

INVISIBILIDADE LITERÁRIA: O LUGAR DA CRIANÇA NEGRA NOS LIVROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LITERARY INVISIBILITY: THE PLACE OF THE BLACK CHILD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION BOOKS

Geynna Valéria Viana França

Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFMA
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9374848442217434> Orcid: 0009-0007-6649-5922
E-mail: geynna.valeria@discente.ufma.br

Ágata da Silva Pereira

Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFMA
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6948242453265428> Orcid: 0009-0002-0323-4905
E-mail: agata.silva@discente.ufma.br

Resumo: Este artigo analisa a representação da criança negra na literatura infantil utilizada na Educação Infantil, discutindo os efeitos da invisibilidade e da representatividade na construção da identidade racial. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, articula contribuições teóricas sobre literatura infantil, identidade e representação com uma análise de obras contemporâneas de protagonismo negro. Os resultados indicam que a literatura infantil brasileira reproduziu, historicamente, a invisibilidade da criança negra, mas que obras recentes têm ampliado o protagonismo racial positivo. Conclui-se que a superação dessa invisibilidade depende da articulação entre critérios de seleção de acervo, formação docente continuada e mediação de leitura intencional, de modo a promover uma educação antirracista efetiva na primeira infância.

Palavras-chave: Literatura infantil. Educação Infantil. Identidade racial. Representação. Educação antirracista.

Abstract: This article analyzes the representation of Black children in children's literature used in Early Childhood Education, discussing the effects of invisibility and representativeness on racial identity construction. The bibliographic and qualitative research articulates theoretical contributions on children's literature, identity and representation with an analysis of contemporary works featuring Black protagonists. Results indicate that Brazilian children's literature has historically reproduced the invisibility of Black children, although recent works have expanded positive racial protagonism. It is concluded that overcoming this invisibility depends on articulating collection selection criteria, continuous teacher training and intentional reading mediation, in order to promote effective antiracist education in early childhood.

Keywords: Children's literature. Early Childhood Education. Racial identity. Representation. Antiracist education.

Introdução

A literatura infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças, contribuindo para a formação da imaginação, da linguagem e da criatividade, bem como para a construção da identidade. Além de proporcionar momentos de leitura e apreciação estética, as obras literárias possibilitam que as crianças conheçam diferentes culturas, reconheçam a diversidade e desenvolvam valores como respeito, empatia e pertencimento. Com isso, a literatura constitui um importante recurso pedagógico na Educação Infantil, influenciando a forma como as crianças percebem a si mesmas e aos outros.

Entretanto, por muitos anos, a literatura infantil brasileira apresentou uma representação limitada da população negra, marcada pela ausência de protagonistas negros ou pela reprodução de estereótipos que reforçam desigualdades raciais. Essa invisibilidade pode comprometer a construção da identidade das crianças negras e dificultar o reconhecimento da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: como a criança negra é representada nas obras literárias utilizadas na Educação Infantil e quais os impactos dessa representação para a construção da identidade e para a promoção de uma educação antirracista?

A escolha desse tema justifica-se pela importância da literatura infantil na formação das crianças e pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas alinhadas à educação das relações étnico-raciais, conforme estabelecido pela Lei nº 10.639/2003 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Compreender como a criança negra é retratada nas obras literárias pode contribuir para a seleção de materiais que valorizem a diversidade, promovam o protagonismo negro e favoreçam a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar como a criança negra é representada nas obras literárias utilizadas na Educação Infantil, discutindo os efeitos da invisibilidade e da representatividade na construção da identidade das crianças. Especificamente, busca compreender a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança, discutir a construção da identidade racial na infância, analisar a presença ou ausência da criança negra nas obras literárias e refletir sobre o papel da escola e dos professores na promoção de uma educação antirracista.

Cabe destacar que essa investigação dialoga com um debate mais amplo sobre representação e identidade, no qual autores como Hall (2006) e Fanon (2008) evidenciam que a ausência ou a distorção da imagem do sujeito negro nos discursos culturais, entre eles a literatura infantil, não constitui um fenômeno neutro, mas produz efeitos concretos sobre a subjetividade e a autoestima de crianças negras. Ao situar a literatura infantil nesse debate, o presente artigo pretende contribuir tanto para a reflexão teórica sobre representação étnico-racial quanto para a prática pedagógica cotidiana da Educação Infantil.

Essa discussão adquire relevância particular no contexto brasileiro, marcado por uma histórica desigualdade racial que se manifesta também no campo simbólico e cultural. Segundo dados amplamente discutidos pelo movimento negro e por pesquisadores das relações étnico-raciais, crianças negras compõem a maioria da população infantil brasileira, especialmente nas escolas públicas, o que torna ainda mais urgente a discussão sobre quais referências culturais lhes são oferecidas nos espaços de educação formal. Nesse cenário, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, ocupa um lugar estratégico: é nela que se iniciam os processos de socialização, de contato sistemático com a leitura e de construção das primeiras percepções sobre raça, diferença e pertencimento.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o debate sobre literatura infantil e relações étnico-raciais não se limita ao campo acadêmico: professores da Educação Infantil enfrentam, no cotidiano escolar, decisões concretas sobre quais livros comprar, emprestar ou ler em voz alta, muitas vezes sem formação específica sobre o tema. Este artigo, portanto, não pretende apenas discutir um problema teórico, mas oferecer subsídios que possam orientar essas escolhas cotidianas, na perspectiva de que a literatura infantil, quando bem selecionada e mediada, pode ser uma ferramenta concreta de transformação da experiência escolar de crianças negras e não negras.

Este artigo está organizado em seis seções principais, além desta introdução: inicialmente, discute-se a relação entre literatura infantil e formação da identidade; em seguida, analisa-se a

invisibilidade histórica da criança negra nas narrativas infantis; na sequência, apresenta-se a literatura infantil como instrumento de educação antirracista; depois, aprofunda-se a discussão teórica sobre representação e colonialidade do olhar; propõem-se critérios para a seleção de acervo antirracista; e, por fim, analisam-se obras contemporâneas de protagonismo negro, antes das considerações finais.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Foi desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam literatura infantil, relações étnico-raciais, identidade negra e educação antirracista.

O estudo teve como base autores que discutem a literatura infantil, como Nelly Novaes Coelho e Regina Zilberman, bem como pesquisadores das relações étnico-raciais, entre eles Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Ana Célia da Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e bell hooks. Também foram utilizados documentos oficiais, como a Lei nº 10.639/2003, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A pesquisa segue os procedimentos da pesquisa bibliográfica descritos por Gil (2008), que a define como aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, cuja principal vantagem é permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia ser pesquisada diretamente. O levantamento bibliográfico foi realizado priorizando produções sobre literatura infantil, relações étnico-raciais e educação antirracista publicadas nas últimas duas décadas, sem excluir, contudo, obras clássicas e fundantes do campo, como as de Coelho (2000) e Rosemberg (1985).

Para a análise das obras literárias selecionadas (*O cabelo de Lelê*, *Betina*, *Sulwe* e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*), adotaram-se como referência os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011), observando-se três categorias principais: a caracterização do protagonismo negro na narrativa, o tratamento dado a marcadores estéticos como cabelo, cor da pele e traços físicos, e a presença ou ausência de mensagens explícitas de valorização da identidade étnico-racial.

Foram incluídas na revisão bibliográfica obras que discutem, de forma direta ou indireta, a relação entre literatura infantil e relações étnico-raciais, priorizando-se autores brasileiros e, quando pertinente, autores internacionais amplamente incorporados ao debate nacional sobre representação e identidade racial, como Hall (2006) e Fanon (2008). Foram excluídas da análise obras que tratassem exclusivamente de aspectos técnicos da produção editorial infantil sem qualquer relação com a discussão étnico-racial, de modo a manter o foco da pesquisa no problema especificamente proposto.

A pesquisa não pretende esgotar a vasta produção teórica sobre relações étnico-raciais e educação, mas construir um recorte consistente e representativo que articule autores clássicos do campo da literatura infantil, autores de referência nos estudos sobre identidade negra e racismo e documentos normativos que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil brasileira.

A seleção das quatro obras literárias analisadas neste artigo justifica-se por serem obras frequentemente indicadas em listas de literatura infantil antirracista organizadas por educadores, bibliotecários e pesquisadores da área, o que lhes confere relevância representativa para os fins desta pesquisa, ainda que não esgotem a produção editorial contemporânea sobre o tema.

Literatura Infantil e Formação da Identidade

A literatura infantil constitui um importante elemento no desenvolvimento integral da criança, pois favorece a construção da linguagem, da imaginação, da criatividade e das relações sociais. Além de proporcionar experiências estéticas e culturais, as narrativas literárias contribuem para que a criança compreenda o mundo ao seu redor, desenvolva valores e construa sua identidade.

Nesse sentido, a literatura deixa de ser apenas um recurso destinado ao entretenimento e passa a assumir uma função formativa, permitindo que a criança atribua significados às suas experiências e reconheça diferentes formas de ser e viver.

A formação da identidade ocorre desde os primeiros anos de vida e é influenciada pelas relações estabelecidas nos diferentes espaços sociais, especialmente na família e na escola. Durante esse processo, as crianças constroem percepções sobre si mesmas e sobre os outros, utilizando como referência as experiências vividas e os modelos presentes no meio em que estão inseridas. Dessa forma, os livros infantis ocupam lugar privilegiado nessa dinâmica, pois apresentam personagens, histórias e contextos que podem fortalecer o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade.

Ao discutir a função da literatura infantil, Coelho (2000) destaca que ela ultrapassa a dimensão pedagógica e constitui uma manifestação artística essencial à formação humana. Para a autora, a literatura possibilita à criança desenvolver sua capacidade de imaginar, interpretar e compreender a realidade por diferentes ângulos. Essa visão é sintetizada por Coelho (2000, p. 27) ao afirmar:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Como toda arte, ela é uma forma de conhecimento do mundo e do ser humano.

Ao reconhecer a literatura como manifestação artística, Coelho (2000) evidencia que sua contribuição para o desenvolvimento infantil não se limita à aquisição de habilidades linguísticas, mas envolve também a formação intelectual, afetiva e social da criança. A experiência literária possibilita que o leitor infantil atribua significados às próprias vivências e desenvolva novas formas de compreender a realidade, favorecendo a construção da autonomia e do pensamento crítico.

Tal compreensão torna-se ainda mais relevante quando se considera que a identidade é construída a partir das referências que as crianças encontram nos espaços sociais e culturais que frequentam. Os personagens, as histórias e os contextos apresentados pela literatura infantil podem fortalecer sentimentos de pertencimento e valorização ou, ao contrário, contribuir para processos de exclusão quando determinados grupos sociais permanecem invisibilizados ou são representados de forma estereotipada. Essa perspectiva é ampliada por Zilberman (2003, p. 29) ao argumentar que “a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história”. Essa concepção evidencia que a literatura oferece à criança oportunidades de compreender diferentes modos de viver e de reconhecer a pluralidade existente na sociedade.

Essa discussão torna-se ainda mais significativa quando se considera que a identidade é produzida nas relações sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos. Gomes (2005) ressalta que a identidade não é um dado natural nem uma característica imutável, mas um processo construído historicamente nas interações estabelecidas entre os indivíduos e os diferentes grupos sociais. Sob essa ótica, a escola ocupa uma posição estratégica, pois participa da produção de identidades ao definir quais histórias, culturas e conhecimentos são legitimados no cotidiano escolar.

Ao dialogar sobre a construção da identidade negra, Gomes (2005, p. 119) argumenta que “construir uma identidade negra positiva, em uma sociedade que ensina desde cedo que para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio”. Logo, o reconhecimento positivo das diferenças constitui-se como elemento essencial para o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças negras no ambiente escolar e, principalmente, na sociedade. Isso significa que as experiências escolares, incluindo o contato com a literatura infantil, podem contribuir tanto para valorizar quanto para silenciar determinadas identidades. Quando as obras literárias contemplam a diversidade étnico-racial e apresentam personagens negros em posições de protagonismo, ampliam as possibilidades de identificação e favorecem o reconhecimento da pluralidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

Essa relação entre representação e identidade também é discutida por Hall (2006), para quem as identidades culturais são construídas discursivamente, a partir dos sistemas de representação

disponíveis em uma determinada sociedade, entre eles a literatura, o cinema e a mídia. Para o autor, representar não é simplesmente refletir uma realidade já existente, mas participar ativamente da produção de sentidos sobre quem pode ou não ocupar determinados lugares sociais. Nesse sentido, quando a literatura infantil brasileira privilegia sistematicamente personagens brancos como protagonistas, ela não apenas reflete uma sociedade desigual, mas contribui para naturalizar essa desigualdade aos olhos da criança leitora.

Fanon (2008) aprofunda essa reflexão ao discutir os efeitos psíquicos da ausência de imagens positivas do sujeito negro nos discursos culturais de sociedades marcadas pelo colonialismo. Segundo o autor, o sujeito negro é frequentemente levado a se enxergar a partir do olhar do outro, um olhar historicamente constituído como branco e hierarquizante, o que pode gerar processos de alienação e negação da própria identidade. Ainda que Fanon não trate especificamente da literatura infantil, sua análise oferece um instrumental teórico relevante para compreender por que a ausência de protagonistas negros nos livros destinados às crianças pequenas não é um detalhe estético, mas uma questão de constituição subjetiva.

Ao aproximar essas contribuições das já discutidas por Coelho (2000), Zilberman (2003) e Gomes (2005), é possível afirmar que a literatura infantil ocupa uma posição ambivalente: pode tanto reproduzir a colonialidade do olhar descrita por Fanon quanto atuar como instrumento de ruptura, na medida em que apresenta às crianças negras referências em que se reconheçam com dignidade e protagonismo.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, essa discussão também dialoga com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2007), para quem a criança se desenvolve a partir das relações mediadas pela cultura e pela linguagem, e não de maneira isolada ou puramente biológica. Sob essa ótica, os livros infantis funcionam como um dos instrumentos culturais mais importantes de mediação simbólica: por meio deles, a criança tem acesso a repertórios de linguagem, de imaginação e de valores que não seriam construídos apenas pela experiência direta. Quando esse repertório exclui sistematicamente determinados grupos sociais, a mediação cultural oferecida pela escola torna-se parcial e, em certa medida, excludente.

Essa mediação cultural, no entanto, não é neutra nem espontânea: ela é organizada pelo adulto — o professor, a família, o autor do livro —, o que reforça a responsabilidade desses agentes na escolha do que será oferecido à criança como repertório de leitura. Reconhecer essa responsabilidade é o primeiro passo para que a escola deixe de reproduzir, de forma não intencional, as desigualdades simbólicas já discutidas, e passe a atuar deliberadamente na construção de repertórios mais plurais e representativos.

Nesse processo, o momento da contação de histórias assume papel central: mais do que a leitura do texto em si, a forma como o professor conduz esse momento — as pausas, as perguntas, os comentários que insere — constitui uma segunda camada de mediação, tão importante quanto a escolha do livro. Um mesmo título pode reforçar ou enfraquecer o protagonismo negro nele representado a depender de como é apresentado às crianças, o que evidencia a necessidade de se pensar a literatura infantil sempre em articulação com a prática docente, e não como um objeto autônomo e autoexplicativo.

A Invisibilidade da Criança Negra na Literatura Infantil

Ao longo da infância, as narrativas literárias tornam-se importantes mediadoras das experiências sociais, possibilitando processos de identificação com personagens, histórias e contextos. Contudo, quando determinados grupos sociais são sistematicamente excluídos das narrativas ou representados de maneira estereotipada, a literatura pode contribuir para a reprodução de desigualdades e para o fortalecimento de preconceitos historicamente construídos.

Historicamente, a criança negra ocupou um lugar de pouca visibilidade na literatura infantil brasileira. Durante muitos anos, predominou a presença de personagens brancos como protagonistas das histórias, enquanto personagens negros apareciam de forma secundária, associados a papéis de subordinação ou representados por meio de características pejorativas. Essa ausência de representações positivas reforça uma lógica de exclusão simbólica que compromete o

reconhecimento da diversidade étnico-racial e limita as possibilidades de identificação das crianças negras com as narrativas que circulam no espaço escolar. Silva (2011, p. 137-138) destaca:

[...] “é muito importante para a criança negra na construção de sua autoestima e identidade étnico-racial ter referências positivas no livro didático, uma vez que ela se identifica com a representação e não com o real, passando a ver-se através dela. Ao reconhecer-se e ser visibilizada, a criança desenvolve o amor ao seu semelhante étnico.”

O reconhecimento positivo da identidade depende das experiências vivenciadas ao longo da infância e das referências que a criança encontra na escola. Portanto, cabe aos docentes levar essa representatividade à sala de aula, utilizando narrativas, livros e canções de autores e compositores negros. Contudo, a invisibilidade perpassa diariamente o cotidiano escolar. Ainda em suas considerações, a autora destaca que, na formação dos professores,

[...] devem estar presentes, além dos estudos sobre desigualdade, exclusão e inclusão, os estudos antropológicos da origem do homem, das ideologias do recálque, do etnocentrismo e da relativização, bem como o processo civilizatório dos diferentes povos que constituem a nação. (Silva, 2011, p. 105)

Ana Célia da Silva (2011) relata que os livros utilizados nas escolas contribuíram, durante décadas, para a naturalização do racismo. A presença de personagens negros, quando existentes, frequentemente esteve associada a papéis de menor prestígio, à pobreza e ao trabalho escravo.

As consequências desse processo podem ser observadas no cotidiano escolar. Ao analisar as relações étnico-raciais na Educação Infantil, Cavalleiro (2001) demonstra que o racismo se manifesta desde os primeiros anos de escolarização por meio de brincadeiras, apelidos, exclusões e atitudes discriminatórias. O silêncio da escola diante dessas práticas contribui para a perpetuação das desigualdades, uma vez que impede a construção de estratégias pedagógicas voltadas para o enfrentamento do preconceito.

Nas últimas décadas, observa-se um crescimento da produção de obras que buscam romper com a invisibilidade da criança negra na literatura infantil. Livros como *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Betina*, de Nilma Lino Gomes; *Sulwe*, de Lupita Nyong’o; e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias, apresentam protagonistas negros em narrativas que valorizam a identidade, a autoestima e a diversidade étnico-racial. Essas obras contrapõem-se às representações estereotipadas historicamente presentes na literatura infantil, oferecendo às crianças referências positivas de pertencimento e reconhecimento.

Essa invisibilidade não é um fenômeno recente nem restrito ao senso comum: ela foi objeto de investigação sistemática já na década de 1980, quando Rosenberg (1985) desenvolveu um dos primeiros estudos brasileiros a quantificar e qualificar a presença de personagens negros na literatura infantojuvenil, demonstrando que, além de sub-representados numericamente, os poucos personagens negros identificados ocupavam majoritariamente papéis secundários, humorísticos ou associados à pobreza e à subserviência. Passadas quatro décadas, pesquisas mais recentes, como as de Debus (2017), indicam avanços na produção editorial voltada para a temática afro-brasileira, mas apontam que essa produção ainda circula de forma marginal em relação ao mercado editorial infantil como um todo, o que limita seu alcance nas bibliotecas escolares e nos acervos distribuídos pelas políticas públicas de livro didático.

Esse cenário evidencia que a invisibilidade da criança negra na literatura infantil não decorre apenas de escolhas individuais de autores ou professores, mas de uma estrutura editorial e de políticas de distribuição de livros que, historicamente, não priorizaram a diversidade étnico-racial como critério de seleção. Ainda que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tenha incorporado, nas últimas edições, critérios de avaliação relacionados à diversidade e ao combate a estereótipos, a efetiva chegada de obras antirracistas às salas de Educação Infantil continua dependendo, em grande medida, da iniciativa e da formação de cada professor.

Além da dimensão editorial, é importante considerar a dimensão institucional dessa

invisibilidade: durante décadas, os processos de avaliação e distribuição de livros didáticos e paradidáticos no Brasil não incluíam critérios explícitos relacionados à representação étnico-racial, o que fez com que obras estereotipadas ou omissas circulassem livremente nas escolas públicas sem qualquer tipo de mediação crítica. Somente a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e de sua posterior regulamentação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, esse cenário começou a ser formalmente questionado no âmbito das políticas públicas educacionais.

Esse cenário histórico ajuda a explicar por que, mesmo diante de avanços normativos importantes, a mudança de práticas concretas em sala de aula costuma ser mais lenta do que a mudança na legislação: normas e diretrizes curriculares podem ser alteradas por decisão institucional, mas a transformação efetiva do repertório literário disponível nas escolas, da formação dos professores e da cultura escolar como um todo depende de processos mais longos, que envolvem investimento contínuo em formação, aquisição de acervo e acompanhamento pedagógico.

Essa mudança normativa, contudo, não eliminou de imediato as práticas escolares anteriores. Muitas instituições de Educação Infantil ainda mantêm em seus acervos livros adquiridos antes da vigência da lei, e a formação inicial de grande parte dos professores em exercício não incluiu, de forma sistemática, discussões sobre racismo, representatividade e literatura infantil. Esse descompasso entre a legislação vigente e a prática escolar cotidiana justifica o fato de a invisibilidade da criança negra na literatura infantil, embora crescentemente discutida no campo acadêmico, ainda persistir como realidade concreta em muitas salas de aula.

Some-se a isso o fato de que a formação inicial de professores de Educação Infantil, em muitos cursos de Pedagogia, ainda dedica carga horária reduzida à discussão específica sobre literatura infantil e relações étnico-raciais, tratando o tema, quando presente, de forma transversal e pouco aprofundada. Essa lacuna na formação inicial reforça a importância de iniciativas de formação continuada e de produção acadêmica, como a que este artigo pretende oferecer, voltadas especificamente para a articulação entre literatura infantil e educação antirracista.

A esse respeito, é possível observar que iniciativas de formação continuada bem-sucedidas costumam combinar três elementos: a discussão teórica sobre racismo e identidade, a análise concreta de obras literárias disponíveis no acervo escolar e a criação coletiva, entre os professores, de estratégias de mediação de leitura adequadas à faixa etária atendida. A ausência de qualquer um desses três elementos tende a fragilizar o impacto da formação, seja por excesso de abstração teórica sem aplicação prática, seja por um praticismo que reproduz, sem reflexão crítica, os mesmos padrões de leitura já estabelecidos na escola.

Por essa razão, defende-se que a formação sobre literatura infantil e relações étnico-raciais seja incorporada não apenas como tema de encontros pontuais de formação continuada, mas também como eixo permanente do projeto político-pedagógico das instituições de Educação Infantil, garantindo sua continuidade independentemente da rotatividade de professores e gestores ao longo dos anos letivos.

A Literatura Infantil como Instrumento de Educação Antirracista

A partir da compreensão de que a identidade negra se constrói nas relações sociais e de que a literatura infantil pode tanto fortalecer quanto silenciar essa construção, torna-se necessário situar essa discussão no campo das políticas educacionais voltadas para o enfrentamento do racismo. A Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, cuja relatoria coube a Gonçalves e Silva (2004), reforçam que essa obrigatoriedade não se restringe a um conteúdo pontual, mas deve orientar toda a prática pedagógica, incluindo a escolha dos livros e materiais utilizados em sala de aula. Sob essa perspectiva, a literatura infantil deixa de ser apenas um recurso de entretenimento ou de desenvolvimento da linguagem e passa a ser compreendida também como instrumento de política educacional antirracista.

Ao situar essa discussão no plano da identidade, Munanga (2004) argumenta que a identidade racial não é um dado biológico, mas uma construção histórica e social, produzida nas

relações de poder entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. Essa formulação dialoga diretamente com o que Gomes (2005) já havia apontado sobre o desafio de construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que ensina, desde cedo, a negação de si mesmo: para Munanga, esse processo de negação não é acidental, mas resultado de um racismo que se naturaliza justamente por não ser nomeado.

Enquanto Gomes concentra sua análise na escola como espaço de produção de identidades, Munanga amplia o argumento para a sociedade como um todo, mostrando que o silenciamento da criança negra na literatura infantil é apenas uma manifestação, entre muitas, de um racismo estrutural mais amplo. Os dois autores convergem, contudo, em um ponto central: a superação desse silenciamento depende do reconhecimento explícito da diferença, e não de discursos genéricos sobre diversidade.

Se Munanga e Gomes ajudam a compreender por que a invisibilidade da criança negra na literatura é um problema de identidade e de poder, hooks (2013) contribui para pensar o que fazer diante desse problema dentro da sala de aula. Para a autora, a educação só se torna prática de liberdade quando o professor assume uma postura engajada, que reconhece a experiência e o corpo do estudante como parte legítima do processo de aprendizagem, e não como algo a ser neutralizado.

Essa proposta conversa diretamente com o que Silva (2011) já havia identificado como uma lacuna na formação docente: professores formados sem estudos sobre etnocentrismo, desigualdade e processo civilizatório tendem a reproduzir, mesmo sem intenção, o silêncio que Cavalleiro (2001) descreve no cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, hooks oferece uma resposta pedagógica ao diagnóstico de Cavalleiro: não basta identificar que o racismo se manifesta em brincadeiras, apelidos e exclusões. É preciso que o professor construa deliberadamente, todos os dias, situações em que a criança negra se veja representada e valorizada. A literatura infantil, escolhida com esse propósito, é um dos instrumentos mais acessíveis para isso.

É nesse sentido que obras como *O cabelo de Lelê*, *Betina*, *Sulwe* e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* ganham relevância: mais do que apresentarem personagens negros, essas narrativas constroem protagonismo, tratam a estética negra — cabelo, cor da pele, traços — como algo a ser celebrado, e não corrigido ou disfarçado, e permitem que a criança negra, como propõe Silva (2011), se veja representada e desenvolva o amor ao seu semelhante étnico. Cabe ao professor, no entanto, ir além da simples presença desses livros no acervo: a mediação de leitura, os questionamentos levantados durante a contação de história e a forma como a criança é convidada a se identificar com o personagem são o que efetivamente transforma um livro antirracista em prática antirracista, na acepção defendida por hooks (2013).

Essa articulação entre currículo, formação docente e literatura encontra respaldo direto na Base Nacional Comum Curricular, que situa o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” como espaço privilegiado para o trabalho com a convivência, a identidade e o respeito às diferenças na Educação Infantil. Entretanto, como discutido anteriormente, a presença desse campo na BNCC não garante, por si só, que a educação das relações étnico-raciais atravesse as práticas pedagógicas: é a ação intencional do professor, informada pelas contribuições de Munanga, Gonçalves e Silva e hooks, que transforma a literatura infantil de mero recurso de entretenimento em instrumento efetivo de educação antirracista.

As seções seguintes aprofundam essa discussão em três direções complementares: primeiro, examina-se com mais detalhe o conceito de colonialidade do olhar e seus efeitos sobre a criança negra leitora; em seguida, discutem-se os critérios que podem orientar a seleção de um acervo literário efetivamente antirracista; por fim, analisam-se com mais profundidade as obras contemporâneas de protagonismo negro já mencionadas neste artigo.

Vale ressaltar que essa articulação entre literatura, formação docente e política curricular não deve ser entendida como uma responsabilização exclusiva do professor individual. Trata-se de uma tarefa que envolve também a gestão escolar, na composição e atualização do acervo de livros disponível, e as redes de ensino, na oferta de formação continuada específica sobre relações étnico-raciais. A literatura infantil, nesse sentido, só se torna efetivamente instrumento de educação antirracista quando articulada a um projeto pedagógico mais amplo, e não quando tratada como uma ação isolada e pontual, restrita a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra.

Nessa perspectiva, a continuidade pedagógica também depende de um diálogo constante entre a escola e as famílias das crianças, especialmente das famílias negras, que muitas vezes já desenvolvem, no ambiente doméstico, estratégias próprias de valorização da identidade racial de seus filhos. Reconhecer e dialogar com esses saberes familiares, em vez de tratá-los como externos ao currículo escolar, fortalece a coerência entre o que a criança vivencia em casa e o que encontra na escola, ampliando o potencial transformador da literatura infantil antirracista.

O diálogo entre escola e família também pode ser fortalecido por meio de ações simples, como rodas de conversa com familiares sobre suas próprias referências de infância, ou a indicação, pela escola, de obras que possam ser lidas também em casa, ampliando a circulação de narrativas antirracistas para além do tempo escolar e reforçando, na vivência cotidiana da criança, a coerência entre os diferentes espaços em que ela transita.

Essa articulação entre escola, família e comunidade reforça, ainda, o entendimento de que a educação antirracista não é uma responsabilidade que se esgota na figura do professor individual, mas um compromisso institucional e coletivo, que exige planejamento, continuidade e avaliação permanente por parte de toda a comunidade escolar.

Além disso, esse processo avaliativo pode incluir, por exemplo, a revisão periódica do acervo literário disponível nas salas de Educação Infantil, a escuta sistemática das famílias sobre suas percepções acerca da representatividade racial nos materiais utilizados e a criação de espaços coletivos de formação entre os próprios professores, nos quais experiências bem-sucedidas de mediação de leitura antirracista possam ser compartilhadas e replicadas entre diferentes turmas e unidades escolares.

Representação e Colonialidade do Olhar na Literatura Infantil

A discussão sobre a invisibilidade da criança negra na literatura infantil pode ser aprofundada a partir do conceito de representação desenvolvido por Hall (2006). Para o autor, a representação não é um espelho neutro da realidade, mas um sistema de produção de sentidos que atribui lugares, valores e possibilidades a diferentes grupos sociais. Isso significa que as escolhas de quem protagoniza uma história, de que forma seu corpo é desenhado e de que lugar social ele fala não são decisões estéticas isoladas, mas escolhas que participam da construção do que uma sociedade considera normal, desejável ou legítimo.

Ao aplicar esse conceito à literatura infantil brasileira, observa-se que, durante décadas, a normalidade construída pelas narrativas foi majoritariamente branca: protagonistas de cabelo liso, pele clara e traços europeus ocupavam o centro das histórias, enquanto personagens negros, quando presentes, eram deslocados para posições secundárias ou caricatas, como já demonstrado por Rosenberg (1985) e por Silva (2011). Sob a perspectiva de Hall, essa recorrência não é acidental: ela reproduz, no plano simbólico, hierarquias raciais historicamente construídas na sociedade brasileira.

Fanon (2008) permite compreender os efeitos subjetivos dessa hierarquia. Para o autor, o sujeito negro, em sociedades marcadas pelo colonialismo, é constantemente convocado a se olhar a partir do olhar do outro — um olhar branco, hierarquizante, que fragmenta sua imagem de si e o posiciona como desvio em relação a uma norma branca não nomeada como tal. Esse processo, que Fanon descreve como uma espécie de esquadramento do próprio corpo negro sob o olhar alheio, começa muito cedo na vida do sujeito, e a literatura infantil — um dos primeiros discursos culturais com os quais a criança tem contato sistemático — participa ativamente da constituição, ou não, desse olhar.

Essa reflexão encontra eco em estudos clássicos da psicologia social, como os experimentos conduzidos por Clark e Clark (1947) ainda na década de 1940, nos quais crianças negras, ao serem convidadas a escolher entre bonecas brancas e negras, associavam predominantemente características positivas às bonecas brancas, um indício de como a ausência de representações positivas do próprio grupo racial pode ser internalizada precocemente como preferência estética e moral. Embora conduzidos em contexto histórico e cultural distinto do brasileiro, esses estudos reforçam o argumento central desta seção: a representação simbólica à qual a criança é exposta nos primeiros anos de vida tem efeitos concretos sobre sua autoimagem.

Reconhecer esse processo como colonialidade do olhar — e não como uma questão de gosto estético ou de mercado editorial — é o que permite compreender por que a simples inclusão pontual de um personagem negro em uma história não é suficiente para romper com a lógica descrita por Hall e Fanon. É necessário que a criança negra encontre, na literatura, protagonismo, complexidade e dignidade, e não apenas presença numérica.

Cabe ainda observar que a colonialidade do olhar não opera apenas por meio da ausência de personagens negros, mas também por meio de presenças distorcidas: personagens negros representados com traços exagerados, vocabulário estereotipado ou posições sociais sistematicamente subalternas reproduzem a mesma lógica de hierarquização discutida por Hall e Fanon, ainda que estejam formalmente presentes na narrativa. Por isso, a superação da invisibilidade literária não pode ser medida apenas pela contagem de personagens negros em uma obra, mas pela qualidade e pela dignidade dessa representação.

Essa distinção é especialmente relevante para a Educação Infantil, etapa em que as crianças ainda estão construindo suas primeiras categorizações sociais e raciais. Diferentemente de leitores mais velhos, que já possuem repertórios críticos mais desenvolvidos para questionar uma representação estereotipada, crianças pequenas tendem a absorver as narrativas de forma mais direta, o que amplia a responsabilidade de professores e famílias na escolha e na mediação crítica dos livros oferecidos.

Some-se a isso o fato de que a Educação Infantil, por lidar com crianças ainda não alfabetizadas, depende fortemente da leitura em voz alta e da mediação oral do adulto, o que intensifica — e não atenua — o papel docente na seleção e na condução da leitura, já que a criança pequena não tem, ainda, autonomia para buscar outras narrativas por conta própria caso a oferecida pela escola seja limitada ou estereotipada.

Crítérios para a Seleção de Acervo Literário Antirracista na Educação Infantil

Se a seção anterior evidenciou porque a presença de protagonismo negro na literatura infantil é uma questão de representação, e não apenas de composição de personagens, cabe agora discutir quais critérios podem orientar professores e gestores escolares na seleção de um acervo literário efetivamente antirracista, e não apenas ilustrativamente diverso.

Debus (2017) alerta para o risco do que a autora chama de inclusão superficial: livros que apresentam personagens negros apenas como coadjuvantes decorativos, sem que sua negritude seja tematizada de forma significativa na narrativa, ou que reduzem a experiência negra exclusivamente a temas de sofrimento — escravidão, pobreza, discriminação —, sem espaço para a alegria, a fantasia e o cotidiano comum a qualquer infância. Para a autora, um acervo antirracista precisa equilibrar obras que discutam explicitamente a identidade racial com obras em que personagens negros simplesmente vivam aventuras, brinquem e sonhem, como qualquer protagonista infantil.

A partir dessas considerações, é possível sistematizar alguns critérios de seleção: (I) a autoria e a ilustração da obra, observando se são produzidas por autores e ilustradores negros, o que amplia a legitimidade e a autenticidade da representação; (II) o tratamento dado a marcadores estéticos, como o cabelo crespo e a cor da pele, verificando se são retratados com valorização e não como problema a ser resolvido; (III) a complexidade do protagonismo negro, observando se o personagem possui agência, desejos e conflitos próprios, e não apenas uma função simbólica na trama; e (IV) a pluralidade de contextos, incluindo referências a diferentes arranjos familiares e tradições culturais, sem reduzir a cultura negra a um único estereótipo.

Esses critérios não anulam as orientações institucionais já existentes, mas as complementam. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) incorporou, nas últimas edições, critérios de avaliação relacionados à diversidade étnico-racial e ao combate a estereótipos, e a própria BNCC, ao situar o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” como um dos eixos da Educação Infantil, oferece respaldo curricular para que essa seleção não seja uma iniciativa isolada, mas parte da proposta pedagógica da escola. Contudo, como discutido anteriormente a partir de Silva (2011) e hooks (2013), a existência de critérios institucionais não dispensa a formação

continuada do professor, que é quem, na prática cotidiana, decide qual livro será lido, como será mediado e que perguntas serão feitas às crianças.

É à luz desses critérios que a próxima seção retoma as quatro obras já mencionadas neste artigo — *O cabelo de Lelê*, *Betina*, *Sulwe* e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* —, analisando em que medida cada uma delas concretiza, ou não, os parâmetros de uma literatura infantil efetivamente antirracista.

Além dos critérios relacionados diretamente ao conteúdo da obra, é importante considerar também o contexto de mediação em que o livro será utilizado. Um mesmo título pode ser lido de maneiras muito distintas a depender das perguntas que o professor propõe às crianças, do tempo dedicado à conversa após a leitura e da forma como os temas suscitados pela obra são conectados às vivências concretas da turma. Nesse sentido, os critérios de seleção do acervo devem ser complementados por critérios de mediação, que dizem respeito não ao livro em si, mas à prática pedagógica que o envolve.

Isso implica reconhecer que não existe livro antirracista “à prova de má mediação”: mesmo uma obra tecnicamente bem construída pode ter seu potencial esvaziado se for lida de forma apressada, sem espaço para a escuta das crianças, ou se for apresentada como uma leitura pontual desconectada do restante do planejamento pedagógico. A formação docente continuada, já discutida a partir de Silva (2011) e hooks (2013), permanece, portanto, condição necessária para que os critérios de seleção aqui propostos produzam efeitos concretos na sala de aula.

Por fim, cabe destacar que os critérios aqui sistematizados não devem ser tomados como uma lista rígida e definitiva, mas como um instrumento inicial de reflexão, a ser adaptado e ampliado por cada escola de acordo com sua realidade, seu contexto sociocultural e as características específicas das crianças atendidas, em diálogo constante com as famílias e com a comunidade escolar.

Análise das Obras Literárias com Protagonismo Negro na Educação Infantil

Aplicando os critérios discutidos na seção anterior, é possível reler as quatro obras citadas ao longo deste artigo não apenas como exemplos de protagonismo negro, mas como estudos de caso sobre diferentes estratégias narrativas de enfrentamento da invisibilidade literária.

O cabelo de Lelê, de Valéria Belém, organiza toda a sua narrativa em torno de um único marcador estético — o cabelo crespo da protagonista — e do processo pelo qual a menina passa a compreendê-lo como parte de sua ancestralidade e de sua beleza, e não como um problema a ser corrigido. Sob a perspectiva dos critérios discutidos anteriormente, a obra concentra-se no segundo critério de seleção, oferecendo à criança leitora, negra ou não, uma narrativa explícita de valorização capilar, ainda que o protagonismo da personagem esteja mais associado à sua relação com o próprio corpo do que a conflitos externos à sua identidade racial.

Betina, de Nilma Lino Gomes, aprofunda essa discussão ao situar a protagonista em relações familiares e escolares nas quais sua identidade negra é ativamente negociada, dialogando com o próprio referencial teórico da autora sobre a construção da identidade negra discutido anteriormente neste artigo. A obra articula, portanto, os dois primeiros critérios de seleção — autoria negra e valorização estética —, ao mesmo tempo em que avança no terceiro critério, ao conferir à personagem um percurso de autodescoberta que ultrapassa a simples aparência física.

Sulwe, de Lupita Nyong’o, desloca a discussão do cabelo para a cor da pele, ao narrar a história de uma menina que deseja ter a pele mais clara até compreender, ao longo da narrativa, que sua tonalidade mais escura é parte de sua beleza e de sua identidade. A obra é particularmente relevante para o debate sobre colorismo — a hierarquização de tons de pele dentro do próprio grupo racial negro —, um aspecto pouco explorado nas demais obras analisadas e que amplia a complexidade do protagonismo negro discutida no terceiro critério de seleção.

Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! de Lucimar Rosa Dias, adota uma estratégia distinta das demais obras: em vez de centrar a narrativa em uma única protagonista negra, a autora apresenta um conjunto amplo de crianças com diferentes características físicas, sociais e culturais, situando a negritude como uma entre várias formas de diferença a serem celebradas. Essa escolha

narrativa dialoga com o quarto critério de seleção — a pluralidade de contextos —, ainda que, por não centralizar exclusivamente a experiência negra, a obra ofereça um protagonismo racial menos aprofundado do que o encontrado em *Betina* ou *Sulwe*.

Em conjunto, as quatro obras evidenciam que não existe uma única fórmula para a construção de uma literatura infantil antirracista: cada uma delas prioriza um ou outro critério discutido na seção anterior, o que reforça a necessidade de um acervo plural, e não da adoção isolada de um único título como resposta suficiente à invisibilidade histórica da criança negra na literatura infantil.

Uma leitura comparativa das quatro obras também permite identificar complementaridades interessantes para a organização de um acervo escolar: enquanto *O cabelo de Lelê* e *Sulwe* concentram-se em marcadores estéticos específicos — cabelo e cor da pele, respectivamente —, *Betina* aprofunda a dimensão relacional e afetiva da identidade negra, e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* amplia o debate para a diversidade humana de forma mais geral. Essa complementaridade sugere que a construção de um acervo antirracista não deve se limitar à repetição de um único tipo de narrativa, mas buscar diferentes ângulos de abordagem da identidade racial.

Por fim, é importante destacar que a simples presença dessas obras em uma biblioteca escolar não garante, por si só, seu uso efetivo em sala de aula. A análise aqui realizada pretende, portanto, servir não apenas como uma avaliação das obras em si, mas como um roteiro possível para que professores da Educação Infantil planejem sequências de leitura que explorem, de forma intencional, os diferentes aspectos da identidade racial abordados por cada uma delas.

Um desdobramento possível dessa análise, não desenvolvido em profundidade neste artigo por extrapolar seu escopo bibliográfico, seria a aplicação desses mesmos critérios a um conjunto mais amplo de obras nacionais recentes, de modo a mapear com maior precisão o panorama atual da produção editorial brasileira voltada ao protagonismo negro na primeira infância.

Ainda assim, mesmo limitada a quatro obras, a análise realizada já permite antecipar um achado relevante para pesquisas futuras: quanto mais recente a obra, maior a tendência de que o protagonismo negro seja tratado de forma multidimensional — associando estética, afeto e agência —, o que sugere um amadurecimento progressivo da produção editorial brasileira nesse campo ao longo das últimas duas décadas, ainda que esse amadurecimento não se reflita, necessariamente, em maior circulação dessas obras nas escolas.

Considerações finais

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permite retomar o problema de pesquisa proposto na introdução: como a criança negra é representada na literatura infantil utilizada nessa etapa de ensino e quais os impactos dessa representação para a construção da identidade e para a promoção de uma educação antirracista. A revisão bibliográfica indicou que a literatura infantil, longe de ser um recurso neutro, participa ativamente da formação da identidade das crianças, oferecendo ou negando referências de pertencimento. Historicamente, a literatura infantil brasileira reproduziu a invisibilidade da criança negra, associando personagens negros a papéis secundários ou estereotipados, o que reforça processos de exclusão simbólica e compromete a construção de uma identidade racial positiva, conforme discutido a partir de Silva (2011), Cavalleiro (2001) e Gomes (2005).

Ao mesmo tempo, verificou-se que essa invisibilidade não é irreversível: obras contemporâneas — *O cabelo de Lelê*, *Betina*, *Sulwe* e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* — demonstram que é possível construir narrativas em que a criança negra ocupa lugar de protagonismo e tem sua estética e sua história valorizadas. Contudo, como argumentam Munanga (2004) e hooks (2013), a simples disponibilização desses livros não é suficiente: a superação da invisibilidade literária depende de uma ação pedagógica intencional, orientada pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Gonçalves e Silva, 2004), que reconheça a diferença explicitamente e recuse discursos genéricos sobre diversidade.

A aproximação com os conceitos de representação (Hall, 2006) e de colonialidade do olhar (Fanon, 2008) permitiu compreender que a invisibilidade da criança negra na literatura infantil não

é um problema meramente quantitativo, mas simbólico e subjetivo, com efeitos concretos sobre a autoimagem construída pelas crianças desde os primeiros anos de vida. Reconhecer essa dimensão é o que justifica a proposição de critérios de seleção de acervo mais rigorosos do que a simples verificação da presença de personagens negros nas histórias.

A análise das obras — *O cabelo de Lelê*, *Betina*, *Sulwe* e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* — demonstrou, por fim, que **esses títulos** respondem de formas distintas e complementares aos critérios discutidos: enquanto algumas priorizam a valorização estética do cabelo ou da cor da pele, outras avançam na construção de um protagonismo negro mais complexo ou na representação da pluralidade das infâncias. Essa diversidade de estratégias reforça a conclusão central deste artigo: a superação da invisibilidade literária depende da combinação entre um acervo plural, critérios de seleção claros e uma mediação docente intencional e bem formada.

Conclui-se, portanto, que a formação de professores e a seleção criteriosa do acervo literário são condições necessárias para que a Educação Infantil cumpra seu papel na promoção de uma educação antirracista. Como desdobramento deste estudo, sugere-se a realização de pesquisas de campo que investiguem, junto a professores e crianças, os efeitos concretos da mediação de leitura de obras com protagonismo negro sobre a autoestima e o sentimento de pertencimento das crianças negras na Educação Infantil.

Este artigo, de natureza bibliográfica, apresenta como principal limitação o fato de não incluir dados empíricos coletados diretamente em salas de aula de Educação Infantil, o que restringe suas conclusões ao plano teórico e documental. Ainda assim, a sistematização aqui proposta — que articula fundamentos teóricos sobre representação e identidade, critérios práticos de seleção de acervo e uma análise concreta de obras literárias — pretende oferecer um ponto de partida consistente tanto para novas pesquisas quanto para a prática pedagógica cotidiana.

Espera-se, com isso, contribuir para que a Educação Infantil, etapa fundante da trajetória escolar, deixe de reproduzir a invisibilidade histórica da criança negra na literatura infantil e passe a constituir-se, de fato, como espaço de valorização da pluralidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira.

Em última análise, este artigo reafirma que a literatura infantil, longe de ser um elemento periférico do currículo, constitui-se como um dos primeiros e mais duradouros espaços de encontro entre a criança e as narrativas culturais que irão informar sua compreensão de si mesma e do mundo — razão pela qual o combate à invisibilidade da criança negra nesses espaços deve ser tratado como prioridade pedagógica, e não como tema complementar, na Educação Infantil brasileira.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

CLARK, Kenneth B.; CLARK, Mamie P. **Racial identification and preference in negro children**. In: NEWCOMB, T.; HARTLEY, E. (Orgs.). *Readings in Social Psychology*. New York: Holt, 1947.

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

DEBUS, Eliane. **Literatura infantil e juvenil afro-brasileira**: panorama e perspectivas. Florianópolis: UFSC, 2017.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no**

Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/CNE, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos PENESB, n. 5. Niterói: EdUFF, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026