

**REPRESENTAÇÕES DE PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA  
INFANTIL: possibilidades e desafios na Educação Infantil de uma cidade no  
Vale do Paraíba  
ODS (4) Educação de qualidade**

Maria Juliana de Souza Bueno de Gouvêa (Universidade de Taubaté)  
Dra. Mirian Cristina de Moura Garrido (Universidade de Taubaté)

**Resumo**

O artigo analisa representações de personagens negras na literatura infantil brasileira, e deriva de uma pesquisa qualitativa, no nível de Mestrado, na qual se investiga as práticas de leitura em cinco unidades escolares de um município do Vale do Paraíba voltadas ao ensino infantil. Preliminarmente, os resultados apontaram escassez de livros africanos e afro-brasileiros nos acervos escolares, bem como ausência de formação docente específica para o trabalho com a Lei nº 10.639/2003, o que limita práticas pedagógicas antirracistas. Contudo, emergiu nas falas das colaboradoras nomes de livros clássicos, *O Cabelo de Lelé* (Belém, 2012) e *Menina Bonita do Laço de Fita* (Machado, [1986]2019), como potencial de valorização da identidade negra quanto a permanência de estereótipos. A partir daí, esse trabalho propõe investigar essas obras e a literatura como espaço de representatividade. Conclui-se que a literatura infantil, embora significativa, ainda é insuficiente diante da diversidade cultural brasileira, reforçando a urgência de políticas públicas e formação docente voltadas à inclusão e à valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

**Palavras-chave:** Racismo Estrutural; Representatividade Negra; Ensino e Literatura Infantil; Lei 10.639/2003.

**Introdução**

A representatividade da criança negra na literatura infantil é uma temática que se insere no debate contemporâneo sobre educação, diversidade e enfrentamento ao racismo estrutural. No Brasil, historicamente, as narrativas literárias foram produzidas majoritariamente por autores brancos e privilegiaram personagens também brancos, limitando a visibilidade e a valorização das identidades negras (Dalcastagnè, 2008). Essa realidade tem impacto direto na formação da identidade de crianças negras, que muitas vezes não se veem retratadas em papéis de protagonismo ou em narrativas positivas, reproduzindo desigualdades e estereótipos desde a infância.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representaram um avanço significativo ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis da educação básica. Essas

legislações buscam garantir que as crianças tenham acesso a conteúdos que reconheçam a pluralidade cultural brasileira e promovam práticas pedagógicas antirracistas (Gomes, 2003). No entanto, como destacam pesquisas recentes, a efetivação dessas normativas ainda encontra entraves, seja pela ausência de formação continuada para professores, seja pela falta de acervos literários que contemplem a diversidade étnico-racial (Munanga, 2005).

A literatura infantil, nesse cenário, ocupa lugar estratégico, pois contribui para a formação de identidades, valores e representações sociais. Quando a criança negra encontra personagens que lhe são semelhantes, sua autoestima, sentimento de pertencimento e visão positiva sobre si mesma tendem a se fortalecer. Por outro lado, a ausência dessa representatividade pode gerar processos de invisibilidade e marginalização (Garrido, 2011). Nesse sentido, como aponta Regina Dalcastagnè (2008), a invisibilidade do negro na literatura não é apenas uma questão política, mas também estética, pois limita a diversidade de representações possíveis.

A pesquisa da qual este artigo deriva, buscou compreender se e como a literatura africana e afro-brasileira está presente nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de uma cidade do Vale do Paraíba, com foco em turmas de crianças entre quatro e cinco anos. O objetivo foi analisar tanto os acervos disponíveis quanto as práticas pedagógicas associadas ao uso desses livros, além de registrar as percepções dos professores entrevistados sobre a importância da representatividade da criança negra. Nas narrativas das colaboradoras, emergiram algumas obras que seriam recorrentes em suas práticas para o trabalho com autoestima de crianças negras, e neste trabalho, propomos uma análise dessas obras.

Mais do que uma exigência legal, a representatividade literária se configura como um direito fundamental da infância e um passo indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva

### **Revisão da literatura**

A estruturação da sociedade brasileira se deu em bases colonializadas, conseqüentemente, racistas, estruturando práticas que subalternizam e marginalizam indivíduos e seus saberes. O racismo estrutural no Brasil não pode ser superado sem uma análise profunda das estruturas políticas e sociais que o sustentam.

No registro que o Brasil tem de si mesmo o negro tende à condição de “invisibilidade” [...] e este nada mais é do que um dos aspectos da ideologia do branqueamento que, colonizadamente, quer nos fazer crer que somos um país racialmente branco e culturalmente ocidental, eurocêntrico. Ao lado da noção de ‘democracia racial’ (Gonzalez, 2020, p.221).

Essa ideologia servia e serve aos interesses da elite dominante, que buscava e busca manter sua hegemonia política e econômica enquanto promovia e promove uma imagem de harmonia racial no país.

Para Kabengele Munanga (2005), o racismo no Brasil está enraizado na construção histórica da identidade nacional brasileira é construído socialmente e internalizado nas práticas cotidianas e nas instituições brasileiras, manifestando-se em diferentes aspectos da vida social, econômica e política do país. De acordo com o autor: “A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas” (Munanga, 2005, p.18).

Nesse contexto, a representatividade negra no ensino é um tema crucial, pois reflete não apenas a necessidade de inclusão cultural e étnico-racial nos currículos escolares, mas também o reconhecimento da importância de uma educação que promova a diversidade e a equidade. Em muitas sociedades, incluindo o Brasil, a história e as contribuições das pessoas negras foram por muito tempo marginalizadas e omitidas dos livros didáticos e programas educacionais. Isso não apenas perpetuou estereótipos negativos e preconceitos, mas também limitou o entendimento dos estudantes sobre a verdadeira diversidade e riqueza cultural do país.

Mirian Garrido (2011) aponta que “existe no Brasil uma longa historiografia que se dedicou a estudar o negro, especialmente no que circunscreve o período da escravidão.” (Garrido, 2011, p.18), porém, o mesmo não se verifica para além desse recorte. A autora ressalta que desde a infância, os afrodescendentes são ensinados que suas raízes estão em um continente – o africano – frequentemente descrito como atrasado; são lembrados de que seus antepassados foram submetidos à escravidão e “habitados” a um tratamento desumano; o que, por sua vez, influenciou profundamente o desenvolvimento de sua identidade e caráter. E ainda ressalta que:

Se na verdade “Somos o que recordamos”, como esperar que as crianças negras do país sintam-se valorizadas? A sociedade, a mídia,

a escola, os livros, os dicionários, nada dizem sobre sua origem, muitas vezes reforçam estereótipos que agregam na rejeição do ser negro. Como sentir-se valorizado enquanto indivíduo negro, se você aprendeu na escola – e por que não, na mídia também – que o bonito, que o herói, que o civilizado é branco, europeu. E esse sistema só pode resultar em duas posturas: ou leva o aluno à apatia com relação à escola e ao que se ensina nela; ou opta-se por negar sua condição de indivíduo negro e introjeta uma cultura que nada lhe diz respeito. (Garrido, 2011. p.176).

A representatividade negra no ensino não se limita à reparação histórica, mas constitui estratégia educacional e de justiça social. Para Beatriz Petronilha Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais deve formar cidadãos comprometidos com a igualdade, reconhecendo contribuições de diferentes povos e abolindo preconceitos. A autora defende uma revisão crítica dos currículos, incorporando perspectivas afro-brasileiras e africanas, de modo a fortalecer identidades e promover um ambiente escolar inclusivo.

A inclusão da representatividade negra no ensino não se trata apenas de corrigir o equívoco histórico, mas de oferecer uma educação mais completa e inclusiva para todos os estudantes negros e não-negros. Promover a representatividade negra no ensino não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia educacional a autora afirma:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (Silva, 2007, p.490).

Assim como Silva (2007) defende essa mudança no sistema educacional, outra representante da militância e da intelectualidade, Nilma Lino Gomes (2005), contribui para entendermos como a representatividade negra pode ser integrada de forma eficaz no contexto educacional.

Nilma Gomes (2005) enfatiza que a representatividade negra no ensino não se limita apenas à inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, “É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores,” (Gomes, 2005, p.147). É, também necessário, uma transformação estrutural que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial em todas as dimensões da educação. Em suas análises, destaca como a presença de professores negros e uma abordagem pedagógica sensível às questões raciais são cruciais para criar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Por sua vez a literatura pode desempenhar um papel importante, na superação ou na reprodução da marginalização de grupos. A definição de literatura é complexa e não há consenso acadêmico sobre o tema, como aponta Lajolo (1995). Essa complexidade se intensifica no Brasil, onde a imposição da língua portuguesa sobre as línguas africanas durante a colonização marcou profundamente a produção literária. Para Evaristo (1996), a assimilação do português representava a manutenção do poder e dificultava a resistência dos escravizados.

A língua portuguesa significava a continuidade de um estado de poder, guardava também um status superior na hierarquia das línguas e a sua assimilação servia para diminuir a capacidade de um levante da população escrava, assim como para tornar mais difícil a construção de um compromisso ideológico entre a população já nascida no Brasil e os africanos. (Evaristo, 1996, p.53).

Nesse processo de afro-brasilidade, Eduardo Duarte (2010) aponta que “a linguagem é, sem dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário. Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível também a partir de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil” (Duarte, 2010, p.19).

A literatura afro-brasileira, inserida nesse contexto, afirma especificidades históricas, sociais e étnicas. Além disso, a escravidão gerou a interdição da população negra à educação formal, reforçando desigualdades e exclusões (Silva; Araújo, 2005). Apesar disso, importa salientar, que a produção literária recente, final do século XX e início do século XXI, apesar de ainda ser majoritariamente produzida e protagonizada

por homens brancos revelados a partir da pesquisa de Regina Dalcastangnè, (2008), passa a contar com maior presença da literatura negra. Podemos citar alguns nomes que protagonizam essa vertente da literatura, tais como: Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Osvaldo de Camargo (1936), Conceição Evaristo (1946), Geni Guimarães (1947), Cuti (Luiz Silva) (1951), Cidinha da Silva (1967), Ana Maria Gonçalves (1970), Livia Natália (1979), Elizandra Souza (1983), Jarid Arraes (1991), entre tantos outros autores/autoras negros/negras que, através da sua escrita literária, assumem seu pertencimento étnico, buscando romper com os estereótipos cristalizados pelo mundo branco, fortalecendo a luta antirracista.

A Literatura infantil brasileira, conforme Nelly Coelho (1991), consolidou-se no século XX, impulsionada por reformas educacionais e pela necessidade de uma produção nacional que valorizasse a identidade brasileira. Nos anos 1940, a literatura infantil afastou-se do “maravilhoso”, com os contos de fadas sendo vistos como potencialmente alienantes. A década de 1960 preparou o terreno para o *boom* da literatura infantojuvenil nos anos 1970, marcado por maior incentivo à leitura e análise crítica, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2005).

Pesquisadora Jovino (2006), indica que é a partir de 1975 que começa a surgir uma produção literária infantil mais comprometida com as questões sociais e de gênero. No entanto, essa última faz algumas ressalvas. Jovino (2006) alerta que embora algumas obras tenham a preocupação de denunciar o preconceito e a discriminação racial, “muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper” (Jovino, 2006, p. 187).

Ainda assim, na década de 1980, Fúlvia Rosemberg (1984) denunciava que havia na literatura produzida para o público infantil uma predominância de personagens brancos. Ela revela que há vários outros indicadores que privilegiam a cor branca em detrimento das outras. Em “Literatura infantil e ideologia”, a autora analisou 168 narrativas publicadas entre os anos de 1955 e 1975 e nessas obras o homem branco é tido como o “representante da espécie”.

A cor negra, por exemplo, aparece com muita frequência associada a personagens maus, seja diretamente através da pigmentação do tecido que o recobre (pele, pêlo, penas), da coloração de seus

acessórios e vestimentas ou ainda do contexto que o cerca. O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência (Rosemberg, 1984, p. 84).

Enquanto “a branquidade é a condição normal e neutra da humanidade” (Rosemberg, 1984, p. 81), as características atribuídas aos personagens negros são as piores. A autora ainda constatou que os personagens não-brancos podem “ter traços físicos ou comportamentais de animais” (Rosemberg, 1984, p. 86).

Maria Nazareth Fonseca (2006) reitera que o termo “literatura negra” acaba fortalecendo “a reversão das imagens negativas que o termo negro assumiu ao longo da história” (Fonseca, 2006 p. 24), pois se aproxima das lutas de conscientização desta população, dando sentido “[...] a processos de formação da identidade de grupos excluídos” (Fonseca, 2006 p. 24). Por outro lado, a expressão “literatura afro-brasileira”, segundo a pesquisadora, “procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo “literatura” indica e a relação dessa criação com a África” (Fonseca, 2006, p. 24). Já “literatura afrodescendente” por sua vez, segundo Fonseca (2006) “[...] insiste na constituição de uma visão vinculada às matrizes culturais africanas e, ao mesmo tempo, procura traduzir as mutações inevitáveis que essas heranças sofreram na diáspora” (Fonseca, 2006, p. 24).

Para Regina Dalcastagné (2008), a representatividade na literatura infantil deve ser tratada de maneira crítica e multifacetada. A autora defende que a presença de personagens negros nas histórias infantis não é suficiente por si só, faz-se necessário uma representação mais diversa e plural, que não se limite a um único arquétipo ou narrativa linear e enfatiza que a literatura deve ser capaz de refletir as diversas realidades e identidades dentro da população negra, o que inclui, por exemplo, a representação de negros em diferentes posições sociais, com diferentes valores, histórias e experiências. A autora, também argumenta que a literatura infantil não deve apenas servir como um veículo de entretenimento, ela deve ser encarada como uma poderosa ferramenta educativa.

A literatura brasileira historicamente excluiu autores e personagens negros, atribuindo-lhes papéis secundários, estereotipados ou mesmo inexistentes. Segundo Regina Dalcastagné (2008, p. 208), “a ausência de personagens negras na literatura não é apenas um problema político, mas também estético, uma vez que implica na

redução da gama de possibilidades de representações”. Isso significa que, ao invisibilizar a população negra, a literatura também restringe o imaginário coletivo, reduzindo a diversidade de histórias possíveis. Ela também aponta que a autoria negra na literatura nacional ainda é minoritária, o que reflete a desigualdade de oportunidades e o acesso limitado de escritores negros ao mercado editorial. Essa realidade se reproduz nos acervos escolares, onde predominam obras escritas por autores brancos, com personagens brancos, deixando a criança negra à margem das narrativas que consomem.

### **Método**

Este estudo deriva da investigação sobre a presença e o uso de literatura infantil afro-brasileira e africana nas escolas municipais de ensino infantil de uma cidade no Vale do Paraíba, com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam a inclusão da educação étnico-racial.

Trata-se de reflexões ancoradas metodologicamente na análise qualitativa, na qual a interpretação de narrativas e dos livros mencionados nessas narrativas são vistos como parte de subjetividades e valores (Minayo, 2014). As entrevistas realizadas com colaboradoras, por sua vez, estão fundamentadas na metodologia de História Oral, conforme José Carlos Meihy e Suzana Ribeiro (2011, p.14), “para um trabalho ser caracterizado como História Oral, há necessidade de elaborar um projeto e neste definir os critérios que estabelecem o grupo que será entrevistado, este projeto funcionou como um mapa de pesquisa”. A pesquisa respeitou todos os trâmites éticos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), assegurando o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações.

### **Resultados e discussão**

A análise das entrevistas evidencia diferentes níveis de apropriação das professoras em relação à literatura afro-brasileira e africana. A Colaboradora nº1 reconhece a relevância da temática, mas aponta dificuldades para incorporá-la ao cotidiano: *“não vejo problema nenhum em trabalhar com essa literatura, mas a gente não consegue fazer sempre, só quando aparece alguma atividade no planejamento”* (Colaboradora nº1, 2025). Essa limitação reforça o caráter pontual das práticas, já

identificado por Gomes (2012), que critica a superficialidade das ações restritas ao mês da Consciência Negra.

A Colaboradora nº2, com longa trajetória no magistério, admitiu que “nunca recebeu formação” e que conhece as leis mais pelo estudo para concursos do que pela prática pedagógica (Colaboradora nº2, 2025). Esse relato ilustra o alerta de Duarte (2010), que denuncia a formação tecnicista e instrumentalizada, incapaz de promover um encontro ético e estético com a diversidade cultural. Já a Colaboradora nº3 ressaltou a insegurança em abordar o tema, temendo reações de famílias: “às vezes a gente até quer trabalhar mais, mas não sabe como os pais vão reagir” (Colaboradora nº3, 2025). Essa fala remete à análise de Munanga (2005), segundo a qual preconceitos introjetados e a falta de preparo dificultam a transformação das situações de discriminação em oportunidades pedagógicas.

No que diz respeito às obras literárias, duas falas revelam escolhas recorrentes. A Colaboradora nº4 destacou: “eu já usei o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, porque ele fala da beleza da menina negra, e as crianças gostam bastante, mas acaba ficando só nisso, a gente não tem outros livros para aprofundar” (Colaboradora nº4, 2025). Já a Colaboradora nº5 citou outra referência: “eu gosto muito do *Cabelo de Lelé*, porque as crianças se identificam, principalmente as meninas com cabelo crespo, mas a gente acaba repetindo sempre os mesmos, porque não tem mais opções na escola” (Colaboradora nº5, 2025). Essas falas evidenciam tanto o potencial da literatura para promover autoestima quanto a limitação de acervos reduzidos, aspecto também problematizado por Dalcastagnè (2012), ao apontar a marginalização da literatura negra no espaço escolar.

O depoimento da Colaboradora nº4 ainda reafirma a descontinuidade formativa: “a gente sempre recebia algum documento para trabalhar, principalmente na semana da Consciência Negra, mas formação, não” (Colaboradora nº4, 2025). Por fim, a Colaboradora nº5 destacou de forma crítica que “a falta de preparação e letramento racial da nossa classe são alguns dos obstáculos que impedem a implementação dessas leis” (Colaboradora nº5, 2025). Essa percepção converge com Gomes (2012), que defende uma formação docente comprometida politicamente com a equidade racial.

As narrativas também revelam a precariedade dos acervos. Além da falta de livros específicos, algumas professoras relataram recorrer a recursos improvisados, como destacou a Colaboradora nº3: “às vezes eu baixo PDF ou procuro vídeo no YouTube, porque a gente não tem esse material aqui na escola” (Colaboradora nº3, 2025). Esse dado demonstra a ausência de investimento institucional e o deslocamento da responsabilidade para as docentes, que acabam arcando com custos pessoais ou estratégias alternativas.

Essas narrativas também evidenciaram duas obras literárias como recorrentes nas práticas docentes, e é válido analisar as representações possíveis que podem emergir destas obras literárias. *O Cabelo de Lelé* (Belém, 2012) e *Menina Bonita do Laço de Fita* (Machado,[1986] 2019), revelam limitações importantes ao tratar da identidade negra, frequentemente reduzida à estética corporal e, em alguns casos, marcada por uma erotização simbólica precoce.

Em *O Cabelo de Lelé*, a protagonista inicia uma jornada de descoberta sobre seu cabelo crespo, o que à primeira vista parece uma valorização da estética afro. Contudo, a narrativa concentra-se excessivamente na aparência, sem aprofundar os aspectos históricos, sociais e culturais que constituem a identidade afrodescendente. Silva (2008) diz que a África é apresentada de forma genérica, como um continente homogêneo, ignorando sua diversidade étnica, linguística e cultural. Essa simplificação reforça o imaginário colonial que ainda permeia parte da produção literária nacional.

Já em *Menina Bonita do Laço de Fita*, a beleza da menina negra é exaltada por um coelho branco que deseja ter a mesma cor de pele. Embora a obra tenha a intenção de valorizar a estética negra, a repetição da pergunta “como você ficou pretinha assim?” pode ser interpretada como uma forma de exotização da cor da pele, transformando-a em um mistério sedutor. Essa construção narrativa, mesmo em um contexto infantil, pode ser lida como uma antecipação da erotização do corpo feminino negro, ao associar beleza à sensualidade implícita (Gonzalez, 2020). A erotização simbólica do corpo negro infantil é um fenômeno sutil, mas presente. A insistência em atributos físicos como o laço de fita, os olhos brilhantes e a pele escura como elementos de encantamento reforça uma visão fetichizada da negritude. Além disso,

a ausência de referências à resistência histórica, à ancestralidade e à pluralidade cultural afro-brasileira limita a potência educativa dessas obras.

A literatura infantil, como instrumento pedagógico, deve ir além da representação estética e promover narrativas que valorizem a história, a cultura e a luta dos povos africanos e afrodescendentes. Como aponta Munanga (2005), é fundamental desconstruir os estereótipos que associam o corpo negro à inferioridade, à excentricidade ou à hipersexualização, mesmo em contextos aparentemente inocentes como os livros infantis.

A representatividade é um dos eixos fundamentais para a construção da identidade infantil. A criança, ao se ver retratada em narrativas, reconhece sua existência e constrói autoestima. Quando essa presença é negada, instala-se um processo de alienação, que pode levar à rejeição da própria identidade (Gomes, 2005). Ela ressalta que o currículo escolar ainda carrega marcas coloniais e eurocêntricas, silenciando as culturas negras e indígenas. Gomes (2012) diz que descolonizar os currículos significa dar voz a saberes historicamente marginalizados e construir uma educação capaz de promover justiça social.

Como afirma Garrido (2011), não se trata apenas de incluir novos conteúdos nos currículos, mas de repensar atitudes e práticas pedagógicas que promovam a valorização da identidade negra desde a infância. É necessária atenção quando os personagens mobilizam identidades, para que não sejam observados a partir de estereótipos, como servidão, marginalidade ou exotização, como as duas obras aqui trabalhadas.

### **Considerações Finais**

As cinco professoras entrevistadas relataram conhecimento parcial das leis e destacaram a ausência de formação antirracista estruturada, restrita, em muitos casos, a eventos comemorativos. Entre os principais obstáculos apontados estão a falta de políticas públicas de formação continuada, abordagem superficial das temáticas raciais e repertório docente limitado, que mantém currículos eurocentrados e invisibiliza culturas afro-brasileira e africana.

As práticas pedagógicas variam: algumas educadoras integram a literatura afro-brasileira ao cotidiano, enquanto outras limitam seu uso a datas comemorativas.

Livros citados com frequência incluem *Menina Bonita do Laço de Fita*, *O Cabelo de Lelé* e *Amoras*, utilizados em rodas de leitura e reflexões sobre diversidade e identidade. Apesar disso, a representação negra ainda é esporádica, e os professores enfrentam dificuldades relacionadas à escassez de acervos, falta de formação específica e resistência cultural. Os relatos evidenciam que a literatura fortalece autoestima, promove identificação das crianças negras com personagens afrocentrados e contribui para empatia entre alunos (Colaboradoras nº 2, 3 e 4).

No entanto, seu uso ainda não é sistemático, sendo necessário investimento em formação continuada e crítica das literaturas presentes, ampliação de acervos, políticas públicas e integração da literatura em projetos pedagógicos amplos, garantindo representatividade e práticas antirracistas consistentes. Somado a isso, obras de uso recorrente são reprodutores de imagens ou perspectivas que se visam, hoje, superar.

Em síntese, os resultados parciais da pesquisa mostram que a presença da literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil é limitada, mas reconhecida como essencial para a construção da identidade, valorização da diversidade e combate ao racismo estrutural, reforçando a necessidade de ações coletivas e estruturais nas escolas.

## Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. In: CARNEIRO, S. Racismo e desenvolvimento; Crise racismo; O racismo e as crises; Neoliberalismo e racismo. São Paulo. Jandaia. 2020.

BRASIL, Lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 19 abri. 2024.

BRASIL, Lei nº11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 19 abri. 2024.

BELÉM, V. O cabelo de Lêle São Paulo. Ed Inep, 2012.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil**: das origens Indo-europeias ao Brasil Contemporâneo. 4 ed. rev. São Paulo: Editora Ática, 1991. (Série Fundamentos 88).

DALCASTAGNÈ, R. **Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea**. In: Estudos de literatura brasileira contemporânea. n. 31. Brasília: UNB, p. 87-110, janeiro/junho 2008.

DALCASTAGNÉ, R. **Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais**. Iberic@al, 2012, 2, p.p.13-18. Disponível em: [hal-04069742](https://hal-04069742) . acesso em 10 mai2025.

DUARTE, E. A. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Terceira Margem. v. n.23 (2010). Repensando as Histórias da Literatura. Disponível em: [Por um conceito de literatura afro-brasileira | Terceira Margem](#) . Acesso em: 25 jan. 2025.

DUARTE, E. A. **Machado de Assis afrodescendente: escritos de caramujo**. Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

DUARTE, E. A. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 146–153, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/navegacoes/article/view/16787>. Acesso em: 2 fev. 2025.

EVARISTO DE BRITO, M. C. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. 1996. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

FANON, F.(1925-1961). **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.; NASCIMENTO, S.; CAMARGO R. São Paulo: Ubu, 2020.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). Poéticas afro-brasileiras. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, Mazza edições, 2002. p. 19-36.

FONSECA, M. N. **Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?** In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro- Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares 2006.

GARRIDO. M. C.M. **Escravo, Africano, Negro e Afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)**. 2011. Dissertação (Mestrado- Faculdade de Ciências e Letras de Assis- Universidade Paulista) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis- Universidade Paulista, Assis, 2011.

GONZALES, L. **Racismo e sexismo na sociedade brasileira**. In: RIOS, F.; LIMA, M. Por um feminismo afro latino americano. Rio de Janeiro: Zahar,2020.

GOMES, N.L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: SILVA, **Superando o Racismo na escola**. 2ª. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**,v.12,n.1,pp.98-109, Jan/Abr 2012. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: [institutounibanco.org.br](http://institutounibanco.org.br). Acesso 15 jun. 2024.

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negro no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 179-217.

LAJOLO, M. O que é literatura.17.ed. São Paulo. Brasiliense. 1995.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2005. (Série Fundamentos).

MACHADO, A.M. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Ática. 1ª ed.1986.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades e famílias**. São Paulo: Contexto 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Petrópolis: Vozes, 2013.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª. ed. [Brasilia]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PLANO DIRETOR FÍSICO DO MUNICÍPIO XXXX. Disponível em:  
[Lei Complementar 412 2017-atualizada.pdf](#) . Acesso 28 fev.2025.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1984.

SANTOS, M. A. R.; SANTOS, C. A. F.; SERIQUE, N. S.; LIMA, R. R. **Estado da Arte: Aspectos Históricos e Fundamentos Teórico-metodológicos**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 202-220, ago. 2020.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça, na sociabilidade brasileira**.1ªed. São Paulo. Claro Enigma. 2012.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e Ensino das africanidades Brasileiras. In: SILVA, **Superando o Racismo na escola**. 2ª. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, G; ARAÚJO, M. **Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). A história da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,2005, p. 65-78.