



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC I  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JÉSSICA BORGES DA SILVA BARROS**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
ATRAVÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA**

**SALVADOR, BA**

**2024**

**JÉSSICA BORGES DA SILVA BARROS**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
ATRAVÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial de avaliação para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, campus I - Salvador.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira

**SALVADOR, BA**

**2024**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**JÉSSICA BORGES DA SILVA BARROS**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL,  
ATRAVÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial de avaliação para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, campus I - Salvador.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira

Aprovado dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Doutora Rosemary Lapa de Oliveira. (orientadora UNEB)

---

Doutora Valquíria Claudete Machado Borba (Uneb)

---

Doutora Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes (Uneb)

SALVADOR  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sempre estar ao meu lado em todos os momentos e por direcionar meus caminhos sempre com fé e perseverança.

Aos meus pais (em memória), por me incentivarem a investir nos estudos desde a infância e por continuarem me guiando em espírito.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemary Lapa, por sua paciência, dedicação, excelente orientação e por acreditar na minha escrita.

Às minhas amigas Bruna, Carolina, Karolyne, Milena, Poliana, Tâmara, Vanessa e tantas outras mulheres incríveis e inspiradoras que me apoiaram nos meus inúmeros momentos de fraqueza, me fortalecendo numa proporção amorosa e cuidadosa.

Agradeço a mim, por não desistir de tudo, mesmo diante de tantas adversidades durante a construção desta monografia e por nunca perder a esperança de dias melhores.

“Ou a educação é antirracista ou não é educação”.  
Bárbara Carine

## RESUMO

O presente trabalho discute a importância da literatura afro-brasileira infantil para o processo de constituição de identidade negra, a partir da pergunta: quais as contribuições que a literatura afro-brasileira pode oferecer para o reconhecimento da identidade negra de crianças na Educação Infantil? A pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: analisar como a literatura afrocentrada pode influenciar no desenvolvimento positivo da identidade negra de crianças na educação infantil; discutir sobre o surgimento e as contribuições da literatura infantil e afrocentrada para a educação brasileira; e identificar a importância da literatura afrocentrada para a percepção da diversidade étnico-cultural. A base teórica orientadora é composta pela análise de obras com autoria de Lajolo e Zilberman (2007), Coelho (2000) a respeito do surgimento da literatura infantil, Kabengele Munanga (2005) e Gomes (2012), que trazem a perspectiva do protagonismo negro na literatura e sobre a descolonização do currículo escolar, além de Hall (2005), Souza (2021) e documentos do Ministério da Educação que discutem a construção de identidades e como desenvolvê-las no ambiente escolar. O percurso metodológico desta pesquisa bibliográfica exploratória, de natureza qualitativa consiste na análise de dados de livros, artigos e variados estudos referentes ao tema proposto, que fornecem informações que asseguram maior proximidade com o tema. O diagnóstico das informações produzidas direciona para a conclusão da necessidade de explorar literaturas afro-brasileiras com protagonismo negro desde a educação infantil para a contribuição do desenvolvimento de identidades e valorização da história e cultura afro-brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil; Literatura afro-brasileira; Constituição de identidade.

## ABSTRACT

The present work discusses the importance of Afro-Brazilian children's literature for the process of constitution of black identity, based on the question: what contributions can Afro-Brazilian literature offer to the recognition of the black identity of children in Early Childhood Education? The research seeks to achieve the proposed objectives of discussing the emergence and contributions of children's and Afrocentric literature to Brazilian education; to identify the importance of Afrocentric literature for the perception of ethnic-cultural diversity and to analyze how Afrocentric literature can influence the positive development of black identity of children in early childhood education. The guiding theoretical basis is composed of the analysis of works by Lajolo and Zilberman (2007), Coelho (2000) regarding the emergence of children's literature, Kabengele Munanga (2005) and Gomes (2012) bring the perspective of black protagonism in literature and on the decolonization of the school curriculum, in addition to Hall (2005), Souza (2021) and documents from the Ministry of Education that discuss the construction of identities and how to develop them in the school environment. The methodological path of this exploratory bibliographic research, of a qualitative nature, consists of the analysis of data from books, articles and various studies related to the proposed theme, which aims to provide information that ensures greater proximity to the theme. The diagnosis of the information produced leads to the conclusion of the need to explore Afro-Brazilian literatures with black protagonism from early childhood education to contribute to the development of identities and appreciation of Afro-Brazilian history and culture.

**KEYWORDS:** Children's literature; Afro-Brazilian literature; Identity constitution.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Personagens Negros: Um Breve Perfil Na Literatura Infanto- Juvenil ....	36
Figura 2 – Personagens Negros: Um Breve Perfil Na Literatura Infanto- Juvenil ....	36
Figura 3 – Personagens Negros: Um Breve Perfil Na Literatura Infanto- Juvenil ....	36
Figura 4 – Capa do livro: “Amoras” .....	37
Figura 5 – Capa do livro: “Sinto o que sinto: E a incrível história de Asta e Jaser” ..	37
Figura 6 - Capa do livro: “O pequeno príncipe preto” .....	38

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 LITERATURA INFANTIL E AFROCENTRADA.....</b>	<b>13</b>
2.1 A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL E O NEGRO.....	16
2.2 A LITERATURA AFROCENTRADA E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS...	19
<b>3 EDUCAÇÃO E IDENTIDADE: QUESTÕES IDENTITÁRIAS.....</b>	<b>24</b>
3.1 PRINCÍPIOS E INTENCIONALIDADES DA LEI 10.639/03.....	25
3.2 LITERATURA E IDENTIDADE NA BNCC .....	28
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS DE PESQUISA .....</b>	<b>35</b>
4.1 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO EM OBRAS LITERÁRIAS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O SÉCULO XX E XXI .....	35
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desta investigação centra-se nas contribuições da literatura afro-brasileira para a constituição da identidade negra das crianças na educação infantil. A escolha por esse tema surgiu a partir de reflexões sobre a minha infância em sala de aula e de uma experiência profissional vivida como auxiliar de turma em uma escola de ensino particular com crianças de 5 anos, entre os anos de 2014 a 2019. Nesse período, nunca foi presenciada uma iniciativa ou proposta por parte da professora regente da sala de aula que explorasse e evidenciasse leituras diversificadas, provenientes de outras culturas, nesse caso, se tratando da cultura africana e afro-brasileira.

Sancionada em janeiro de 2003, a lei 10.639 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para as instituições públicas e privadas, de ensino fundamental e médio. No entanto, é importante também a prática desta lei na etapa da educação infantil, pois desde cedo é possível ampliar a visão de mundo, contribuindo para a formação de novas interpretações da história negra e africana e afrobrasileira, auxiliando na valorização, respeito e identificação das crianças. De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL, 2003, p. 49).

As propostas educacionais referentes à história e cultura africana e/ou afro-brasileira, desenvolvidas na escola em que foi prestado o serviço, resumiam-se ao dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) e à contação de uma mesma história todos os anos: "O cabelo de Lelê" (2012)<sup>1</sup>. Uma leitura que era trabalhada de forma superficial, sem criticidade, sem despertar o interesse das crianças por conhecer mais

---

<sup>1</sup> "O Cabelo de Lelê" é um livro infantil escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça. A história acompanha Lelê, uma menina negra que, inicialmente, não entende e não gosta do seu cabelo crespo. Ao longo da narrativa, ela descobre a beleza e a riqueza da sua identidade ao aprender sobre suas origens africanas.

da cultura africana ou afro-brasileira, levando-as a pensar sua identidade, conforme eu estudava no curso de Pedagogia. Assim, na medida em que fui vivenciando na prática aquela forma de trabalhar, fui identificando que aquela prática não era significativa para os estudantes.

Durante a minha trajetória universitária, a partir das experiências compartilhadas em sala e das leituras de textos, foi despertado o interesse em conhecer mais sobre a literatura afrocentrada e como ela poderia impactar na formação de estudantes, em seus aspectos sociais e culturais, uma vez que me foi privado o acesso a essas leituras na escola durante a infância e após alguns anos, ao retornar como educadora. Assim, percebi que esse acesso ainda era escasso.

Aos poucos, durante o processo de formação na universidade, principalmente no componente curricular Educação para as relações etnorraciais, pude compreender a importância da literatura afro-brasileira, com o objetivo de formação da identidade negra nas crianças na Educação Infantil. A partir daí, essa temática passou a ser a diretriz que conduziria as investigações que escolhi para o trabalho de conclusão de curso. Dessas reflexões é que decidi pelo aprofundamento sobre a importância da literatura afro-brasileira para a constituição da identidade negra de crianças na Educação Infantil.

A pesquisa apresenta como objetivo geral: investigar as contribuições que a literatura afro-brasileira pode oferecer para o reconhecimento da identidade negra de crianças na Educação Infantil, incentivada pela pergunta-problema: Quais as contribuições que a literatura afro-brasileira pode oferecer para o reconhecimento da identidade negra de crianças na Educação Infantil? A prática da literatura afrobrasileira na educação infantil possibilita desde cedo iniciar um trabalho educacional antirracista? Os objetivos específicos que guiam esta pesquisa incluem: analisar como a literatura afrocentrada pode influenciar no desenvolvimento positivo da identidade negra de crianças na educação infantil, discutir o surgimento e contribuições da literatura infantil e afrocentrada para a educação brasileira e identificar a importância da literatura afrocentrada para a percepção da diversidade étnico-cultural.

Durante os anos em que estudei na educação básica, o contato com leituras de diferentes origens culturais foi limitado, nesse caso, o relato específico se refere à cultura negra, afro-brasileira, com protagonistas negros e se restringia àquelas histórias centradas (ou inspiradas) na estética europeia. Acredito que essa carência

teve um impacto significativo durante o processo de minha aprendizagem, se tratando na compreensão de minha própria imagem e nas dificuldades enfrentadas ao tentar entender “quem eu poderia ser na sociedade”.

A literatura sempre fez parte da minha vida desde a infância e se fortaleceu durante a adolescência, quando comecei a escrever histórias, e na vida adulta ainda é muito presente. No entanto, as histórias que consumia e em que baseava a minha escrita, não se assemelhavam a mim mesma ou às minhas vivências, enquanto leitora e escritora. Personagens negros não faziam parte das referências literárias que lia e, de certa forma, isso impactou na minha visão de mundo, pois não tinha noção de que o negro poderia ser retratado como protagonista em literaturas, mas apenas como pessoas escravizadas que precisavam ser salvas por um “salvador branco”.

Ao retornar para o ambiente escolar, agora no papel de profissional da educação, percebi que as obras literárias ofertadas para as crianças da educação infantil continuavam sem contemplar narrativas culturais diversificadas - como as obras literárias com protagonismo negro - seja por falta de conhecimento e/ou por dificuldades dos docentes em apresentar obras que abordassem a cultura negra, além da coleção de leituras disponíveis na escola ser voltada para um único tipo de estética e de narrativa. Tudo isso me fez questionar se privar as crianças de conhecer histórias culturais diversas, pode influenciar de forma negativa o desenvolvimento da consciência étnico-racial, bem como o conhecimento sobre o papel do negro na sociedade brasileira.

Neste sentido, esse trabalho se justifica uma vez que busca trazer contribuições para melhor compreensão sobre a importância da leitura de histórias afro-brasileiras, ajudando, sobretudo, as crianças negras no processo de constituição de suas identidades, para que elas possam se sentir acolhidas e capazes de formar uma visão positiva a respeito da população negra.

A pesquisa pode contribuir para ampliar o debate sobre a importância de a escola repensar o seu acervo literário, bem como as suas práticas de leitura, privilegiando, assim, a diversidade cultural. Seguir por este caminho de pesquisa será, também, de grande importância para a minha formação pessoal e profissional, atuando em sala de aula ou na gestão escolar e nos diversos ambientes em que poderei estar presente.

De acordo com os objetivos, esta é uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, cujo método se caracteriza pela pesquisa bibliográfica e que visa refletir,

através de discussões de livros, monografias, artigos sobre como o trabalho com a literatura afrobrasileira na Educação Infantil, contribui para a formação de uma autoimagem positiva em crianças negras, através da identificação com livros infantis com protagonismo negro. O trabalho está organizado em cinco seções, que compreendem esta primeira seção introdutória, apresentando a estrutura do trabalho, a segunda seção que explora a história da literatura infantil e afrocentrada, englobando as subseções: “A literatura infantil no Brasil e o negro”, a qual relata o início da literatura infantil no Brasil e como o negro era descrito nas histórias e “A literatura afrocentrada e a educação de crianças” a qual discorre sobre o trabalho na educação infantil com literaturas afrocentradas. A terceira seção: “Educação e identidade: questões identitárias”, fala sobre como as questões identitárias podem ser desenvolvidas através da literatura no ambiente escolar e possui duas subseções. A primeira é “Princípios e intencionalidades da Lei 10.639/03”, apresenta alguns fundamentos para trabalhar a história africana e afro-brasileira, enquanto que a segunda “Literatura e identidade na BNCC” fala sobre como a Base Nacional Comum Curricular compreende os conceitos de literatura e identidade na educação infantil. A quarta seção traz o percurso metodológico realizado para a escrita desta monografia e possui a subseção: “Análise da representação da imagem do negro em obras literárias: um estudo comparativo entre o século XX e XXI”, que realiza um comparativo entre as representações do negro no século passado e no século atual. A quinta e última seção descreve as considerações finais acerca de toda pesquisa.

## 2 LITERATURA INFANTIL E AFROCENTRADA

A humanidade possui necessidade de se comunicar e é provável que sempre tenha feito uso da literatura desde o começo da sua própria história, visto que as narrativas eram canais fundamentais para compartilhar experiências, contribuindo para a preservação da cultura dos povos e para a formação da sociedade. Nesse sentido, “é comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas.” (Jovino, 2006, p. 1). A prática de contar histórias é comum a todos os povos, acontecendo de forma ascendente para descendente (passado de pai para filho, geração após geração), perpetuando elementos que caracterizam uma determinada comunidade.

Os primeiros registros da literatura infantil que hoje conhecemos em nossa sociedade surgiram na Europa, no século XVII, por meio do escritor francês Charles Perrault, responsável por adaptar narrativas de origem popular consideradas apropriadas para serem apresentadas às crianças. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007, p. 14):

As primeiras obras publicadas, visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, “As aventuras de Telêmaco”, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697.

O livro de Perrault deu vida a produções de natureza popular, especialmente aos contos de fadas, evidenciando a forte relação entre oralidade e literatura, nesse caso, literatura europeia. O livro, enquanto objeto que eterniza histórias e contos populares, tornou-se, também, veículo de difusão da cultura europeia, chegando em todas as escolas e lares brasileiros, em detrimento dos contos da tradição oral de povos afrobrasileiros e indígenas, cujos textos não recebiam o mesmo tratamento.

A literatura infantil, um gênero inaugurado pelos povos europeus e fortemente presente no cotidiano familiar e escolar atualmente, passou por diversos contextos históricos até se consolidar como o gênero literário conhecido hoje. Transformações históricas como a revolução industrial, ocorrida no século XVIII, concretizaram a instauração da burguesia como classe social, com seus valores tradicionais que,

resumidamente, se caracterizam pela detenção do poder financeiro e político. As crianças, que antes eram vistas como miniadultos, passam a ser consideradas indivíduos com particularidades e, dessa forma, “a preservação da infância se torna um valor central, e a criança passa a ganhar um papel de destaque, ainda que simbólico, na sociedade” (Lajolo e Zilberman, 2007, p.7).

Ainda segundo Lajolo e Zilberman (2007), preservar a infância passou a ser um valor fundamental e um objetivo de vida, inicialmente dentro do espaço familiar, que, de acordo com o contexto social da época, tinha como objetivo educar as crianças de forma que fizessem parte do sistema vigente, formando uma visão de mundo de acordo com os ideais burgueses. A literatura auxiliou desde suas origens, a moldar o pensamento e o comportamento, ao comunicar valores sociais, de forma mais envolvente para mentes consideradas imaturas, como as das crianças, segundo o pensamento da época que, de certa forma, perdura até os dias atuais. De acordo com a reflexão crítica feita por Coelho (2000, p. 43):

Tendo em vista os especialistas da mente popular (rudimentar) e da infantil (imatura), compreende-se que a linguagem poética (ou literária em geral) foi utilizada, desde os primórdios (através dos rituais, por exemplo), para transmitir padrões de pensamento ou de conduta em diferentes comunidades. Uma vez que tais valores ou padrões (de natureza social, ética, política, artística, econômica, religiosa, etc.) são essencialmente abstratos [...].

Na atualidade, cada vez mais esse pensamento de que a literatura infantil é uma literatura menor tem sido contestada conforme pode-se observar na obra de Teresa Andruetto (2012), quando advoga “Por uma literatura sem adjetivos”.

Uma vez que a literatura trabalha com a língua escrita, e que para acessá-la é necessário desenvolver habilidades de leitura desde a fase infantil, a escola passou a tornar obrigatória a leitura literária para todas as idades e, mais recentemente, para todas as classes sociais. A partir desse momento, os laços entre a literatura infantil e a escola se intensificaram, pois a literatura depende da escola para circular e por meio do consumo de obras impressas, a produção industrial de um gênero literário específico para um público específico. Conforme Lajolo e Zilberman (2007, p. 17):

[...] o gênero dirigido à infância está no bojo dos processos que vêm marcando a sociedade contemporânea [...]. Tem características peculiares à produção industrial, a começar pelo fato de que todo livro é, de certa maneira, o modelo em miniatura da produção em série. E configura-se desde sua denominação — trata-se de uma literatura para — como criação visando a um mercado específico, cujas características precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo.

Ainda conforme Lajolo e Zilberman (2007), o gênero literário inspirava confiança à burguesia, assegurando a difusão de valores desta classe, bem como a reprodução de comportamentos, e para ser significativo no aprendizado das crianças, necessitava da adoção de posturas pedagógicas que transmitissem concepções específicas, que somente a escola poderia proporcionar.

A literatura infantil que circula na atualidade tem sido, de modo geral, muito influenciada pelo mercado e pela escola, por isso, é vista com desconfiança por alguns críticos, pois suas concessões comprometem frequentemente sua qualidade artística. Conforme Lajolo e Zilberman (2007, p. 18) “de um lado, porque tantas concessões interferem com frequência demasiada na qualidade artística dos textos; de outro, porque denuncia que, sem concessões de qualquer grau, a literatura não subsiste como ofício.” Esse pensamento expõe a limitação da autonomia literária, revelando que, para sobreviver, a literatura precisa equilibrar aspirações estéticas e sociais. Coelho (2000) reforça que a literatura infantil é arte, principalmente quando tratada sob seu aspecto divertido e capaz de provocar emoções e modificar a consciência do mundo de seu leitor. No entanto, sob o aspecto de instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se constitui como elemento pedagógico.

Lajolo e Zilberman (2007) afirmam que ao longo dos séculos XVIII e XIX, a literatura infantil se consolidou, especialmente com o sucesso dos contos de fadas, histórias fantásticas e aventuras, como as de Perrault, Defoe, Swift, e os irmãos Grimm. “Por isso, quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns” (Lajolo e Zilberman, 2007, p.18). Os contos de fadas, que possuem tradições ricas e diversas, se adaptaram ao contexto brasileiro, seguindo um modelo europeu, mas mantendo características locais, emergindo, assim, a vertente brasileira do gênero literário infantil.

No Brasil, os primeiros registros da literatura infantil se manifestaram ao longo do século XIX, com a publicação esporádica de obras destinadas às crianças. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), a implantação da imprensa régia trouxe de Portugal, a tradução de livros como *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen* e a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos* contendo uma coleção de histórias morais.

O início da consolidação da literatura infantil ocorreu a partir da Proclamação da República, momento em que o país passava por grandes transformações,

buscando a modernização. A nova República, instituída por militares e com forte influência de civis, defendia o fim da escravidão, visando uma força de trabalho assalariada.

Visto o acelerado processo de urbanização, a literatura infantil ganhou espaço a partir da emergente classe média consumidora, disposta a consumir produtos culturais, como a revista infantil “O Tico-Tico”, lançada em 1905. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), o sucesso duradouro da revista e suas personagens, junto com a contribuição de grandes artistas, mostram que o Brasil já estava preparado para consumir produtos da indústria cultural e “é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil”. Essa época marcou o início de uma produção literária voltada ao público infantil, que incluía tanto livros escolares quanto de entretenimento, refletindo o papel central da escola em educar as crianças nas novas habilidades e valores urbanos e modernos.

## 2.1 A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL E O NEGRO

Nos últimos anos do século XIX e início do século XX, a literatura brasileira se consolidou, devido à circulação mais ampla de obras literárias, resultado do fortalecimento das editoras e o aumento do público leitor. Esse período também impulsionou a criação de uma literatura infantil brasileira, com adaptações de clássicos estrangeiros e produção nacional focada em valores patrióticos e educativos, atendendo à crescente demanda das escolas e ao desejo das elites de modernizar a sociedade. É importante destacar que os referenciais literários disponíveis para adaptação eram predominantemente de origem europeia, conforme afirma Jovino (2006, p.182):

Algo interessante para refletirmos é o fato de nos serem dados a conhecer a literatura sempre a partir de um referencial europeu. Fomos acostumados às diversas adaptações de contos de fadas como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Joãozinho e Maria, Branca de Neve ou às diversas histórias do livro Mil e uma Noites.

Autores como Machado de Assis, Olavo Bilac e Monteiro Lobato se destacaram nessa época e a literatura nacional se diversificou entre poesia, crítica social e regionalismo. Lajolo e Zilberman (2007, p. 25) apontam que “nesse contexto cultural, e no horizonte social de um país que se urbanizava e modernizava, começam

a sistematizar-se os primeiros esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira, esforços até certo ponto voluntários e conscientes”.

No que se trata de autores referência da época, Monteiro Lobato é responsável por inaugurar as primeiras obras nacionais da literatura infantil. O autor remodelou os contos infantis ao retratar em suas histórias, a união entre o real e o fantástico, evidenciando a realidade brasileira com personagens folclóricos, como no caso de sua obra mais famosa, “Sítio do pica-pau amarelo”, literatura referência para adaptações televisivas da atualidade. Zilberman (2003, p.124) destaca que “com esse autor, a dependência dos padrões literários europeus, especialmente no uso da tradição folclórica, começa a ser superada”.

Em paralelo à sua atitude revolucionária de mudança, é preciso destacar também o teor racista contido em seu repertório literário, ao descrever personagens negros em suas obras. Usando como exemplo, a Tia Anastácia, personagem do Sítio do Pica-pau Amarelo, é possível observar como ela foi retratada de forma pejorativa, sendo comparada a uma macaca (expressão extremamente racista) conforme o trecho a seguir da obra “Caçadas de Pedrinho”:

[...] e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou, que nem uma macaca de carvão, pelo Mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida se não trepar em mastros” (Lobato, 2019, p. 39).

Na obra, “Histórias de Tia Anastácia”, a personagem é colocada como protagonista, ao ser representada como uma contadora de histórias, remetendo à importantíssima tradição dos griôs. No entanto, sua figura é mais uma vez descredibilizada, quando suas histórias são retratadas com descaso, pelos diversos personagens conforme trechos a seguir:

Pois cá comigo – disse Emília- Só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo [...]. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras, coisa mesmo de negra beijuda como Tia Nastácia (Lobato, 1995, p. 24).

Bem se vê que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia esta diaba (Lobato, 1995, p.88).

Esses trechos mostram a forma depreciativa como o povo negro era retratado na literatura de Monteiro Lobato, refletindo as perspectivas racistas da época. Jovino (2006, p. 187) ressalta que “As histórias dessa época buscavam reforçar a condição subalterna do negro”.

O povo negro começa a ser representado na literatura após a abolição da escravidão, no início do século XX. Conforme Gouvêa (2005, p. 79), “nas obras

produzidas até a década de 1920 os personagens negros eram ausentes ou remetidos ao recente passado escravocrata”. As histórias, contudo, não buscavam enfatizar a importante contribuição cultural que os povos afrodescendentes trouxeram para o Brasil, mas evidenciar as trajetórias de sofrimento e dor vividas por um longo período de mais de 300 anos, bem como fortalecer uma imagem preconceituosa de inferioridade nos quesitos sociais, culturais, cognitivos etc, em relação à população branca. De acordo com Jovino (2006, p. 187), “Não existiam histórias, nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fossem retratados de modo positivo”.

Até aquele momento, não existia nenhuma preocupação em abordar a realidade da criança negra, que permanecia invisível aos olhos da sociedade tradicional. Somente a partir de 1975, é que surgem obras literárias infantis que retratam personagens negros com mais frequência, aproximando-se da realidade da vida social brasileira (Jovino, 2006).

A movimentação em prol de uma escrita que abordasse a diversidade brasileira, buscava trazer para a literatura infantil, temas como preconceito racial e racismo, o que era considerado como censura para ser abordado entre crianças e jovens. Apesar disso, muitas narrativas acabaram reforçando ainda mais os estereótipos racistas, supervalorizando personagens com a pele mais clara ou mestiça, com atributos físicos, intelectuais e econômicos superiores àqueles de pele mais retinta fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético (Jovino, 2006).

Em meados dos anos 80, é possível encontrar obras que representem personagens negros de maneira mais positiva e ativa, rompendo com padrões depreciativos. Homens e mulheres negras passam a ser retratados de forma a fortalecer seu orgulho e identidade racial, enfrentando e resistindo ao preconceito. Eles aparecem em diferentes funções sociais, o que demonstra sua diversidade e capacidade de atuação na sociedade (Jovino, 2006). Essas obras também valorizavam aspectos da cultura afro-brasileira como mitologias e religiões de matriz africana, promovendo o reconhecimento e respeito por essas tradições.

É importante ressaltar ainda, que a narrativa negra, muitas vezes, é pautada na luta social pela igualdade de direitos dos negros brasileiros e resistência ao racismo (Bernd, 2009), discursos esses que acabam tomando forma, como se fosse necessário sempre dar uma resposta ao branco, deixando de lado o seu sentido

poético. Esta preocupação em retratar os obstáculos vividos durante a escravidão e o empoderamento emergente da luta contra o preconceito estrutural faz com que, muitas vezes, a narrativa seja direcionada ao público da própria comunidade negra, o que, conforme Bernd (2009) relata, muitas vezes impede o autor de inovar, buscando riquezas contidas na cultura africana. As narrativas negras não devem ser alienadas ou distantes da realidade, mas abrir espaço para a fantasia, o imaginário como característica da arte.

Na contemporaneidade, há maior disponibilidade de histórias com personagens negros, na literatura infantil, que buscam uma linha de ruptura com modelos de representação que não os inferiorizem (Jovino, 2006, p. 188). É possível encontrar narrativas adaptadas de mitos, contos e lendas, que valorizam a tradição oral africana. Nessas histórias, os personagens negros possuem uma representação reformulada de sua imagem e posição social, assumindo papéis de protagonistas, com ilustrações mais diversificadas e menos estereotipadas. Conforme Jovino (2006), a estética dessas obras também se diferencia, promovendo uma nova valorização da beleza negra, com traços mais autênticos, como tranças africanas, penteados tradicionais e trajes variados, em contraste com a visão anterior que destacava atributos de beleza associados quase exclusivamente a traços brancos. Por conseguinte, observa-se que a literatura afrocentrada começa a ganhar espaço, mesmo de maneira vagarosa, nas salas de aula, integrando a educação infantil e desenvolvendo uma educação antirracista para os pequenos.

## 2.2 A LITERATURA AFROCENTRADA E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

A literatura na Educação Infantil possibilita estimular a imaginação, a criatividade e despertar o prazer pela leitura desde cedo, atribuindo à escola (além do ambiente familiar) poder transformador, enquanto espaço para troca de saberes. A significação de textos literários ajuda as crianças a desenvolverem uma leitura crítica desde a infância. De acordo com Cosson (2006, apud Silva, 2018, p. 4):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper limites do

tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Esse posicionamento coaduna com Mariosa e Reis (2011, p. 44) quando asseveram que a literatura é de vital importância para os seres humanos, pois, através da arte literária, os homens estabelecem vínculos. O gênero literário tem a capacidade de impactar e intervir na vida do leitor, da leitora, permitindo-lhe se conectar com diferentes realidades, personagens, culturas e emoções, ampliando sua visão de mundo. A dimensão literária permite que a fantasia se entrelace com o mundo real, auxiliando o leitor a construir significados e refletir sobre suas atitudes perante o mundo que o cerca, considerando seus desenvolvimentos e limitações. Logo, torna-se perigoso apresentar obras literárias que contemplem apenas características europeias. É essencial disponibilizar obras de diferentes culturas, como as com foco nas culturas africanas, que relatam suas riquezas e contribuições para o mundo, em vez de perpetuar a visão eurocêntrica, que os inferioriza e condiciona os leitores a conhecerem uma única narrativa. A afrocentricidade surge como uma alternativa para contrapor essa realidade ainda presente na abordagem literária no ambiente escolar.

A afrocentricidade na literatura se apresenta como uma poderosa ferramenta para a formação da consciência crítica e para a valorização das vivências dos povos negros. Por meio da literatura, a criança desenvolve habilidades fundamentais para o seu crescimento emocional e cognitivo como a criatividade, imaginação, empatia, e outras, ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades para descobrir e compreender o mundo. Nesse contexto, a leitura literária se transforma em uma fonte de significados existenciais, permitindo a relação entre o "eu" e o "outro", o que contribui para o desenvolvimento da consciência de si no mundo, com o mundo. Nessa perspectiva, conforme Coelho (2000), a literatura tem o poder de estimular a consciência do leitor, ajudando-o a refletir sobre o mundo e a si mesmo.

Ainda conforme essa autora, a obra literária se caracteriza por sua intencionalidade, tornando a leitura uma ferramenta poderosa para a formação da consciência do leitor e a construção de sua visão de mundo. Ao conectar-se com a essência de um texto, o leitor assimila ideias, valores e representações de forma consciente ou inconsciente. Nesse processo, a literatura se transforma em um meio fértil para disseminar conceitos, padrões e princípios. Em concordância com Coelho (2000, p. 50):

[...] toda leitura que, consciente ou inconscientemente, se fizer em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que estão inerentes ao fenômeno literário.

Amparada nessa fala, podemos inferir que a criação de um universo literário significativo precisa estar alicerçada em uma escrita que expresse determinada compreensão de mundo ou filosofia de vida, estabelecendo conexão entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido, contribuindo para a formação do conhecimento. De acordo com Hubert (1957, apud Coelho, 2000, p. 51), este conhecimento não acontece de forma imediata, mas de forma paulatina, até alcançar a perfeita clareza.

Os livros, na maioria das vezes, são apresentados para as crianças como forma de entretenimento, e as histórias contadas de forma repetitiva, contemplando conjuntura e estéticas europeias, como é o caso da Cinderela, Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho, entre outras. Histórias essas que já são amplamente conhecidas por adaptações cinematográficas, inclusive. Narrativas provenientes de outras culturas, como a cultura africana, que é uma das raízes da formação da cultura brasileira, são pouco exploradas e contadas em sala de aula ou no ambiente familiar e, infelizmente, os produtos literários e televisivos ainda mostram uma imagem subalterna e miserável dos povos africanos e afrodescendentes, em vez de figuras eminentes e poderosas.

Para estimular a criatividade e imaginação do leitor, é importante incluir novidades literárias que explorem a expressividade do cotidiano dos leitores e que permitam relacionar a história com a própria vida do leitor. Assim, ele pode considerar formas de intervir nas realidades, considerando seus desenvolvimentos e limitações. Como afirma Zilberman (2008, p. 20):

A fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Eis porque leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida.

Essas palavras da autora nos levam a refletir sobre a valiosa capacidade da literatura em impactar e intervir na vida do leitor, pois, ao entrelaçar a fantasia com o mundo real, encontra nas obras focadas na afrocentricidade uma forma poderosa de

diversificação e enriquecimento. Nesse contexto, a afrocentricidade surge como uma abordagem essencial para enriquecer as narrativas literárias, promovendo representações que valorizem as vivências e contribuições dos povos negros.

A Afrocentricidade é um tipo de pensamento e prática que percebe os africanos como sujeitos que atuam sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. A pauta central de contraponto ao eurocentrismo refere-se à restauração ou renascimento do povo e cultura africana, contemplando a resistência à opressão e subalternização (Reis, Silva & Almeida, 2020).

Esta filosofia de pensamento aborda a valorização da construção do conhecimento, tendo a pessoa negra africana e seus descendentes da diáspora como ponto central de partida, em que essas pessoas são encorajadas a construir sua visão de mundo mediante as suas próprias tradições e valores culturais, em vez de aderir a referências fundamentadas pela perspectiva ocidental.

A literatura brasileira, conforme a afrocentricidade, permite conhecer a história pela perspectiva dos povos colonizados, em oposição à visão estabelecida pelos povos colonizadores, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes antirracistas, ao construir novos olhares por meio das obras literárias. A preocupação em pensar e produzir um currículo decolonial surge a partir das insistentes discussões que o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira realizaram com o intuito de intervir nos conceitos consolidados no campo da Educação (Gomes, 2012).

Pensamentos e atitudes coloniais continuam profundamente enraizados na sociedade brasileira, mesmo após o término do período colonial. Eles são reflexo da imposição de poder e dominação instaurada desde os tempos do Brasil Colônia, tendo penetrado nas estruturas subjetivas do povo e moldado sua concepção de sujeito. Os conhecimentos produzidos pela população negra brasileira, bem como as discussões sobre África e diáspora africana, ocupam lugar de subserviência e marginalidade, aspectos esses que pesquisadores negros discutiam como intervir para mudar esta percepção, uma luta travada há muito tempo pelas negras e negros brasileiros (Gomes, 2012). O protagonismo negro denuncia o colonialismo, através das vozes que ecoam daqueles que lutam contra a escravidão, o racismo, a pobreza, a violência racial e a supremacia do padrão estético e de saberes euro centrados. É possível perceber a materialização do colonialismo em espaços de interações sociais, como a escola, no que diz respeito tanto à apresentação do currículo que guia as práticas docentes, bem como às próprias atitudes dos professores.

No Brasil, a luta do Movimento Negro por ações afirmativas no campo da Educação durante o século XXI, refletem os anseios pela instituição de um currículo decolonial, pautado por um pensamento pedagógico emancipatório dos sujeitos. A perspectiva negra da decolonialidade se manifesta no campo pedagógico e está profundamente ligada ao pensamento emancipatório, desenvolvida no contexto das lutas cotidianas dos movimentos sociais e das instituições educacionais (Gomes, 2012).

O currículo escolar não é apenas um documento que se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele também se refere às experiências vivenciadas pelo educando e precisa provocar indagações e abrir espaço para os diversos tipos de conhecimento, invés de seguir uma única perspectiva e adotar como verdade absoluta. Conforme Gomes (2012), a descolonização dos currículos só é possível se o olhar sobre os sujeitos, suas experiências e suas produções de conhecimento forem descolonizadas também. Ao abordar perspectivas afrocêntricas, é possível estimular através da educação, o encantamento, orgulho e respeito, e por conseguinte, desenvolvendo o senso de admiração, pertencimento e identidade.

### 3 EDUCAÇÃO E IDENTIDADE: QUESTÕES IDENTITÁRIAS

A formação de identidade é um processo complexo, que acontece de forma pessoal e social, moldada pelas experiências pessoais, as interações sociais e o contexto cultural em que se vive. Os indivíduos constroem suas identidades desde a infância e sofrem influências de todos os referenciais com os quais se deparam ao longo da vida. Conforme Erikson (1972, apud Mariosa & Reis, 2011, p. 46), “o senso de identidade é desenvolvido durante todo ciclo de vida no qual cada indivíduo passa por uma série de períodos de desenvolvimento distintos”.

Esse processo de constituição de identidade acontece de maneira inconsciente ao longo do tempo e está em constante construção e reconstrução. É um desafio estabelecer um conceito de identidade, pois ela preenche as dimensões internas e externas dos indivíduos, além de se caracterizar por sua natureza múltipla, fluida e mutável. De acordo com Bauman (2005, p. 19) “As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. Este trecho afirma que as identidades estão em constante movimento e sofrem influências dos sujeitos ao redor, mostrando que as identidades pessoais não são totalmente controladas por nós, mas que são interferidas pelos rótulos e percepções atribuídas por outros indivíduos ou pela sociedade como um todo.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com " outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura dos mundos que ele/ela habitava. G.H. Mead, C.H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram esta concepção "interativa" da identidade e do eu. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem (Hall, 2005, p. 11).

Conforme Hall, as identidades integram o mundo interno (subjetivo) do indivíduo e o externo (social), ajudando a criar uma harmonia entre a subjetividade pessoal e as estruturas culturais externas. Essa integração funciona para alinhar nossas experiências pessoais com as estruturas sociais e culturais ao nosso redor.

Conhecer sobre a história e a ancestralidade, também são fatores importantes quando se trata de processos identitários. Negar a cultura daqueles que originaram as gerações atuais é um processo cruel, pois as pessoas enfrentam a pressão de abandonar sua identidade, tradições e cultura para se ajustarem a uma visão de mundo dominante, apresentada como superior e universal.

Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo (Brasil, 2003, p. 5).

Os livros didáticos, que são importantes recursos pedagógicos, são organizados para propagar visões negativas e de subalternidade do povo negro brasileiro enquanto valorizam a representação do branco. Essas representações foram difundidas por tanto tempo e com tamanha veemência, que a sociedade brasileira internalizou e naturalizou o papel a que estes sujeitos foram associados, ocasionando em um grande prejuízo para a luta por direitos da população negra, em um país que é majoritariamente afrodescendente. Conforme afirma Silva (1995, apud Gomes, 2012, p. 236), “essa situação contribuía para o fracionamento da identidade, a autorrejeição, a rejeição ao seu povo, a negação do racismo aqui existente e a ausência de participação na luta pela sua destruição”. É possível perceber uma das formas que o racismo se manifesta e dissemina. Como uma das propostas políticas de reparação histórica no Brasil, o governo federal sancionou a lei 10.639 em 9 de janeiro de 2003 que obriga as instituições de ensino a incluir o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana para a educação básica. Apesar da lei existir há 22 anos, sua aplicabilidade em sala de aula ainda acontece de forma lenta, visto que se percebe a existência de preconceitos na escola, nas famílias e nas comunidades que fazem parte da vida dos estudantes.

### 3.1 PRINCÍPIOS E INTENCIONALIDADES DA LEI 10.639/03

A sanção da lei 10.639/03, torna-se um dos marcos da educação brasileira, no que tange à diversidade e etnia, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, que posteriormente se estendeu para toda a educação básica, incluindo a formação de professores, por meio do Parecer CNE/CP 03/2004. De acordo com o

próprio documento (Brasil, 2004, p. 2), o parecer oferece uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

Os estabelecimentos de ensino e professores terão como referência para conduzir as suas ações, alguns princípios elaborados de acordo com embasamentos filosóficos e pedagógicos para ter um currículo em ação, como o princípio de consciência política e histórica da diversidade, que traz pontos como:

- o conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; (Brasil, 2004, p. 9)
- a desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos (Brasil, 2004, p. 9).

Complementando essa ideia, o documento ainda traz o princípio de fortalecimento de identidades e de direitos, tendo como algumas orientações: o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida (Brasil, 2004, p. 10); o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas (Brasil: 2004, p. 10). Com relação ao princípio de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, visa encaminhar para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; (Brasil, 2004, p. 10)
- a participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico racial. (Brasil, 2004, p. 11).

O período de regime escravista ocasionou diversos danos em camadas sociais, materiais, psicológicas, educacionais etc. para os descendentes de africanos negros, além dos impactos políticos de branqueamento da população e de continuidade de privilégios exclusivos para os grupos influentes na elaboração de políticas no período pós-abolição. Diante dessas demandas, é exigido que o Estado e a sociedade adotem medidas de compensação para os negros afro-brasileiros que contemplem iniciativas concretas para o combate ao racismo e todas as formas de discriminação. Neste sentido, a teoria da afrocentricidade e o pensamento decolonial apresentam ideias criadas por autores que estão preocupados com a disseminação

de uma única história como a verdadeira e a negação de outras possibilidades de pensar e produzir conhecimento (Reis, Silva e Almeida, 2020).

Tais medidas políticas possuem a meta de assegurar aos negros, o direito de se reconhecerem na cultura nacional, ter independência para manifestarem seus pensamentos de forma coletiva e individual, além de garantir o acesso, a permanência e o sucesso da comunidade negra no ambiente escolar, capacitando-os para exercerem, com qualificação, suas profissões. É importante ressaltar que a construção dessas políticas depende da reeducação das relações entre negros e brancos, de forma que todos (alunos e professores negros e não negros) se sintam valorizados e apoiados, compondo as relações étnicas-raciais.

A lei 10.639/03, ressalta a relevância em exercer uma educação que vá além de reconhecer a diversidade brasileira, celebrando-a e empregando-a como fundamento para a transformação das práticas pedagógicas e das relações sociais no ambiente escolar. “cabe às escolas incluírem no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (Brasil, 2004, p. 8).

Os desdobramentos dos princípios, apontam para a necessidade de mudanças intensas nas formas de pensar e agir, bem como nas instituições e em suas tradições culturais. O ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, deve evitar distorções e promover articulações entre passado presente e futuro, considerando as produções desenvolvidas pelo povo negro, em diferentes contextos e garantindo reconhecimento igualitário das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das contribuições indígenas, europeias e asiáticas. Os sistemas de ensino e as organizações de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar algumas práticas, como:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (Brasil, 2004, p. 13).
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004, p. 13).
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (Brasil, 2004, p. 14).

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana, às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores (Brasil, 2004, p. 14).
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial (Brasil, 2004, p. 14).

As diretrizes funcionam como orientações normativas que regulam caminhos, oferecem referências e critérios para implementar iniciativas, avaliá-las e ajustá-las sempre que necessário, permitindo que novas demandas históricas possam ser redirecionadas com o tempo. É essencial que os planejamentos educacionais deem destaque à participação dos afrodescendentes — desde o período escravista até os dias atuais — na sociedade, economia, política e cultura das regiões e localidades, sem excluir as demais contribuições regionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2010) têm como objetivo resgatar a contribuição histórica de uma comunidade que desempenhou papel crucial na formação da comunidade brasileira. Para além disso, é urgente estabelecer na formação de professores, o incentivo à realização de pesquisas e promover o envolvimento das comunidades no processo educativo.

### 3.2 LITERATURA E IDENTIDADE NA BNCC

Na Literatura infanto-juvenil, é possível encontrar um espaço favorável ao desenvolvimento do conhecimento social e à formação de conceitos, pois, além de relacionar os acontecimentos da história com os conflitos internos da criança, como a perda e a competitividade, também se encontram elementos das culturas humanas que transmitem valores e crenças, orientando as percepções de mundo. Toda obra literária comunica mensagens pela junção do texto escrito com as ilustrações, contribuindo na construção de enredos e na definição das percepções sobre o universo imaginado. Conforme Lima (2005, p. 101), “Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade”. Através das obras literárias, é possível conectar-se com os personagens, se reconhecendo e desenvolvendo afinidades e/ou aversões e contribuindo para a formação de opiniões sobre essas pessoas e o ambiente retratado. Os leitores recorrem às narrativas para conhecer

algo a mais acerca de suas contradições, misérias e grandezas, buscando compreensão sobre as complexidades inerentes ao ser humano (Andruetto, 2012, p. 54). A literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde “ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito” (Lima, 2005, p. 102).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), é um documento norteador para elaboração dos currículos das escolas de educação básica (educação infantil e ensino fundamental) no Brasil e dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas. A BNCC traz conceitos referentes à infância e às competências e habilidades a serem desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica. Na educação infantil, são compreendidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais precisam ser garantidos através dos campos de experiências, criando condições para que a criança aprenda e se desenvolva. Com relação à literatura infantil, a BNCC detalha que a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar (Brasil, 2018, p. 40). No convívio com os textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses, imaginando e desenvolvendo concepções. O contato com fábulas, poemas, histórias, contos etc. fortalece a familiaridade com livros de diferentes gêneros, assim como a diferença entre ilustração e escrita e atitudes sociais.

O documento ainda traz a necessidade do trabalho frequente com a literatura, englobando a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Conforme as etapas são avançadas, a complexidade das leituras vai aumentando, de acordo com a ampliação das demandas cognitivas. A BNCC apresenta alguns pontos essenciais para o trabalho com a literatura nas diferentes etapas de ensino, como:

[...] a diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo, o uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (Brasil, 2018, p. 73).

Atividades sucessivas de leitura que permitem a participação dos estudantes contribuem para ampliar seus repertórios de experiências, práticas e conhecimentos, que por sua vez, transformam-se em referências prévias ao interagir com novos textos

e enriquecem situações futuras de leitura. O planejamento e sequência curricular devem ser orientadas pela diversidade, abrangendo um amplo conjunto de gêneros, autores e autoras de diferentes cenários e épocas, sejam eles contemporâneos, regionais, nacionais, portugueses, africanos ou de outras partes do mundo (Brasil, 2018, p. 153).

Para que a função utilitária da literatura possa dar lugar à sua dimensão transformadora e mobilizadora, é preciso pensar e garantir a formação de um sujeito que seja capaz de se descobrir nas inúmeras camadas de sentido na leitura dos textos, de responder às suas demandas e de fixar relações de leitura. A formação literária deve, portanto, desenvolver habilidades relacionadas aos gêneros narrativos e poéticos, conforme orienta a BNCC, baseada em autores consagrados da área.

[...] as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos) (Brasil, 2018, p. 138).

Dessa maneira, a escola se torna um espaço de reflexão e humanização, promovendo práticas pedagógicas que contribuam para a formação integral dos estudantes como cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A presença negra é visível nas produções brasileiras, apesar de aparecerem em gamas mais restritas de associações. Na maioria, quando personagens negros aparecem nas histórias, ainda estão vinculados à escravidão, naturalizando o sofrimento e reforçando a marca da condição inferiorizada pela qual a humanidade negra passou. A reprodução intensa desta marca, apresenta uma única referência e ocasiona termos um resultado que aponta para a não aceitação ou a negação da própria imagem em que todas as crianças acabam depreciando essa identidade em formação. A restrição impede as demais escalas de identificação (Lima, 2005, p. 104). Essas imagens têm se modificado paulatinamente, mas ainda de forma bem tímida. Na contemporaneidade ainda existem características profundamente enraizadas e difíceis de serem superadas que são resultado de um racismo estruturado a partir de séculos de exploração e violência. Marcas que estão que estão impregnadas no consciente da população brasileira, conforme afirmam Silva e Júnior (2018, p. 188):

[...] as identidades desprestigiadas que foram sendo construídas por longo período histórico não são tão fáceis de se reverterem no imaginário social, isto porque, encontram-se na memória coletiva da humanidade e munida de preconceitos e estereótipos, em muitas vezes, veladas e silenciosas.

A desconstrução de imagens negativas associadas à população negra é de vital importância para promover a elevação da autoestima da criança negra, que está no início do processo de constituição identitária, bem como o respeito à diversidade pelas crianças não negras. Nesse contexto, a escola é o principal local de debates sobre as relações étnico-culturais e as histórias infanto-juvenis são importantes para ressignificar a imagem das pessoas negras e afro-brasileiras.

O ambiente escolar é um espaço vasto onde existem relações de poder que recriam formas de subordinação e hierarquização. Os processos identitários se manifestam pela forma como os sujeitos se imaginam e percebem o mundo, influenciados pelo contexto das relações sociais nas quais estão inseridos. Conforme Woodward (2000, apud Ennes & Marcon, 2014, p. 287),

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade.

Abordar questões relacionadas às identidades no contexto educacional é essencial para fortalecer o senso de pertencimento dos indivíduos, visto que a escola é uma estrutura social fundamental na formação dos sujeitos e na promoção da compreensão mútua, sendo um espaço que abriga vasta diversidade étnico-cultural. Neste sentido, a escola é um ambiente passível de discordâncias e conflitos que refletem e reforçam a repressão de questões raciais e étnicas, reforçadas muitas vezes pelas práticas pedagógicas ou pela forma que o currículo escolar é estruturado, que tendem a valorizar a lógica da colonialidade.

A colonialidade é resultado de uma imposição de poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera entre outros mecanismos, por meio dos currículos (Gomes, 2012, p. 227).

As narrativas presentes no currículo carregam implícitas ideias sobre quais grupos têm o poder de se representar e representar os outros, enquanto outros grupos

sociais são relegados apenas à condição de representados ou até mesmo excluídos de qualquer forma de representação (Silva, 1995 apud Gomes, 2012, p. 228). Como alternativa para contrapor a perspectiva colonial na escola, a adoção de um currículo decolonial que trabalhe com a produção de conhecimento proveniente de estudiosos negros, conforme explorado na seção anterior, pode ser o ponto de partida para estimular o sentido de identidades, uma vez que tem potencial de forjar subjetividades. No Brasil, os afro-brasileiros são distanciados dos valores, religião e toda a história de ascendência africana, e, com a falta desses fatores que promovem a identificação, tomam a cultura eurocentrada e branca como parâmetro de identificação e única possibilidade de construir sua própria identidade e sua cidadania.

Como as pessoas negras podem se sentir capazes de alçar lugares, se a única representação dos seus semelhantes que lhes são ofertadas, são as representações de subserviência e miséria, ao invés de prestígio e poder? Esse padrão perpetua estereótipos que minam a confiança das pessoas negras e reforçam barreiras sociais e psicológicas. Conforme destaca Souza (2021, p. 47):

Tendo que se livrar da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social.

Ao internalizar uma imagem negativa de si mesmo e uma imagem positiva do outro, o indivíduo tende a se rejeitar e se subestimar, procurando meios de aproximação daqueles que são categorizados como bons e perfeitos. A ideologia do branqueamento é capaz de impactar as pessoas negras, de tal forma que pode levá-las a reproduzir o mesmo preconceito que sofrem. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e na dos que os discriminam. É importante compreender como o processo de construção da identidade negra no Brasil é complexo. Processo esse, profundamente influenciado por uma sociedade que, ao discriminar os negros, desvaloriza tanto a cultura de matriz africana quanto os traços físicos herdados pelos descendentes de africanos.

Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (Brasil, 2004, p. 7).

As identidades negras são construídas de acordo com inúmeras vertentes, como a histórica, a política e a cultural. As referências apresentadas às pessoas negras precisam dar destaque às próprias pessoas negras, mostrando que elas são capazes e dignas de contar suas próprias histórias e “encontrar o seu lugar ao sol”, independentemente da cor de sua pele. Estas referências são difundidas pelos diversos meios de comunicação, como filmes, desenhos, livros e precisam contribuir para construir uma concepção positiva e identificatória desde a infância.

A literatura faz parte deste processo de construção de identidade, devido a sua capacidade de instaurar concepções. E, se as crianças afrodescendentes tiverem contato apenas com uma literatura que contempla características europeias e omite diálogos e conhecimentos históricos/culturais da população negra, é esperável que estas desenvolvam a autorrejeição, por encontrar imagens pouco dignas para se reconhecerem. Por isso, é importante incluir narrativas de origens afro-brasileiras e africanas no cotidiano das crianças brasileiras para promover uma educação representativa que resgate suas culturas, tradições, ancestralidades e desenvolva uma consciência crítica em relação as diversas culturas existentes no mundo

[...] escolher adequadamente os livros literários infantis é uma prática importante, pois esses livros podem contribuir diretamente na formação pessoal e social da criança e, através da mediação, constrói, também, uma consciência crítica sobre o mundo, sobre si e sobre as diversas culturas que o rodeiam (Oliveira e Gomes, 2020, p. 35).

Por essa razão, a escola com seu caráter formador também tem o compromisso de desenvolver práticas antirracistas e uma nova abordagem de conceitos epistemológicos. Atualmente, com as alterações no currículo escolar, houve mudanças da maneira de falar sobre os povos negros (africanos e afrodescendentes brasileiros) em sala de aula, colocando-os como contadores de suas próprias histórias, contribuindo, assim, para viabilizar o protagonismo negro e, conseqüentemente, influenciar, de forma positiva, a constituição de identidades das crianças.

Analisando o direito de “conhecer-se” e o campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, debatido na BNCC, ao abordar a ideia de "Outro", é necessário discutir a percepção estereotipada e naturalizada de diferenças frequentemente associada a indígenas e africanos, que reflete uma história brasileira moldada nos padrões da colonização europeia que precisa ser desconstruída no ambiente escolar.

Conforme o direito de “conhecer-se”, a criança precisa aprender a construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. As práticas pedagógicas na Educação Infantil, devem possuir intencionalidade educativa organizada e proposta de forma que viabilize estas experiências através das brincadeiras, da aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 36).

Já o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” reafirma que é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2018, p. 38).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é definida como “sujeito histórico e de direitos, que nas interações cotidianas que vivencia, elabora sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010). O DCNEI também aborda como as práticas pedagógicas da educação infantil devem ser norteadas pelas interações e brincadeiras e garantir experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010).

Estes documentos trazem pontos importantes, que servem como referências para nortear o trabalho na educação infantil com a constituição de identidades positivas de si e de seus semelhantes, enobrecendo a diversidade étnica-cultural ao respeitar as diferenças. A literatura infantil é uma das propostas educacionais que contribuem para desenvolver o gosto pela leitura, bem como ampliar o conhecimento de mundo das crianças, por isso, é de vital relevância diversificar as narrativas trabalhadas em sala de aula para os processos de identificação de estudantes. As crianças negras

precisam conhecer histórias com protagonismo negro, com personagens que se assemelham consigo, encontrar personagens que possuam cabelos cacheados e crespos, que também são heroínas ou viajantes no tempo ou gênios da tecnologia, e que suas histórias são importantes também, e deste modo, imaginarem, se identificarem e enxergarem possibilidades de ser e fazer em suas realidades.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS DE PESQUISA**

Este trabalho buscou contribuir com os estudos sobre a constituição da identidade negra na Educação Infantil, por meio da literatura afro-brasileira, de forma a promover práticas pedagógicas que valorizem a representatividade e colaborem com a construção de uma educação antirracista desde os primeiros anos escolares.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica, em que foram discutidas obras de autores como Lajolo e Zilberman (2007), Coelho (2000), Kabenlê Munanga (2005), Asante (2009), Gomes (2012), documentos normativos para elaboração dos currículos e práticas escolares como as DCNEI (2010), a BNCC (2018) e outros artigos que discutem sobre as contribuições da literatura afrocentrada na educação infantil para o estímulo à consciência étnica racial nas crianças desde cedo e analisam como as obras com personagens negros podem contribuir para a formação de identidade e valorização de uma cultura desprestigiada historicamente.

##### **4.1 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO EM OBRAS LITERÁRIAS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O SÉCULO XX E XXI**

A análise que se segue foi realizada a partir de levantamento documental de obras de autores de literatura afrocentrada, bem como o resumo do conhecimento adquirido através da leitura de artigos que abordam temáticas relacionadas à literatura infantil afrocentrada, e à constituição de identidade e à comparação entre obras literárias infantis antigas e atuais sobre a representação do negro.

Atualmente, a literatura infantil afro-brasileira está, aos poucos, ganhando mais espaço nas prateleiras das salas de aula e abrindo caminhos de representatividade para a educação dos pequenos. Um marco significativo na história cultural da

população negra e afrodescendente foi o livro organizado por Kabengele Munanga (2005), professor de antropologia da Universidade de São Paulo (USP). Em um dos capítulos do livro, Heloisa Pires Lima analisa a imagem apresentada de pessoas negras em livros de literatura do final do século XX. Abaixo apresentamos algumas obras e análises feitas por Lima dessas primeiras representações dos corpos negros nos livros literários, conforme exemplos a seguir.

A primeira obra aqui apresentada, escolhida aleatoriamente dentre as apresentadas pela autora é “Em busca de Liberdade”, de Sonia de Almeida Demarquet e ilustrações de Paula Regis Junqueira editado pela Editora Vigília, BH, 1988. Segundo Lima (2005). Segundo a pesquisadora, a capa da obra mostra um menino negro e frágil de frente, contrastando com a imagem branca da figura de fundo (que remete aos capitães do mato, que eram pessoas responsáveis por “resgatar” as pessoas



Figura 1

escravizadas e devolver para seus donos), associando a ideia de poder que a arma reforça. É uma representação que pretende mostrar a realidade vivida no período escravista, mas que também pode abrir margens para definições preconceituosas, que são repassadas ao longo da história. A criança está vestida apenas com um calção, sem sapatos e parece acuada. Mostra uma imagem bastante estereotipada da escravidão, pois podemos ver ao fundo outras pessoas sendo forçadas a trabalhar sob a mira de uma arma.



Figura 2

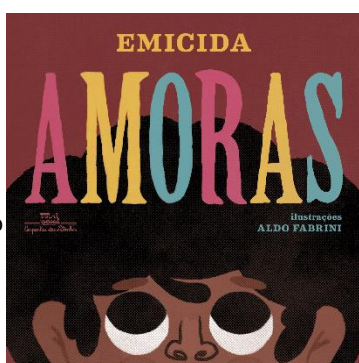
Outra imagem analisada é do livro Maria e Companhia. Texto de Laís Corrêa de Araújo, Rio de Janeiro, Ebal, 1983. As ilustrações são de Marcelo Monteiro. Segundo a autora, o texto reforça a ideia de que as mulheres negras são comumente retratadas como empregadas, que estão sempre à disposição a servir e que se comportam como pessoas bobas que riem de tudo, como mostram as ilustrações a seguir. Mais uma imagem que reforça a ideia da mulher negra como uma mulher sem intelecto, apenas caricata, boba e que ri de tudo.



Figura 3

Contrapondo esses estereótipos fixados sobre as pessoas negras nos livros, a literatura afrocentrada, na atualidade surge com o intuito de desestruturar essas representações perpetuadas nos livros. Alguns exemplos de obras atuais da literatura infantil afro-brasileira como os livros: “Amoras”, de Emicida; “Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser”, de Lázaro Ramos e “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França, buscam resgatar a autoestima da criança negra e impulsionar o sentimento de pertencimento e identidade através da beleza, da ancestralidade e da consciência positiva sobre religiosidade.

Figura 4



O livro *Amoras*, escrito pelo rapper e compositor Emicida e ilustrado por Aldo Fabrini, editado pela Companhia das Letrinhas, RJ, 2018, é uma obra direcionada a crianças e adultos. O livro é inspirado em uma das músicas do rapper e busca promover a autoestima e a valorização da identidade negra, especialmente entre os mais jovens. A narrativa

apresenta conceitos de representatividade e pertencimento, de forma leve e compreensível para as crianças, em um diálogo entre o pai e a filha pequena. O texto reforça a ideia de que a cor da pele e a herança cultural devem ser motivos de orgulho e não de discriminação, ao comparar a beleza da cor da pele com a beleza e doçura da fruta amora. É notável que o livro oferece a oportunidade de refletir sobre questões sociais relevantes e construir um olhar mais positivo e inclusivo sobre si mesmos e o mundo ao redor.

O livro infantil *Sinto o que sinto: E a incrível história de Asta e Jaser*, escrito por Lázaro Ramos e editado pela Editora Carochinha em 2019, é composto por duas histórias ao mesmo tempo e aborda as emoções e a importância de aprender a lidar com elas, de forma criativa. O protagonista é o pequeno Dan, que vive um turbilhão de sentimentos, como tristeza, alegria, raiva, medo, amor...etc, e precisa



Figura 5

aprender a lidar com todos. Até que seu avô lhe conta a história de Asta e Jaser, um casal que toma uma grande decisão ao seguir seus ideais e sentimentos, que vai impactar para sempre a sua vida e a vida do povo de sua comunidade. Com uma narrativa encantadora, a temática abordada ensina, de forma lúdica, a importância do autoconhecimento e do costume da contação de histórias passadas de geração após

geração, ajudando os pequenos a se tornarem mais conscientes sobre o seu mundo interior, a ter empatia com os sentimentos do próximo e o respeito ao conhecimento ancestral.

O livro *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França e editado pela Editora Nova



Figura 6

Fronteira em 2020 é inspirado na obra *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry e reelabora a história sob uma perspectiva afrocentrada. O protagonista é um jovem príncipe negro que viaja por diversos planetas e traz reflexões sobre Questões sobre ancestralidade, identidade, afeto e união que são apresentados nesta releitura, além de reforçar a importância de falar sobre temas como preconceito, diversidade e a importância da autoestima. A obra infantil se

caracteriza como uma ferramenta de representatividade e possui forte beleza literária, com linguagem simples e ilustrações com cores vibrantes que remetem às cores características da cultura africana. A narrativa é capaz de cativar não apenas as crianças, mas também os adultos, incentivando o leitor a valorizar a essência da sua história e raízes, além de ampliar a sensibilidade sobre diversidade e respeito às diferenças.

Reafirmando a fala de Jovino (2006, p.187), o contexto histórico no século XX estava marcado por uma sociedade que ainda carregava os resquícios de um longo período de escravidão. Segundo esse autor, personagens negros começaram a aparecer nas obras literárias entre as décadas de 20 e 30, mas representavam a condição subalterna do povo negro, sem providenciar representações positivas de suas culturas, história e conhecimentos. Não existiam narrativas na época, que valorizassem significativamente as riquezas provenientes das comunidades negras. A cor negra é frequentemente associada a coisas ruins, personagens maus, sujeiras e infortúnios, como pudemos ver nas obras analisadas por Lima (2005) e ao se deparar com estas representações, a criança era condicionada a não gostar de si própria e dos outros que se assemelham consigo. São diversos estereótipos que foram construídos ao longo dos anos com relação aos papéis de funções, às capacidades de competência, às religiões de matriz africana, etc.

Conforme várias pesquisas realizadas tomando como objeto de estudo os livros didáticos, esses ainda são um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores atualmente, principalmente nas escolas públicas e, na maioria das vezes,

o único recurso de leitura para as crianças de comunidades carentes. No século XX, a criança negra raramente era retratada nos compêndios e quando o eram, apareciam de forma depreciativa e excluída dos processos de comunicação, uma vez que a narrativa se direcionava majoritariamente ao público branco.

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (Silva, 2005, p. 23).

Corroborando com a fala de Silva, é possível inferir que ao se ver retratado tanto nos livros didáticos como nos livros de literatura, desempenhando funções subalternas, para a maioria das pessoas negras, isso pode contribuir para que a criança pertencente ao grupo étnico/racial invisibilizado, desenvolva um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial. A presença da negra e do negro nos livros, era frequentemente descrita como escravizado, sem considerar o passado de pessoa livre antes da escravidão e as lutas e conquistas das pessoas afrodescendentes. A situação hoje vem mudando, mas ainda reflete essa estereotipia. As concepções formadas mediante estas representações, muitas vezes incorporam a criança afro-brasileira às baixas expectativas intelectuais, provocando um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar.

As crianças afrodescendentes frequentemente têm seus cabelos crespos rotulados como “cabelo ruim” e na maioria das vezes, isso acontece primeiramente pelas mães, que internalizaram este preconceito, e também na escola, pelos colegas que criticam e apelidam seus cabelos naturais, perpetuando pensamentos aprendidos em seu convívio familiar, evidenciando um ciclo incorreto. Trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula, são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos (Silva, 2005, p. 28).

Outras ações importantes que devem ser propostas como discussão em sala de aula são a valorização da cor de pele negra (seja ela mais clara ou mais escura), o aprendizado sobre a diversidade histórica e cultural das religiões de matriz africana e o rompimento da conexão entre o negro e a pobreza, sem a devida discussão sobre

as causas que os colocaram a viver em condições humildes. Todos esses pontos são abordados através da literatura infantil apresentada a partir do século XXI, mas precisam de mediação para provocar reflexões sobre a história contada.

Educar as crianças em contato com livros que abrangem aspectos de culturas diversificadas, possibilita que elas entendam, aceitem e respeitem as diferenças. As opções literárias disponíveis nas escolas para que uma criança negra elabore a sua identidade, ainda não abrangem de forma múltipla e afirmativa a imagem de mulheres, homens e crianças negras, diferentemente das crianças não negras, que possuem vasta oferta de representações nos livros infantis. Este fato, reafirma a importância da escola e dos professores em oportunizar aprendizagens de compreensão, apreciação, consideração pela cultura do outro, e que acima de tudo, impactem na forma que elas se enxergam e constroem suas identidades, acolhendo-as e estimulando-as em suas dificuldades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos levantados ao elaborar esta pesquisa visaram analisar como a literatura afrocentrada pode influenciar no desenvolvimento positivo da identidade negra de crianças na educação infantil, discutir o surgimento e contribuições da literatura infantil e afrocentrada para a educação brasileira e identificar a importância da literatura afrocentrada para a percepção da diversidade étnico-cultural. Esses objetivos foram alcançados, após a leitura e análise de referenciais teóricos e documentos que orientam a educação brasileira e trazem concepções sobre literatura, identidade e educação. Durante o processo de escrita desta monografia, também houve a reflexão sobre as experiências vividas como aluna e profissional de educação e é notável o impacto significativo das práticas docentes na vida dos estudantes e a persistente exclusão do conhecimento produzido por autores negros. Esta reflexão reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam uma educação mais inclusiva e representativa.

Buscou-se compreender a história e surgimento da literatura infantil na educação brasileira e como o negro era retratado nestas histórias. A percepção obtida é que a literatura surge como um caminho para possibilitar a reprodução de valores e padrões sociais, a partir das perspectivas daqueles que contam as histórias e contribuem para o desenvolvimento do imaginário, a criatividade e, para além disso, a formação de subjetividades e visões de mundo.

Pensando no atributo que o literário possui enquanto uma das vertentes que compõem a constituição do ser, o trabalho analisa como é preciso escolher com sabedoria as leituras apresentadas para as crianças, tanto no ambiente familiar e especialmente na escola, utilizando narrativas que transcendem os clássicos literários amplamente conhecidos e adaptados pela mídia, explorando histórias fantásticas com príncipes e princesas, heroínas e guerreiros no contexto de suas realidades e vivências. Uma jornada de desvendamento do mundo por meio da literatura demanda a inclusão de narrativas que representem personagens de diversas origens étnicas e não apenas representações centradas exclusivamente em padrões eurocêntricos.

Destaca-se também, como o currículo escolar ainda está vinculado aos pensamentos e atitudes do período escravocrata do Brasil, que condicionou as pessoas negras escravizadas à uma posição de marginalidade na sociedade e renegou toda a sua história e conhecimento, e como a intencionalidade da escola e

dos educadores precisam viabilizar o rompimento de associações negativas às pessoas negras e começar a relacionar e enxergar estas pessoas em posições de destaque, valorizando suas produções e cultura. A lei 10.639/03 só tem sentido se for colocada em prática, e a descolonização dos currículos precisa iniciar desde a educação infantil e ser um processo contínuo para todas as etapas da educação básica, com a intenção de difundir saberes que compreendam e afirmam a existência de múltiplas culturas, formando consciências de si e dos valores da cidadania.

Apesar da constituição das identidades ser um processo complexo e influenciado por diversas referências, procurei compreender como a inclusão de contos infantis que possuam personagens principais negros trazidas, são capazes de influenciar no desenvolvimento de identidades positivas em relação à população negra africana e afrobrasileira, tanto pelas crianças afro-brasileiras quanto pelas crianças não negras. Trazer para a sala de aula, leituras com protagonismo negro como os livros “Amoras”, “Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser” e “O pequeno príncipe preto”, obras apreciadas anteriormente e que tratam sobre pertencimento, ancestralidade, laços familiares e valorização da identidade e amadurecimento da autoestima da criança negra com relação a sua cor de pele, são algumas alternativas práticas para reeducar as relações étnico-raciais na escola.

Deste modo, respondendo à pergunta de pesquisa sobre “quais as contribuições que a literatura afro-brasileira pode oferecer para o reconhecimento da identidade negra de crianças na Educação Infantil?”, podemos ter como resposta o respeito pelo indivíduo e suas diferenças desde a infância, o desenvolvimento da percepção étnico-racial, a compreensão da diversidade cultural, a estruturação de consciência para lidar com problemas reais, mediante identificação com os personagens.

Esta pesquisa pode contribuir para a realização de futuras pesquisas referentes a esta mesma temática, servindo de embasamento ou motivação para realizar estudos de casos ou trabalhos de campo que observem o trabalho docente na contribuição do processo de formação de identidades por meio da literatura ou de outras formas de enfrentamento ao racismo dentro da sala de aula e de outros ambientes da escola e até mesmo estendendo as análises para outras etapas da educação básica para contribuir para a construção de uma sociedade mais respeitosa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. 1. ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAUMAN, Zygmunt, **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

BERND, Zilá. **O literário e o identitário na literatura afro-brasileira**. Revista Língua & Literatura, [S. l.], v. 12, n. 18, p. p. 33–44, 2009. Disponível em: <<https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/130>> . Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3**, de 10 de março de 2004. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>> . Acesso em 21 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc> . Acesso em: 03 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria - Análise - Didática**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. **Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder**. Revista Scielo 16 (35), 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/i/soc/a/iXq5XN7RP3q6wFJqpQqXBTN/>>. Acesso em 7 dez. 2024.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In: BERNARDINO, Costa Joaze; MALDONADO, Torres Nelson. and GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 223-246.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. *Revista Scielo* 31 (1), 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/>>. Acesso em 7 dez. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JOVINO, Ione da Silva. et all. Cap. 5 **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). *Literatura Afro-Brasileira*. 1. ed. Salvador: CEAO-UFBA, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 181-208.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens Negros: Um Breve Perfil Na Literatura Infanto-Juvenil**. In: Munanga, Kabengele (org). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. 3 ed. São Paulo: Globo, 2019.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. 32 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

MARIOSIA, Gilmar Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da Literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. *Estação Literária*, p. 42–53, 2011. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25625>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

OLIVEIRA, Leandro Roque de. **Amoras**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; GOMES, Priscila de Oliveira Pinheiro. **Os contos de fadas e o processo de construção identitária da criança negra**. *ODEERE, [S. l.]*, v. 5, n. 10, p. 21-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/7307>. Acesso em: 30 out. 2023.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto: E a incrível história de Asta e Jaser**. 1. ed. São Paulo: Carochinha, 2019.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. **Afrocentricidade e Pensamento Decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais**. *Revista Teias* vol.21 no.62 Rio de Janeiro jul./set 2020, p. 131 - 143. Disponível em <[AFROCENTRICIDADE E PENSAMENTO DECOLONIAL: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais](#)>. Acesso em 11 nov. 2024.

SILVA, Ana Célia da. et all. Cap. 1 **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. 2. ed. revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-34.

SILVA, Maria Da Luz Duarte Leite; JÚNIOR, Felipêncio Gomes dos Santos et al.. **A questão do negro em Monteiro Lobato**. E-book SINAFFRO. Campina Grande: Editora Realize, 2018. p. 186-197. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39566>>. Acesso em: 12/12/2024 14:30.

SILVA, Maria Érica Ismael. **A construção de identidades através do conto africano: Uma abordagem educativa da cultura africana e literária na sala de aula**. E-book SINAFFRO. Campina Grande: Editora Realize, 2018. p. 47-59. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39549>>. Acesso em: 14/10/2023 17:54.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA. Via Atlântica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 05 nov. 2024.