entre a realidade (a menina na praia e um castelo de areia) e, em seguida, um cenário que projeta a imaginação (o ambiente do castelo em torno de outra realidade) que é recriada pelo pensamento e ideias.

Figura 15- Livro Literário Mar de Sonhos



Fonte: Nolan, 2017.

A narrativa por imagem no livro nº 06- O menino, o Jabuti, e o menino, do escritor Marcelo Pacheco possui a abordagem das descobertas vivenciadas por um menino ilustrado na cor preta e a relação de amizade com o jabuti que o segue por várias fases da vida (infância, juventude, velhice) e que se depara com a morte, sentimentos de ausência quando o jabuti descobre que pode viver por mais tempo que seu amigo. No entanto, a descoberta do recomeço

possibilita que o jabuti mesmo vivendo por mais tempo que um ser humano consegue experienciar outra amizade.

Figura 16- Livro Literário o menino, o jabuti e o menino.



Fonte:Pacheco,2008.

O livro literário de nº 32- Alice vê, (Figura 17) de autoria de Sônia Rosa e ilustração de Luna, aborda a subcategoria descobertas e imaginação na infância inserindo a personagem negra criança e bem pequena, que explora os espaços ao seu redor através da percepção visual e experiencial com ambiente na troca de experiências entre ela e o social.

Figura 17- Alice vê



Fonte: Rosa,2014.

A obra literária de nº 37-Caixa de brincar (Figura 18) da escritora Leninha Lacerda também se enquadra na subcategoria imaginação e descobertas na infância, quando a personagem negra utiliza a imaginação e descobertas criativas utilizando a caixa de papelão para construção de brinquedos e brincadeiras.

Figura 18- Livro Literário Caixa de brincar



Fonte:Lacerda,2017.

Assim, a personagem criança negra vivência a ludicidade explorando o desenvolvimento de brincadeiras pela manipulação da caixa de papelão e a criação imaginativa durante a infância.

#### 4.1.1.5 Subcategoria folclorização e transgressão das regras sociais

A subcategoria folclorização e transgressão de regras sociais compreende aspectos aos personagens negros e negras pela representação de seres folclóricos, com formato e contornos do corpo caricatos e transgressor de condutas sociais eternizado pelo personagem do saci-pererê recriado por Monteiro Lobato. Essas constatações foram identificadas na obra literária de nº 22- Dez Sacizinhos, de Tatiana Belinky e ilustração de Roberto Weigrand (Figura 19) quando compreendem o saci-pererê como um personagem negro que se caracteriza por realizar delitos e infrações às regras sociais, uma vez que os dez sacis presentes na narrativa são colocados em contextos trágicos que são evidenciados na estória de tal forma que suas ações refletem o caráter duvidoso e malicioso dos personagens.

Figura 19- Livro Literário Dez Sacizinhos.

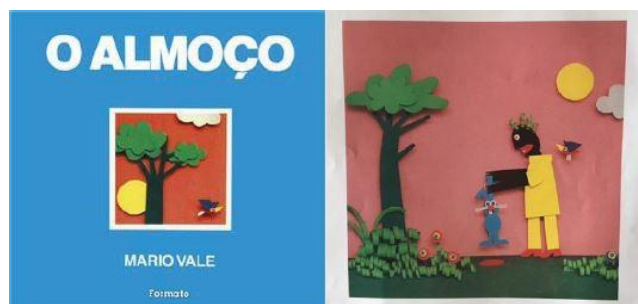


Fonte: Belinky, 2012.

A narrativa por imagem obra de nº 16- O Almoço, de autoria de Mário Vale (Figura 20) insere-se nessa subcategoria quando o personagem negro na ilustração é destacado de forma desproporcional e caricaturada seus lábios- sendo grandes e vermelhos. Tal caracterização acaba por induzir ideias duvidosas sobre o seu caráter quando as imagens possibilitam a construção interpretativa da intenção do personagem ao levar o coelho para sua casa, e, logo em seguida, quando coloca uma panela com água para ferver passa a ideia de que o coelho será seu almoço. Com efeito, as ilustrações demonstram que o personagem estava preparando o almoço de cenouras para o coelho e não queria almoçá-lo.



Figura 20- Livro Literário Almoço



Fonte: Vale, 2014.

Em suma, as duas obras dessa subcategoria ainda mantêm a figura dos personagens negros protagonistas atrelados à representação folclórica que associa ações negativas relacionadas a furtos e a tragédias que buscam a associação do negro com seres sobrenaturais e desumanizados conferidos ao negro em sua história, cultura e identidade pelo processo de colonização.

#### **4.2 Categoria 2- personagens negros(a) coadjuvantes**

Os personagens negros e negras assumiram e assumem papéis de coadjuvantes nas narrativas e ilustrações nos livros infantis. Esses papéis possuem representações que são baseadas em perspectivas ideológicas, históricas, culturais sobre o que é ser negro e negra na sociedade (Farias, 2018). Sendo assim, a categoria 2- refere-se aos personagens negros e negras coadjuvantes que não são destaques nas narrativas, mas podem refletir o lugar que ocupam nas histórias e nos contextos sociais. Essa categoria apresenta subcategorias que refletem as abordagens dos personagens coadjuvantes quando integram as narrativas apenas nas ilustrações e não são protagonistas; estão presentes em contextos culturais diversos contextualizando a diversidade étnico-racial; representam profissões invisibilizadas socialmente; possuem aspectos sociais e características físicas estereotipados e estigmatizados nas ilustrações e textos.

##### **4.2.1 Subcategoria integram as narrativas apenas nas ilustrações e não são protagonistas**

Nesse caso, a análise dos livros nos acervos do PNBE e PNLD-Literário para Educação Infantil de nº 09- O gato e a menina e 33- Amigo Secreto possuem personagens coadjuvantes. Os personagens presentes nas ilustrações não correspondem das narrativas nas histórias nem possuem voz ativa nos enredos. Eles são notados como plano de fundo nas ilustrações.

Outrossim, reiteram o lugar de invisibilidade dos personagens negros e negras nas narrativas e reforçam um ideal de hegemonia branca que nega a diversidade e a contribuição da história e da cultura negra.

#### 4.2.2 Subcategoria presentes em contextos culturais diversos

A imagem dos personagens negros e negras como coadjuvantes também estão presentes na subcategoria contextos culturais diversos, isso fica evidente na obra de nº 43- “Quero colo” (Figura 21) dos autores Stela Barbieri e Fernando Vilela, quando a narrativa aborda a representação do colo/acalanto numa relação intercultural que transita entre várias culturas, etnias e gêneros. Expressa a garantia de segurança e acolhimento nos primeiros anos de vida dos bebês e seus familiares com base na construção de vínculos afetivos durante a primeira infância em diferentes culturas e etnias.

Figura 21-Livro Literário Quero Colo



Fonte: Barbieri; Vilela, 2016.

Da mesma forma, os personagens negros coadjuvantes vivenciam diferentes contextos sociais durante interações entre famílias e pessoas do bairro. Essa relação é expressa no livro nº 34- blecaute, de autoria de John Rocco e tradução de Luiz Antônio Aguiar (Figura 22).

Figuras 22- Livro Literário Blecaute e Na rua do Sabão



Fontes:Rocco,2015; Bandeira,2013.

Na obra literária nº46 -Na rua do Sabão, escrito por Manuel Bandeira, ilustrada por Odilon Moraes, quando os personagens negros crianças são descritos numa brincadeira de balão num contexto de desigualdade social caracterizados pela vila de casas e as crianças no espaço da rua brincando com pés descalços (Figura 22).

#### 4.2.3 Subcategoria representam profissões invisibilizadas

Os personagens negros e negros coadjuvantes representam a subcategoria profissões invisibilizadas pela sociedade e são descritos/caracterizados como trabalhadores informais, a saber: vendedor de algodão doce e catador de papel, na obra de nº 30- Tem de tudo nessa rua, de autoria de Marcelo Xavier, visto que a obra apenas apresenta um lado social e deixa ausente o protagonismo negro nas diversas funções e papéis desempenhados no mercado de trabalho.

Figura 23- Livro Literário Tem de tudo nessa rua



Fonte: Xavier, 2019.

Ressalte-se que a obra busca discutir textualmente sobre as profissões invisibilizadas. No entanto, a continuidade da representação da desigualdade de papéis associados à internalização de uma imagem do negro em ocupações subalternas, de pouco prestígio social, acaba por fixar funções e papéis inferiores para serem desempenhados apenas por pessoas negras na sociedade.

#### 4.2.4 Subcategoria características físicas estereotipados e estigmatizados

A análise dos personagens negros coadjuvantes permitiu identificar a discriminação racial de forma textual e ilustrativa pela subcategoria estigmatização e estereótipos na obra de nº 29- “Quem tem medo de monstros”, de Ruth Rocha e ilustração de Mariana Massarani, quando a narrativa expõe que o medo de “mostro da cara feia” é o “bandido” caracterizado como sendo um homem negro com tatuagens e arma a fim de afrontar o policial que também é caracterizado por um homem negro (Figura 24). A obra literária reproduz e reforça de forma

sutil, nas ilustrações e textos, a tensão sobre as relações raciais com base na relação de poder entre dois personagens negros, no tratamento desigual e depreciativo na narrativa.

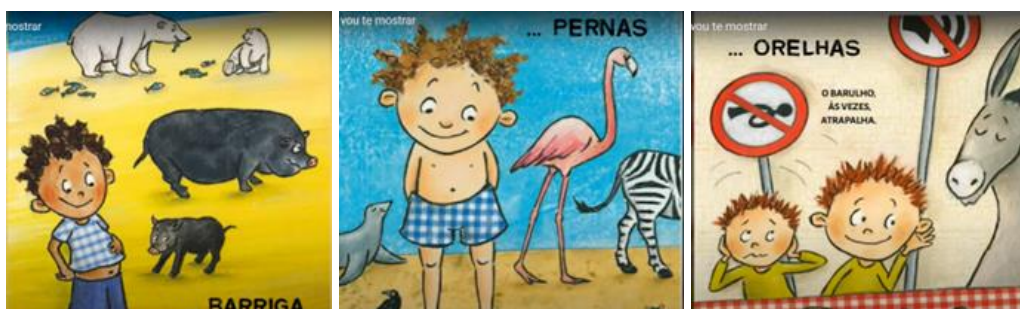
Figura 24-Quem tem medo de mostro



Fonte: Rocha,2012.

Outro exemplo de obra literária que transmite estereótipos e estigmas associados aos negros é a de nº 41- “eu sou assim e vou te mostrar”, de autoria de Heinz Janisch, e tradução de Hedi Gnädinger e ilustração de Birgit Antoni. A imagem do personagem negro a partir de suas características físicas e emocionais associadas ao formato e comportamentos de animais evidentes na Figura 25 com a presença marcante de estereotípias a criança negra.

Figura 25-Livro Literário eu sou assim e vou te mostrar



Fonte:Janisch,2017.

As ilustrações no livro deixam explícitos os estereótipos em relação ao personagem negro associado ao porco por ter uma barriga cheia, o animal flamingo por suas pernas compridas, e as orelhas do burro que pela narrativa serve para ampliação da audição, mas que também atrapalha na hora do barulho. Nesse sentido, a presença de obras literárias que utilizam imagem de personagens negros comparados a animais de forma pejorativa e inferiorizada continua repercutindo o preconceito, a discriminação e o racismo, atrelados a associações depreciativas e colonial aos personagens negros e negras na literatura infantil.

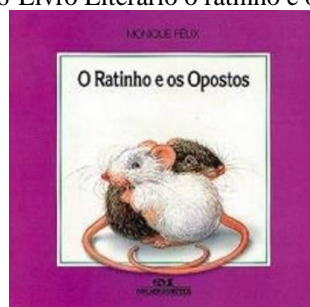
### 4.3 Categoria 3 - personagens antropomórficos

A categoria 3- corresponde aos personagens antropomórficos representados por animais ou seres mitológicos que assumem emoções, diálogos e características humanas e compreendem as subcategorias que discutem a exclusão de animais pela cor e a representação de características físicas, bem como a identidade por meio das diferenças, a linguagem e a ancestralidade Africana.

#### 4.3.1 Subcategoria exclusão por meio das diferenças na cor e características físicas dos animais

A subcategoria exclusão por meio das diferenças é evidenciada pela recusa do outro a cor e forma dos animais, o que causa sofrimento aos que estão em processo de aceitação de suas características e identidade. Neste caso, no livro nº 08- O ratinho e os opostos, escrito por Monique Félix, o personagem ratinho preto questiona sobre qual seria o seu lugar e o porquê da sua cor ser diferente. Por seu questionamento, ele foi excluído socialmente do convívio com outros ratinhos. A partir do momento em que o ratinho oposto ao padrão normativo de ratos brancos tenta romper com linearidade em relação a sua cor ele foi apontado como “diferente”, e ignorado por apresentar seu ponto de vista ao grupo de ratinhos.

Figura 26-Livro Literário o ratinho e os opostos

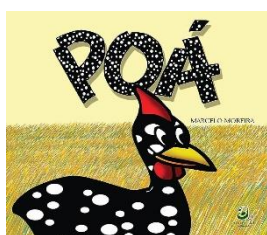


Fonte:Félix,1994.

Nesse caso, a obra em destaque busca introduzir um diálogo com outros ratos para compreensão de si, bem como o seu lugar no grupo, o que causou um conflito, pois, quando ele coloca seu ponto de vista ao assumir possuir uma cor diferente dos outros ratos, acaba sendo excluído pelo grupo. Logo, o ratinho ao assumir “ser diferente” por causa da sua cor sofreu com a exclusão por não cumprir os conjuntos de características para ser parte daquele grupo de ratos.

A obra literária de nº 03-Poá, de autoria de Marcelo de Assis Moreira, (Figura 27) faz parte desta subcategoria, pois a narrativa destaca a estória de uma galinha-d'angola chamada Poá que percebe as outras galinhas da mesma espécie de forma diversificada nas penas (pintinhas triangulares) e isso faz com que ela exclua as amigas por essa diferença. Esse possível afastamento ocorreu pela relação de estranhamento ao diferente, visto por ela como “estranho”. As diferenças motivaram a exclusão das amigas, mas, acabam sendo ignoradas quando a Poá precisa utilizar óculos para enxergar as outras galinhas d'angola sem diferenças- o que contradiz a importância da convivência com a diversidade.

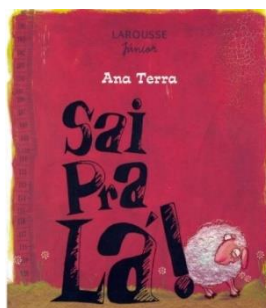
Figura 27-Livro literário Poá



Fonte:Moreira,2009.

Por outro lado, o livro de nº10- Sai pra Lá, de autoria de Ana Terra, apresenta a estória de uma ovelha que é excluída por ter a cor diferente das outras ovelhas. Todavia, durante a narrativa, é evidenciado que, mesmo havendo diferença de cores entre elas, não se deve excluir ninguém por isso, mas, sim, aceitar suas características diversas e respeitá-las. Vemos, assim, que a personagem ovelha possui a marca da diferença associada à sua cor ao ponto de metaforizar situações de discriminação racial quando assume características humanas que lhes conferem comportamentos, sentimentos e possíveis atitudes de mudanças.

Figura 28- Livro literário Sai pra lá

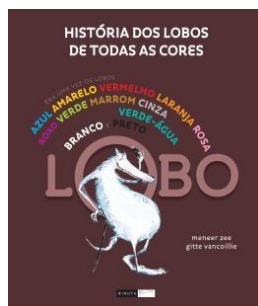


Fonte:Terra,2008.

A estória nº12- “História dos lobos de todas as cores”, de autoria Jan de Maeyer, corresponde à subcategoria da exclusão pela cor e características físicas dos animais, pois, mesmo a narrativa apresentando a existência de lobos de todas as cores através da diversidade

e características, o lobo de cor preta, no entanto, não “possui casa”, nem tem um lugar para morar”, além disso, não recebe acolhimento e proteção dos outros lobos ao longo da estória, deixando implícito o porquê de apenas o lobo preto passar por essas situações com o grupo de lobos.

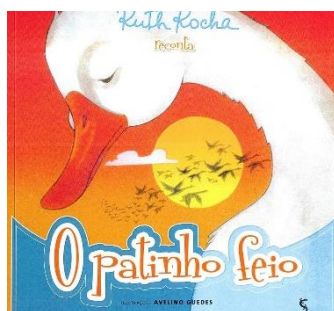
Figura 29- Livro literário Lobo de todas as cores



Fonte: Editora Biruta,2009.

O livro de nº18, de Ruth Rocha, reconta a célebre estória do patinho feio e, do mesmo modo, o de nº 25, de autoria de Roberto Piumini, aborda a mesma narrativa. A subcategoria fica evidente quando o “patinho”, que, na verdade, é um cisne, é excluído por ter a cor e características físicas diferentes da família de patos da cor amarela. A cor acinzentada do cisne é associada a algo estranho e feio, uma vez que é diferente da cor simbolicamente padrão o que significa ser “anormal”.

Figura 30- O patinho feio

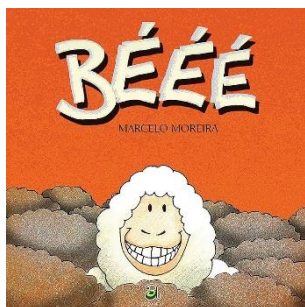


Fonte:Rocha,2019.

Nesse conjunto de obras, o corpo dos personagens é marcado por uma diferença que corresponde à discriminação do patinho pela sua cor.

A subcategoria exclusão pela cor também está presente no livro por imagens, nº19- Beééé, de Marcelo Moreira, (Figura 31) narra a estória de uma ovelha branca que é excluída pelo grupo que é formado de ovelhas pardas. Certo dia, ela acaba caindo na lama para tornar-se marrom, mas, quando a chuva vem, desfaz a breve semelhança. Mediante esse fato, a ovelha branca solta um berro que o autor do livro chama de “libertador” para aceitação da sua identidade de ovelha branca e, desse fato, passa a ser respeitada pelo grupo de ovelhas pardas”.

Figura 31- Livro Literário Bééé



Fonte: Moreira,2009.

Aparentemente, essa estória busca reverter o processo de exclusão vivenciado por ovelhas da cor preta. Essa ação tende a expor como seria se um grupo de ovelhas pardas excluíssem uma ovelha branca. No entanto, a narrativa por imagem acaba apresentando que existe algo no tratamento hierárquico entre a cor branca que se sobrepõe à preta, até na maneira de se referir às ovelhas como pardas em relação à representatividade negra.

Acreditamos que apresentar o processo de exclusão pautado apenas na relação de poder traz à tona uma reflexão para aqueles que se assemelham à ovelha branca, uma vez que possibilita perceber como os grupos estabelecem a opressão pelas diferenças. Neste caso, Silva (2014) explica que a diferença pode ser construída negativamente por meio de processos de exclusão e marginalização daqueles que são vistos como os “outros” ou “forasteiros”. Mas, também, pode ser valorizada quando inclui aspectos da diversidade, heterogeneidade e hibridismo que visa o rompimento com padrões normativos e estabelece relações de convivência com as diferenças.

Por isso, caberia a reflexão sobre o enredo da narrativa comparar a prática de exclusão dos grupos de ovelhas pardas sobre a ovelha branca, onde esse acontecimento gera uma visão confusa sobre quem socialmente sofreria com a discriminação racial.

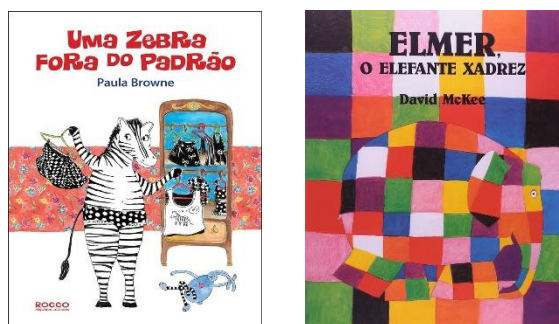
#### **4.3.2 Subcategoria retratam a construção da identidade pela diferença**

A Subcategoria está presente nas obras literárias quando celebra a diversidade de cores e formas dos animais que são integrados e acolhidos pelas suas diferenças. Sobre isso, as obras de nº 20-Uma zebra fora do padrão, de autoria de Paula Browne e a de nº 40- Elmer o elefante xadrez, de autoria de David Mackee, pontuam, em suas narrativas, que os animais- zebra e elefante- não possuem um padrão normativo estabelecido pela cor e traços físicos. Os dois personagens são caracterizados por diversas cores e formas- a zebra possui um guarda-roupas



com variadas estampas que fogem das listras, e o elefante, que possui o corpo cheio de traços coloridos e não cinza.

Figuras 32-Livros Literários Uma zebra fora do padrão e Elmer o elefante xadrez



Fonte: Browne, 2015; McKee, 2009.

Nessas narrativas os personagens animais são acolhidos pelos demais personagens sem ser questionados por suas diferenças. No entanto, o elefante colorido demonstra vivenciar conflitos internos para ter sua identidade representada. A identidade e a diferença nessas obras existem pela representação do que é ser uma zebra fora do padrão e um elefante colorido”.

O livro literário de nº 24- Eu não sou como outros, da autora Tatiana Belinky, apresenta em sua estória que cada animal possui suas próprias características, sentimentos, desejos, sonhos, de modo que cada um assume ser do jeito que quiser e as diferenças rompem padrões preestabelecidos para afirmação de novas identidades, por exemplo, o gato que gosta de tomar leite/ pode ser o gato que também gosta de tomar milk-shake; o urso feroz/pode ser um urso sensível.

A obra de nº 39- É igual, é diferente, de Mary França, faz parte de uma coleção de livros com os personagens pingos que possuem cores diversas e, quando andam no jardim e veem outros bichos em pares, questiona: são iguais ou diferentes? Mas, os personagens respondem que têm iguais e diferentes e, ao final de todas essas perguntas existe a mesma resposta: somos iguais e diferentes.

A narrativa literária de nº 13- Com quem será que eu me pareço? de Georgina da Costa Martins (figura 33) conta com a presença de personagens animais do zoológico que se questionam com quem será que eles se parecem. Dessa pergunta, eles buscam encontrar semelhanças para construção das suas identidades e, ao longo da estória, a narrativa apresenta informações sobre com quem os personagens animais possuem semelhanças.

Figura 33- Livro Literário Com quem será que eu me pareço?



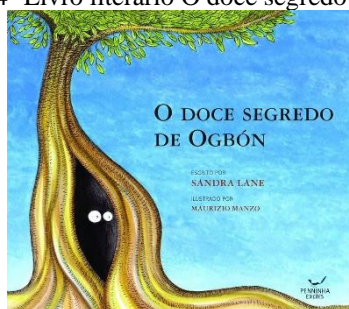
Fonte: Martins, 2007.

A narrativa textual e as ilustrações apresentam, por meio da imaginação, crianças que tenham as mesmas características. Vale ressaltar que essa comparação é realizada de maneira a valorizar e enaltecer pontos positivos entre os animais e os humanos. Um exemplo é quando a pantera negra pergunta com qual menina ela se parece e a mãe pantera explica, “acho que se parece com as meninas de pele cor da noite e, por isso, todos acham você tão maravilhosa”; ou quando a mãe do urso diz: “meu pequeno, com esse pelo marrom, acho que você se parece com um lindo menino moreno”.

#### 4.3.3 Subcategoria linguagem e ancestralidade africana

A subcategoria Linguagem e Ancestralidade Africana está presente na obra literária de nº 44- “O doce segredo de Ogbón” (Figura 34) de Sandra Lane e ilustração de Maurizio Manzo, no qual contempla elementos da cultura africana por meio da ancestralidade e língua iorubá presentes no título e nos nomes dos personagens. Nesse caso, a linguagem configura-se num artefato da herança e da ancestralidade africana representadas por seres reais ou espíritos ancestrais que possuem um propósito de contribuir na resolução de conflitos internos e externos (Araújo, 2017).

Figura 34- Livro literário O doce segredo de Ogbón



Fonte: Lane, 2013.

O “Ogbón”, por exemplo, representa a sabedoria ancestral, o sentido da amizade, do perdão e da solidariedade. O personagem “Dudô” seria o macaco, “Patapá” o burro e “Aban-

Malu” a vaca. Na estória, os animais estão preparando uma festa da amizade e pretendem levar presentes como o coco, a cana-de-açúcar e o leite para serem compartilhados com os amigos. No caminho dos Baobás (árvores sagradas), eles perdem uma parte dos presentes.

Nessa estória, ou em outras narrativas africanas, os baobás são árvores de referência ancestral que unem a força do sagrado e interligam suas raízes aos seres da natureza e aos ancestrais. Então, Ogbón recolhe o que foi perdido e cria um doce feito com leite, coco e cana-de-açúcar para compartilhar um pouco do que cada um perdeu durante o caminho e, assim, procuram estabelecer gestos de solidariedade na troca entre os amigos.

#### 4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO 2

Neste momento da dissertação, apresentamos e discutimos os resultados da nossa investigação, a partir dos dados obtidos com o estudo 2 que objetivou compreender como os docentes da Educação Infantil desenvolvem práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais por meio da Literatura Infantil. Realizamos entrevistas com 30 professoras que trabalham nas unidades educacionais públicas, creches e pré-escolas no atendimento às crianças nas faixas etárias dos 2 a 3 anos; e dos 4 a 5 anos, localizadas na zona urbana da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba.

Desse modo, organizamos no primeiro momento os dados gerados na construção do perfil sociodemográfico das professoras participantes, sendo coletado informações sobre gênero, idade, cor/raça de acordo com a classificação do IBGE (2021), renda familiar, formação acadêmica, tempo de atuação na Educação Infantil e o vínculo institucional. Após o bloco de perguntas sociodemográficas incluiu-se a composição das categorias de análise construídas mediante os objetivos do estudo e os relatos das professoras entrevistadas.

Assim, foram classificadas categorias que versam sobre: abordagem do livro de Literatura infantil de forma ampla durante a prática pedagógica; acesso aos livros literários voltados ao público infantil; os livros de Literatura infantil de temática étnico-racial na Educação Infantil; a importância em abordar o tema a partir da literatura infantil; e as formas de abordar as questões étnico-raciais na Educação Infantil.

##### **4.4.1 Perfil sociodemográfico das professoras participantes do estudo 2**

Participaram do segundo estudo 30 professoras que lecionam na Educação Infantil na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba conforme quadro (5).

Quadro 5-Perfil das entrevistadas

PERFIL DAS ENTREVISTADAS								
Profª	Sexo	Cor/ raça	Idade	Renda Familiar	Formação	Tempo na EI	Etapa na EI	Vínculo
P1	F	Parda	39	3 salários mínimos a 6.	Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia	1 ano e 4 meses	Maternal 2	Estatutário
P2	F	Parda	47	1 salário mínimo a 3	Pedagogia	23 anos	Maternal 2	Prestadora de serviço
P3	F	Parda	36	1 salário mínimo a 3.	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	10 anos	Maternal 2	Prestadora de serviço
P4	F	Parda	47	3 salários mínimos a 6.	Pedagogia/ Lic. em Letras Português Especialização em Educação Infantil	7 anos	Maternal 2	Estatutário
P 5	F	Branca	50	1 salário mínimo a 3	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	14 anos	Maternal 2	Prestadora de serviço
P 6	F	Parda	31	1 salário mínimo a 3	Pedagogia, Especialização em Supervisão e Coordenação	9 anos	Maternal 2	Prestadora de serviço
P 7	F	Preta	31	3 salários mínimos a 6.	Pedagogia	9 anos	Maternal 2	Prestadora de serviço
P 8	F	Parda	50	1 salário mínimo a 3	Pedagogia	15 anos	Maternal 2	Prestadora de serviço
P 9	F	Indígena	34	3 salários mínimos a 6.	Pedagogia, Especialização Psicopedagogia	13 anos	Maternal 2	Estatutário
P10	F	Parda	51	1 salário mínimo a 3	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	18 anos	Maternal 2	Estatutário
P11	F	Parda	50	1 salário mínimo a 3	Pedagogia/ Especialização em História	10 anos	Maternal 2	Prestadora de serviço
P12	F	Branca	47	1 salário mínimo a 3	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	19 anos	Maternal 2	Estatutário
P13	F	Parda	47	1 salário mínimo a 3	Pedagogia, Especialização Psicopedagogia	16 anos	Pré-escolar 2	Prestadora de serviço
P 14	F	Branca	55	1 salário mínimo a 3	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	15 anos	Pré-escolar 1	Estatutário
P 15	F	Parda	31	1 salário mínimo a 3	Pedagogia e pós- graduada em gestão e supervisão	1 ano	Maternal 2	Prestadora de serviço
P 16	F	Parda	34	1 salário mínimo a 3	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	23 anos	Maternal 2	Prestadora de serviço
P 17	F	Parda	34	1 salário mínimo a 3	Pedagogia, Especialização em gênero e	12 anos	Maternal 2	Estatutário

					diversidade na escola			
P 18	F	Parda	42	1 salário mínimo a 3	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	8 anos	Maternal 2	Prestadora de serviço
P19	F	Parda	37	1 salário mínimo a 3	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	8 anos	Maternal 2	Estatutário
P20	F	Parda	63	3 salários mínimos a 6.	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	24 anos	Pré-escolar 1	Estatutário
P21	F	Amarela	43	1 salário mínimo a 3	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	11 anos	Pré-escolar 1	Prestadora de serviço
P22	F	Branca	38	1 salário mínimo a 3	Pedagogia, Especialização Psicopedagogia	10 anos	Pré-escolar 2	Prestadora de serviço
P23	F	Branca	55	1 salário mínimo a 3	Pedagogia e Serviço Social	16 anos	Pré-escolar 2	Estatutário
P24	F	Branca	54	1 salário mínimo a 3	Pedagogia, Especialização Psicopedagogia	30 anos	Pré-escolar 1	Prestadora de serviço
P25	F	Parda	35	3 salários mínimos a 6.	Pedagogia	7 anos	Pré-escolar 2	Prestadora de serviço
P26	F	Branca	60	Acima de 6 salários	Pedagogia, Especialização Formação Docente e orientação Educacional	21 anos	Pré-escolar 2	Estatutário
P27	F	Parda/ morena	59	1 salário mínimo a 3	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia	15 anos	Pré-escolar 1	Prestadora de serviço
P28	F	Preta	42	3 salários mínimos a 6.	Pedagogia e especialização em supervisão e orientação educacional.	20 anos	Pré-escolar 1	Estatutário
P29	F	Preta/ negra	49	3 salários mínimos a 6.	Lic. em Psicologia, Magistério e Especialização Psicopedagogia	6 anos	Pré-escolar 2	Estatutário
P30	F	Branca	50	3 salários mínimos a 6.	Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia	5 anos	Pré-escolar 2	Estatutário

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas, 2022.

A faixa etária das participantes variou dos 31 anos até 63 anos de idade. No que correspondeu ao quesito cor/raça, dezessete professoras se autodeclararam pardas, e uma delas

refere-se a ser uma “parda morena” apontando a variação de gradação clara da cor de sua pele como referência.

Ainda sobre autoidentificação da cor/raça das participantes do estudo, oito professoras se identificam como sendo brancas, três professoras afirmam ser pretas, mas, uma delas gostaria de utilizar o termo negra de perspectiva política e social, ao invés da cor preta para se referir a sua autoidentificação racial, e por fim, uma professora identifica-se amarela e outra indígena. Notou-se uma maior aceitabilidade das participantes em se identificar como pardas em referência à sua cor e raça, o que revelou como elas se percebem distante da estética negra e indígena.

Quando perguntamos qual a renda mensal da família, vinte professoras afirmaram receber entre um e três salários-mínimos; nove das participantes possuem uma renda familiar entre 3 salários-mínimos até 6 salários-mínimos; e apenas uma professora afirma receber acima de 6 salários-mínimos. Os resultados apontaram que a maior média salarial familiar das professoras corresponde de um até três salários-mínimos.

Em relação ao nível de formação das participantes, vinte e nove delas tem graduação em Pedagogia com especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia, e apenas uma respondeu ser graduada em Psicologia com habilitação no magistério para Educação Básica. A maioria das professoras possuem nível superior ou especialização na área de atuação, tendo apenas uma com formação superior em outra área do conhecimento, mas, com habilitação no magistério.

As professoras participantes do estudo também responderam sobre o período que atuam na Educação Infantil. Os resultados demonstraram que o tempo que exercem na função varia de um até trinta anos de trabalho na Educação Infantil. Com relação ao vínculo institucional, 16 professoras participantes estão em regime de contrato por meio da prestação de serviços e 14 delas são efetivas por meio de concurso público.

Outro aspecto relatado pelas professoras são as ausências de formações relacionadas à educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, e nesse caso, afirmam não recordar de terem participado de formações com temas específicos das relações raciais no contexto da Educação Infantil. Segundo as participantes, a secretaria de educação do município até busca promover a discussão, mas, ocorre de maneira pontual com foco na implementação de projetos que incluem a temática da diversidade, sem a interligação com outras temáticas e saberes.

Portanto, os dados produzidos demonstraram a relevância em oferecer às professoras formações continuadas que ampliem a discussão das relações étnico-raciais pelo letramento literário racial na Educação Infantil a fim de estabelecer um diálogo com base nas vivências e

experiências das crianças, e que essas ações sejam repensadas de forma contínua e transversal para compor o currículo escolar.

#### 4.5 OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL E A ABORDAGEM DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

##### 4.5.1 O livro de Literatura Infantil de forma ampla durante a prática pedagógica

As professoras participantes do estudo foram questionadas sobre a utilização de obras de literatura infantil durante sua prática educativa nas creches e pré-escolas. Nesse caso, as 30 participantes afirmam fazer uso de livros de literatura durante as atividades da creche e pré-escola. Então quando solicitamos com que frequência eram utilizadas, 15 professoras destacaram que incluem o livro literário diariamente por meio de contações de histórias, roda de leitura, leitura deleite, contato e manuseio do livro, enquanto outras 15 disseram que integram os livros literários semanalmente através de temáticas, sequência didáticas, datas comemorativas ou projetos pedagógicos na instituição.

##### 4.5.2 Acesso aos livros literários voltados ao público infantil

Com relação ao acesso das professoras aos livros literários para o público infantil de forma geral, 22 professoras responderam que acessam os livros de literatura infantil de duas formas: a primeira corresponde ao uso dos livros que estão disponíveis nos acervos das unidades e a segunda através da compra individual de livros infantis, no qual esse fato ocorre por elas não localizarem as obras literárias almejadas nos acervos das creches e pré-escolas.

**P5:** “Às vezes da instituição e às vezes eu compro porque não tem todas as temáticas na nossa biblioteca”

**P7:** “Variado depende do que eu quero ler. Às vezes, está no meu acervo, às vezes, tá na creche”

**P17:** “É bem mesclado, muitas vezes é do meu acervo que eu tenho alguns livros e às vezes a gente pega daqui da creche”

**P21:** “Meio termo, por que eu pego na escola e por que eu compro e trago de casa”

No entanto, identificamos que oito professoras preferencialmente, possuem acesso ao livro de literatura infantil disponível na unidade, mas também realizam consultas em outras fontes para acesso de livros que não estão nos acervos. Relatam que se utilizam de outras estratégias de acesso à literatura infantil através de empréstimos entre colegas de trabalho ou livros disponíveis na internet para impressão.

**P1:** “alguns da unidade, alguns emprestados de colegas”

**P23:** “(...) é da instituição (...)então quando não tem a gente busca na internet, as vezes eu imprimo”

**P25:** “(...) quando alguns não tem na instituição, então eu imprimo e trago”

As análises das falas das professoras supostamente apontam que mesmo com a diversidade na forma de acesso aos livros literários ainda existem dentro das unidades educacionais a necessidade de ampliação das composições literárias que não estão incluídas nos acervos das creches e pré-escolas, e a partir dessa realidade, é fundamental que sejam ampliado o repertório literário étnico-racial para as crianças e professores por meio de políticas públicas de fomento de livros literários, formação leitora e constituição de espaços de leitura na Educação Infantil.

Quando questionadas sobre os lugares de acesso aos livros literários nas instituições, 10 professoras informaram que aos livros estão em espaços armazenados em estantes e armários localizados em corredores ou salas; 9 citaram a existência da sala de leitura para o acesso aos livros; 9 disseram que em bibliotecas disponíveis para consulta e empréstimos de livros sem a utilização do espaço pelas crianças devido a fatores de organização e estrutura; e apenas 2 professoras falaram nos cantinhos de leitura localizados nas salas, no qual é um dado alarmante mediante a referência inicial desses espaços para o incentivo a leitura e acesso os livros literários na Educação Infantil.

De modo geral, a análise demonstrou que ainda são poucos ambientes disponíveis para o incentivo a leitura e contato com o livro literário nas creches e pré-escolas analisadas no estudo. No qual pontamos a necessidade da criação de espaços leitores que possibilite as crianças acessarem o contexto da imaginação e descobertas ao sentir, folhear, “ler” e contar histórias, tornando o cantinho da leitura um lugar de aprendizagem e sociabilidade.

Mediante os fatos, compreendemos que tanto a constituição dos acervos literários nas instituições de Educação Infantil quanto a ampliação dos espaços de leitura devem ser



priorizados também em ações governamentais (Municipal; Estadual e Federal através do Ministério da Educação) a fim de garantir o direito tanto aos livros e materiais pedagógicos quanto aos ambientes leitores na infância.

Por isso, é imprescindível introduzir aspectos da vida leitora desde a Educação Infantil na inclusão de fontes de leitura, espaços leitores, livros literários, pois, se constituem em artefatos importantes para a formação do letramento racial e na construção de leitores ativos, críticos e reflexivos. Assim, as unidades educacionais precisam se constituir como um espaço basilar de acesso aos livros e no desenvolvimento da prática leitora desde a infância (Paiva, 2009).

Conforme o acesso aos livros literários questionamos as professoras se elas saberiam informar como os livros chegam até as unidades das creches e pré-escolas. Então, 11 professoras informaram desconhecer como os livros literários chegam até as instituições educacionais; 10 citam que os livros chegam por meio de programas municipais de leitura: o pra lá, pra cá e o Literatura de A/ Z; enquanto sete professoras dizem que a distribuição dos livros ocorre pelo programa nacional do livro PNLD; e apenas duas professoras dizem por meio de doações do instituto ITAÚ que financia um projeto de incentivo à leitura e ao livro.

A maioria das professoras falam do desconhecimento de programas nacionais que tenham por objetivo o acesso à leitura e ao livro nos espaços de educação. Consequentemente, notamos que ainda são poucas as informações repassadas ao corpo docente sobre o recebimento de livros literários nas unidades educacionais.

Enquanto outras professoras indicaram o contato maior com os programas municipais de leitura em relação ao programa federal PNLD Literário, pois a última ação de distribuição das obras literárias ao público infantil pelo o programa ocorreu em 2018, sendo que a previsão de uma nova ação em 2022 não aconteceu e as unidades ficaram desassistidas de novas obras.

Por isso, concluímos que o desconhecimento das professoras sobre as ações governamentais de incentivo a formação leitora se caracteriza pela ausência do programa marcado por uma lacuna temporal de cinco anos, no qual demonstra a falta de incentivo as políticas de formação leitora e ausência de obras literárias atualizadas para as unidades de Educação Infantil.

#### **4.5.3 Acesso aos livros literários tratando as Relações Étnico-racial-RER nas creches e pré-escolas**

Quando solicitamos às professoras que informassem a forma de acesso aos livros com abordagem étnico-racial a maioria informou que adquirem de diversas maneiras, algumas por conta própria na compra de livros específicos, por meio de empréstimos de amigas, e até mesmo no acesso em sites pedagógicos com sugestões de vídeos de contação de histórias e livros para impressão. Mediante essa realidade discutimos se haveria dificuldades em localizar livros literários tratando as relações étnico-raciais nas unidades de Educação Infantil e se tinham por que existiam lacunas no acesso às obras nesses espaços.

Com base nesses questionamentos, 26 professoras citaram as seguintes questões:

- Acervos literários desatualizados com a proposta em discutir a Educação das Relações Étnico-Racial-ERER;
- Carência de exemplares nas unidades que ampliem a discussão para relações étnico-racial;
- Baixa produções literárias para relações étnico-raciais adaptadas à faixa etária do zero aos três anos de idade;
- Desconhecimento pelas professoras de outras produções literárias que tratam as relações étnico-raciais, história e cultura africana, e afro-brasileira;
- Ausência de formações pedagógicas tratando a Educação para Relações Étnico-racial na Educação Infantil.

Os resultados revelam que a maioria das professoras apresenta dificuldades em acessar os livros literários com abordagem étnico-racial nas unidades de Educação Infantil, pois, segundo elas, existem um déficit de livros nos acervos das creches e pré-escolas para abordar as questões étnico-racial, poucas produções literárias direcionadas à faixa etária dos zeros aos três anos de idade que interfere na ampliação de temáticas a serem apresentadas as crianças, que refletida na ausência de uma formação docente comprometida em inserir o conhecimento literário racial a partir de literaturas negras contemporâneas.

A falta de ampliação e atualização dos acervos nas creches e pré-escolas também é reflexo da desassistência das políticas nacionais de incentivo a leitura e distribuição de livros literários, e o baixo percentual de editoras com a proposta para Educação na Relações Étnico-raciais na primeira infância. A pesquisa de Debus (2017) retrata bem essa relação e aponta que

mesmo ocorrendo um movimento de mudança nas publicações de livros após a Lei 10.639/2003 com a presença de personagens negros e negras representados pela valorização de suas histórias, culturas e identidade, ainda possuem um déficit de produções para primeira infância.

Ao questionarmos se as professoras abordam questões étnico-raciais durante suas práticas educativas por meio da literatura infantil, 26 delas responderam sim, que durante a rotina da creche e pré-escola são incluídas obras de perspectiva étnico-racial de forma diária ou semanal. No entanto, quatro professoras responderam que não utilizavam livros com a temática étnico-racial por acreditarem não serem relevantes entre outras temáticas tratadas na infância. E quando promovem o acesso à leitura de diversas literaturas, o foco é o direcionamento aos aspectos literários, no respeito ao outro pela diversidade sem manter relação com a abordagem de raça/cor ou racismo na infância.

Assim, mesmo com a carência de livros literários ao público da Educação Infantil pelo programa de incentivo à leitura que abordam as questões étnico-raciais, a maioria das professoras deste estudo visam sanar essas ausências selecionando livros literários afros para apreciação das crianças pequenas na Educação Infantil. Por essa relação indagamos quais seriam os livros literários utilizados para abordagem das relações étnico-raciais durante suas práticas?

Com base nas respostas listamos a relação de obras literárias e a frequência informada de maneira a não excluir as mesmas respostas. E assim, construímos o quadro (6) com a lista de obras citadas pelas professoras na abordagem da EREER na Educação Infantil:

Quadro 6 - Obras citadas pelas professoras para abordagem das EREER na Educação Infantil.

Nº	Obras Literárias	Frequência
1	Menina bonita do laço de fita	17
2	Cabelo de Lelê	13
3	Cada um do seu jeito, cada jeito de um	4
4	Meu crespo é de rainha	3
5	A bonequinha preta	3
6	Que cor é minha cor?	2
7	As tranças de Bintou	2
8	Abayomi	2
9	A menina e o tambor	2
10	Meninos de todas as cores	2
11	Meu pretinho favorito	1
12	A princesa Anastácia	1
13	Bela acordada	1
14	Tudo bem ser diferente	1

15	Qual a cor do Amor?	1
16	Quando Kidogo Dorme	1
17	Negrinho do Pastoreiro	1
18	Bruna e a Galinha d' Angola	1
19	Lápis cor de pele	1
20	Minha mãe é negra sim!	1
21	Menino marrom	1
22	Os tesouros de Monifa	1

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise das entrevistas das professoras, 2023.

Notamos na relação das 22 obras listadas a presença de narrativas que tiveram a 1ª edição anterior a Lei 10.639/2003 e foram clássicos na inserção das relações raciais (A bonequinha preta; Menina bonita do laço de fita; Menino Marrom) e outras produzidas após a implementação da lei onde localizamos uma frequência maior nas obras intituladas: “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, que teve sua 1ª edição lançada em (1986); e o “Cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, com 1ª edição em (2012).

Nesse caso específico, as professoras afirmam que a seleção dos livros mais citados ocorreu por serem conhecidos, fáceis de localizar nos meios digitais e também por gostarem das histórias e ilustrações. No entanto, mesmo indicando as obras anteriores, elas retomam a necessidade em conhecer e acessar outros livros de literatura infantil de temática étnico-racial por acharem que o reconto desses livros do berçário, maternal II e III, tornar-se algo repetitivo e não desperta o devido interesse das crianças no momento da leitura ou contação de histórias.

As professoras alegam a necessidade de ampliação dos acervos através do contato com outras obras a fim de inseri-las no contexto de suas práticas na Educação Infantil. O que reflete na falta de incentivo dos programas de leitura e formações pedagógicas em incluir perspectivas étnico-raciais através da literatura infantil por meios de narrativas e personagens negras.

Conforme Araújo (2018) ainda são poucas obras literárias direcionadas às crianças pequenas com a presença de personagens negras crianças. Observamos que dos livros listados no quadro acima apenas um deles “A menina e o tambor (2019) de Sônia Junqueira” faz parte do acervo de obras do programa nacional do livro destinado a Educação Infantil, enquanto outros citados compõem os acervos do programa, mas são destinados aos anos iniciais do ensino fundamental.

Ressaltamos que os livros destinados aos anos iniciais do ensino fundamental não são distribuídos nas creches e pré-escolas, mas, eles circulam entre as práticas das professoras na Educação Infantil de forma adaptada para inserção de literaturas que apresentam e representam a história, identidade e cultura negra, além da denúncia e combate ao racismo. Esse fato

comprova que o acervo do programa para Educação Infantil não está garantindo aos estudantes e professoras subsídios para uma formação leitora humanística e antirracista durante a infância.

Portanto, caberia um novo estudo para compreensão dos livros selecionados pelas professoras (quadro 6), a fim de relacionar suas abordagens, personagens, avanços ou retrocessos. Pois, segundo Jovino (2006) historicamente temos ausências e presenças dos personagens negros e negras na literatura infantil com base em aspectos que compreende desde os estereótipos, a denúncia ao preconceito racial, valorização da identidade e cultura negra. Assim, possam existir uma seleção crítica e consciente de livros e materiais pedagógicos que ampliem a discussão racial no cotidiano das creches e pré-escolas.

#### 4.5.4 Abordagem das questões étnico-raciais na Educação Infantil

Na abordagem de práticas para Educação das Relações Étnico-raciais- EREER na Educação Infantil as professoras sinalizam outros recursos didáticos, além das fontes de acesso (sites educativos, redes sociais, livros online) para aproximar-se de narrativas literárias que tenham como proposta apresentação da história, cultura africana, afro-brasileira, ancestralidade, língua yoruba e representatividade negra. Conforme aponta o quadro (7).

Quadro 7 - Outros recursos citados pelas professoras para abordagem das EREER na Educação Infantil.

<b>Recursos citados pelas professoras para abordagem das EREER na Educação Infantil</b>
Música africana Olelê Molibá Makasi
Trechos adaptados de contos de Machado de Assis e Biografia
Vídeo da lenda do Baobá
Fantoches de famílias negras
Obra de arte “operários” de Tarsila do Amaral
Bonecas pretas
Imagens de profissionais e celebridades negras

**Fonte:** Elaborada pela autora com base na análise das entrevistas das professoras, 2023.

O que nos leva à reflexão que a utilização de artefatos diversos para abordar as EREER na infância possibilita às crianças pequenas o contato com saberes e experiências que buscam a desconstrução de padrões estereotipados e discriminatórios sobre raça e etnias. No qual, se constitui como um conjunto de referências significativas com base nas conexões interculturais estabelecidas pelas trajetórias, memórias e histórias de vidas da população negra.

No caso, quando buscamos conhecer em quais momentos as professoras abordam as relações étnico-raciais na Educação Infantil, 10 professoras relataram que o desenvolvimento

de práticas pedagógicas para EREER na Educação Infantil mantinha relação com o mês de novembro devido a comemoração da consciência negra.

**P18:** “Não é cotidiano a gente trabalha mais no mês novembro que é mais voltado para essa temática, assim do racismo”

**P21:** “mais em datas e projetos”

**P23:** “(...) mas assim, na Semana da Consciência Negra, a gente trabalha(...)foca muito nessas datas, então a escola, como todos, se envolve mais nessa época a data é muito focada, é muito discutida”

Essa perspectiva reflete um direcionamento de ações pedagógicas voltadas para comemoração da Consciência Negra presente nos calendários escolares com base na lei 10.639/03. A autora Bakke (2011) denominou essa prática na educação de “pedagogia do evento”, e conforme Oliveira e Nascimento (2021) ela é desenvolvida de modo pontual associada com temáticas, datas específicas e sem integração com o currículo educacional.

Por outro, oito professoras sinalizam que a abordagem da EREER ocorre todos os dias durante a rotina da creche onde incluem a discussão das questões étnico-raciais por meio de temáticas relacionadas à diversidade, convivência, família e respeito às diferenças.

**P17:** “(...) eu acho muito importante quando a gente inicia o ano, sempre inicia trabalhando identidade quem é a criança, da onde ela vem, qual é sua família”

**P16:** “então, diariamente a gente pode trabalhar sim, vivenciar isso com as crianças independentemente do tamanho, idade e da cor, de tudo, entendeu, a gente pode” (...) a partir de uma única literatura, a gente pode fazer e ir para várias vertentes dentro de um mesmo material”

**P29:** “não é só um dia que falamos sobre os negros ou indígena, mas o ano todo, essa discussão perpassa nossa fala todo dia a dia” “no trabalho sobre trabalhadores abordei a cor da pele com as questões étnico-raciais”

Neste caso, as professoras relacionam aspectos do cotidiano, experiências e vivências com base em saberes a serem introduzidas durante as aprendizagens das crianças. Ampliando o repertório literário na abordagem das relações étnico-raciais durante a rotina de leitura deleite, roda de conversa sobre situações ou fatos que tratam do racismo na sociedade.

Outro momento citado por sete professoras são o desenvolvimento de práticas para ERER mediante situações de racismo vivenciados por crianças negras durante a convivência na creche e pré-escola.

**P1:** “eu desenvolvo atividades que integram essas questões no dia a dia, até se percebo algo que esteja acontecendo entre as crianças como atitudes preconceituosas e discriminatórias”

**P25:** “a gente é muito de observar. Então, se eu observar que aconteceu alguma situação que mereça que eu chame a atenção para isso eu vou trabalhar, né! Eu puxo para o meu planejamento”

**P29:** “não é só um dia que falamos sobre os negros ou indígena, mas o ano todo, essa discussão perpassa nossa fala todo dia a dia” “no trabalho sobre trabalhadores abordei a cor da pele com as questões étnico-raciais”

**P30:** “está inserido na rotina da sala de aula e por situações que apareçam no cotidiano”

Os relatos reiteram a consciência das professoras em introduzir na rotina da creche e pré-escola atividades que possibilitem as crianças refletirem e se questionarem mediante situações conflituosas ocasionados por expressões e atitudes desrespeitosas, assim como aspectos da realidade social e étnico-racial.

Enquanto três professoras introduzem a abordagem da ERER através de projetos bimestrais incluindo aprendizagens e saberes das identidades “o eu e o outro”, e diversidade de forma ampla, não somente referente a raça e etnia, mas, englobando um universo de diversidades a serem conhecidas e respeitadas.

**P 16:** “(...)dá pra trabalhar na questão do respeito. Em todos os subtemas a gente pode, de certa forma e adaptando. Por exemplo, nós estamos trabalhando um projeto relacionado as cores. E dentro das cores a gente pode trabalhar em todas as semanas do nosso planejamento com a questão étnico-racial por exemplo, a primeira semana mãe de todas as cores, então a gente pode trabalhar em todos os aspectos as cores”

**P8:** (...)no terceiro bimestre, a gente tem um projeto que trabalha a diversidade cultural”

Por fim, apenas duas professoras responderam que não desenvolvem práticas para relações étnico-raciais por meio da literatura infantil com as crianças pequenas por entenderem que não é relevante apresentar temáticas que tratem de atitudes preconceituosas e nem discriminatórias durante a convivência na creche e pré-escola.

**P5:** no caso, como qualquer literatura. Sabe, Eu não vejo a necessidade dessa temática ser mais relevante do que outra. Porque particularmente essa temática ela tem que ser trabalhada continuamente não a partir só da literatura, mas que a gente sempre aborde o respeito o tempo todo.”

**P13:** “o primeiro semestre, a gente trabalhou a questão da diversidade, então a escola propôs pra gente trabalhar uma literatura e cada um escolheu a literatura. Então era assim, eu escolhi, a Branca de Neve, aí cada uma escolheu uma outra literatura, para se trabalhar na semana do livro”

O relato da P5 esclarece que a utilização da literatura infantil não integra a discussão para relações étnico-racial na sua prática. O foco das atividades engloba respeito, mas sem a relação do pertencimento étnico-racial. Enquanto que a P13 descreve uma situação referente a sua prática pedagógica para o trabalho com a diversidade, no entanto, selecionou o livro *A Branca de neve e os sete anões*, e optou pela história com a presença majoritária de personagens brancos durante a temática.

Concluimos, que é comum as professoras inserirem aprendizagens para relações étnico-raciais de forma pontual e descontínua que são associados aos projetos pedagógicos em comemoração à Consciência Negra no mês de novembro. No entanto, outras professoras transformam a abordagem das relações étnico-raciais numa prática contínua e diária, quando utilizam literaturas negras e outros artefatos (músicas, imagens, bonecas e fantoches) para incluir saberes da história e cultura negra de forma transversal aos temas sobre a convivência, identidade, diversidade, família, respeito às diferenças e combate ao racismo na infância.

#### **4.5.5 A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento de práticas pedagógicas para Educação das Relações Étnico-racial**

As obras de literatura infantil apresentam espaços de representações que sofrem influências ideológicas, socioculturais, políticas, que são incorporados a estética literária, através de enredos e ilustrações que contribuem na construção de sentidos e significados sobre o “eu”, “outro”, “nós” (Silva; Silva et al., 2020). Por esse aspecto, 16 professoras apontaram como relevância a inserção da temática étnico-racial a partir da literatura infantil, a fim de proporcionar às crianças saberes e experiências que incluam o respeito e convivência com as diferenças e através do cuidado com o outro durante as relações sociais.



**P9:** “Com certeza, está construindo um perfil de uma criança que no futuro, precisa ter uma opinião formada a acerca do outro e precisa aprender a respeitar, principalmente entendendo que cada um tem um jeito de ser, uma cor, cabelo, uma raça. É importante também eles conhecerem essa história, a história de cada um. Eu acho que facilita a gente construir um perfil de sociedade em que a gente consiga ter **respeito ao outro**, enfim, menos preconceituosa a palavra seria essa”

**P3:** “(...) eu acho importante que desde logo pequeninhos elas tenham acesso a esses materiais ir se formando cidadãos desde já e a **respeitar as diferenças**”

**P23:** “Muito, muito importante é que eu te disse, a Educação Infantil, é a base, é **a base para a criança ser inserida num mundo de respeito**, o respeito, é uma delas, uma habilidade que deve ser estimulada para criança nesse mundo que a gente vive, que quantas vezes você vê uma pessoa sendo desrespeitada pela sua posição social, pela sua cor, pelo seu estereótipo se é magra, gorda. Então é muito bom você conseguir desde cedo, desde os primeiros momentos você conseguir trabalhar, **desenvolver na criança o olhar carinhoso pelo outro**”

Seguindo a análise dos dados identificamos duas professoras que não acham relevante apresentar livros de literatura infantil para tratar das relações étnico-raciais durante a Educação Infantil, pois acreditam que as crianças na faixa etária dos dois aos cinco anos de idade não reproduzem atitudes e práticas discriminatórias com outras crianças.

**P4:** “acredito que não, até por que eles ainda estão aprendendo a falar... e não tem tanto preconceito assim, eles não sabem o que é isso a gente adulta que faz esse tipo de coisa”

**P30:** “porque eles ainda estão em desenvolvimento ainda não cresceram tanto para adquirir o preconceito quanto, mas eles crescem vão ter contato com o preconceito”

No entanto, sete professoras mencionam que é a partir da literatura infantil de abordagem étnico-racial que as crianças percebem a existência e experiências discriminatórias e podem assim, contribuir na constituição de crianças e adultos, éticos e conscientes no enfrentamento do racismo na sociedade.

**P18:** “por causa da realidade que a gente vive”

**P2:** “sim, com certeza por que a gente já percebe até algumas crianças que se negam a sentar perto já aconteceu na minha sala. Crianças que não querem sentar perto da outra amiguinha por conta da cor e aí a gente entra nessa oportunidade que a criança deu e

vai trabalhar isso aí. É onde entra a literatura, para eles entenderem de uma forma diferente. A literatura vem realmente só ajudar”

Para Silva (2022) ao acessar as experiências de discriminação racial vivenciada pelas personagens crianças na literatura negra contemporânea, é acionado um conjunto de estratégias identitárias que auxiliam na compreensão e enfrentamento da violência ocasionada pelo racismo. Neste caso, cinco professoras participantes do estudo relatam a importância da visibilidade de literaturas afros/ negras com a representatividade de personagens negras para constituição do pertencimento étnico-racial das crianças através da valorização da identidade negra- estética do corpo e cabelos crespos, e a cultura africana e afro-brasileira.

**P11:** “Claro, faz parte da realidade. Tem que trabalhar, mesmo o respeito. As vezes a gente tem que trabalhar todas as etnias a gente não tem como fugir da realidade que vivemos.

**P14:** “Para que as crianças cresçam vendo o outro. Como essa semana mesmo quando eles estão pintando, eu quero lápis de cor, quero lápis cor da pele, falei: cor da pele? Eu sempre digo não existe lápis cor da pele! Aí vou trabalhar a cor da pele de todos. Isso é rotineiro pedir lápis cor da pele”

**P15:** “Para eles se conhecerem e se permitirem. Para eles também entenderem o contexto do eu, o outro, o nós, entenderem essas relações”

Por isso, a construção das identidades negras de forma positiva e valorizada é um dos grandes desafios para o desenvolvimento de uma literatura negra brasileira, pois, historicamente o processo de colonização e a visão de branquitude desenvolvida pela ideia de democracia racial impôs aos negros e negras que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, suas histórias e corpos- cor, cabelo e traços (Gomes, 2003; 2013; 2017).

Inserir práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil tratando as relações das crianças com a estética de si e de outras, as crianças negras conseguem se representar com cabelos crespos ou cacheados, associar cores no desenho ao seu tom de pele; e crianças não negras tecerem elogios a estética negra produzidas nos desenhos coloridos. (SOARES, 2013; SILVA, 2015).

Conclui-se através dessa análise que a visibilidade na produção de conhecimentos, saberes da identidade e cultura negra, tendo a representatividade e participação de personagens negras na literatura infantil contribui com movimentos de reação, emancipação e constituição

das identidades étnico-raciais, em relação a opressão causada pelo racismo as crianças. Assim, quando se apresentam de maneira positiva a representatividade dos personagens negros e negras, as crianças valorizam os aspectos étnico-raciais, traços fenotípicos significativos de sua cultura, além da estética do cabelo crespo e cacheado.

## **CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nessa pesquisa analisamos como as obras nos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) literário dirigidas à Educação Infantil abordam questões étnico-raciais, além de compreender como as professoras na Educação Infantil abordam as relações étnico-raciais por meio da Literatura Infantil.

No alcance desses objetivos, organizamos a pesquisa em dois estudos. No estudo 1 investigamos quais as abordagens as relações étnico-raciais presentes nas obras literárias dos acervos para Educação Infantil do PNBE e PNLD Literário e identificamos quais são os personagens presentes nas narrativas e ilustrações dos livros de literatura infantil do programa tratando as questões étnico-raciais.

Realizamos a leitura exploratória de 487 obras dos acervos para Educação Infantil do PNBE e PNLD Literário, selecionamos 48 obras para uma leitura detalhada e identificamos os livros literários que mantêm relação com as discussões étnico-raciais. Os primeiros resultados apontaram que o acervo de obras literárias do programa nacional do livro introduz três contextos temáticos que mantêm relação com as questões étnico-raciais pela discussão da diversidade étnico-cultural, diferenças e identidade. Porém, essa relação não se limita apenas a essas tendências temáticas. Por isso identificamos que por meio da análise das narrativas literárias outras temáticas e abordagens que surgem interrelacionadas as questões étnico-raciais na literatura infantil.

Ciente dessa realidade, buscamos analisar como as obras literárias para Educação Infantil contemplam a discussão das relações étnico-raciais e de que forma essa relação é abordada pelos personagens nas obras do Programa Nacional do Livro. Por isso, ao analisar a presença dos personagens nos 48 livros apontamos três características de personagens nas narrativas literárias do programa: 1-Personagens negros e negras protagonistas em 25 obras; 2-Personagens negros e negras coadjuvantes em 10 obras; 3-Personagens Antropomórficos (animais e seres místicos) em 13 livros.

Conforme o levantamento dos personagens e sua frequência, apontamos três categorias gerais e subcategorias temáticas para tratar da abordagem para as relações étnico-raciais no acervo no programa do livro para Educação Infantil.

Na **categoria 1-Personagens negros e negras protagonistas** identificamos uma frequência maior no corpus de análise, no entanto, ser comparamos esse avanço ao somatório geral das obras do programa para Educação Infantil nas edições do PNBE e PNLD-Literário que somou 487 obras, esse volume de produções ainda é insuficiente para tratar a presença do protagonismo negro no programa de incentivo a leitura e distribuição de livros.

As subcategorias temáticas presentes nessa categoria apresentam os personagens negros e negras em contextos que tratam da diversidade étnico e cultural; estética dos corpos negros e diversidade dos cabelos; Relação de Cuidado e afeto nas famílias negras; Imaginação e descobertas na infância, folclorização e transgressão das regras sociais.

Com base na análise dessa categoria constatamos a existência maior dos personagens negros e negras protagonistas nas narrativas literárias reflexo da reapresentação histórica, cultural e identitária, por meio da diversidade étnico-cultural, estética do corpo negro, afeto e cuidado nas famílias negras, imaginação e descoberta na infância. No entanto, ainda identificamos em duas produções literárias a caracterização de personagens negros protagonistas de forma folclorizada e estereotipada. Por isso, é preciso rever a permanência de livros literários que continuem reproduzindo representações estereotipadas em relação à população negra.

**A relação da categoria 2 personagens negros e negras coadjuvantes** apontamos que eles não são destaques nas histórias pois integram a narrativa e ilustração sem papel principal mesmo acessando diferentes espaços e contextos socioculturais; refletem também o lugar de invisibilidade social, cultural e histórica da população negra ao representar profissões invisibilizadas; e reproduzem características físicas do corpo negro estereotipado e estigmatizado sendo associado ao animal-porco, burro e flamingo.

No que corresponde a **categoria 3 personagens antropomórficos (animais e seres mitológicos)** identificamos que assumem emoções, diálogos e características humanas, e abordam as relações étnico-raciais com a exclusão dos animais por suas características físicas (cor e formas), mas também inserem a abordagem da constituição da identidade por meio das diferenças e o resgate de palavras na língua iorubá, memória e ancestralidade Africana.

Assim, comparamos a presença dos personagens negros protagonistas com o quantitativo geral de obras do programa para Educação Infantil nas edições do PNBE e PNLD-Literário constatamos que o volume de produções e abordagem no campo étnico-cultural (língua, ancestralidade e territórios) ainda são insuficientes para conhecimentos dos saberes da cultura negra nas narrativas do programa.

Demostrou a urgência de aquisições literárias que dialoguem com a estética positiva do corpo negro/cabelo crespo pelas suas potencialidades e possibilidades estéticas direcionados a primeira infância. Que possam reconhecer personagens negros e negras em diversos espaços e experiências cotidianas, e no enfrentamento do racismo durante a infância.

Com o estudo 2 buscamos compreender como as professoras da Educação Infantil abordam as relações étnico-raciais por meio da Literatura Infantil. Por isso, foi necessário conhecer como as professoras acessam os livros de literatura infantil nas creches e pré-escolas. Os resultados da análise destacou uma carência de livros com a proposta étnico-racial nas unidades de Educação Infantil. Os dados são semelhantes quando analisados os livros dos acervos do PNBE e PNLD Literário para Educação Infantil com a presença do protagonismo negro nas narrativas literárias e aponta um déficit de produções literárias direcionadas a faixa etária dos zeros aos três anos de idade.

A escassez de obras interfere diretamente no acesso de livros literários e nas práticas pedagógicas para relações étnico-raciais durante a infância. Pois, é reflexo da ausência de políticas públicas de incentivo à leitura comprometida com a inclusão da História e cultura africana e negro-brasileira. Conforme Santiago (2019), quando limitamos o acesso as literaturas de protagonismo negro nas unidades educacionais estamos invisibilizando as produções literárias de disseminarem a valorização e conhecimento das identidades, histórias e culturas negras, e impactando no desenvolvimento de uma Educação Antirracista desde a infância.

Apesar das professoras atenuarem a carência de livros nos acervos das creches e pré-escolas ao explorar outras fontes de acesso- sites e blogs ou pela compra de livros literários, cabe ainda analisar a qualidade do material selecionado para abordagem das questões raciais com as crianças na Educação Infantil.

E assim, ampliar a construção de ações antirracistas desde a infância com base no protagonismo dos personagens negros e negras, os saberes e experiências expressos nas narrativas. Pois, vale salientar que ainda existem livros literários que inserem narrativas e imagens que reforçam a discriminação racial e estereótipos racistas.

Todavia, é importante (re)conhecer quais os momentos que as professoras incluem a discussão das relações étnico-raciais com as crianças na Educação Infantil. Nesse caso, as professoras relatam que o desenvolvimento de práticas pedagógicas para ERER na Educação Infantil mantem relação com projetos pontuais direcionados a celebração do Dia da Consciência Negra, mas, não integram o currículo das unidades educacionais.

Por outro lado, também constatamos ações pedagógicas relacionadas a raça e etnia na Educação Infantil pelo intercruzamento de práticas utilizando o livro de literatura infantil para inserir temáticas que dialogam com as relações étnico-raciais por meio da roda de leitura, leitura deleite, contação de histórias, convivência entre os pares, diversidade familiar e respeito às diferenças. Dessa maneira, as professoras introduzem elementos do cotidiano, experiências e vivências, estabelecendo um diálogo de enfrentamento do racismo entre as crianças no espaço escolar.

Assim, destacamos a relevância em analisar e identificar livros literários com abordagens das relações étnico-raciais no acervo dos programas nacionais do livro para Educação Infantil a fim de apresentar quais abordagens temáticas estão presentes nas narrativas textuais e imagéticas. Portanto, concluímos apontando a urgência de políticas públicas para ERER que ampliem o letramento racial pelas produções literárias para primeira infância através de personagens negros(as) protagonistas no contexto de histórias e culturas negras, cotidiano e experiências da infância, no qual possibilite as docentes na Educação Infantil, a reflexão e (re)construção de práticas pedagógicas voltadas para uma Educação Antirracista.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. **A criança negra, uma criança negra**. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ABRAMOWICZ, A. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, N., B. I.; RIBEIRO, N. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS NACIONAIS. **Revista Contemporânea de Educação**, v.11, n.22, 312-331, 2017. Disponível em: doi:<https://doi.org/10.20500/rce.v11i22.2969> . Acesso em: 01 de nov. 2022.
- AMORIM, J. P.P. Pedagogia antirracista e processos identitários: teoria e prática na Educação Infantil. In: **Revista Desenvolvimento & Civilização**. v.3, n.1, jan-jun 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rdciv.2022.55511>. Acesso em: nov. 2022.
- ARAÚJO, D. O. Qual o lugar ocupado pelas personagens negras na literatura infantil brasileira? Refletindo sobre estereótipos e originalidade. **Caderno de Ensaios da UFPR**, v. 3, pp. 20-42, 2017.
- ARAÚJO, D. O. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças? **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 109–126, 2019. DOI: 10.14295/momento. v28i1.8774. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8774>. Acesso em: 6 jun. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, P. R. P. D. B. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013.
- BAKKE, R. R. B. **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
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Primeiros Passos, 2010.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

BRASIL. **DECRETO Nº42.229 DE 31 DE JANEIRO DE 2022**. Dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19). Diário Oficial. Paraíba, p.1-2.2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/SECAD. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1108-acoeseticoraciais-livro-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1108-acoeseticoraciais-livro-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 de out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13911-pnbe-2008-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13911-pnbe-2008-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13913-pnbe-2010-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13913-pnbe-2010-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13915-pnbe-2012-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13915-pnbe-2012-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category\\_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**, 2018. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2018\\_literario/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio) Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016**. Brasília, 07 abril 2016. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 20 abril 2021.

BASTIDE, Roger. Estudos afro-brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BROOKSHAW, David. Cor e raça na literatura brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BENTO, M. A. S. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, Maria Aparecida (Org). Educação infantil: igualdade racial e diversidade. São Paulo: CEERT, 2012.



CANDAU, V. M. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade**: temas insurgentes. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678- 686, dez., 2020.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CRESWEL, Jon W. **Projeto de Pesquisa: Método Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3 ed. Artmed. Porto Alegre, 2010.

ESCAYG, K. **Ann.Anti-racism in U.S.early childhood education**: Foundational principles. In: Sociology compass. v.14(4), p. n/a, 2020.Disponível em: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/soc4.12764> Acesso em: 06 de jun.2022.

FARIAS, J. O. **A Representação do Negro na Literatura Infantil Brasileira**. PERIFERIAS, V. 10, N. 1, JAN./JUN. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.30495> Acesso em: 02 de abr.2022.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 1 dez. 2022.

FRANÇA, L. F. **Personagens negras na literatura infantil brasileira**: da manutenção à desconstrução do estereótipo. 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROX, H. **Memórias e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney** In: Silva. T. T(org.): Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação.Petroppolis:Voozes,1995.

GOMES, N.L. **Movimento negro e educação**: Resignificando e politizando a raça. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 04 de abr.2022.

GOMES, N.L. 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012); Acesso em: 25 de jun.2022.

- GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos.**, Aurora, 33(59), p. 435-454, 2021. Disponível em <<http://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06> Acesso em: 25 de jun.2022.
- GOUVÊA. Imagem do Negro na Literatura Brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.
- HERMES, V.S; KIRCHNER, E.A. **A importância da literatura infantil no processo de aprendizagem na infância**. Santa Catarina: UCEFF, 2019.Disponível em: [https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai\\_dados/artigos/semic2019/1124.pdf](https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2019/1124.pdf) Acesso em: 15 de jan.2022.
- JOVINO, I. S. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: uma Nova, outra História**. São Paulo:FTD,2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- LIMA, M. E. O.; FRANÇA, D. X. **Trajetórias de pesquisa sobre preconceito e relações intergrupais no Brasil**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2019.
- LOBATO, M. **A menina do narizinho arrebitado**. Taubaté: Monteiro Lobato e Cia,1920.
- LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1982
- KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colômbia** n°. 14, julio-diciembre, Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252> Acessado em 30 de nov.2022.
- MARIOSIA, G. S. REIS, M. G. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, v. 8, A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em:<http://www.uel.br/pos/letras/EL/> Acesso em: 04 de abr.2022.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. e GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2007.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2ªEd.Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada,Alfabetização e diversidade,2005.
- MUNANGA, K. **Construção da Identidade Negra no Contexto da Globalização**.In: OLIVEIRA, I. de (org.). **Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos**.Cadernos PENESB-4.Niterói:Ed.UFF,2002.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 26, n.1, p. 15-40, abr.2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01026982010000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01026982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 10 de mar.2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, R. S. de; NASCIMENTO, Leticia Abilio. “Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar. **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 135-158, jun. 2021. ISSN 2317-6830. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/74239>>. Acesso em: 31 out. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/cra.v22i1.74239>.

PROENÇA FILHO, D. **A trajetória do negro na literatura brasileira**, in Revista de Estudos Avançados. 2004.

ROSEMBERG, F. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infâncias e relações raciais**. BENTO, Maria Aparecida (Org). Educação infantil: igualdade racial e diversidade. São Paulo: CEERT, 2012.

ROSEMBERG, F. Psicanálise e relações raciais. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia; ABUD, Cristiane Curi (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ROSA, G. A.; MORAES, D. M. ; NASCIMENTO JUNIOR, V. M. Educação antirracista na perspectiva decolonial: no cenário contemporâneo. In: **Revista Cocar**. Pará, vol.17, n.35, p.1-19, 2022. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-1193-7910> Acesso em: 30 de out.2022.

SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 36, p. 1-25, 2019.

SANTOS, D. C.; ADORNO, S. M. R.; SOUZA, I. M. A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **ODEERE**, v.6 n.2 280-296. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/odeere.v6i2.9777>.

SILVA, A. C. da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 13-24.

SILVA, A. C. da. **A Discriminação do Negro Livro Didático**. Salvador, CEAO-CED, 1995.

DA SILVA, A. Q.; DA COSTA, R. S. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: UMA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA LEI Nº 10.639/03. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 17–35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/Rfir/article/view/1993>. Acesso em: 1 dez. 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.156.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte:Autêntica,2003.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, L. N. **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, A. L. de. **A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira**. In: Educação anti-racista:caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03.Brasília:MEC/BID/UNESCO,2005. p.185-204.

SOUZA, E. Q. de; DINIS, N. F. Identidade e diferença nos espaços educativos infantis. In: **Revista Práxis Educacional**.v.17, n.44, p. 423-442, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.7026ARTIGOID> Acesso em: 06 de jun.2022.

VASCONCELOS, F. F. de. MOURA, D. C. de. **As contribuições do ensino da arte para educação das relações étnicorraciais na escola**. MOURA, D. C. de (Org.). Educação e relações raciais em escolas públicas: o que indicam as pesquisas? Coleção etnicorracial-6 Recife:Universitária da UFPE,2013.

VINCO, S. R. 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.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na escola**. 2ª edição. São Paulo: Global Editora, 1982.

## APÊNDICES

Apêndice A - Entrevista semiestruturada – Professores(as) da Educação Infantil.

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 1) DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

a. Sexo:  Feminino  Masculino  outros: \_\_\_\_\_

b. Idade: \_\_\_\_\_ c. Naturalidade: \_\_\_\_\_

d. Qual a sua cor/raça:

Branco(a)  Pardo(a)  Preto(a)  Amarelo(a)  Outras: \_\_\_\_\_

e. Formação acadêmica:

Ensino Médio/Magistério.  Graduação \_\_\_\_\_

Pós-graduação

Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

f. Quanto tempo atua na Educação Infantil? Em qual etapa da Educação Infantil?

g. você é efetiva ou prestadora de serviço? \_\_\_\_\_

h. Quantas pessoas moram com você? \_\_\_\_\_

i. Qual a renda mensal da família?

De um salário-mínimo R\$ 1.200,00.

De um salário-mínimo R\$ 1.200,00 até três R\$ 3.600,00.

De três salários-mínimos R\$ 3.600,00 até seis R\$ 7.200,00.

Superior a seis salários R\$ 7.200,00.

## **2) PRÁTICA PEDAGÓGICA, LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

- a) Você utiliza livros de literatura infantil durante sua prática educativa? Com que frequência?
- b) Quando utilizou eles faziam parte do seu acervo particular ou da instituição?
- c) Na instituição como você tem acesso aos livros de literatura infantil
- d) Saberá dizer se os livros literários que chegam até vocês são de algum programa do livro municipal ou Nacional? Conhece algum programa que tem esse objetivo?
- e) Já teve alguma dificuldade em localizar livros literários ou recursos pedagógicos que apresentem a temática das relações étnico raciais? Explique por que você acha que existem essas dificuldades?
- f) Em que momento da sua prática educativa você trabalha com as relações étnico-raciais com as crianças?
- g) Você já utilizou algum livro de literatura infantil ou outros materiais (músicas, vídeos, poemas, etc.) para tratar o preconceito e discriminação racial? Se sim, qual foi? E como?
- h) Teria alguma sugestão de livros ou recursos pedagógicos para tratar as questões raciais com as crianças?
- i) Você acha importante apresentar livros literários tratando as relações étnico-raciais das crianças na Educação Infantil? Por quê?
- j) Você já participou de alguma formação de professores envolvendo a literatura infantil e as relações étnico-raciais? Se sim, como foi?

## Apêndice B - Organização do número das obras, categoria, subcategorias e resumo.

N <sup>o</sup>	Obra	Categoria	Subcategorias/ Subtemas	Análise
01	Como é bonito o pé do Igor	Personagem principal negro	Estética do corpo negro	Ao longo da narrativa é enaltecendo a beleza das características físicas (pés, cabelos, cor, mãos) do bebê chamado Igor.
02	A menina e o tambor	Personagem principal negra	Diversidade étnico e cultural	A personagem negra busca alegrar a todos utilizando o toque/som do tambor, um instrumento musical da cultura afro-brasileira.
03	Poá	Personagem antropomórfica	Exclusão por meio das diferenças na cor e formato do corpo dos animais	O texto visual conta a história de uma galinha-d'angola, a Poá, que mora no campo e passa a ver suas colegas de um modo estranho pois elas possuem pintinhas diferentes das suas. Então utiliza óculos para vê-las sem diferenças.
04	Lá vai o Rui	Personagem principal negro	Imaginação e descobertas na infância	O personagem criança passa o dia pensando em realizar várias atividades e ir em vários lugares para brincar, porém ele está doente e precisa ficar em casa.
05	A cama da mamãe	Personagem principal negro	Relações de cuidado e afeto nas famílias negras	Os personagens da narrativa estão no ambiente de casa e adoram está na cama da mamãe e aos cuidados dela. O que aponta apenas a figura da mãe sendo a única responsável por eles.
06	O menino, o Jabuti	Personagem principal negro	Imaginação e descobertas na infância	O cenário da narrativa por imagem demonstra a amizade entre o jabuti e o menino ao longo dos anos até a morte. Toda ilustração é utilizada em duas cores (preto e amarelo) sempre realçando a cor preta.
07	Salão Jaqueline	Personagem principal negra	Estética dos corpos negros e diversidade dos cabelos	A narrativa valoriza a profissão de uma cabeleireira (negra) que tem por objetivo elevar a beleza e autoestima de todos que por meio da diversidade de cabelos que são transformados no salão.
08	O ratinho e os opostos	Personagem antropomórfica	Exclusão por meio das diferenças na cor e formato dos animais	Os personagens dos ratos (um branco e outro marrom) vivem dilemas que mostram que são diferentes.
09	O gato e a menina	Personagem negra coadjuvante	Integram a narrativa apenas na ilustração	Livro de imagem: apenas na ilustração da capa aparece uma garota negra.
10	Sai pra Lá!	Personagem antropomórfica	Exclusão por meio das diferenças na cor e formato do corpo dos animais	Quatro ovelhinhas que viviam em uma fazenda e sempre exibiam suas belas lãs macias e sedosas por aí. Até que um dia, de repente, começam a aparecer sem lãs! O livro 'Sai pra lá!' Mostra que podemos ser parecidos, mas não somos todos iguais. Cada diferença é importante, todos temos uma característica única.
11	O homem dos sete mil instrumentos	Personagem principal negro	Diversidade étnico e cultural	Inspirado numa cantiga popular, o livro mostra ao leitor o universo das festas populares, com seus instrumentos musicais e suas danças.
12	História dos lobos de todas as cores	Personagem antropomórfica	Exclusão por meio das diferenças na cor e formato do corpo dos animais	A existência de lobos de todas as cores mostrando a diversidade e diferenças entre eles. Apenas o lobo preto não tinha um lugar para morar e era excluído por todos.

Continua...

13	Com quem será que eu me pareço?	Personagem negro coadjuvante	Identidade por meio das diferenças	A narrativa estabelece paralelos entre as partes do corpo e diversos animais, o livro ressalta tanto nossas semelhanças como nossas diferenças com as várias espécies de animais. Ao final, um espelho surpresa mostrando que todos são iguais sem ressaltar e valorizar as diversidades.
14	Cadê?	Personagem principal negro	Estética do Corpo negro	A narrativa apresenta dois personagens negros-mãe e bebê, trazendo a presença de um esquema corporal (cabeça, olhos, narizes) de maneira lúdica e valorizada.
15	Pedrinho, cadê você?	Personagem principal negro	Estética do Corpo negro	A narrativa apresenta dois personagens negros-mãe e bebê, trazendo a presença de um esquema corporal (cabeça, olhos, narizes) de maneira lúdica e valorizada.
16	O Almoço	Personagem principal negro	Folclorizado e transgressor das regras sociais	A narrativa por imagem deixa algumas dúvidas sobre o que o personagem principal fará com coelho quando coloca no fogo a panela. Mas no desfecho da estória é percebido que o homem quer apenas um amigo para almoçar. As ilustrações reforçam caricaturas estereotipadas no lábio do personagem.
17	Tanto, tanto!	Personagem principal negro	Cuidado e afeto nas famílias negras	Todos os personagens da família negra visitam o bebê e lhe oferecem carinho pelo toque, cocegas e abraços.
18	Ruth Rocha reconta o patinho feio	Personagem antropomórfica	Exclusão por meio das diferenças na cor e formato do corpo dos animais	Os patinhos amarelos excluem e chamam de feio o irmão que na verdade é um cisne e possui a cor preta. O cisne não entende por que os irmãos riem dele até ele descobrir que é parecido com outros e descobre que não é pato, mas sim um belo cisne negro.
19	Beééé	Personagem antropomórfica	Exclusão por meio das diferenças na cor e formato do corpo dos animais	O livro por imagens, o autor conta a história de uma ovelha branca marginalizada pelo grupo, formado de ovelhas pardas. Certo dia, ela acaba caindo na lama e torna-se marrom, como suas colegas. Mas uma chuva cai e desfaz a breve semelhança. Por fim, a ovelha branca solta um berro libertador, aceitando sua identidade e fazendo-se respeitar pelo grupo de ovelhas pardas.
20	Uma zebra fora do padrão	Personagem antropomórfica	identidade por meio das diferenças	A personagem zebra é diferente das outras zebras pois adora outras estampas e tem outros jeitos.
21	Folclóricas de brincar	Personagem principal negra	Diversidade étnico e cultural	Os personagens crianças são negros e realizam brincadeiras populares na rua.
22	Dez Sacizinhos	Personagem antropomórfico (mitológico)	Folclorizado e transgressor das regras sociais	A narrativa trata é contada com sacis negros que vão sendo subtraído durante as estrofes de versos e rimas. Os personagens sacizinhos vão desaparecendo, um a um, em diversos acidentes e acontecimentos trágicos (ingestão de comida estragada, jejum exagerado, quebra de regras sociais) aparentemente o texto e ilustração reflete estereótipos e estigmas sobre os personagens nas estórias.

Continua...



23	Cabelo doido	Personagem principal negro	Estética dos corpos negros e diversidade dos cabelos	A narrativa traz a diversidade de formas e histórias que são guardadas no cabelo doido do personagem (na ilustração possui a cor marrom) e querer arrumá-lo, penteá-lo não vai adiantar pois as histórias fazem parte do que ele é, um cabelo doido cheio de aventuras e histórias.
24	Eu não sou como os outros	Personagem antropomórfica	identidade por meio das diferenças	A narrativa apresenta animais que demonstram aceitar suas identidades quando você é quem é.
25	O patinho feio	Personagem antropomórfica	Exclusão por meio das diferenças na cor e formato do corpo dos animais	Os patinhos amarelos excluem e chamam de feio o irmão que na verdade é um cisne e possui a cor preta. O cisne não entende por que os irmãos riem dele até ele descobrir que é parecido com outros e descobre que não é pato, mas sim um belo cisne negro.
26	Mar de sonhos	Personagem principal negro	Imaginação e descobertas na infância	A narrativa por imagem tem como personagem uma menina negra numa ilustração valorizada e realista. Ela está na praia construindo um castelo de areia e sonha com estórias que ganham vida na sua imaginação.
27	Samba lelê	Personagem principal negra	Diversidade étnico e cultural	A menina realiza brincadeiras populares (amarelinha, bola, etc) no contexto da cantiga de roda.
28	O balde de chupeta	Personagem principal negro	Relações de cuidado e afeto nas famílias negras	Os personagens representam uma família negra e ao longo da narrativa trazem ideias para resolver o conflito na infância com a retirada da chupeta da criança pela proposta do balde de chupetas.
29	Quem tem medo de monstros?	Personagem negro coadjuvante	Aspectos sociais e características físicas estereotipados e estigmatizados	Um personagem mostrou que tem medo de bandido. Obs.: Durante a narrativa textual e imagética o “bandido” é personagem negro com tatuagens que desafia a lei e faz uso de arma, mas tem medo de barata. O policial também é caracterizado como negro que vai apreender o bandido. Obra implicitamente reforça a discriminação racial tratado os personagens negros.
30	Tem de tudo nesta rua...	Personagem negro coadjuvante	Representam Profissões Invisibilizadas	A narrativa apresenta na ilustração trabalhadores que são invisibilizados socialmente (vendedor de algodão doce, catador de papel,) esses profissionais são ilustrados como negros. Obs: a história enaltece essas profissões invisibilizadas. Mas está normatizando o lugar social do homem negro no mercado de trabalho.
31	A flor do mato	Personagem principal negra	Diversidade étnico e cultural	Uma narrativa predominantemente visual, no meio rural que explora a fantasia, assim como o imaginário popular, por meio de uma personagem lendária do folclore brasileiro, a Comadre Florzinha, também conhecida como Maria Florzinha, entre outros nomes.
32	Alice vê	Personagem principal negra	Imaginação e descobertas na infância	A personagem Alice está desvendando o mundo pelos seus olhos e convida a todos para também ver as praças, carros, pessoas, tudo a sua maneira.

Continua...

33	Amigo secreto	Personagens negros coadjuvantes	Integram a narrativa apenas na ilustração	A narrativa por texto e imagem apresenta uma estória no qual o personagem diz ter um amigo secreto que pode ser menino ou menina; alto ou baixo; gordo ou magro; de cor escura ou claro; não importando como seja a pessoa ele será seu amigo.
34	Blecaute	Personagens negros coadjuvantes	Presentes em contextos culturais diversos	A narrativa traz a relação do blecaute com as mudanças na sociedade globalizada e que interferem nas relações familiares. Por isso a estória propõe outras conexões entre pais e filhos durante o blecaute.
35	Bola vermelha	Personagem principal negro	Diversidade étnico e cultural	A narrativa por imagem coloca o personagem negro em vários aspectos culturais quando imagina a bola vermelha em várias formas e diferentes espaços da cultura africana.
36	Cachinhos, cochinhas, flores e ninhos	Personagem principal negro	Estética dos corpos negros e diversidade dos cabelos	A temática, que trata da aceitação do cabelo cacheado se opondo a imposição de padrões pré-estabelecidos e da necessidade do respeito às diferenças. A menina sempre se posiciona frente às pessoas que opinam sobre seus cachinhos. O corpo como elemento de construção/valorização das identidades negras.
37	Caixa de brincar	Personagem principal negra	Imaginação e descobertas na infância	A narrativa mostra que a personagem bebê usa da imaginação e descobertas para criar várias formas de brincar com a caixa de papelão.
38	Conversê	Personagem principal negro	Diversidade étnico e cultural	A narrativa retrata a conversa entre dois irmãos antes de dormir sobre a importância do diálogo em diferentes culturas.
39	É igual, é diferente!	Personagem antropomórfico	identidade por meio das diferenças	Narrativas com bichos da coleção pingos em que cada um possui semelhanças e diferenças e que precisam ser respeitadas.
40	Elmer o elefante xadrez	Personagem antropomórfico	identidade por meio das diferenças	A narrativa é sobre uma manada de elefantes que são iguaizinhos com a cor cinza, mas Elmer é diferente pois é todo colorido. Isso gera um conflito interno entre os personagens e outros elefantes.
41	Eu sou assim e vou te mostrar	Personagens negros coadjuvantes	Aspectos sociais e características físicas estereotipados e estigmatizados	O texto rimado apresenta o corpo humano e cria nas ilustrações paralelos entre as partes do corpo e diversos animais. É explícito estereótipos em relação aos personagens negros associados a uma barriga de porco e orelhas de burro.
42	Marco queria dormir	Personagem principal negro	Relações de Cuidado e afeto nas Famílias negras	A narrativa fala do medo de Marcos em dormir. Ele chama sua mãe e ela busca várias alternativas criativas para ele vencer o medo, mas na verdade o que ele quer é a presença da sua mãe na hora de dormir.
43	Quero colo	Personagem negro coadjuvante	Presentes em contextos culturais diversos	A narrativa por imagem possibilita uma reflexão sobre como diferentes culturas adotam o colo como uma prática social que aproxima pais e filhos. Obs:Personagens de diferentes etnias.
44	O doce segredo de Ogbón	Personagem antropomórficos	Linguagem e ancestralidade Africana	Conta a história de uma amizade através de uma lenda Africana envolvendo a mitologia e a língua yoruba.

Continua...

45	Um mundo dentro de mim	Personagem principal negro	Diversidade étnico e cultural	O livro trata das diferenças culturais existentes entre as pessoas nos diversos lugares e etnias. O personagem negro apresenta nas ilustrações referência do seu continente e cultura.
46	Na rua do sabão	Personagem negro coadjuvantes	Presentes em contextos culturais diversos	As personagens negras ilustram a narrativa representando as brincadeiras populares (pião, pipa, amarelinha) além do contexto possibilitar o levantamento de hipóteses sobre as crianças (negras) e o lugar social que elas ocupam.
47	Meu pai vai me buscar na escola	Personagem principal negro	Relações de cuidado e afeto nas famílias negras	A narrativa e ilustrações dialogam na construção do universo cotidiano de um menino negro, morador de uma cidade grande, que retorna à escola acompanhado pelo pai. Apresenta uma nova forma de relacionamento familiar tendo o pai mais ativo na criação do filho, já que a mãe está trabalhando e só retorna a noite.
48	Quilombololando	Possui personagem negro	Diversidade étnico e cultural	Apresenta a pluralidade da cultura negra pela Música, Dança, Língua e os saberes de resistência pelos costumes, animais, vestimentas e vegetação, e nas brincadeiras aparecem fortemente no texto verbal e visual.

Fim.

## ANEXO

## ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



## COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA QUESTÃO ÉTNICO E RACIAL NOS ACERVOS DO PNBE E PNLD LITERÁRIO**

O (A) Sr.(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA QUESTÃO ÉTNICO E RACIAL NOS ACERVOS DO PNBE E PNLD LITERÁRIO**”. Neste estudo pretendemos analisar quais obras dos acervos: Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) literário dirigidas a Educação Infantil abordam questões étnico e raciais; e compreender como os docentes da Educação Infantil desenvolvem práticas pedagógicas para as relações étnico raciais por meio da Literatura Infantil.

O motivo que justifica essa pesquisa é conhecer literaturas que apresentem como os personagens negros(as) foram/são representados na Literatura Infantil Brasileira, e desse conhecimento possibilite que os profissionais da Educação repensem, construam e reconstruam suas práticas voltando-se para um tipo de educação que promova a igualdade racial e alteridade, além da possibilidade das crianças na primeira infância terem contato com narrativas literárias que possam dialogar com a diversidade crítica e responsável. Desse modo, essa pesquisa se reveste de relevância para a comunidade acadêmica, contribuindo com o desenvolvimento de outras pesquisas sobre esta temática.

Para esse estudo adotaremos os seguintes procedimentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada com professores da Educação Infantil de Campina Grande-PB, utilizando-se da gravação em áudio e escrita no caderno de campo. Sua participação nesse estudo não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você pode retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento sem nenhuma penalidade.

- I) Explicação dos possíveis desconfortos, riscos e benefícios.  
A pesquisa pode apresentar alguns riscos ou desconforto aos(às) participantes, a saber: Constrangimento pela perda de privacidade, desconforto no momento das entrevistas; a divulgação dos

áudios dos entrevistados sem o seu consentimento em fins que não sejam da pesquisa ou acadêmicos. O pesquisador adotará medidas cautelosas para evitar e minimizar os possíveis riscos e desconfortos, tais como: estar atento a sinais verbais e não verbais de constrangimento e desconforto, assegurar liberdade de não resposta às perguntas e garantir confiabilidade, privacidade e proteção dos áudios dos(as) participantes.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, assim os registros de áudios preservarão sua identidade, reduzindo os possíveis riscos relacionados a constrangimentos e quebra de anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, garantimos manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Os participantes da pesquisa serão identificados apenas por códigos seguidos da letra “P” e uma numeração sequencial “1, 2,3...”, exemplo:P1, P2 e P3 a fim de sanar possíveis constrangimentos, e assegurar o anonimato. A sua participação contribuirá para a compreensão das Práticas Pedagógicas para diversidade étnico-racial na Educação Infantil.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, portador da  
 Cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_, e inscrito no CPF/MF  
 \_\_\_\_\_nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo de  
 livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo: **LITERATURA NA  
 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA QUESTÃO ÉTNICO E RACIAL NOS  
 ACERVOS DO PNBE E PNLD LITERÁRIO**. Afirmo que obtive todas as informações  
 necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.  
 Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de  
 participar se assim o desejar.

E dessa forma, autorizo as gravações de áudios durante entrevista semiestruturada:

( ) Sim ( ) Não.

Atesto interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa:

( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa;

( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Contudo, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido devidamente assinado pela pesquisadora responsável e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Em caso de imprecisões com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital universitário Alcides Carneiro – UFCG. Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro. Bairro São José, Campina Grande-PB. Tel: (83) 2101-5545.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Testemunha 1: \_\_\_\_\_

Nome / RG / Telefone

Pesquisadora Responsável pelo Projeto: Raiza da Silva Lima.

Telefone para contato: (81) 98669-4871 [raiza.silva@estudante.ufcg.edu.br](mailto:raiza.silva@estudante.ufcg.edu.br) ou [railima@hotmail.com](mailto:railima@hotmail.com)

Endereço profissional do pesquisador responsável: Av. Dr. Luiz de Andrade Lima Neto, 357.B108. Apart.302.Alberto Maia. Camaragibe/PE.