**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL O USO DA LITERATURA AFRO - BRASILEIRA PARA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DAS CRIANÇAS NEGRAS?**

Jackeline Paula dos Santos[[1]](#footnote-1)

Orientadora Prof. (a) Auxiliadora Maria Martins da Silva[[2]](#footnote-2)

**RESUMO**

O racismo incide na vida de crianças muito pequenas e afeta suas experiências de construção da identidade. Realizamos um **Estudo de Caso** de cunho qualitativo com 12 professoras da educação infantil da Região Metropolitana do Recife com o **objetivo** de **conhecer quais conhecimentos tinham sobre obras de literatura afro-brasileira e suas motivações para uso em sala de aula**. 41,6% das professoras entrevistadas, não conseguem lembrar o nome de nenhuma obra, o que nos faz acreditar que essa prática é insuficiente. A literatura infantil, artefato cultural muito utilizado nesta etapa da escolarização, pode e deve destacar a criança negra como protagonista em narrativas infantis com valorização de seus traços físicos, de sua cultura e ancestralidade.

**Palavras – Chaves:** Educação Infantil; Identidade; Literatura Afro-Brasileira.

1. **INTRODUÇÃO**

A construção da identidade da criança é algo que inevitavelmente vai estar ligada aos referenciais que forem a ela apresentados. A Educação Infantil é uma fase em que a criança passa a ter um contato maior com outros sujeitos fora do círculo familiar. É muito comum que durante este período da escolarização, sejam apresentadas as histórias infantis, quer seja através da oralidade ou através dos livros de literatura infantil. Esta prática possibilita reflexões de fortalecimento identitário que auxiliam na construção da identidade da criança e na socialização.

Moore e Ferreira (2015, p.1-3) defendem que “O racismo não é uma simples tecedura de preconceitos aberrantes, nem uma confabulação ideológica descartável, tampouco uma realidade oportunista surgida há pouco. “**É uma estratégia consciente e de estrutura histórica, que exerce funções multiformes, totalmente benéficas para um grupo específico, que, por meio desta, constrói e mantém um poder hegemônico em relação ao restante da sociedade**. ” Silva (2011) defende que no Brasil, as desigualdades são muito preeminentes e que a igualdade étnica- racial necessita de leis educacionais que promulguem a construção e a exercitação das políticas públicas étnico-raciais equitativas. A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, após anos de lutas dos movimentos sociais negros, regulamenta no seu Art. 26-A que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei 11.645/2008 acrescenta a regulamentação da história dos povos indígenas nos mesmos segmentos de ensino. Todavia, nos perguntamos: E a Educação Infantil? Oficialmente não é contemplada.

A escola, os professores e o currículo têm um papel primordial no processo de viabilizar narrativas que descentrem as tendências etnocentradas historicamente arraigadas nos currículos formais e não formais da instituição escolar, promovendo uma educação com perspectiva antirracista. O interesse por realizar essa pesquisa levou em consideração nosso pertencimento étnico, nossa experiência como aprendiz na educação infantil e as cicatrizes que ficaram devido a imagem negativa do estereótipo do negro, a prática formativa de mediação de leitura, bem como perceber que no **currículo obrigatório do curso de Pedagogia da UFPE, não consta um componente curricular que verse sobre a importância da educação étnico-racial**. Assim, as referências aqui apresentadas, conferem centralidade a **3 eixos temáticos**. No primeiro, dialogamos sobre a **educação infantil**, leis vigentes e a escola como espaço de respeito as diversidades étnico-raciais. No segundo, abordamos o conceito de **identidade e os estereótipos negativos sobre o negro, sua cultura e a importância da valorização da história e cultura afro-brasileira para a construção de uma identidade negra positiva**. No terceiro apresentamos um breve histórico da **literatura infantil** e discutimos sobre a relevância da literatura afro-brasileira, artefato cultural produtora de fomentações assertivas, e do professor como mediador na construção da identidade positiva de crianças negras.

Os aspectos acima elencados nos conduziram a realizar esta pesquisa tendo como objetivo geral: **Analisar quais literaturas infantis afro-brasileiras são utilizadas por professoras da educação infantil da região metropolitana do Recife.** E como objetivos específicos: **Verificar se o uso da literatura afro-brasileira está associado a fomentação identitária das crianças negras;** **avaliar qual a frequência que as literaturas afro-brasileiras são utilizadas em sala de aula; perceber quais as motivações para uso de literatura infantil afro-brasileira.** Realizamos um **Estudo de Caso** de cunho qualitativo com 12 professoras da educação infantil da Região Metropolitana do Recife. Encontramos que 41,6% das professoras entrevistadas, não conseguem lembrar o nome de nenhuma obra de literatura afro-brasileira, o que nos faz acreditar que essa prática é insuficiente para a descolonização dos currículos e fomentação positiva da identidade negra na Educação Infantil.

**2. EDUCAÇÃO INFANTIL**

“Vocês sabiam que na África também cai neve? ” (FILHO,2013)

**2.1. Até que enfim Cidadãs de Direito**

A pequena Pretinha de Neve pergunta: Sabia que na África também cai neve? Pois é, quantos conhecimentos temos a aprender com as crianças, respeitando suas infâncias e essa fase do desenvolvimento humano.

Todavia o entendimento da infância e das crianças como sujeitos históricos e de direitos foi algo concebido na vida moderna, resultado de modificações sociais. Santos e Simões (2017) referem que o livro A História Social da Criança e da Família do Francês Philippe Ariès é considerado uma importante referência à história da criança. Ariès mostra que durante muito tempo, até o século XVII, não há o conceito de infância, as crianças ingressavam imediatamente na vida adulta.

O início da história da educação infantil no Brasil é marcado pelo assistencialismo aos pobres e necessitados. As crianças negras que neste país nasceram já carregavam a marca de uma vida voltada para o trabalho, escravizadas pela ganância:

Com relação às crianças negras no Brasil, observamos crianças pequenas antecipando-se às exigências e responsabilidades dos adultos, encerrando-se a fase de criança aos cinco ou seis anos, inserindo-se no mundo adulto por meio do trabalho escravo. Nos momentos finais da escravidão, com a Lei do Ventre Livre 2.040/1871, as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 seriam consideradas livres, no entanto deveriam permanecer até os oito anos sob a posse dos seus senhores. Ao completar oito anos poderiam ficar sob a guarda do senhor até os 21 anos, ou poderiam ser entregues ao estado e encaminhadas para instituições como asilos agrícolas e orfanatos. (FONSECA,2001 citado por SANTANA,2006, p.34)

Nunes e Corsino (2009) citados por Carvalho e Guizzo (2018, p.2) destacam que foram lutas marcantes travadas por mães trabalhadoras, militantes e pesquisadores da infância para que as crianças passassem, a ser compreendidas e reconhecidas como sujeitos de direitos na Constituição Federal de 1988, definindo o atendimento a criança pequena como responsabilidade do Estado. A Constituição, institui creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-5 anos) sob a nomenclatura de Educação Infantil, como direito de todas as crianças desde o nascimento, ratificando os argumentos de uma política pública universal.

Além da Constituição Federal de 1988, ocorreu o reconhecimento legal da área de Educação Infantil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990). Sendo também ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) de 1996, na qual a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. O documento da Base Nacional Comum Curricular (2017) corrobora com essa mesma perspectiva de desenvolvimento integral da criança ao estabelecer campos de experiências para garantir os direitos de aprendizagem.

**2.2 A escola e as leis de combate ao racismo**

É preciso de fato reconhecer que o racismo no Brasil existe, ele não é imaginário. Diangelo (2020) cita que não estar ciente de como o racismo opera no seu contexto não significa que ele não exista. Para isso basta observar os números de desigualdade racial, acessos, salários, posições de comando e/ou destaque que os negros ocupam. Seria falta de capacidade, meritocracia ou falta de políticas afirmativas? Precisamos compreender primeiro, segundo a autora, que o racismo no Brasil é real e palpável e depois enxerga-lo em todos os espaços e entender como ele se sustenta.

Na trajetória de lutas, Santana (2006), Santos e Simões (2017), Araújo e Morais (2014), Cavalleiro (2001) e Silva (2001) destacam as experiências do Movimento Negro unificado (MNU), a partir do fim da década de 1970 e seus desdobramentos com a política antirracista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas comunidades Negras Quilombolas. O Movimento Negro sempre tratou a educação (com muita ênfase no livro didático e no currículo), instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais. Em decorrência das pressões geradas pelos movimentos negros, que em 1995 foi incluso Pluralidade Cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Um grande marco da resistência dos movimentos sociais foi a Lei 10.639/2003. Essa lei foi sancionada durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394 na inclusão dos artigos 26 – A e 79 – B, vejamos:

"Art. 26-A.  Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’."

Com o objetivo de implementar a Lei nº 10.639/2003, em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, visando fortalecer a consciência negra entre pessoas negras e não-negras no combate ao racismo e à discriminação racial. Neste documento há uma seção dedicada à Educação Infantil desenvolvida por Santana (2006) que traz importantes reflexões para as (os) educadoras (es) sobre conteúdos e práticas em torno dessa temática. Contudo, ressaltamos a importância de que a educação infantil fosse contemplada na Lei 10.639/2003, respeitando-se a concepção que são cidadão históricos de direitos e que desde a mais tenra idade, não apenas quando chegarem ao fundamental, precisam conhecer a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Entendemos que a Educação Infantil não é segmentada em componentes curriculares, todavia legalizar o conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira nos primeiros anos da educação básica, é oportunizar a descolonização dos nossos currículos.

**2.3 Escola como espaço de respeito a diversidade étnico-racial: A importância do Currículo**

Compreender que o racismo também incide na vida de crianças muito pequenas e afeta suas experiências de socialização é um importante contributo da luta antirracista como defende Nunes (2021, p. 06): “pode nos ajudar a compreender porque é importante, desde os espaços da educação infantil, a inclusão de materiais e conteúdos que versem sobre a história, cultura e ciência africana e afro-brasileira. ”

Silva (2001) em seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo” nos faz questionar o que está por trás da formação do currículo. Estaria ele vinculado a alguma teoria? Sob que perspectivas um currículo é construído? Logo, somos convidadas a conhecer as Teorias tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas. As primeiras percepções, Teorias Tradicionais, vêm inspiradas por Bobbit, que relaciona o ambiente escolar ao ambiente de uma indústria/empresa/fábrica, buscando um ensino voltado para a técnica, organização e resultados.

Por volta da década de 60, surgem as primeiras Teorias Críticas sobre o currículo, questionando as desigualdades sociais e com um importante destaque para as ideias de Louis Althusser e a escola como aparelho ideológico de manutenção do capitalismo e Michael Apple que questiona porque um determinado conhecimento deve ser valorizado em detrimento de outro? Logo, percebemos que o currículo não é elaborado na neutralidade e sem uma intencionalidade. As teorias Pós- Críticas surgem dos questionamentos de sujeitos que tem suas histórias silenciadas ou minimizadas (negros, homossexuais, mulheres) a favor de um currículo multicultural pois, havia uma hegemonia do privilégio da cultura branca, europeia, masculina e heterossexual.

Silva (2001) defende a ideia de que **currículo sempre foi uma questão ligada a saber, poder e identidade**. O currículo deve sempre ser problematizado pois, é documento de disputas intelectuais, políticas, sociais e econômicas. Logo, se o currículo é identidade, as crianças negras precisam imperiosamente sentirem-se representadas positivamente nele, não apenas em um dia no mês, mas durante todo o ano escolar. Cavalleiro (2020) afirma que as práticas pedagógicas podem silenciar as dores dos sujeitos oprimidos em suas características ou podem olhar estes sujeitos com respeito, reforçando sua cultura, seus traços, sua ancestralidade.

**3.CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

**3.1 Quem Sou Eu?**

É através do outro que a criança inicia seu processo de construção da identidade. Seus conceitos sobre o mundo, sobre a vida, começam a se constituir neste período. Assim percebemos que a **construção da identidade se dá nas relações sociais, em uma dialética entre o sujeito e o grupo social**. Araújo e Morais (2014) acreditam que são nos primeiros seis anos de vida que a criança passa a descobrir o seu lugar no mundo, como realizar as interações e sobreviver nele. Através dos outros com seus gestos, palavras, toques e olhares, a criança começará a desenvolver sua identidade. Kramer (1999, p.3) afirma:

As crianças são seres sociais, tem história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, tem uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças – cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura – é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconheçam o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças tem experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Logo, compreendemos que essa identidade perpassa inevitavelmente ~~a~~os referenciais a ela apresentados, como por exemplo; brinquedos, roupas, personagens, filmes, histórias, entre outros. A identidade é pessoal e social, acontecendo de maneira interativa. Ela não é algo imutável, engessado ou estático, mas algo que está em constante desenvolvimento. Erikson (1972, p.21) citado por Mariosa e Reis (2011, p.46) diz que o senso de identidade é desenvolvido durante todo o ciclo da vida:

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornam importantes para ele.

Nascimento (2001, p. 124) infere que a imagem distorcida da África ou a sua omissão nos currículos escolares brasileiros termina por legitimar a suposta supremacia branca e diz:

Essa distorção, a meu ver, tem impacto tão devastador sobre a identidade afrodescendente quanto a supressão da resistência do negro à escravidão e representação da matriz religiosa como “cultura arcaica” ou “culto animista”, quando não “obra do diabo”. A negação da ancestralidade na sua plena dimensão humana constitui elemento essencial à desumanização dessa população.

Por isso, faz-se imperativo refletir sobre a construção da identidade e suas associações dentro do espaço escolar, visando um lugar que promova o pleno desenvolvimento da identidade das crianças negras e uma educação que seja permeada por práticas antirracistas.

**3.2. Se eu fosse branca ...**

Santos (2001) nos diz que os 4 séculos de regime escravista no Brasil não teriam se mantido apenas pela força aplicada pelos castigos, teorias racistas eram produzidas a todo vapor para justificar o injustificável: a escravização dos negros africanos e a superioridade dos brancos europeus. Uma dessas teorias defendia a existência de raças distintas, umas superiores e outras inferiores. Na contemporaneidade essa teoria já foi contestada, contudo, suas mazelas ainda estão arraigadas no sistema. Todos fazem parte de uma única raça: a raça humana. Todavia o termo raça ainda é usado sob uma conotação política, para reivindicar a identidade positiva da população negra.

Moore e Ferreira (2015) referem que o racismo seria uma ordem sistêmica de grande profundidade histórica e de ampla cobertura geográfica que se desenvolveu com o objetivo de garantir a separação de um determinado segmento humano do usufruto de seus próprios recursos. Foi historicamente construído em ideologias baseadas no fenótipo e na raça, para criar uma sociedade racialmente seletiva. Logo, nesse contexto, desdobraram-se desigualdades sociais que reverberaram em iniquidades raciais. Essa supremacia racial também foi defendida por Munanga (2004, p.19) citado por Peres, Marinheiro e Moura (2012, p.10) quando afirma:

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio(dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e, consequentemente considerada como a mais estúpida mais emocional, menos honestas, menos inteligentes e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

Para entendermos a perversidade do racismo é preciso compreender como diz Carneiro (2014) que no Brasil existe um contrato racial, um acordo de exclusão e/ou subalternização dos negros, um sistema racial onde o status dos brancos e não brancos é visivelmente demarcado, no qual o epistemicídio desempenha uma função estratégica. O epistemicídio é uma forma de silenciamento, apagamento de conhecimentos, culturas e saberes não assimilados pela cultura branca/ocidental. Nessa dinâmica Carneiro (2014) diz que o sistema educacional tem se constituído, de uma forma muito abrangente, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual dos negros. Nega-se aos negros as contribuições do continente africano, ao patrimônio cultural da humanidade. Impõe-se um embranquecimento cultural que resulta em baixa autoestima e/ou fracasso e evasão escolar das crianças negras.

Diangelo (2020) enfatiza que as pessoas brancas têm uma dificuldade de dialogar sobre racismo e privilégios de um sistema que as valoriza em detrimento de outros grupos étnicos-raciais. A isto ela designou o termo “fragilidade branca” por se sentirem sempre na defensiva e/ou ofendidas quando o tema racial vem a debate e não se percebem como beneficiárias de uma sociedade que sempre as coloca em posições de destaque. A fragilidade branca nasce da “superioridade” e do “direito”. Como a autora diz (p.24): “ Ela não é fraqueza *per se*. Na realidade é um meio poderoso de controle racial branco e de proteção das vantagens brancas. ”

Assim, observamos no Brasil um padrão de beleza corporal ideal, sendo que o ideal é o branco, embora a maioria da população se autodeclare preta e parda (56,2% de acordo com dados do IBGE/2019). Temos uma ideologia dominante dos meios (mídia, escola, redes sociais, livros didáticos, livros infantis) que nega essa realidade e insiste em manter uma cultura do branqueamento por influência eurocêntrica e midiática, fazendo com que a própria população negra não se reconheça, não se aceite e não tenham entendimento da riqueza da sua cultura. O preconceito racial interfere diretamente na construção da identidade, pois, a criança negra, tendo como referencial o ideal branco, seja conscientemente ou não, passa a atribuir características negativas ao seu corpo.

**4. LITERATURA INFANTIL**

**4.1 Era uma vez ...**

Nem sempre as histórias para crianças foram produzidas/contadas/destinadas pensando nelas. Azevedo (2001) menciona que a criança ocupava o papel de um adulto em miniatura, assim, crianças e adultos sentavam-se lado a lado nas praças públicas, durante as festas, ou a noite, após o trabalho, para escutar as histórias contadas sobre gigantes, bruxas, tesouros e os temas da vida adulta. A literatura infantil se constitui como gênero literário durante o século XVII, época em que as mudanças na sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico.

Peres, Marinheiro e Moura (2012) aludem que com o advento da burguesia, nova classe social, e a valorização de um modelo familiar burguês que a criança ganha um interesse maior na sua educação e na transmissão de valores burgueses. As fábulas (1668) de La fontaine; os contos da mãe gansa (1691/1697) de Charles Perrault; os contos de fada (1696/1699) de Mne D’ Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon são os primeiros livros literários infantis destinados a crianças de classe econômica alta.

Santos (2020) refere que os personagens de filmes, desenhos, livros e brinquedos de abordagem infantil, são em sua grande maioria brancos. Nesse processo ocorre um modelo em que o bom e o belo sempre vai estar associado a partir do modelo de referência branco, criando privilégios e superioridade nas crianças brancas por conseguirem se identificar dentro do universo infantil. Quando pensamos nos livros de literatura infantil que são conhecidos como clássicos e costumam fazer parte das vivências em sala de aula na educação infantil, não reconhecemos nenhum protagonismo negro em: Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Branca de Neve, Cachinhos Dourados, Pinóquio, Soldadinho de Chumbo, entre outros.

**4.2 O sítio do Preconceito**

De acordo com Souza (2005, p. 49) citado por Mariosa e Reis (2011, p. 44) o negro desde os primórdios da literatura no Brasil aparece de forma estereotipada e inferiorizada por poetas e romancistas. Os homens e as mulheres negras são apresentados com características relacionadas a preguiça, violência, superstição, malandragem, feitiçaria, lascividade e feiura.

Coelho (1993) citada por Silva, Silva e Bezerra (2014, p.4) aponta Monteiro Lobato como o precursor do gênero literário infantil no Brasil. Monteiro Lobato traz um estilo inovador, em que coloca as crianças no protagonismo das histórias, crianças pensantes/investigativas, traz representações do folclore brasileiro e de características gastronômicas e culturais do país. Não há como descartar a importância e destaque das suas obras até a contemporaneidade. Por outro lado, suas obras possuem uma forte imagem negativa do negro, muitas vezes representado como um animal selvagem que precisa ser domesticado. Exemplo disto, é a personagem da *Tia Nastácia*, principal personagem negra do autor, presente em muitas obras. Descrita como *analfabeta, sem cultura e negra de estimação*. Acreditamos que os sujeitos estão marcados pelo período, região geográfica, cultura e processos de um determinado tempo, todavia seria falsário dizer que ler determinadas passagens como está abaixo, não traz um incômodo e sentimento de revolta:

[...] pois cá comigo – disse Emília – só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não tem humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras.

- coisa mesmo de negra beiçuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto.

- bem se vê que é preta e beiçuda. [...] (Histórias de tia Nastácia, p.30)

Lajolo (1998) infere que há uma tensão entre o mundo da cultura de uma negra e o da cultura das crianças brancas que escutam suas histórias pode ter um sentido alienante. Os ouvintes do sitio, julgam a negra de estimação/ da família, suas histórias estão confinadas a marginalidade da produção cultural, não vem do mundo urbano e moderno, das histórias de Lewis Carroll. O espaço de *Tia Nastácia* é à beira do fogão e o de *Tio Barnabé* (outro personagem negro do sítio) é em uma cabana nos confins daquele lugar. Assim Lajolo, pergunta: “ se não havia lugar para os dois negros no sítio da *Dona Benta* como haveria lugar para eles no Brasil de Lobato? ” (LAJOLO,1998, p.18)

Acreditamos que as obras de Monteiro Lobato podem ser abordadas com uma visão crítica e as visões estereotipadas e preconceituosas que seu autor fazia questão de dar ênfase. Não compartilhamos de um Monteiro Lobato inocente, narrador neutro de uma realidade, pois ninguém se faz neutro, cada qual fala de algum lugar ou silencia para o que lhe convém. Porque transitamos em uma sociedade repleta de desigualdades, não precisamos reiterar com práticas ofensivas, então **por que justificar na contemporaneidade o racismo exposto de Monteiro Lobato em razão de uma época?**

**4.2 Os Tesouros de Monifa**

Ela era muito esperta. Soube juntar e recolher pedaços de seu tempo para que a gente de hoje pudesse espiar um pouquinho do ontem ... o encontro do passado com o presente tem embalado esse tesouro valioso da minha família. Eu mesma conheço as rezas e alguns versinhos. Escuto as histórias da sua terra desde menininha e adoro ouvi-las até hoje. Elas me acalmam e me transportam para o além-mar e para o além-tempo ... (ROSA; ROSINHA,2009)

Um tesouro está prestes a ser descoberto. Uma história que atravessou o oceano, viaja por gerações e receberá uma nova guardiã: uma pequena menina negra que conhecerá os tesouros de sua tataravó Monifa, as riquezas de um povo que a perversidade humana tenta, mas que a resistência não deixará usurpar. A escola também pode ser metaforicamente um baú de tesouros. Uma das maneiras que a instituição possui para fomentar as aprendizagens a respeito das diversidades étnico-raciais e das culturas africanas e afro-brasileiras pode ser por meio da utilização da literatura infantil em sala de aula.

 No Brasil a partir de 1970, iniciou-se uma discussão sobre como denominar a literatura caracterizada pela imperiosidade de um eu narrador/enunciador que se assume como negro, identifica-se com o patrimônio cultural de origem africana. O século XXI consolidou termos como afro-brasileiro e afrodescendente e o termo literatura afro-brasileira para designar narrativas nas quais a temática dominante é o negro na sociedade, o resgate de sua memória, tradições, religiões, cultura, denúncia contra a marginalidade do negro no país e o racismo. São literaturas **que o imaginário corresponde ao conjunto de representações que as comunidades negras constroem sobre si mesmas e nas quais se opera a constante construção identitária. O negro não é mais o “outro” e sim o sujeito da enunciação.** (BERNAD,2010)

O aspecto simbólico, ilustrativo e poético das literaturas afro-brasileiras possibilita o despertar da empatia nas questões relacionadas ao racismo, a compreensão da ancestralidade e do pertencimento racial. Assim, é necessário que haja a disponibilidade por parte dos professores, para que esta literatura, de forma assertiva, seja utilizada durante todo o ano letivo e não apenas em um único dia, no mês da consciência negra. Esta conduta proporciona a valorização da diversidade e as especificidades da cultura africana para as crianças negras e não negras. Pois, segundo Munanga (2004, p. 16) citada por Mariosa e Reis (2011, p. 47)

[...] não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas, além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional [...].

Contar histórias, apresentar livros com temáticas afro-brasileiras não é apenas sugestivo, deve ser imprescindível em uma fase de escolarização que as histórias têm destacado papel no imaginário e nas construções de valores e aprendizagens. Não desejamos fazer da literatura infantil um aparato estritamente pedagógico, usado com valores morais, pois, seria raso demais essa compreensão. Literatura é prazer, alegria, contentamento, solidão, raiva, indagação, descobertas, entra tantas possibilidades despertadas ao se escutar ou ler uma história. Autor, leitor e/ou mediador se entrelaçam em suas subjetividades nos momentos antes, durante a após as narrativas. Desejamos possibilitar que este valoroso artefato cultural possa ser fonte também de representatividade em um não encantado mundo de contos de fadas, mas, que conduz por tijolos dourados para sonhos possíveis, para um legado de resistência, luta e amorosidade.

**5. METODOLOGIA**

Desenvolvemos um estudo de caso de cunho qualitativo, descritivo e que se propõe a refletir sobre o uso da literatura afro-brasileira na Educação Infantil por professoras da região metropolitana do Recife. A fundamentação teórica acima delineada subsidiou a elaboração do roteiro de entrevista. O critério quantitativo da amostra foi realizado levando em consideração o tempo curto para coleta de dados e o momento pandêmico em decorrência da pandemia da COVID-19. Assim mantivemos contato com 3 escolas da Região Metropolitana do Recife, próximas a nossa residência, e **12 professoras** que atuam, há pelo **menos 1 ano, na Educação Infantil em escolas da rede pública e/ou privada disponibilizaram-se para participação**. Para manter o caráter sigiloso dos sujeitos, utilizamos pseudônimos (optamos pela identificação através de nomes de origem africana, em referência a temática da pesquisa) para identificar todas as professoras.

Os sujeitos responderam uma entrevista semi-estruturada com perguntas que objetivavam saber principalmente sobre o conhecimento, utilização, frequência e motivação da literatura afro-brasileira em sala de aula. Também buscamos dados sobre o conhecimento das leis de combate ao racismo e sua inserção na escola, assim como, se já tinham presenciado algum caso de preconceito e/ou racismo na escola. Estas entrevistas foram realizadas presencialmente e/ou por meio de ferramentas virtuais como o google meet e/ou vídeo chamada do WhatsApp, gravadas com autorização das participantes. A escolha da entrevista como ferramenta metodológica, motivou-se para favorecer a relação intersubjetiva da entrevistadora com as entrevistadas, que por meio das trocas verbais e não verbais, estabelecem um contexto de interação, o que permite uma melhor interpretação dos significados e valores dos sujeitos a respeito de suas vivências. (FRASER; GONDIM,2004).

Após a coleta dos dados das entrevistas, foram realizadas as transcrições para a análise pautada na perspectiva da análise de conteúdo, que é uma técnica de análise das comunicações, que analisa o que foi dito nas entrevistas, buscando classificar em temas e/ou categorias, recortes dos textos que auxiliem na compreensão dos discursos. Nos guiamos pela análise de conteúdo de Bardim (1977) que citado por Silva e Fossá (2015) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo sistematizando as ideias iniciais, explorando o material para tratar os resultados com inferência e interpretação. Assim, classificamos os dados obtidos em **4 categorias: Perfil dos professores; Conhecimento e uso de literatura infantil afro-brasileira em sala de aula; Conhecimento da Lei 10.639 /2003 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Presença de estudantes negros (as) em sala e vivências de casos de preconceito e/ou racismo.**

**6. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

**6.1 Perfil dos Professores**

Todas as professoras entrevistadas são formadas em Pedagogia, sendo 3 com formação anterior em magistério. Apenas **Kalifa** possui 1 ano de formação, as demais apresentam uma média de mais de 10 anos de formação na área. A idade variou entre 33 anos e 56 anos de idade. **06 professoras identificam-se com a raça branca, 3 com a raça parda e 3 com a raça negra**. Apenas **Kalifa** atua há 1 ano e **Jamila** há 5 anos, as demais possuem uma média de mais de 15 anos de atuação na educação infantil. A tabela abaixo apresenta a descrição do perfil das professoras entrevistadas.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **NOME** | **IDADE** | **RAÇA** | **ATUAÇÃO****EDUCAÇÃO INFANTIL** | **ESCOLA** | **ETAPA** |
| **ADA** | 56 ANOS | BRANCA | 34 ANOS | PRIVADA | 5 ANOS |
| **AISHA** | 46 ANOS | NEGRA | 12 ANOS | PÚBLICA | 5 ANOS |
| **ANAYA** | 33 ANOS | BRANCA | 18 ANOS | PÚBLICA | 4 ANOS |
| **HAZIKA** | 40 ANOS | BRANCA | 20 ANOS | PRIVADA | 5 ANOS |
| **IJABA** | 52 ANOS | BRANCA | 28 ANOS | PRIVADA | 4 ANOS |
| **JAMILA** | 37 ANOS | NEGRA | 5 ANOS | PÚBLICA | 4 ANOS |
| **KALIFA** | 33 ANOS | NEGRA | 1 ANO | PÚBLICA | 3 ANOS |
| **KINAH** | 43 ANOS | BRANCA | 8 ANOS | PRIVADA | 5 ANOS |
| **KIZZY** | 41 ANOS | PARDA | 15 ANOS | PÚBLICA | 3 ANOS |
| **NADIRA** | 51 ANOS | PARDA | 20 ANOS | PRIVADA | 4 ANOS |
| **NIARA** | 49 ANOS | PARDA | 20 ANOS | PÚBLICA | 5 ANOS |
| **SHAKINA** | 48 ANOS | PARDA | 20 ANOS | PÚBLICA | 5 ANOS |

 **Tabela 1: Perfil das Professoras**

**6.2 Conhecimento e Uso de Literatura Afro-Brasileira em Sala de Aula**

Todas as professoras entrevistadas quando questionadas sobre a importância do uso da Literatura Infantil em sala de aula, defendem a importância e que utilizam este artefato cultural com muita frequência em suas práticas. **Shakina** diz: *“Nossa! Como é fundamental! Trabalho todos os dias, sempre, sempre e sempre, porque literatura é vida né? Muito importante para criatividade, imaginação, vocabulário. ”* Quando questiono em seguida, se conhecem alguma **literatura afro-brasileira**, é notável como as professoras sentem-se incomodadas e envergonhadas com a falta de “lembrança/memória” para recordar o nome de obras nesta temática, 05 delas mesmo após alguns minutos tentando recordar, não conseguem nomear nenhuma obra. O constrangimento é palpável, talvez maior por estarem diante de uma pesquisadora negra. Quase metade das entrevistadas (41,6%) não conseguem lembrar apenas 1 nome de literatura infantil afro-brasileira, o que nos infere que este tipo de literatura não faz parte das suas práticas em sala de aula. A obra mais lembrada por 5 entrevistadas foi da autora Ana Maria Machado: *Menina Bonita do Laço de Fita,* sendo seguida por *O Cabelo de Lelê* de autoria de Valéria Belém, indicada por 3 professoras. A tabela a seguir apresenta as indicações das professoras.

|  |  |
| --- | --- |
| **NOME** | **LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA QUE LEMBRA O TÍTULO E/OU POSSUI CONHECIMENTO** |
| **ADA** | Menina Bonita do Laço de Fita e O Cabelo de Lelê |
| **AISHA** | Brincando Maracatu e Menina Bonita do Laço de Fita |
| **ANAYA** | **Não lembro** |
| **HAZIKA** | **Não lembro** |
| **IJABA** | Menina Bonita do Laço de Fita  |
| **JAMILA** | O Cabelo de Lelê |
| **KALIFA** | África recontada para crianças  |
| **KINAH** | Menina Bonita do Laço de Fita |
| **KIZZY** | **Não lembro** |
| **NADIRA** | Menina Bonita do Laço de Fita e O Cabelo de Lelê |
| **NIARA** | **Não lembro** |
| **SHAKINA** | **Não lembro** |

**Tabela 2: Conhecimento de livros de literatura infantil afro-brasileira**

Quando questionadas sobre a frequência do uso da literatura afro-brasileira em sala de aula a resposta mais encontrada foi: as vezes. Questionamos, quando acontece esse “as vezes”, qual a finalidade? Encontramos na maioria das respostas, quando o livro didático traz alguma sugestão, quando a escola faz um projeto sobre diversidade e/ou referência ao mês da Consciência Negra. **Kizzy** refere: *“sempre uso no mês de novembro, que é o mês da consciência negra. ”* Logo, percebemos que não existe uma relação sistemática, planejada e com intencionalidade do uso da literatura afro-brasileira para fomentação da identidade positiva negra na educação infantil.

**Ada** diz: *“trabalho o que vem no livro didático, veio há uns dias desses, a história de uma boneca de pano que faziam no navio negreiro, como é mesmo o nome ... peraí que já lembro ... é ... é ... lembrei! Abayomi!* Ramos (2021) diz que corre no ideário popular um discurso que as bonecas Abayomi eram feitas por mães em navios negreiros, como forma de gerar segurança e transmitir afeto para os filhos que as acompanhavam no trajeto.  Não existe registro histórico que associe a origem das bonecas ao período colonial. As Abayomis surgiram no Brasil no final da década de 1980, em um contexto de luta por direitos sociais em que Waldilena Martins (Lena Martins), artesã, educadora popular e militante do Movimento de Mulheres Negras criou a Boneca Abayomi. Não podemos romantizar a diáspora africana, porque esses povos foram tolhidos de seus direitos e escravizados. Precisamos oportunizar referências de um povo que não se calou diante dessas atrocidades, resistiu em quilombos e resiste até hoje através de movimentos e militâncias a fim de termos uma sociedade mais justa e plena de direitos para os (as) cidadãos (ãs) negros (as)

**Hazika** refere: *“Sei que é bem importante, nossa como é importante falar disso, mas trabalho pouco sabe, não vou mentir, mas assim, a escola também não tem desses livros aqui disponíveis pra gente trabalhar.”* **Ijaba** diz: *“Acabamos de trabalhar agora com esse tema, tivemos um projeto sobre diversidade, aí lemos o livro da menina bonita do laço de fita e Elmer, o elefante xadrez. ”* **Kinah** refere: “ *novembro está chegando, vou procurar algumas obras para trabalhar”.* Cavalleiro (2001,2020) refere que muitas escolas ignoram as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar e que esta atitude pode estar comprometendo o desenvolvimento da personalidade das crianças negras, bem como estar contribuindo para a formação de crianças brancas com um sentimento de superioridade. O professor deve ser um forte aliado para fomentar a formação de cidadãos livres dos sentimentos de racismo, a literatura afro-brasileira fomenta essas aprendizagens.

**6.3 Conhecimento da Lei 10.639/2003 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

Em relação ao conhecimento sobre o que regulamenta a Lei 10.639/2003, apenas 3 professoras entrevistadas têm conhecimento sobre a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira no currículo. As demais entrevistadas, referem não lembrar ou não “se apegarem” muito a leis, como refere **Kinah:** *“Não sou muito apegada a leis, já ouvi falar, mas não gravo. ”* Todas que não “conseguiam lembrar” perguntaram sobre o que regulamentava esta Lei e oportunizamos esse momento para falar sobre a importância das lutas dos movimentos negros para esta regulamentação no currículo brasileiro e da imperiosidade desta efetividade.

Em relação ao conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as **12 professoras** referiram ter pouco conhecimento. **Shakina** diz*: “Faz muito tempo que estudei”,* **Anaya** refere: *“Já ouvi falar, algumas vezes em formação, mas não lembro direito agora. ”* **Nadira** diz: “*não lembro muito, tenho pouco conhecimento, mas é algo que tem relação com os estudos das raças né? ”* O despreparo é terra fértil para que o racismo e a discriminação racial se perpetuem na comunidade escolar. Como falar daquilo que não conhecemos? Difícil! E fica a inquietação, por que não conhecemos? O que nos leva a não buscar informação? Por que parece não ser importante falar sobre uma educação antirracista? São indagações que demandam muitas inferências, todavia não queremos culpabilizar as professoras e sim refletir o quanto nosso currículo ainda precisa ser descolonizado e entender que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais é uma ação afirmativa, dentro de uma política de recuperação, valorização e reconhecimento da história, cultura e identidade negra. O que também nos remete, lamentavelmente, que apesar dos 18 anos passados da promulgação da Lei 10.639/2003, o currículo obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPE não dispõe de um componente curricular com ementas próprias para a educação da relações étnico-raciais.

***Ijaba***, uma professora branca, faz uma pergunta, no mínimo intrigante: “ *se somos todos iguais, porque precisa ter cotas para negros? Somos iguais, porque parece que estão tendo vantagem, você não acha? ”* Não! Não achamos! O mito da democracia racial é um poderoso instrumento da hegemonia branca deste país que tenta maquiar um processo genocida como refere Abdias do Nascimento citado por Cavalleiro (2020, pág.29):

(...) uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e destrutivo quanto aquele dos Estados Unidos ou da África do Sul. (...). Não se resolvem problemas utilizando-se o método do avestruz: o método de ignorar a realidade concreta metendo a cabeça na areia.

Sobre esta falácia da igualdade racial, Santos (2001, pág.99) diz:

O mito da democracia racial, que afirma que “todos são iguais perante a lei”, mas trata desigualmente, faz com que as desigualdades socioeconômicas sofridas pela população negra sejam vistas como de sua inteira responsabilidade, bastando se esforçar para conseguir “chegar lá”. (...) Falamos de quase metade da população brasileira, que se encontra nas funções de trabalho menos qualificadas, recebendo salários inferiores aos brancos, para desempenhar a mesma função.

Nosso sistema nos ensina a pensar sobre o racismo apenas como atos cruéis isolados, cometidos por indivíduos maldosos e não como um sistema complexo e interligado. Diangelo (2020), como pesquisadora branca e autora da definição sobre fragilidade branca, diz que enquanto seu dia transcorre, o racismo não é simplesmente um problema para ela, embora ela saiba que a raça foi usada para usurpar os direitos das pessoas negras, ela não foi ensinada a ver isto como problema seu. Essa isenção de responsabilidade lhe confere um nível de relaxamento em relação ao aspecto racial que pessoas negras não podem dispor enquanto seu dia transcorre.

**6.4 Presença de Estudantes Negros (as) em Sala de Aula e Vivências de Casos de Racismo e/ou Preconceito**

 Observamos a informação de um maior número de crianças negras em sala de aulas nas entrevistadas que trabalham em escolas públicas. Todas elas referiram ter mais de 5 crianças em sala de aula, sendo **Aisha,** trabalha 2 turnos, a professora que mais possui crianças negras em sala, 25 estudantes da faixa etária de 5 anos. Em relação as professoras que trabalham em escolas privadas, **Nadira** e **Ijaba** referem não terem nenhuma criança negra, **Jamila** e **Kinah** possuem 1 estudante negro, **Shakina** informa ter 2 crianças negras em sala e **Hazika** informa ter 5 crianças negras na turma.

Em relação a terem visualizado algum caso de preconceito e/ou discriminação com as crianças negras, 8 professoras referem nunca terem presenciado alguma situação. Não podemos inferir se realmente nunca presenciaram e/ou se presenciaram e não perceberam como caso de preconceito e/ou discriminação. Assim como muitos acreditam no mito da democracia racial, um olhar superficial dos sujeitos pode oferecer margem para compreensão de uma relação harmoniosa entre crianças e adultos, negros e brancos. 4 professoras referem que sim, sendo 1 professora de escola privada, **Nadira** diz: *“ não foi esse ano, mas teve um ano que uma criança branca não queria sentar do lado de uma outra criança negra, foi muita confusão na escola, porque os pais da criança negra chegaram revoltados, queriam ver o planejamento, saber se a escola falava sobre esse tema, deu muita confusão mesmo, mas aí a diretora mandou fazer um projeto para falar sobre isso e deu uma acalmada nos ânimos. ”* Quando nos deparamos com narrativas como essa, percebemos o quanto as crianças já são influenciadas a sentirem-se superiores a outras pelo tom da pele e como a escola muitas vezes só realiza ações quando se sente “pressionada” a não silenciar. Contudo, essas ações precisam ser sistematizadas, práticas cotidianas. Cavalleiro (2020) defende que o racismo está presente no dia-a-dia das vidas negras deste país e que por isso é necessário haver cada vez mais atitudes de conscientização para ressignificar a lógica dominante de hierarquização das raças e a suposta inferioridade dos sujeitos negros.

**Aisha**, diz: *vejo todos os dias nas brincadeiras entre as crianças, entre os adultos da escola, os familiares, a forma como falam, por exemplo: o negrinho, que cabelo feio, essas coisas. ”* É importante destacar: **“Todos os dias”**.É insultante perceber como é normal, natural falar do corpo negro de forma pejorativa. Como mensurar os impactos na formação de identidade destas crianças que rotineiramente estão sendo inferiorizadas e excluídas? É assunto sério e urgente. Santana (2006) refere que as crianças que vivenciam situações frequentes de discriminação com relação ao seu corpo podem não construir uma imagem positiva de si mesma e começarem a negar sua cor de pele, seu tipo de cabelo, suas características físicas e começarem a tentar seguir um padrão eurocêntrico, a fim de se sentirem mais acolhidas e menos inferiores.

Alves e Reis (2020) nos fazem esperançar quando refletem que se o ideal de beleza imposto foi criado por um contexto histórico, cultural e político, é possível por essa mesma via, que ele seja ressignificado e reelaborado, com o objetivo de criar representações positivas sobre a cultura, a história e corporeidade e a estética negra. Assim, pensamos que é preciso aprender a desaprender esse pensamento colonial, eurocêntrico e hegemônico. Uma educação com perspectiva antirracista é norteada para as histórias e experiências daqueles que foram silenciados no currículo eurocêntrico, tratando com equidade as diferenças culturais e étnico-raciais.

Encontrar dados tão significativos sobre a pouca utilização de literatura afro-brasileira como prática sistemática, despertou-nos o interesse em produzir uma curadoria, que disponibilizamos (por e-mail), para todas professoras participantes, **de 5 obras de literatura afro-brasileira (plataforma padlete), intitulada *“Minha Cor é de Realeza*”. Em um próximo momento, pretendemos realizar uma *Pesquisa Ação* para efetivar formações acerca da importância do uso da literatura afro-brasileira na Educação Infantil e a importância de uma educação para as relações étnico-raciais. O padlete *“Minha Cor é de Realeza”* pode ser visualizado através do QR CODE abaixo:**

 

**7.** **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendendo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, compreendemos que os educadores precisam estar comprometidos com o direito a uma educação plural e que valorize a identidade da criança negra. Quando a escola e seus educadores silenciam sobre a importância da valorização da história africana e afro-brasileira, a mensagem que transmite é de desrespeito e exclusão. Por isso, investigamos como a literatura infantil afro-brasileira tem sido utilizada em sala de aula, entendendo que este artefato cultural pode promover a construção positiva da identidade negra na educação infantil. Durante a análise dos resultados da pesquisa foi muito significativo encontrar que 41,6% das professoras entrevistadas, com mais de 15 anos de trabalho na educação infantil, não conseguem lembrar o nome de uma obra de literatura afro-brasileira, o que nos faz acreditar que este tipo de literatura não faz parte do acervo de histórias contadas em sala de aula. Utilizam “as vezes” e principalmente quando indicado pelo livro didático e/ou em referência ao Dia da Consciência Negra. Não utilizam de forma sistemática com o objetivo de fortalecimento e fomentação positiva da identidade negra. Outro dado alarmante é perceber que 100% das entrevistadas pouco conhecem sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Não queremos defender também que a escola sozinha é a responsável por reverter anos de epistemicídio da população negra e hegemonia do padrão eurocêntrico. Todavia, os professores precisam estar atuantes na construção de uma nova cultura, onde todas as vozes possuem direitos. A literatura infantil, artefato cultural muito utilizado nesta etapa da escolarização, pode e deve destacar a criança negra como protagonista em narrativas infantis com valorização de seus traços físicos e de sua cultura e ancestralidade. Assim, a criança negra elaborará uma identidade positiva de si e oportunizará as crianças brancas compreenderem a importância do respeito e valorização das diferenças étnicas. **Logo, disponibilizamos um material virtual com curadoria de 5 obras de literatura afro-brasileira para as professoras que participaram desta pesquisa, com o objetivo de instigar a curiosidade para fomentar vivências com esta temática e contribuir para uma sociedade mais justa. É apenas um passo, mas toda jornada precisa de um início, prossigamos em busca da equidade.**

**REFERÊNCIAS**

ALVES, M. S.; REIS, M. C. Identidade da mulher negra e literatura infantil: entre os cabelos de Lelê e os de Cora. **Revista Diálogos**, v.8, n.8, abr/ago-2020, São Paulo, 2020, p.235-251.

ARAÚJO, J. A.; MORAIS, R. S. A relevância em se trabalhar a literatura infantil afro-brasileira na educação infantil**. Revista Africanias.com** - Cientifica Digital, 05, 2014, p.1-17. Disponível em http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n\_5\_2014/jurandir\_de\_almeida\_araujo.pdf. Acesso em 05/07/20215.

AZEVEDO, R. Literatura Infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. **Cadernos do Aplicação**, v. 14, número ½,. Universidade federal do Rio Grande do Sul, jan. /fev.2001, p.1-10

BERNARD, Z. Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira. **Via atlântica**, nº18, dez. /2010, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010, p. 29-41. Disponível em https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50737#:~:text=O%20ARTIGO%20TEM%20POR%20OBJETIVO,DUAS%20TEND%C3%8ANCIAS%20DE%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20IDENTIT%C3%81RIA%3A. Acesso em 28/07/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Bras**il. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/douconstituicao88.pdf. Acesso em 07/07/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l8069.htm. Acesso em 07/07/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9394.htm. Acesso em 07/07/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**.Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 20/07/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Alterada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 12/07/2021.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao. Acesso em 20/07/2021.

 CARNEIRO, S. Epistemicídio. **Portal Geledés**, 04/09/2014. Disponível em https://www.geledes.org.br/epistemicidio/. Acesso em 23/07/2021.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma pedagogia da infância. **R. Educ. Públ**, v.27, n.66, set. /dez.2018, Cuiabá, 2018, p. 771-79. Disponível em https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4563. Acesso em 07/07/2021.

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

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.6ª edição, 6ª reimpressão, São Paulo, editora Contexto, 2020.

CENSO 2019. Dados sobre a população negra no Brasil. **IBGE**. Disponível em https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/#:~:text=56%2C10%25.,7%20milh%C3%B5es%20se%20declaram%20pardos. Acesso em 26/07/2021.

DIANGELO, R. **Não basta não ser racista**: sejamos antirracistas. Faro Editorial, 2020.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana. Acesso em 10/07/2021.

FILHO, R. **Pretinha de Neve e os Sete Gigantes**. 4ª ed. São Paulo: Paulinas,2013

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G; Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 14 (28), 2004, p.139-152.Disponível em https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?lang=pt. Acesso em 29/07/2021.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério da Relações Exteriores, 1999, p.1-6. Disponível em https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53\_O\_papel\_social\_da\_Educacao\_Infantil.pdf. Acesso em 07/07/2021.

LAJOLO, M. A figura do negro em Monteiro Lobato. **Unicamp/IEL**,1998. Disponível em https://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf. Acesso em 27/07/2021.

LOBATO, M. **Histórias da Tia Nastácia**. 32ª edição, São Paulo, editora Brasiliense,2002.

MARIOSA, G. S.; REIS, M. G. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Est. Literária**, v. 8, p. 42-53, dez. /2011. Disponível em http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf. Acesso em 16/06/2021.

MOORE, C.; FERREIRA, S. L. Racismo e Sociedade. **Revista Baiana de Enfermagem. Bahia**, 2015, p.1-3. Disponível em http://dx.doi.. org/10.18471/rbe.v29i3.14420. Acesso em 14/07/2020.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLERO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo, Selo Negro, 2001, p.115-140.

NUNES, M. D. F. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. **Zero-a-seis**, v.23, n.especial, jan. /jan.2021, Florianópolis, 2021, p. 59-75. Disponível em https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79002. Acesso em 05/07/2021.

PERES, F. C.; MARINHEIRO, E. L.; MOURA, S. M. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Revista Eletrônica Pró-docência**. UEL, ed. N.1, v. 1, jan-jun, Londrina, 2012, p.1-14. Disponível em http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/SIMONE%20MOURA-FABIANA-EDWYLSON%20-%20pedagogia.pdf. Acesso em 21/07/2021.

RAMOS, E. Bonecas Abayomis: o perigo de contar uma história hegemônica. Lunetas. Disponível em https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/ . Acesso em 12/11/2021.

ROSA, S.; ROSINHA. **O tesouro de Monifa**. Ed. Brinque-book, São Paulo, 2009.

SANTANA, P. S. Educação Infantil. BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, p. 30-49, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\_etnicoraciais.pdf Acesso em 05/07/2021.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLERO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo, Selo Negro, 2001, p. 97-113

SANTOS, I. Cora é negra e tem cabelo cacheado igual a mim: literatura infanto-juvenil e a construção da identidade negra na escola. **Revista Pró- Discente**: Caderno de produções acadêmico-científicas do programa de pós-graduação em educação. Vitória, v.26, n.1, jan. /jun. 2020, 2020, p. 1-52. Disponível em https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/31801. Acesso em 05/07/2021.

SANTOS, E. M. A.; SIMÕES, I.B. **O papel do ADI no processo de implementação da educação das relações étnico-raciais nas creches municipais do Recife**. Auxiliadora Silva.2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017

SILVA, M. P. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E.S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo, Selo Negro, 2001, p. 65-82

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias de currículo. Editora Autêntica,2001.

SILVA, A. M. M. da. **Sociogênese do conceito de etnia negra na educação brasileira**. 2011, Tese (curso de doutorado, programa de pós-graduação em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3841. Acesso em 17/06/2021.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista eletrônica**, vol. 17, n. 1, 2015, p.1-14. Disponível em http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403. Acesso em 29/07/2021

1. Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. E-mail: pedagogajackelinesantos@gmail.com [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora Adjunta da UFPE/CE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Líder do GEPAR – Grupo de Estudos e pesquisas em Autobiografias. Racismo e Antirracismo na Educação. E-mail: auxiliadora.martins@ufpe.br [↑](#footnote-ref-2)