

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE)

SIMONE ELIANE DOS SANTOS PESSANHA

LITERATURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÃO PAULO
2024

SIMONE ELIANE DOS SANTOS PESSANHA

LITERATURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT).

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

**SÃO PAULO
2024**

Pessanha, Simone Eliane dos Santos.

Literatura e relações étnico-raciais na educação infantil. / Simone Eliane dos Santos Pessanha. 2024.

126 f.

Tese (Doutorado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2024.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

1. Literatura infantil. 2. Educação infantil. 3. Relações étnico raciais.

I. Silva, Maurício Pedro da. II. Título

CDU 37

SIMONE ELIANE DOS SANTOS PESSANHA

LITERATURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/UNINOVE), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. Maurício Pedro da Silva.

São Paulo, 28 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE/SP)

Membro: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE/SP)

Membro: Prof. Dr. Francisco Evangelista (UNIVAS/MG)

Membro: Profa. Dra. Márcia do Carmo Felismino Fusaro (UNINOVE/SP)

Membro: Prof. Dr. Rodnei Pereira (UNICID/FCC)

Dedico este trabalho ao meu esposo Marcelo, pelo apoio e confiança necessários para que eu pudesse finalizá-lo, e ao meu filho Leonardo, que é sempre tão dedicado e comprometido com os estudos. Saber que vocês dois estão ao meu lado serve como incentivo para que eu nunca desista e continue nesta busca incessante pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade da vida e por todo o percurso que ela nos proporciona nesta incessante jornada pelo conhecimento. À Universidade Nove de Julho (Uninove), pela oportunidade de realização de um sonho. Este sonho se consolidou e tornou-se realidade em virtude da bolsa de estudos que me foi concedida. A todo o corpo docente, além da direção, administração, secretaria e profissionais envolvidos, que trabalharam com seriedade para proporcionar as condições necessárias, a fim de que eu alcançasse meus objetivos, e pela qualidade e comprometimento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Uninove).

Agradeço a minha família, peça fundamental, por eu ser a pessoa que sou hoje. Tenho imensa gratidão por todos. Vocês têm grande importância nesta conquista, entendendo meus momentos de ausência, que se fizeram necessários para que eu pudesse realizar este trabalho. Agradeço, em especial, meu filho Leonardo e meu esposo Marcelo, pois em todos os momentos me incentivaram e, igualmente, tiveram paciência quando eu estava frustrada, acreditando que não daria conta da escrita desta tese. Vocês foram essenciais nesta etapa de minha vida. Agradeço todo o apoio. Ele foi fundamental e eu sou GRATA!

Agradeço imensamente o meu orientador, Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva, por todo o tempo em que se dedicou a me ajudar durante o processo de realização desta tese, sempre disponível, esclarecendo minhas dúvidas, corrigindo, sugerindo, incentivando e mostrando os caminhos a seguir. Esses momentos foram fundamentais para o meu aprendizado e estarão presentes comigo eternamente.

Agradeço com carinho os professores doutores Rosiley Aparecida Teixeira (Uninove) e Francisco Evangelista (Univas), pela leitura atenta e pelas contribuições oferecidas à época da qualificação desta tese e na banca de defesa. Igualmente, agradeço aos professores Márcia do Carmo Felismino Fusaro (Uninove) e Rodnei Pereira (Unicid/FCC), que fizeram parte da banca de defesa e contribuíram de forma significativa com seus conhecimentos.

À secretaria do PPGE-Uninove, pelo apoio e prontidão nas informações prestadas, pois foram um suporte essencial e necessário para a efetivação do curso. Aos professores que, com sutileza e sabedoria, proporcionaram debates e momentos importantes de descobertas, aprendizagem e conhecimento. Por meio dos ensinamentos, permitiram que hoje eu pudesse concluir este curso.

Aos colegas que iniciaram o curso comigo na turma do PPGE-Uninove, segundo semestre de 2021. Juntos compartilhamos aulas fantásticas e seminários com temas diversos,

importantes para a nossa formação. Vários sentimentos e desafios foram compartilhados por todos, ao longo do percurso, mas superados.

Tenho aprendido muito e compreendido mais e melhor muitas questões que permeiam esta área. Este processo de conhecimento me ajudou muito na compreensão desta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta. Não é possível nomear todas as pessoas que me ajudaram ou que tiveram uma palavra de incentivo nesta trajetória, mas registro aqui o meu profundo e sincero agradecimento. OBRIGADA! OBRIGADA!

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a discussão das relações étnico-raciais representadas nos livros infantis, com a finalidade de compreender o processo de construção da identidade negra nesse contexto. O objetivo geral deste trabalho é analisar as questões étnico-raciais nos livros de literatura infantil, verificando se os textos apresentados destacam aspectos relacionados à discriminação racial, à valorização da autoestima, ao pertencimento e ao combate ao racismo. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: verificar se os livros analisados favorecem a valorização da identidade e a autoestima em crianças; verificar de que forma os livros destacam os aspectos relacionados à discriminação racial e ao combate ao racismo; verificar se, nas práticas pedagógicas ou momentos de formação inicial e/ou continuada, esse tema é recorrente e/ou se faz parte do planejamento da instituição de ensino. Partimos da hipótese de que trabalhar as relações étnico-raciais, por meio da literatura, na Educação Infantil, proporciona a construção de valores e conhecimentos que possibilitam a promoção da diversidade, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; também destacamos que as práticas pedagógicas voltadas para a literatura e as relações étnico-raciais devem fazer parte do planejamento pedagógico de docentes. O universo da pesquisa é a discussão da representação dos/as personagens negros/as nos livros infantis, com a finalidade de compreender o processo de construção da identidade negra nesse contexto. Os sujeitos da pesquisa são os livros de literatura infantil e os professores da educação infantil. A metodologia que orientou esta pesquisa é de cunho qualitativo e etnográfico e os instrumentos de coleta de dados são: documentos que regem a Educação Infantil; livros fundamentados por autores que versam sobre a literatura infantil e as relações étnico-raciais; análise dos livros *Neguinha, Sim!*, de Renato Gama, e *A pele que eu tenho*, de bell hooks, assim como entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam na Educação Infantil. As análises dos dados foram realizadas de acordo com a análise de conteúdo de Marconi e Lakatos, Menga Lüdke e Marli André e Severino. No que se refere ao referencial teórico, recorreremos aos seguintes autores: Abramovich, Fonseca, Lajolo e Zilberman, Parreira, Brookshaw, Cademartori, Cashmore, Cavalleiro, Dalcastagné e Oliveira. A análise dos dados nos permitiu elencar, além das duas categorias principais, Literatura e educação infantil e Literatura e relações étnico-raciais, mais uma, a saber: os professores apresentam despreparo tanto na formação inicial quanto na formação continuada no que diz respeito à literatura e às relações étnico-raciais. No que se refere à primeira categoria, observamos que, em relação às contribuições da literatura, as professoras comprehendem a importância do trabalho em sala envolvendo práticas pedagógicas com a literatura. Elas entendem a potencialidade das histórias na formação das crianças e mediam a literatura no cotidiano da educação infantil. Quanto à segunda categoria, as professoras realizam leituras e desenvolvem projetos na escola com a literatura infantil, porém não foi especificado se, entre esses momentos, a literatura voltada às questões étnicas está acontecendo. Quanto à terceira categoria, observamos o despreparo das professoras em relação à literatura e às relações étnico-raciais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, e, embora aconteçam os momentos de literatura infantil em suas práticas pedagógicas, não ficou claro se as questões étnicas estão sendo contempladas, proporcionando a valorização da cultura afro-brasileira em crianças. Diante desses resultados e de outros apresentados nesta tese, vimos como fundamental que a literatura infantil e as relações étnico-raciais sejam discutidas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores/as, para que possamos minimizar os problemas mencionados.

Palavras-chave: literatura infantil; educação infantil; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The object of this research is the discussion of ethnic-racial relations represented in children's books, with the aim of understanding the process of identity construction black in this context. The general goal of this work is to analyze ethnic-racial issues in children's literature books, checking whether the texts presented highlight aspects related to racial discrimination, the valorization of self-esteem, the belonging and the fight against racism. As specific objectives, we list the following: check whether the books analyzed favor the valorization of identity and the self-esteem in children; check how books highlight aspects related to racial discrimination and combating racism; check whether, in pedagogical practice or moments of initial and/or continued training, this theme is recurrent and/or if it is part of the educational institution's planning. We start from the hypothesis that work on ethnic-racial relations through literature in Early Childhood Education provides the construction of values and knowledge that enable the promotion of diversity, respect for differences and the construction of a more just and egalitarian; We also highlight that pedagogical practices focused on literature and ethnic-racial relations must be part of teachers' pedagogical planning. The universe of research is the discussion of the representation of black characters in children's books, with the aim of understanding the process of identity construction black in this context. The research subjects are children's literature books and early childhood education teachers. The methodology that guided this research is qualitative and ethnographic and the data collection instruments are: documents that govern Early Childhood Education; books founded by authors who deal with the children's literature and ethnic-racial relations; analysis of the books Nega, Sim!, by Renato Gama, and The Skin I Have, by bell hooks, as well as interviews semi-structured with teachers who work in Early Childhood Education. Data analyzes were carried out according to the content analysis of Marconi and Lakatos, Menga Lüdke and Marli André and Severino. With regard to the theoretical framework, we will resort to the following authors: Abramovich, Fonseca, Lajolo and Zilberman, Parreiras, Brookshaw, Cademartori, Cashmore, Cavalleiro, Dalcastagné and Oliveira. Data analysis allowed us to list, in addition to the two main categories, Literature and early childhood education and Literature and ethnic-racial relations, one more, namely: the teachers present unpreparedness both in initial training and in continuing training with regard to literature and ethnic-racial relations. As regards the first category, we observed that in relation to the contributions of literature, the teachers understand the importance of classroom work involving pedagogical practices with literature. They understand the potential of stories in the formation of children and mediate the literature in the daily life of early childhood education. As for the second category, teachers read and develop projects at school with children's literature, but they do not specify whether between these moments literature focused on ethnic issues is happening. As for the third category, we observed the unpreparedness of teachers in relation to literature and ethnic-racial relations, both in initial training and in continued training, and, although moments of children's literature occur in their pedagogical practices, it was not clear whether ethnic issues were being addressed, providing appreciation for Afro-Brazilian culture in children. In front of these results and others presented in this thesis, we saw it as fundamental that the Children's literature and ethnic-racial relations are discussed both in initial training as well as the continued training of teachers so that we can minimize problems mentioned.

Keywords: children's literature; early childhood education; ethnic-racial relations.

RESUMEN

El objeto de esta investigación es la discusión de las relaciones étnico-raciales representadas en libros infantiles, con el objetivo de comprender el proceso de construcción de la identidad negra en este contexto. El objetivo general de este trabajo es analizar la etnicidad cuestiones raciales en los libros de literatura infantil, comprobando si los textos presentados resaltan aspectos relacionados con la discriminación racial, la valorización de la autoestima, la pertenencia y lucha contra el racismo. Como objetivos específicos enumeramos los siguiente: comprobar si los libros analizados favorecen la valorización de la identidad y la autoestima en los niños; comprueba cómo los libros resaltan aspectos relacionados con la discriminación racial y la lucha contra el racismo; comprobar si, en la práctica pedagógica o momentos de formación inicial y/o continuada, este tema es recurrente y/o si forma parte de la planificación de la institución educativa. Partimos de la hipótesis de que trabajar las relaciones étnico-raciales a través de la literatura en Educación Infantil proporciona la construcción de valores y conocimientos que posibiliten la promoción de la diversidad, el respeto a las diferencias y la construcción de un mundo más justo y igualitario; También destacamos que las prácticas pedagógicas centradas en la literatura y las relaciones étnico-raciales deben ser parte de la planificación pedagógica de los docentes. El universo de investigación es la discusión de la representación de personajes negros en libros infantiles, con el objetivo de comprender el proceso de construcción de la identidad negra en este contexto. Los temas de investigación son libros de literatura infantil y profesores de educación infantil. La metodología que guió esta investigación es cualitativos y etnográficos y los instrumentos de recolección de datos son: documentos que gobernar la Educación Infantil; libros fundados por autores que se ocupan de la literatura infantil y relaciones étnico-raciales; análisis de los libros *Neguinha Sim!*, de Renato Gama y *La piel que tengo*, de Bell Hooks, así como entrevistas semiestructuradas con docentes que trabajan en Educación Infantil. Análisis de datos se realizaron según el análisis de contenido de Marconi y Lakatos, Menga Lüdke y Marli André y Severino. En cuanto al marco teórico, recurriremos a los siguientes autores: Abramovich, Fonseca, Lajolo y Zilberman, Parreiras, Brookshaw, Cademartori, Cashmore, Cavalleiro, Dalcastagné y Oliveira. Análisis de datos nos permitió enumerar, además de las dos categorías principales, Literatura y educación infantil y literatura y relaciones étnico-raciales, una más, a saber: los docentes presentes Falta de preparación tanto en la formación inicial como en la formación continua respecto a la literatura y las relaciones étnico-raciales. En lo que respecta a la primera categoría, observamos que en relación a los aportes de la literatura, los docentes entienden la importancia del trabajo de aula que involucra prácticas pedagógicas con la literatura. Entienden el potencial de los cuentos en la formación de los niños y median en la literatura en la vida cotidiana de la educación infantil. En cuanto a la segunda categoría, los profesores leen y desarrollan proyectos en la escuela con literatura infantil, pero no Se precisó si entre estos momentos la literatura centrada en cuestiones étnicas es acontecimiento. En cuanto a la tercera categoría, observamos la falta de preparación de los docentes en relación con la literatura y las relaciones étnico-raciales, tanto en la formación inicial como en formación continuada, y, si bien se dan momentos de literatura infantil en sus prácticas pedagógicas, no estaba claro si se estaban abordando las cuestiones étnicas, promover el aprecio por la cultura afrobrasileña en los niños. Frente a estos resultados y otros presentados en esta tesis, vimos fundamental que el La literatura infantil y las relaciones étnico-raciales se tratan tanto en la formación inicial así como la formación continua del profesorado para que podamos minimizar problemas mencionados.

Palabras clave: literatura infantil; educación de la primera infancia; relaciones étnico-raciales.

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1 – Capa do livro <i>Neguinha, Sim!</i> , de Renato Gama	91
Figura 2 – O meu cabelo é PIXAIM.....	92
Figura 3 – BLACK POWER – Eu sou muito, muito, muito, FELIZ!	92
Figura 4 – Meu nariz é belo como as ondas do mar. Os lábios, trago dos meus ancestrais	93
Figura 5 – Os olhos dizem muita coisa	93
Figura 6 – Eu brilho por onde passo.....	94
Figura 7 – Onde eu estiver me sentirei sempre “RAINHA”	94
Figura 8 – Letra da música <i>Neguinha, Sim!</i> , de Renato Gama.....	95
Figura 9 – Capa do livro <i>A pele que eu tenho</i> , de bell hooks	96
Figura 10 – Minha pele é somente uma camada de muitas coisas maravilhosas	97
Figura 11 – Chegue bem perto, de coração bem aberto!	97
Figura 12 – Identidade X personalidade.....	98
Figura 13 – A pele que eu tenho não me define, é só uma camada!	98
Figura 14 – Passado, presente e futuro	99
Figura 15 – Trajetórias de gerações e culturas	99
Figura 16 – Sou uma pessoa única, assim como você!	100
Figura 17 – Histórias da nossa pele que a pele não conta	101
Figura 18 – Somos gente que sonha.....	101
Figura 19 – Gente que chora, que ri e que dança. Somos LIVRES!	102
Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do nosso objeto de estudo	23

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEII	Centro de Educação Infantil Indígena
CEU	Centro Educacional Unificado
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GRUPEIFORP	Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituto de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PEA	Projeto Especial de Ação
PEB	Professor de Educação Básica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO	19
1 A LITERATURA INFANTIL E A INFÂNCIA	28
1.1 Conceito sobre a literatura infantil	28
1.2 Histórico da literatura infantil	31
1.3 A literatura infantil no Brasil	36
1.4 Histórico da educação infantil no Brasil.....	44
1.5 Criança e infância	54
2 LITERATURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	59
2.1 Literatura e relações étnico-raciais	59
2.2 Educação infantil e relações étnico-raciais.....	65
2.3 Alguns termos utilizados para as relações étnicas e raciais	78
3 HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM: LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	87
3.1 Metodologia	87
3.2 Caracterização do livro <i>Neguinha, Sim!</i>, de Renato Gama	91
3.3 Caracterização do livro <i>A pele que eu tenho</i>, de bell hooks	96
3.4 Entrevista semiestruturada com docentes que atuam na educação infantil	102
3.5 Análise dos dados obtidos por meio do estudo dos livros e das entrevistas com as professoras	106
3.5.1 Categoria 1 – Literatura e educação infantil	106
3.5.2 Categoria 2 – Literatura e relações étnico-raciais	111
3.5.3 Categoria 3 – Os professores apresentam despreparo tanto na formação inicial quanto na formação continuada, no que diz respeito à literatura e às relações étnico-raciais	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	123

MEMORIAL

O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida e carinhos.
Foram cuidados em vão:
A casa era uma prisão,
O pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
No Jardim; a alma, essa voou
Para o céu dos passarinhos!
(Bandeira, 1982).

Para explicar ao leitor o porquê da escolha do meu objeto de pesquisa – literatura infantil e relações étnico-raciais –, comprehendo ser necessário relatar um pouco sobre a minha trajetória de vida, desde a infância até o doutorado.

Quando eu era pequena, ainda cursando o antigo primário (hoje, educação infantil), recordo que gostava muito de filmes, e ainda gosto muito. Achava incrível aquelas histórias e os efeitos especiais que os filmes tinham, e que hoje, inclusive, intensificaram-se muito mais. Cada ano é uma novidade diferente na produção dos filmes. Simplesmente me encanto, sempre.

Contudo, além dos filmes, gostava muito de ler revistas, aquelas compradas em bancas de jornal, que versavam sobre temas variados e que atingiam variados públicos. Na época, minha irmã tinha assinatura de algumas revistas e eu adorava. Não posso deixar de lado as revistas de histórias em quadrinhos, em especial, “A turma da Mônica”, de Maurício de Souza. Aquelas narrativas eram incríveis, as imagens e os desfechos das cenas, melhores ainda. Eu amava. Hoje, as histórias foram para as telas e estão em desenhos animados e filmes, visto que um novo público, o digital, pede esse tipo de produção.

Ainda no Primário, não consigo lembrar das histórias lidas na escola. Tento buscar, nas minhas lembranças, as leituras daquela época, lidas por mim ou pelas professoras, mas só consigo lembrar de textos que eu precisava copiar da lousa. Lembro da etapa de alfabetização e de quando eu estava aprendendo a ler, que, por sinal, deixava-me muito feliz.

Naquela época, precisávamos fazer a escrita ou a produção textual de algumas histórias, que sempre tinham algum tema específico, proposto pelas professoras. Após as leituras desses textos pelas docentes, não lembro de uma conversa individual com elas. Nunca me perguntavam o que eu estava tentando explicar ou o que tinha entendido. Lembro, apenas, que meus textos eram corrigidos, priorizando se minha escrita estava certa ou errada, e tudo era corrigido de caneta vermelha, acho que para deixar evidentes os erros. Confesso que sentia um pouco de

medo, às vezes. Tudo vinha riscado e, algumas vezes, havia alguns comentários. Pelo que lembro, não eram muito positivos. Hoje, percebo que o que eu escrevia não era levado em consideração, não havia discussão. O importante era apenas escrever corretamente, priorizando sempre a ortografia e a grafia correta das palavras.

Já no 1º Grau (hoje, Ensino Fundamental), encontrei uma realidade diferente. Eram muitas matérias e vários professores. Algumas aulas eram mais demoradas e outras mais rápidas. Porém, uma matéria foi muito significativa para mim. Eram as aulas de Língua Portuguesa. O professor, que é inesquecível, era excelente. Por meio dessas aulas, eu me deparei com meu primeiro poema, “O Pardalzinho”, de Manuel Bandeira. Lembro até hoje do poema inteiro, de tanto que gostei. Gostei, pois a aula foi toda contextualizada. Conforme o professor lia os versos, ele ia questionando o que tínhamos entendido e ia explicando, linha por linha. Não sei explicar, mas aquela aula foi especial. Até hoje, essa leitura atribui sentidos a diversos sentimentos e me traz reflexões.

As aulas daquele período eram excelentes. Eu sempre gostei muito da escola e de tudo que envolve o contexto escolar. As leituras de literatura começaram a surgir naquele período e as histórias sempre foram muito prazerosas para mim. Nas aulas de Português, como chamávamos naquela época, o professor sempre cobrava muito em sala; além de explicar, questionava sempre, o tempo todo. Acho que isso foi muito importante, pois me levava à reflexão crítica daquilo que lia e escrevia. À medida que as aulas aconteciam, o professor sempre fazia a proposta de escrevermos dissertações. Poderia ser sobre o tema da aula ou um tema de livre escolha, mas era obrigatória a escrita. Era preciso escrever e entregar, sempre. Isso foi muito importante naquela fase da educação, pois na etapa escolar seguinte, eu já tinha um pouco mais de criticidade sobre as narrativas que foram apresentadas.

No 2º Grau (hoje, Ensino Médio), o docente das aulas de Língua Portuguesa e Literatura era o mesmo da etapa anterior, e isso foi ótimo, uma vez que era um profissional excelente. Confesso que até hoje é a minha referência de professor daquela época. Era um pouco bravo, rígido, cobrava muito dos alunos, mas confesso que as aulas eram maravilhosas, contextualizadas. As aulas eram diferentes das aulas de alguns professores. Existia uma preocupação com o que estávamos ou não aprendendo. A primeira vez que tive uma aula em que o professor falou de política foi nessa ocasião, e ele falou muito.

Nas aulas de literatura, eu me encantava sempre. Por vezes, viajei nas mais variadas histórias. Os períodos literários apresentavam a realidade de uma época, um contexto social diferente. Pela literatura, o ponto de vista de cada um dos autores era apresentado.

Por gostar de ler, nessa fase, lia alguns livros de literatura e, também gostava bastante daqueles livros que muitas pessoas liam e intitulavam de “best seller”. Acho que são aqueles livros considerados sucesso de vendas. Alguns autores são muito bons. Naquela época, a leitura acontecia por meio do livro físico; hoje, com o advento da internet e da era digital, tudo está mais fácil, e muitos livros estão disponíveis para *download*, o que é excelente. Confesso que prefiro o livro em mãos, mas não posso reclamar. Tudo foi facilitado para possibilitar que, cada vez mais, mais pessoas possam ter acesso aos livros, e é apenas uma questão de acostumar-se com essa realidade; afinal, o importante é ter acesso aos livros.

Após a fase escolar, demorei um pouco para ingressar na carreira docente, pois ainda tinha dúvida em seguir ou não essa profissão. Quando decidi que essa era minha vocação, resolvi retornar aos estudos e ingressei na Universidade Nove de Julho (Uninove).

Em 2013, iniciei o curso de Graduação em Letras (Língua Portuguesa). Não conseguia imaginar, naquele momento, outro curso. Tinha que ser esse. O curso superou minhas expectativas e enxerguei uma série de possibilidades, tanto na área educacional como no lado pessoal; afinal, o conhecimento é uma poderosa ferramenta, capaz de transformar nossas vidas e contribuir consideravelmente para a construção de um mundo melhor e mais igualitário.

Ao término da graduação em Letras, eu me matriculei na graduação em Pedagogia e na pós-graduação em Psicopedagogia. Percebi que esses cursos também seriam importantes para a carreira profissional que eu queria seguir e, consequentemente, para a minha formação pessoal.

Próximo ao final dos cursos, comecei a pensar em pleitear o *stricto sensu*; nesse caso, o curso de Mestrado na instituição. Este sentimento ficou bem forte. Então, iniciei as pesquisas no *site* da Universidade sobre como era o curso, os critérios que eram avaliados; enfim, comecei a ter uma base sobre o que seria estar inserida nesse nível educacional, que, até então, eu não conhecia. Verifiquei quais seriam as demandas que eu teria que cumprir, caso eu fizesse a inscrição e, posteriormente, viesse a ser aprovada. Vi que os/as mestrandos/as têm uma grade curricular interessante e extensa. Pensei muitas vezes em não fazer a inscrição, pois achava que não daria conta de tantas obrigações acadêmicas.

Amadureci a ideia de cursar o Mestrado e, assim que as inscrições foram abertas, eu me inscrevi no *site*, conforme o indicado. Fiz meu pré-projeto de pesquisa, seguindo os critérios obrigatórios de avaliação na inscrição. Fiquei muito feliz em ter sido aprovada nessa primeira fase. Em seguida, fui convocada para a realização da prova; na sequência, fui convocada para a arguição oral e, ao término do processo seletivo, recebi a confirmação de aprovação e a convocação para fazer a inscrição. Eu estava aprovada! Não consigo expressar com palavras,

mas, naquele momento, fiquei extremamente feliz e agradecida pela oportunidade. Fazer um curso *stricto sensu*, com bolsa de estudos, é algo almejado por muitas pessoas.

Em 2018, iniciei os estudos. Em consonância, fiz outra Pós-Graduação, em Formação de Docentes para o Ensino Superior, e cursei o Mestrado. Aprendi muito nesse período. Foi uma experiência incrível. Defendi minha dissertação em março de 2020, com o tema *Literatura infantil: a prática pedagógica de uma professora de creche*.

Entre um curso e outro, fui me inscrevendo em alguns concursos públicos que surgiam na área da Educação. Fui aprovada em alguns deles e fiquei aguardando a oportunidade de ser convocada para assumir o cargo, ou cargos. Sabemos que muitas vezes ocorre a aprovação em concursos públicos, mas, infelizmente, nem sempre a convocação e posse acontecem; por esse motivo, os concursos e a consequente convocação são tão almejados.

Em 2017, eu me inscrevi para o Concurso Público da Prefeitura Municipal de Franco da Rocha, município localizado no Estado de São Paulo, Edital nº 01/2017, para Professor de Educação Básica (PEB), no qual fui aprovada e assumi o cargo no início de 2019. Em 2019, inscrevi-me para o Concurso Público da Prefeitura Municipal de Caieiras, município localizado no Estado de São Paulo, Edital 01/2019, para Professor de Educação Básica (PEB), no qual fui aprovada e assumi o cargo no final de 2021.

Atuo como docente na área da Educação e acredito que os cursos realizados me ajudam diariamente no trabalho em sala de aula. Ampliam meu olhar sobre vários aspectos e são imprescindíveis para minha prática. Sempre que possível, incentivo outras pessoas a estudarem. Para aqueles que são professores, incentivo que continuem estudando, sempre, pois aprender nunca é demais. Nós precisamos disso. A atualização do profissional que atua na área da Educação, assim como a atualização para profissionais que atuem em qualquer ramo de atividade, deve ser constante. O aperfeiçoamento é fundamental, pois sempre há o que aprender, sempre há o que ensinar. Estudar/aprender é indissociável do ser humano.

Pensando em dar continuidade à minha pesquisa, após o término do Mestrado, revisitei minha dissertação para verificar qual o segmento da literatura que gostaria de aprofundar. Fiz uma leitura prévia do meu texto e revisitei vários pontos.

A literatura é uma ferramenta importante na sala de aula, pode ser trabalhada em momentos dirigidos, onde a escolha da literatura é realizada pelo docente, pois existe um objetivo pedagógico envolvido na escolha, possibilitando o trabalho de diversos conteúdos significativos. A escolha da leitura também deve ser realizada pelas crianças, em razão de elas serem as protagonistas do aprendizado; dessa forma, suas escolhas devem ser valorizadas. Em

ambos os casos, sempre há um objetivo pedagógico a ser alcançado, e que será avaliado pelos/as professores/as; por isso é preciso flexibilidade na escolha dos livros/narrativas.

Os textos com linguagem simples e com imagens despertam a criatividade, a imaginação, a atenção e a interação entre as crianças. Os variados gêneros textuais são necessários e devem ser apresentados ao público infantil.

As crianças gostam de histórias divertidas e que contenham figuras bonitas, de cores fortes e coloridas. Isso desperta o seu interesse e curiosidade. A literatura é encantamento, aproxima o mundo das crianças da realidade, desperta sensações. Por meio do fantasioso e lúdico, as crianças interagem com a realidade e são capazes de questionar e compreender, mediante a narrativa que lhes foi apresentada.

A literatura infantil promove o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem e estimula o aprendizado da leitura e da escrita. É importante para a comunicação e interação social, uma vez que, por meio de suas narrativas, apresenta contextos de culturas de várias sociedades. A obra literária é capaz de realizar um elo na relação do leitor com a realidade; possibilita que os sentimentos e ideias levem à reflexão, auxiliando no processo de transformação social.

O caráter lúdico e estético da literatura deve ser valorizado sempre. Nesse sentido, os/as professores/as assumem um papel determinante, pois serão os/as mediadores/as do aprendizado das crianças. São eles/elas que irão orientar e possibilitar momentos de descobertas e de leituras mediadas pela literatura. A literatura aproxima o universo infantil da realidade.

Dessa forma, após algumas das várias possibilidades que a literatura pode oferecer, verifiquei que, no Doutorado, pretendia dar continuidade à temática da literatura e abordar as relações étnico-raciais.

Por intermédio da literatura, é possível trazer a valorização da cultura afro-brasileira e africana, o estímulo à reconstrução de uma identidade afrodescendente, o resgate da autoestima, dos valores culturais, dos direitos, da memória e da identidade. O reconhecimento da criança negra no mundo, bem como o reconhecimento da diversidade étnica pela criança branca.

Na literatura, muitas vezes, o personagem negro não ocupa lugar de destaque na história. Normalmente, faz um papel secundário de coadjuvante, de vilão, empregado, mantendo nos personagens aspectos de inferioridade. O/A negro/a precisa ter sua identidade valorizada e saber que também é protagonista na história e na vida. Não precisa estar à margem dos outros.

A literatura e as relações étnico-raciais destacam aspectos importantes, que são relacionados não apenas à discriminação racial, mas também à contribuição da cultura africana para a cultura e história brasileira. Ainda hoje, vemos que invisibilizam as desigualdades,

diversidades e diferenças. Isso precisa mudar. A formação identitária é necessária. É preciso uma educação antirracista no cotidiano escolar. É preciso a valorização das diferenças e o compromisso com a igualdade.

Assim, a literatura, para as relações étnico-raciais, deve ser usada como instrumento de valorização e de construção de uma identidade étnica e cultural. É importante aliada para a desconstrução de estereótipos racistas, para a integridade do ser humano, rompendo o racismo que caminha junto à sociedade brasileira desde o período colonial.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa origina-se da importância do trabalho com a literatura e as relações étnico-raciais na educação infantil. A literatura é uma grande aliada na construção da identidade infantil. Ela pode nos levar para um mundo idealizado, capaz de nos oferecer tudo aquilo que faz parte do nosso cotidiano, sem nos alienar. A literatura pode nos levar a conhecer pessoas, lugares, personagens, causando reconhecimento ou estranheza; possibilita que tenhamos empatia ou antipatia, agindo no nosso mundo interior. Ao término de uma leitura, fazemos indagações sobre o mundo que nos cerca, sobre o que nós somos ou sobre o que queremos ser.

As histórias têm o poder de ligar e conectar pessoas. As narrativas nos prendem e amarram. Fazem uma ligação com muitas histórias, sejam reais, pessoais ou imaginadas. A literatura é um importante elo de aprendizado. Segundo Elias José (2009, p. 57-58),

Contar histórias é coisa tão antiga quanto o homem. Dizem que os homens nasceram contando. Os poetas protestam, dizem que nasceram cantando. Como as canções e as poesias, as histórias são envolventes e saudáveis para a nossa vida. Enriquecem o lado humano que nos habita.

Vivemos em uma sociedade multicultural, e as práticas pedagógicas, bem como as práticas sociais, devem ser voltadas à valorização da diversidade. O encontro entre a literatura infantil e as relações étnico-raciais resulta em um conjunto de manifestações artísticas literárias que devem fazer parte do cotidiano escolar. O negro, como personagem literária, assim como os indígenas, os imigrantes, entre outros, devem estar presentes nas diversas narrativas.

A valorização da cultura afro-brasileira, o estímulo à reconstrução de uma identidade afrodescendente, o resgate da autoestima e dos valores culturais, são direitos básicos do ser humano; por esse motivo, a literatura precisa valorizar e causar o pertencimento de mundo, mostrando que todos são iguais e pertencentes aos mais diversos grupos sociais.

A literatura é importante para todos os leitores e essencial na educação infantil. Nesse sentido, a literatura, voltada para as relações étnico-raciais, contribui para a autoestima e para o reconhecimento de mundo da criança negra. A criança negra precisa se sentir representada nos livros de literatura. Em relação à criança branca, também é necessário o fomento de reconhecimento da diversidade étnica, destacando aspectos relacionados não apenas à discriminação racial, mas sobre a contribuição da cultura africana para a história brasileira.

A Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) é um importante avanço na luta antirracista no país. A Lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as

escolas, sendo importante para promover a valorização da história da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Ela representa o resgate da contribuição do povo negro brasileiro nas áreas social, econômica e política.

O objeto desta pesquisa é a discussão das relações étnico-raciais representadas nos livros infantis, com a finalidade de compreender o processo de construção da identidade negra nesse contexto. Dessa forma, a educação infantil e as práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais, apresentadas por meio da literatura, são importantes para enaltecer a cultura e a identidade afro-brasileira.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as questões étnico-raciais nos livros de literatura infantil, verificando se os textos apresentados destacam aspectos relacionados à discriminação racial, à valorização da autoestima, ao pertencimento e ao combate ao racismo.

Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: verificar se os livros analisados favorecem a valorização da identidade e a autoestima em crianças; verificar de que forma os livros destacam os aspectos relacionados à discriminação racial e ao combate ao racismo; verificar se, nas práticas pedagógicas ou momentos de formação inicial e/ou continuada, esse tema é recorrente e/ou se faz parte do planejamento da instituição de ensino.

Os livros que abordam a valorização da representatividade negra em suas histórias e a compreensão da importância dessa temática contribuem para a formação de um sujeito consciente da diversidade étnico-racial, social e cultural presente na sociedade. Pelo livro, a criança pode se identificar de maneira positiva e sentir-se representada, valorizando seus traços fenotípicos e aumentando, de forma significativa, sua autoestima.

O universo da pesquisa será a discussão da representação dos personagens negros/as nos livros infantis, com a finalidade de compreender o processo de construção da identidade negra nesse contexto. Os sujeitos da pesquisa são os livros de literatura infantil e os professores da educação infantil.

A metodologia que orientou esta pesquisa é de cunho qualitativo e etnográfico e os instrumentos de coleta de dados são: documentos que regem a educação infantil; livros de autores que abordam a literatura infantil e as relações étnico-raciais; análise dos livros *Neguinha, Sim!*, de Renato Gama, e *A pele que eu tenho*, de bell hooks; assim como entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam na educação infantil.

Segundo Severino (2016, p. 125), “São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”. O autor também versa que

A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou do grupo social. Faz um registro detalhado dos aspectos singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais. (Severino, 2016, p. 126).

Buscamos responder as seguintes perguntas: Como os livros analisados favorecem a valorização da identidade e a autoestima em crianças? Como os livros destacam os aspectos relacionados à discriminação racial e ao combate ao racismo? De que forma, nas práticas pedagógicas ou momentos de formação inicial e/ou continuada, esse tema é recorrente e/ou se faz parte do planejamento pedagógico da instituição de ensino?

Partimos da hipótese de que trabalhar as relações étnico-raciais, por meio da literatura na educação infantil, proporciona a construção de valores e conhecimentos que possibilitam a promoção da diversidade, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Também destacamos que as práticas pedagógicas, voltadas para a literatura e as relações étnico-raciais, devem fazer parte do planejamento pedagógico dos docentes.

A relevância da pesquisa deve-se à afirmativa de que a literatura infantil é indissociável da educação. É por meio da literatura, nos primeiros anos de vida, que a criança tem contato com o mundo real e o imaginário. Descobre que pode ter suas dúvidas respondidas e/ou outras perguntas a serem feitas. Cademartori (2010, p. 56) relata que

Partimos da afirmação de que a literatura infantil tornou-se inseparável da questão da educação. Consequentemente, ela se vincula com a prática escolar, mesmo que o livro infantil se afirme como literário, na medida em que superar o interesse dessa e de outras instituições.

Cavalleiro (2023) relata que a discriminação étnica se evidencia quando, em condições sociais dadas, é identificado um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional. Dessa forma, esse fato expressa um processo institucional de exclusão do grupo, que desconsidera suas habilidades e seus conhecimentos. “A discriminação racial opera, na nossa sociedade, como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente” (Cavalleiro, 2023, p. 26).

Isso posto, comprehende-se que o reconhecimento positivo das diversidades étnicas deve acontecer logo cedo, nos primeiros anos de vida, tornando a pré-escola um espaço positivo de entendimento das diferenças étnicas. Cavalleiro (2023) complementa que a educação infantil não deve esquivar-se do dever de preparar os indivíduos para a existência das relações étnicas; ela deve permear sua relação com os demais cidadãos.

Serão utilizadas as seguintes categorias de análise: literatura infantil, educação infantil e relações étnico-raciais.

A primeira categoria a ser utilizada – *literatura e educação infantil* – é um universo mágico, no qual as crianças podem viajar por meio da imaginação. Nesse sentido, Cademartori (2012) relata que quem observa as crianças sabe como os personagens apresentados nos livros são recebidos por parte do público infantil, o qual busca a adesão por meio da identificação que sente. Para isso, é importante que a criança se identifique com o universo de referência em que se inscrevem os personagens. Além do mais, as crianças esperam que os personagens consigam reverter aquelas situações tidas como indesejáveis e que possam superar os desafios e obstáculos impostos ao longo da história. “Por essa razão, quando o conflito não se dissolve, elas reclamam, dizendo que a história não acabou. Aguardam uma solução. Tudo bem. Terão muito tempo para descobrir que, na vida, nem sempre é assim” (Cademartori, 2012, p. 46).

A literatura caminha entre linhas, apresentando experiências que são permeadas de valores, com os quais o público infantil pode ou não se identificar; porém, tudo acontece por meio da sutileza, do sugerido, do lúdico e pelas entrelinhas. Dessa forma, por muitas e muitas vezes, lemos e relemos determinadas obras e sempre nos deparamos com surpresas instigantes.

A educação infantil (primeira etapa da educação básica) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, artigo 29) (Brasil, 1996).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12), a criança é um sujeito histórico e de direitos que, “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

A segunda categoria a ser utilizada – *literatura e relações étnico-raciais* – retrata a importância do trabalho a partir de uma literatura libertadora. Nas palavras de Brookshaw (1983, p. 13),

Em nenhuma outra parte dos domínios da cultura brasileira a fusão do simbolismo da cor e do preconceito racial torna-se mais evidente do que nas histórias populares, particularmente naquelas histórias infantis cujos narradores mais versáteis amiúde eram, ironicamente, negros eles próprios. Tais histórias, não se pode duvidar, sedimentaram-se na mentalidade adulta para formar um fator sempre presente no subconsciente, contrastando com a pretensa ausência de racismo conseguida através da educação ou da subserviência à propaganda nacionalista.

Assim sendo, o modo como o branco vê o negro foi moldado desde a infância pelas histórias em que o negro era retratado em segundo plano, como subalterno. O negro não tinha destaque e não era o personagem principal. O negro sempre foi visto como um ser estereotipado, apenas para servir e divertir e, por não ter destaque na literatura, não tinha o enaltecimento da cultura e identidade afro-brasileira.

A terceira categoria a ser utilizada – os professores apresentam despreparo tanto na formação inicial quanto na formação continuada, no que diz respeito à literatura e às relações étnico-raciais – discorre sobre o despreparo dos professores em relação à literatura e às relações étnico-raciais, revelando uma preocupação significativa no contexto educacional. Na formação inicial, muitos cursos de pedagogia e licenciatura não abordam de maneira aprofundada questões de diversidade cultural, literária e de raça, resultando em uma falta de conhecimentos e habilidades essenciais para lidar com essas temáticas em sala de aula.

Na formação continuada, a situação muitas vezes não melhora, já que os programas de atualização nem sempre priorizam esses assuntos. Isso pode levar a uma abordagem superficial ou até mesmo à perpetuação de preconceitos e estereótipos, afetando a inclusão e o respeito à diversidade no ambiente escolar. O despreparo pode comprometer a qualidade da educação, pois professores que não se sentem seguros para discutir literatura que reflita as experiências de grupos étnicos e raciais diversos podem acabar por marginalizar essas vozes, limitando o desenvolvimento de uma educação mais justa e inclusiva.

Para iniciarmos esta pesquisa, foi realizada uma busca nas plataformas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped – GT 07 – crianças de 0 a 6 anos), no período de 2017 a 2023, somente na área da educação. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: Literatura e Educação Infantil; Literatura e Infância; Literatura e Relações Étnico-Raciais. Nessa busca, foram encontrados três dissertações e três artigos, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do nosso objeto de estudo

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
Joice da Silva Pedro Oliveira	As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento	Dissertação	2022	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

	racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil			
Denise Carvalho dos Santos; Soraya Mendes Rodrigues Adorno e Izanete Marques Souza	A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil	Artigo	2021	Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, v. 6, n. 2, p. 38-66, jul./dez. 2021.
Raíssa Francisca dos Santos	A protagonista da história: a literatura infantil negra	Dissertação	2021	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Elen Karla Souza da Silva e Ana Maria Bueno Accorsi	Protagonismo negro na literatura infantil: por uma abordagem antirracista do texto literário	Artigo	2021	Revista Eletrônica Científica da UERGS, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 275-283, 2021.
Marta Regina Paulo da Silva e Cleia Souza Santos	A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo	Artigo	2020	Revista Cocar: Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPa, Belém, v. 14, n. 28, p. 664-680, jan./abr. 2020.
Mônica Abud Perez de Cerqueira Luz	Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira	Dissertação	2018	Universidade Nove de Julho (Uninove)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na dissertação *As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil*, Joice da Silva Pedro Oliveira (2022) teve como objetivo compreender como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na educação infantil. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, que se desenvolveu em duas etapas: entrevistas semiestruturadas individuais com 10 professoras e análise de seis livros de literatura infantil, sugeridos pelas participantes do estudo. As obras literárias foram escritas após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, e apresentam personagens femininas negras como protagonistas. Os dados foram coletados a partir de encontros virtuais, que aconteceram, de maneira síncrona, em agosto de 2021. Adotou-se a estratégia metodológica de “*bola de neve*”, em que os resultados apontaram que a perspectiva antirracista está presente na maneira como as professoras se situam

e promovem a educação para as relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do uso de literatura infantil africana e afro-brasileira como instrumento facilitador para promover diálogos sobre raça em turmas da educação infantil, possibilitando, assim, que diferentes grupos socioculturais se reconheçam e se relacionem de maneira harmoniosa e respeitosa.

No artigo *A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil*, Denise Carvalho dos Santos, Soraya Mendes Rodrigues Adorno e Izanete Marques Souza (2021) objetivaram analisar a contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil e discutir as representações de crianças negras nas histórias infantis, bem como discutir a importância de se trabalhar literatura com temáticas voltadas às relações étnico-raciais na educação infantil. A proposta metodológica utilizada foi a análise cultural das obras literárias infantis *Betina* e *Makeba vai à escola*, a partir da revisão bibliográfica de autoras negras, como Nilma Lino Gomes e Ana Fátima Cruz dos Santos. A Lei nº 10.639/2003 evidenciou a necessidade de se trabalhar a cultura da população negra e indígena na escola, estimulando a oferta de materiais que tratem desse tema. A análise dos dados permitiu reflexões e novos olhares voltados para a construção da identidade étnico-racial na educação infantil, fazendo uso da literatura infantil.

Na dissertação *A protagonista da história: a literatura infantil negra*, Raíssa Francisca dos Santos (2021) teve como objetivo analisar a contribuição da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, com abordagem nas Ciências Sociais, para a educação das meninas negras brasileiras e para a formação das professoras de creche. Elucida também sobre a importância de uma literatura infantil negra, no que se refere às pedagogias da resistência, dar visibilidade às pesquisas que analisam as relações étnico-raciais na educação infantil, valorizar a produção científica do Movimento Feminista negro, bem como apurar os livros de literatura presentes no edital do PNLD Literário 2018 – MEC (Programa Nacional do Livro Didático Literário do Ministério da Educação), a fim de verificar se o programa disponibiliza livros que contêm meninas negras como protagonistas. A pesquisa é bibliográfica, com base nos estudos das culturas infantis, Pedagogia da Infância e contribuições da teoria feminista negra, que tem como foco desvelar os processos de interação entre as relações de poder e categorias como raça, classe, gênero e idade. Dentre os trinta e sete títulos disponibilizados para a escolha das professoras da educação infantil em creche, a pesquisa encontrou apenas três livros com negras protagonistas das histórias. Os dados analisados clamam por ampliar a discussão e reformular o PNLD Literário, para que seja concernente à diversidade cultural brasileira.

No artigo *Protagonismo negro na literatura infantil: por uma abordagem antirracista do texto literário*, Elen Karla Souza da Silva e Ana Maria Bueno Accorsi (2021) propõem uma reflexão acerca da importância do ensino da literatura dentro de uma proposta pedagógica na educação infantil, preocupada com a educação das relações étnico-raciais no Brasil, buscando pensar a formação do leitor literário numa perspectiva identitária para a promoção de uma educação antirracista continuada. A metodologia de pesquisa é bibliográfica e foi realizada uma análise descritiva das seguintes obras literárias infantis: *Amoras*, de Emicida, e *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks. Conclui-se que esta pesquisa se torna relevante, uma vez que segue as determinações da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da questão étnico-racial, oferecendo possibilidades, por meio da literatura, para um letramento étnico-racial efetivo e precoce.

No artigo *A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo*, Marta Regina Paulo da Silva e Cleia Souza Santos (2020) apresentam os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como a literatura afro-brasileira é trabalhada com as crianças de 0 a 3 anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) no município de São Paulo. A pesquisa qualitativa teve como procedimentos: análise documental, entrevistas com as docentes e levantamento do acervo de obras de literatura afro-brasileira do CEI. O referencial teórico dialogou com os estudos da infância, da literatura e das relações étnico-raciais. A análise dos dados mostra que o trabalho com a literatura é valorizado no CEI e as professoras sabem da sua importância, mas, em sua maioria, alegam não ter formação para tal intento.

Na dissertação *Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira*, Mônica Abud Perez de Cerqueira Luz (2018) teve por objetivo analisar discursos veiculados em livros de literatura infantil, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista e de apontamentos de Foucault sobre a articulação do discurso, poder e conhecimento. Para a análise, foram utilizados livros de literatura infantil produzidos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que foi responsável pela inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino, visando compreender como os discursos e as formas textuais e iconográficas trazem (ou não) carga intencional e estereotipada do que é ser negro atualmente. Discutiu-se se o gênero literário infantil proporciona, por meio da narrativa, reflexões acerca das representações do negro e da negra contidas nas obras de literatura infantil, sob as categorias: oprimido, conscientização e identidade negra. A hipótese levantada inicialmente é a de que, após a implementação da Lei nº 10.639/2003, os discursos sobre personagens negros e negras mantêm a operacionalização do racismo na literatura infantil. A pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico. Foram analisadas vinte e sete obras que

pertencem ao arquivo da Biblioteca Municipal Paulo Duarte, que contém um acervo temático em cultura africana e afro-brasileira, com intuito de entender como são representados, na literatura infantil, os personagens negros e negras. Dessa forma, após a leitura desses livros, dois deles apresentaram discurso normativo e preconceituoso, demonstrando que a hipótese inicial da pesquisa não se confirma.

Todo o material investigado será organizado em três capítulos. O capítulo 1 da tese, intitulado “A literatura infantil e a infância”, tem por objetivo conceituar a literatura infantil, apresentar o histórico da literatura infantil, falar sobre a literatura infantil no Brasil, apresentar o histórico da educação infantil no Brasil e dissertar sobre a criança e a infância. Os autores que embasaram a pesquisa são: Arroyo (1990), Brasil (1998, 2010, 2013, 2018), Coelho (2010), Fonseca (2012), Lajolo e Zilberman (1999), Parreiras (2012), São Paulo (2015a, 2019), Silva (2019) e Zilberman (2005).

O capítulo 2 da tese, denominado “Literatura e relações étnico-raciais na educação infantil”, tem por objetivo falar sobre a literatura infantil e as relações étnico-raciais, observando a importância dos diálogos entre a literatura, bem como a relevância do trabalho, e as questões étnicas na educação infantil; igualmente, torna-se necessário conscientizar sobre alguns termos utilizados, para melhor compreensão destas questões, proporcionando, assim, a conscientização do desenvolvimento crítico e emancipatório. Para a fundamentação teórica, foram utilizados os seguintes autores: Abramovich (1995), Brasil (2010, 2013), Brookshaw (1983), Cademartori (2012), Cashmore (2000), Cavalleiro (2023), Dalcastagné (2018), Debus (2017), Melo (2018), Oliveira (2011) e São Paulo (2015a, 2019).

O capítulo três, denominado “Histórias que transformam: literatura infantil e a formação das relações étnico-raciais na educação infantil”, tem por objetivo apresentar: a metodologia utilizada na escrita desta tese; a análise dos livros *Neguinha, Sim!*, de autoria de Renato Gama, e *A pele que eu tenho*, de autoria de bell hooks; as entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam na educação infantil; e a análise dos dados relacionando-os com os documentos, dissertações e artigos encontrados sobre a temática.

Portanto, a literatura desempenha um papel fundamental na promoção da justiça e da equidade nas relações étnico-raciais. Ela fortalece a identidade e a autoestima, promovendo empatia, reflexão crítica e diversidade cultural. Essa riqueza de perspectivas é vital para uma educação antirracista e para a construção de uma história mais inclusiva, tornando a literatura uma ferramenta essencial na formação de uma sociedade mais justa e respeitosa.

Por fim, serão apresentados as considerações finais e o referencial bibliográfico.

1 A LITERATURA INFANTIL E A INFÂNCIA

Eis meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. (Saint-Exupéry, 2015, p. 101).

Esta parte da tese tem por objetivo conceituar a literatura infantil, apresentar o seu histórico, falar sobre a literatura infantil no Brasil, apresentar o histórico da educação infantil no Brasil e dissertar sobre a criança e a infância.

1.1 Conceito sobre a literatura infantil

A literatura infantil é arte e um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o ser humano e a vida em geral, sob a forma das palavras. Os sonhos misturados à vida real, e aquilo que pode se concretizar ou não, ficam no imaginário, em busca de realização.

Segundo Coelho (2000, p. 27-28),

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...).

Dessa forma, Coelho (2000) relata que, ao longo do tempo, surgiram várias interrogações dos estudiosos quanto à natureza e objetivo da literatura, os quais, sob estes aspectos, de época para época, passam por reavaliações. Os principais seriam:

1. Literatura como arte da palavra, é um *jogo descompromissado*, que visa apenas o prazer estético, ou visa *transmitir conhecimentos* ao homem?
2. Literatura é fruto da *imaginação criadora*, livre? Ou é *condicionada por fórmulas*, conceitos ou valores que a sociedade impõe ao escritor? Ou ainda, literatura é *criação individual ou social*?
3. A literatura é *necessidade vital* para o homem, ou é mera *gratuidade, entretenimento* que nada acrescenta de essencial à vida humana?
4. Há uma *essência eterna* e substancial da literatura, ou ela é uma *forma estética de práxis social*? É ela um epifenômeno dependente do progresso ou da alteração das *condições de produção e consumo da obra*, vigentes em cada época ou em cada sociedade? (Coelho, 2000, p. 28, grifo da autora).

Contudo, são vários questionamentos e todos dependem da situação em que estão sendo avaliados, uma vez que as respostas para essas questões dependem de uma visão ideológica, extraliterária. Como são múltiplos os cenários avaliativos e constantemente se alternam, é difícil uma definição daquilo que seja literatura.

Na sua origem, a literatura era ligada à diversão ou ao aprendizado das crianças. Seus textos, provavelmente, eram feitos para atender a um público destinatário. Naquele momento, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e os primeiros escritos passaram por adaptações/minimizações de textos adultos. Aquilo que supostamente estaria acima da compreensão infantil era retirado e reduzido dos textos, oferecendo um caráter de aventuras e mais exemplar, mas atingiam o novo objetivo: “[...] atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real ou do maravilhoso” (Coelho, 2000, p. 30).

Com o passar do tempo e de suas origens, a literatura infantil assumiu diferentes formas, começou a ser escrita como uma literatura para crianças. Mas a literatura pertenceria à arte literária ou à área pedagógica? Para Coelho (2000, p. 46, grifo da autora), trata-se de uma

Controvérsia que vem de longe: tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria literatura (*utile* ou *dulce*? isto é, didática ou lúdica?) e, na mesma linha, se põe em questão a finalidade da literatura destinada aos pequenos. *Instruir* ou *divertir*? Eis o problema que está longe de ser resolvido. As opiniões divergem e em certas épocas se radicalizam.

Ainda segundo Coelho (2000), a literatura pertence, de forma simultânea, a essas duas áreas, a da arte e a da pedagogia. A literatura é arte quando emociona, dá prazer ou diverte, modificando a consciência de mundo do leitor. Quando possui uma intencionalidade educativa, está inserida na área da pedagogia. Entre os dois extremos existe uma variedade de tipos de literatura, e o divertir e o ensinar estão sempre presentes, embora em doses diferentes.

Segundo Parreiras (2012, p. 108),

Nem todo livro traz literatura. Muitos livros trazem histórias para as crianças que nem sempre são literárias. Para ser literatura, a obra deve ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: o uso de figuras de linguagem, como as metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas, de ludicidade, de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo. Nem tudo está óbvio, nem tudo é linear na literatura. Se tudo estiver dito, escrito, contado no texto, é uma história, um relato sem característica literária: os desenhos se repetem, os conteúdos dos textos não acrescentam algo de diferente. As ilustrações devem sugerir e não repetir o que o texto apresenta.

Parreiras (2012) acrescenta que, quando os textos são muito explicativos, de caráter moralista, não são literários. Os textos precisam surpreender ou encantar o leitor, proporcionando a sensação de querer ler/ouvir novamente aquela história ou poema.

Fonseca (2012) relata que as histórias são milenares e existem muitas narrativas pessoais, todas carregadas de sensações e sentimentos, modificadas para proporcionar mais emoção e divertimento. Essas histórias fazem parte da construção da nossa identidade, apresentando quem somos e de onde viemos.

Portanto, faz muito sentido pensarmos a literatura como porta de entrada para a leitura das crianças. As histórias abordam situações muito próximas de seu cotidiano, falam de famílias, diferentes culturas e épocas, dos sentimentos, das relações, alimentam a imaginação e a fantasia, e contribuem para a socialização. Além disso, durante parte da infância as crianças buscam saber o que faz parte da realidade e o que é ficção. Sem dúvida estes são conceitos difíceis, porém as histórias as ajudam a compreendê-los. Fornecem elementos para ampliação do seu conhecimento literário, social, histórico e cultural. (Fonseca, 2012, p. 23-24).

A convivência com a literatura é importante, visto que é uma forma de possibilitar que, por meio da palavra, a criança tenha a oportunidade de conhecer o mundo e vê-lo tornar-se mágico. Assim, poderá brincar no universo do faz de conta, misturando a realidade e a imaginação.

A literatura pode ter diversos sentidos para as sociedades letradas. Confere ao homem várias experiências a partir da representação da sua vivência. Desde a infância, faz parte do seu imaginário. Nesse sentido, segundo Silva (2019, p. 86),

Nascem, portanto, dessa condição primordial da atividade e do texto literário, as diversas funções da literatura como fenômeno norteador de nossa intervenção na sociedade, com o intuito de buscar soluções para os desequilíbrios sociais e modos de aprimoramento de nossas relações humanas. Trata-se da capacidade da literatura em desautomatizar nossa percepção do cotidiano, atuando no sentido contrário à padronização de nossa apreensão da realidade; em desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; em despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma consciência crítica da realidade circundante; em alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas inter-relações humanas; em desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente.

Para Silva (2019), a literatura contribui para a formação da criança e do adolescente, desempenha importantes papéis sociais, que vão do linguístico ao psicológico, do interacional ao pedagógico, sendo, assim, fundamental para o processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo e da aquisição da cidadania plena.

Para que haja interação entre a literatura e a criança, é preciso que a mediação docente seja bem pensada. É necessário que as leituras sejam realizadas a partir da faixa etária em que a criança estiver. Do contrário, os textos podem não ser compreendidos e/ou podem causar desinteresse, distanciando a criança do livro e, no futuro, o adulto de suas leituras.

Além da mediação docente, as questões lúdicas e pedagógicas na literatura infanto-juvenil devem ser valorizadas. Conforme o autor,

Pode-se dizer que a Literatura Infanto-Juvenil é o resultado da interação entre intenção *pedagógica* do texto ficcional – a qual estimula o *aprendizado* – e sua intenção *lúdica* – que, por sua vez, estimula a criatividade de uma forma geral, tudo, evidentemente mediado pela natureza estética da literatura, que, no limite, fundamenta a própria concepção do que seja a *arte*: a estética acaba sendo, neste sentido, o princípio e fim de toda a atividade artística. (Silva, 2019, p. 92, grifo da autora).

Ainda segundo Silva (2019, p. 94), é por meio das interações entre os valores lúdico e pedagógico que se encontra a melhor definição do que vem a ser a literatura infanto-juvenil e, neste sentido, “[...] o melhor entendimento de sua atuação sobre os aspectos psicofísico, social, linguísticos e outros, próprios do processo de desenvolvimento da criança e do adolescente”.

Assim sendo, a arte literária pode ser manifestada a partir de diversas leituras, seja mediante textos orais, escritos ou de imagens. Possui o poder de provocar diferentes sensações nos leitores/ouvintes, como a alegria, tristeza, compaixão, emoção etc. Por intermédio da literatura, o aprendizado pode ser lúdico ou, também, pedagógico/didático, permitindo às várias gerações o acesso aos valores acumulados universalmente, como a honestidade, empatia, a importância de conhecer as diversas culturas e os aprendizados que são inerentes à vida do homem.

1.2 Histórico da literatura infantil

A literatura surgiu há muito tempo e até hoje impulsiona a imaginação com suas diversas narrativas. Por meio da palavra, o homem foi criando formas para se comunicar e expressar aquilo que sentia, possibilitando maior entendimento sobre as ações e reações que sentia em sua vida. Com o tempo, essas histórias foram sendo compiladas a partir de registros orais, inscrições em pedras, em papel vegetal, documentos de diferentes regiões, escrituras em papiros, pergaminhos etc., pois a palavra, desde sempre, impôs-se ao homem como algo mágico.

A literatura popular que ficou conhecida ao longo dos séculos como folclórica, mais tarde ficou conhecida como literatura infantil. Desde o século XVII, estimulados por essas narrativas, alguns escritores como Charles Perrault, Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Jean de La Fontaine, se interessaram por essa literatura que era transmitida oralmente, de geração em geração, e começaram a fazer seus escritos. Muito daquilo que conhecemos foi graças às contribuições desses autores. “Recolhidas em livro, tais coletâneas receberam os nomes de seus recriadores e continuaram a se difundir através do tempo e do espaço” (Coelho, 2010, p. 6).

Coelho (2010) menciona que as primeiras manifestações literárias no Ocidente europeu se deram entre os séculos IX e X, quando, em terras europeias, começou a circular uma literatura popular, que ficou conhecida como folclórica e mais tarde transformada em literatura infantil. Essa literatura permeou os séculos e encontrou força nas novelas de cavalaria. Essa literatura, vinda da Idade Média europeia, ainda hoje se perpetua entre nós, como na literatura de cordel nordestina, renovando-se em diferentes obras da literatura infantil e juvenil.

Os primeiros romances e as novelas de cavalaria fazem parte do ciclo cavaleiresco mais antigo, o de Carlos Magno. Este foi o imperador dos franceses que, no início da Idade Média, por volta do século IX, combateu os bárbaros, com o apoio da Igreja Católica Romana, sendo o fundador do novo Império Ocidental. Coelho (2010, p. 38) relata que,

Expressando o ideal guerreiro e religioso da Idade Média, essas novelas de cavalaria foram difundidas pelos jograis – músicos ambulantes que iam de vila em vila ou de castelo em castelo divertindo os mais variados públicos. E ao mesmo tempo em que cantavam as façanhas guerreiras, iam divulgando valores e costumes de um povo para o outro.

As novelas de cavalaria retratavam histórias de batalhas e de grandes conquistas. Proporcionaram criações ficcionais muito interessantes, pois se apropriavam da história para elaborar narrativas que misturavam o real e o fantástico.

Em meados do século XII, surge o ciclo novelesco bretão, com as novelas do lendário Rei Arthur, que foi o rei da Grã-Bretanha (século VI) e o fundador da Ordem da Cavalaria, conhecida como da Távola Redonda. Nessas aventuras, o universo maravilhoso e as peripécias sobre-humanas eram comuns.

A partir desse período, surgiram, na literatura, as histórias de casais apaixonados e de amores impossíveis que, por séculos, encantaram os amantes da literatura, e encantam até hoje.

Com tais novelas, surgem os primeiros grandes amantes, guardados pela memória da literatura. Tristão e Isolda, Lancelote e Ginevere, etc. Dezenas e

dezenas de pares apaixonados (e impedidos de realizarem seu amor) durante séculos encheram de sonhos a imaginação dos homens (Coelho, 2010, p. 39).

A literatura continuou a movimentar o imaginário e se expandir pelo mundo. Coelho (2010) relata que foi na França, por volta da segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, o Rei Sol, que surgiu a preocupação com uma literatura que fosse destinada às crianças e aos jovens.

As fábulas (1668) de La Fontaine; os Contos da Mãe Gansa (1691-1697) de Charles Perralt; Os Contos de Fadas (8 vols., 1696-1699) de Mme. D'Aulnoy e *Telêmaco* (1699) de Fénelon foram os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos. (Coelho, 2010, p. 75, grifo da autora).

Essa literatura é resultado da valorização da fantasia e da imaginação que foi construída a partir de textos da antiguidade clássica e das narrativas que circulavam entre os povos.

Segundo Coelho (2010, p. 76, grifo da autora),

Depois da turbulência política e o desequilíbrio que se seguiram à eclosão do Renascimento e à anarquia das guerras civis, a França, mais cedo do que qualquer outra nação, tenta reencontrar o equilíbrio. O século XVII francês (cujo modelo se impõe ao mundo civilizado de então) caracteriza-se, acima de tudo, por um enorme esforço para estabelecer uma *ordem racional*, não só no pensamento, como na Sociedade, nos costumes e na Vida em geral. Lembremos que essa “ordem racional” tinha como alicerce o princípio humanista de que era *através da Razão* que o homem podia *conhecer* a Verdade, a Beleza e o Bem.

Dois fatores marcaram a arte clássica daquele momento: “[...] a ênfase na *grandeza* do Homem (=dono da razão que lhe possibilitaria o conhecimento) e a obediência ao *modelo dos antigos* (=os que haviam realizado em alto grau de perfeição as *experiências humanas* dignas de serem imitadas)” (Coelho, 2010, p. 76, grifo da autora).

Nesse período, Jean de La Fontaine deu uma forma definitiva à literatura ocidental. As fábulas fazem parte das criações literárias mais resistentes ao desgaste do tempo. Elas perpassam por gerações e continuam vivas, sendo traduzidas para todas as línguas, para adultos e para crianças. Coelho (2010, p. 81, grifo da autora) disserta que

Muitas outras versões apareceram, mas sem nenhuma arte inovadora, até que surgiu La Fontaine, a quem coube a tarefa não só de restituir à *fábula em verso* todo o seu relevo literário, mas também a de elevá-la ao nível de alta poesia, alimentada por um novo pensamento filosófico – valores que só a posteridade iria reconhecer, pois em seu tempo foram minimizados pelos contemporâneos.

La Fontaine, em seus escritos, buscou as fontes de seus argumentos nos gregos, latinos, franceses, medievais, parábolas bíblicas, contos populares, narrativas medievais e

renascentistas, assim como em várias outras fontes que despertaram o seu interesse. Suas fábulas denunciavam as injustiças sociais da época.

Coelho (2010) relata que Charles Perrault foi outro grande nome da literatura universal. Transformou-se em um dos maiores escritores da literatura voltada para a infância. Quando começou a escrever, ainda não existia o gênero literatura infantil, mas, com o tempo, passa-se a divulgar seus contos como leitura para crianças, e esses se tornam imortalizados. Alguns de seus contos mais conhecidos são: *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borralheira ou Cinderela*, *Henrique, o Topetudo* e *O Pequeno Polegar*. Posterior a esses: *A Pele de Asno*, *Os Desejos Ridículos* e *Grisélides*.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1999, p. 16),

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literalizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil.

Em relação à importância de Perrault, Arroyo (1990, p. 30) ressalta:

A importância de Perrault não é apenas de criador, mas também a de escritor que rompeu com o preconceito mantido em torno da cultura popular e em torno da criança. Graças ao seu livro possibilitou o florescimento de uma série de autores importantes para a literatura infantil, tanto em seu país como em outras nações da Europa.

Essa expansão da literatura para crianças foi importante, e não ficou exclusiva aos escritores franceses; deu-se de forma simultânea na Inglaterra. Os acontecimentos de fundo econômico e social influíram nas características adotadas dessas obras, pois nelas foi retratado aquilo que acontecia na época.

O romance moderno surgiu na Inglaterra no século XVIII. Lajolo e Zilberman (1999) relatam que a literatura infantil traz marcas que foram importantes nesse período. A sociedade estava crescendo por meio da industrialização e de novos recursos tecnológicos. Dessa forma, a literatura começou a assumir condição de mercadoria. Neste século, também houve o aperfeiçoamento da tipografia e a expansão da produção de livros e de gêneros literários.

Naquele momento, literatura e escola foram vistos como elos importantes para habilitar as crianças para a leitura de obras impressas. A literatura era um intermédio entre a criança e a sociedade de consumo que estava crescendo. Os livros serviam como recurso didático para as

escolas, pois tinham relação com a escolarização, sendo importante na contribuição do desenvolvimento e aprendizagem dos conhecimentos e saberes.

Essa mudança foi importante para a literatura e para a escolarização, pois houve o crescimento de autores e de obras, e estas auxiliaram no processo escolar. Os valores econômicos e sociais estavam em fase de mudança e, devido a isto, o livro foi beneficiado com esse crescimento.

Os Irmãos Grimm, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), são grandes representantes das narrativas do fantástico maravilhoso. Suas narrativas são de fundo folclórico ou popular, retratam histórias que falam do mundo da fantasia, diferentes do mundo real popularmente conhecido. Esses pesquisadores encontraram a fantasia, o fantástico, o mítico; trouxeram uma importante literatura infantil que encantou crianças do mundo todo.

Segundo Coelho (2010, p. 149-150, grifo da autora),

Dois seriam os objetivos básicos dessa pesquisa encetada por filólogos e folcloristas: o levantamento de elementos linguísticos para fundamentação dos *estudos filológicos* da língua alemã e a fixação dos textos do folclore literário germânico, expressão autêntica do espírito da raça. No entanto, seu destino ultrapassou de muito essa intenção inicial: a obra resultante foi traduzida em todas as línguas e não só incentiva outros povos a proceder a levantamento semelhante, como acaba por se transformar em uma das obras-primas da Literatura Infantil.

Ainda segundo Coelho (2010), o material folclórico recolhido pelos Irmãos Grimm foi publicado entre os anos de 1812 e 1822, resultando no volume *Contos de Fadas para Crianças e Adultos* (*Kinder-und Hausmärchen*). A matéria literária do volume faz parte do fundo original europeu, e algumas delas são da recolha feita por Perrault, na França, no século XVII.

Hans Christian Andersen (1805-1875) é outro nome de destaque no cenário literário mundial. Foi um escritor que se preocupou com a sensibilidade que o Romantismo exaltava. Retratou suas histórias de forma nostálgica e terna. Andersen se tornou um dos mais famosos escritores para crianças no mundo. Escreveu *O Patinho Feio*, *Os Sapatinhos Vermelhos*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Roupa Nova do Imperador*, *João e Maria* e muitos outros.

Suas histórias têm o desenrolar no mundo fantástico, porém tratam do cotidiano. Sua época estava se modificando, a ascensão econômica se fazia em razão da expansão industrial e de uma nova classe de operários que estava se formando. Andersen conheceu o contraste da sociedade e pôde perceber a miséria ao lado da abundância social.

Neste sentido, Coelho (2010, p. 159-160, grifo da autora) diz:

Não duvidamos de que a emotividade que perpassa em seu mundo de ficção e o seu poder de tocar a sensibilidade do leitor tenham sido os aspectos que mais diretamente contribuíram para que Andersen conquistasse a glória. Como um verdadeiro romântico, falando a *linguagem do coração*, ele foi compreendido e amado de imediato por crianças e adultos. Hoje, embora as exigências dos tempos sejam outras, Andersen continua tendo um largo público, pois escreveu com ternura, sem pieguices e, realista que foi, não omitiu os traços de violência que parecem inerentes à vida. *Violência ou injustiça* contra os desvalidos: eis o que tocou mais fundo. Uma violência que a maioria das adaptações tem eliminado...

Hans Christian Andersen recolheu suas narrativas de duas fontes primordiais: a literatura popular, que era conservada pela tradição oral ou em manuscritos, e a vida real, que se oferecia aos seus olhos. “Seus inúmeros contos mostram que ele ‘inventou’ muito mais do que seus antecessores” (Coelho, 2010, p. 160).

Em Hans Christian Andersen, existe a inovação em seus escritos, quando ele emprega elementos reais pertencentes à vida cotidiana. Padrões de comportamentos exigidos pela sociedade vigente, valores religiosos, valores éticos e sociais que regiam a vida do homem e que norteavam pensamentos e ações humanas foram inseridas nas narrativas.

1.3 A literatura infantil no Brasil

No Brasil, ao final do século XIX, um novo público leitor estava se formando, e esse novo gênero destinado às crianças pedia uma produção original, no que se refere à literatura. Houve o surgimento dos primeiros livros destinados às crianças, escritos e publicados por brasileiros. O Brasil estava em transição de regime político para a República. Essa mudança política também acontecia em outros países, e, por meio das eleições, os representantes poderiam ser trocados, possibilitando o direito de expressão do povo.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 24),

Como sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público, a história da literatura brasileira para a infância só começou tarde, nos arredores da Proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações. Entre elas, a mais visível foi a mudança da forma de governo: um velho imperador de barbas brancas cedeu o comando da Nação a um marechal igualmente velho, de barbas igualmente brancas. Era a República que chegava, trazendo consigo e legitimando a imagem que o Brasil ambicionava agora: a de um país em franca modernização.

A urbanização cresceu de forma acelerada no final do século XIX e começo do século XX, e a literatura infantil foi beneficiada. Consumidores de produtos industrializados começaram a fazer parte dos diferentes públicos e das diferentes publicações. “O aparecimento

dos primeiros livros para crianças incorpora-se a esse processo, porque atende às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente" (Zilberman, 2005, p. 15).

Segundo Zilberman (2005), um novo mercado se formava na sociedade brasileira, contudo os escritores brasileiros não tinham tradição na escrita de livros infantis. Dessa forma, iniciaram fazendo a tradução de obras estrangeiras, adaptando para o público infantil livros que eram feitos para o público adulto.

Neste processo, os escritores brasileiros repetiram o que já acontecia na Europa. Fizeram a transcrição, tradução e adaptação de obras que já haviam sido publicadas para o público infantil. Isso provocava, muitas vezes, diferença linguística nos textos. "Esta distância entre a realidade linguística dos textos disponíveis e a dos leitores é unanimemente apontada por todos que, no entre séculos, discutiam a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira" (Lajolo; Zilberman, 1999, p. 31).

Nessa época, foram inauguradas linhas editoriais brasileiras, e, com os trabalhos de Carl Jansen e Figueiredo Pimentel, a edição dos primeiros livros didáticos. Zilberman (2005) relata que Carl Jansen, Figueiredo Pimentel e Olavo Bilac foram os grandes nomes que desbravaram a literatura infantil brasileira. Cada um deles a seu modo, iniciaram esse novo universo infantil.

Esses autores enriqueceram a leitura de crianças com variadas narrativas, oferecendo leituras importantes para o novo público que surgia. Dessa forma, ao escrever sobre Carl Jansen, Arroyo (1990, p. 172) analisa:

No setor das traduções muito trabalho bom apareceu entre os séculos XIX e XX já orientados por professores e escritores brasileiros. Devemos destacar desde logo a atuação de Carlos Jansen, a quem se deve a apresentação, em tradução brasileira, de muitas obras clássicas da literatura infantil, assim consideradas. Desde logo percebeu o ilustre professor do Colégio Pedro II as deficiências que havia no Brasil no terreno da literatura infantil e juvenil e as já manifestas inconveniências representadas pelas traduções ou originais portugueses. Carlos Jansen inscreve-se, desse modo, entre os pioneiros de nossa literatura infantil não só pelas traduções que realizou, como também pela consciência que tinha do problema.

Quanto a Figueiredo Pimentel, Arroyo (1990, p. 176-177, grifo da autora) aponta:

Pode-se destacar com justiça, a esta altura, na paisagem cultural brasileira enquanto interessada na literatura para a infância, o nome de Figueiredo Pimentel. [...] Cronologicamente, Figueiredo Pimentel instaura na literatura infantil brasileira – que até então em sua forte maioria se manifestava através de livros presos e interessados ao sistema educacional do país – uma nova orientação: a popular. Isto é, o livro de autores clássicos já não se apresentava apenas através de edições que visavam exclusivamente ao público escolar. Nisto o escritor e tradutor brasileiro contou com o auxílio e inspiração de José de Matos, então gerente da famosa Livraria Quaresma. Com efeito, José de

Matos, começou a publicar livros em apresentação de caráter popular e foi por sua inspiração que Figueiredo Pimentel nos deu, em 1896, uma tradução de Perrault, de Grimm e outros autores com o título de *Contos de Fadas*.

Em relação a Olavo Bilac, Arroyo (1990, p. 190, grifo da autora) destaca:

Olavo Bilac dedicou muito trabalho a traduções várias, feitas em contrato para a velha Editora Laemmert & Cia. Sob o pseudônimo de Fantásio vendeu àquela editora uma tradução de *Juca e Chico*, que ainda hoje, ao lado da tradução de Guilherme de Almeida, corre as livrarias do Brasil. Nos arquivos da Livraria Francisco Alves existem recibos de Olavo Bilac, pelos pagamentos feitos de traduções de *Para Todos, A Vida das Crianças e Ride Comigo*. Quando Inspetor Escolar, dirigindo a instrução pública no Rio de Janeiro, no começo do século, Olavo Bilac colaborou ativamente na chamada literatura escolar, ou mais propriamente, em livros escolares adotados nas escolas brasileiras. Foi ele, assim, o autor da edição revista da *Gramática Elementar*, de Hilário Ribeiro; autor da ampliação da *Pequena História do Brasil*, de J. M. de Lacerda e da ampliação de *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manoel de Macedo.

Não se pode deixar de reconhecer em Olavo Bilac um profundo sentido de comunicação com as crianças. Sua poesia ainda hoje é admirada, amada e lida, constituindo-se em peças recitativas obrigatórias de festas escolares e reuniões familiares.

A literatura foi se adaptando aos novos tempos e a um novo mercado que se formou ao seu redor; contudo, esses autores foram importantes representantes desse momento de mudanças e ofereceram aventura, suspense e muita beleza às narrativas.

A literatura oferece possibilidades de descobertas infinitas quando traz questões que versam sobre a vida e costume dos homens. José Bento Marcondes Monteiro Lobato (1882-1948) é um importante nome da literatura no Brasil. Seus livros, pensados para as crianças, obtiveram muito sucesso e ainda hoje são um grande fenômeno nacional, encantando crianças e adultos. Sua contribuição é importante para a memória do país, devido à qualidade dos livros que ele elaborou.

Segundo Coelho (2010, p. 247),

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador de que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia.

Todavia, as obras de Monteiro Lobato não receberam somente elogios. Cabe destacar que, também, recebeu muitas críticas. Coelho (2010) acrescenta que as obras de Monteiro Lobato tiveram grande aceitação, porém houve muita repercussão e muitas reações antagônicas

chegaram. As primeiras surgiram na cidade natal do escritor, em Taubaté, por volta de 1934, onde teve início uma campanha contra Monteiro Lobato, que foi movida por colégios religiosos.

De acordo com Coelho (2010, p. 254, grifo da autora),

Motivaram essa reação certas “verdades” divulgadas em *História do Mundo para Crianças* (1933) e *Geografia de Dona Benta* (1935). Tal reação propala-se e chega até Portugal, onde Salazar proíbe a circulação da *História do Mundo*..., já condenada no Brasil, por várias “distorções” ou livres interpretações dos fatos históricos.

Mesmo após sua morte, as críticas a sua obra continuaram. Foi acusado de oferecer ideias preconcebidas que podem levar à deformação da realidade. Conclusões morais que expressam grande pessimismo no valor dos homens e na sua capacidade de se aperfeiçoar. Coelho (2010, p. 256, grifo da autora) assim questiona:

Até que ponto a *filosofia de vida* veiculada por Monteiro Lobato é positiva ou negativa, não tanto para as crianças dos anos 30 ou 40, mas para as de hoje. As críticas que então lhe eram feitas não tinham nenhum fundamento? Teriam sido totalmente gratuitas?

Muitas décadas se passaram após a criação literária de Monteiro Lobato e as críticas que ele recebeu, e que recebe até hoje. Entretanto, muita coisa mudou. Para os escritores atuais, existem outros padrões válidos, outros padrões de comportamento para as crianças. Essas e outras questões que envolvem, por exemplo, as relações étnico-raciais passaram por mudanças e hoje são vistas com um novo olhar, possibilitando a reflexão crítica, ao mesmo tempo que provocam o encantamento.

Na literatura contemporânea, especialmente quando se trata de obras destinadas a crianças e jovens, existem alguns padrões e ideais de comportamento que são valorizados, como a diversidade e a inclusão. Neste sentido, é importante que as obras promovam a diversidade racial, étnica, cultural, de gênero e de orientação sexual. Isso inclui representar personagens de diferentes origens e mostrar suas histórias de maneira autêntica e respeitosa, possibilitando o conhecimento da cultura e seus valores.

A empatia e o respeito são fundamentais, pois incentivam as crianças e jovens a respeitarem e a compreenderem as diferenças entre as pessoas. Isso inclui tratar os outros com bondade, consideração e compaixão.

As obras devem abordar a igualdade de gênero, promovendo a igualdade entre meninos e meninas, mostrando personagens femininas fortes e independentes, e personagens masculinos

que não se conformam com padrões tradicionais de masculinidade, mostrando que um não precisa ser superior ao outro, nem se impor para ter destaque. Todos têm seu espaço e força.

É necessário falar sobre a justiça social e sobre os direitos humanos, abordando questões como direitos civis, direitos das minorias, combate ao racismo, preconceito e discriminação.

Promover a consciência ambiental e o cuidado com o planeta é cada vez mais relevante. As obras podem ensinar sobre sustentabilidade, preservação ambiental e impacto das ações humanas no meio ambiente.

Muitos diálogos podem apresentar personagens que resolvem problemas de forma pacífica, dialogando, negociando e buscando soluções que beneficiem a todos, promovendo a resolução de conflitos sem violência.

Igualmente, as obras podem abordar questões como racismo, xenofobia, homofobia, desigualdade, entre outras formas de discriminação, de maneira a conscientizar as crianças e os jovens sobre esses problemas e incentivar a busca por um mundo mais justo e igualitário.

Esses padrões refletem uma preocupação contemporânea em formar crianças e jovens com valores de respeito mútuo, inclusão, justiça social, consciência ambiental, relações étnicas e raciais, entre outras, preparando-os para serem cidadãos responsáveis em um mundo diverso e interconectado.

Zilberman (2005) relata que, em seus primeiros livros, Monteiro Lobato teve preocupação em apresentar seus personagens ao leitor. Em *Reinações de Narizinho*, apresenta a menina Lúcia. Ele informa ao público que ela mora com a avó, Dona Benta, que a tia Nastácia é a cozinheira, que sua boneca de pano recebeu o nome de Emília. Pedrinho é o primo de Narizinho, o Visconde foi feito com um sabugo de milho, e assim por diante. Aliás, a princípio, o título original era *A Menina do Nariz Arrebitado*; somente depois, com o acréscimo de outros episódios é que mudou para o nome de *Reinações de Narizinho*. Essa obra destinada ao público infantil faz sucesso até hoje.

O sítio do Pica-Pau Amarelo é um de seus livros mais conhecidos, e virou uma série de televisão, com inspiração na criatividade do autor. “O sítio é um mundo independente e autossuficiente, e esse é outro grande achado do primeiro grande autor para a infância brasileira” (Zilberman, 2005, p. 26).

A autora relata que, por volta do ano de 1926, os livros de Monteiro Lobato começaram a ser traduzidos para países como: Alemanha, Argentina, Espanha, França, Síria e outros. Seus livros eram lidos por crianças de outras nacionalidades e ele era adorado por elas. Por muitos anos, gerações de muitas crianças, do Brasil ou não, encontraram no Sítio do Pica-Pau Amarelo um lar.

Zilberman (2005) relata que os livros que Monteiro Lobato escreveu, com o pensamento nas crianças, tiveram muito sucesso e rendiam o suficiente para que o autor pudesse viver quase que exclusivamente da literatura. A autora aponta um trecho de uma carta de Monteiro Lobato que foi dirigida a seu amigo desde a juventude, Godofredo Rangel, que compara cada obra a

[...] uma vaca holandesa que me dá leite de subsistência. [E completa:] [...] o meu estábulo no Brasil conta com 23 cabeças no Otales [proprietário da Companhia Editora Nacional], mais 12 na Brasiliense e mais 30 Obras Completas. Total 65 vacas de 40 litros (Zilberman, 2005, p. 34).

A crítica pode ser interpretada referindo-se à visão de Monteiro Lobato sobre suas próprias obras literárias como fonte de sustento, comparando-as a vacas que produzem leite para sua subsistência. Ao mencionar o número de “vacas” (ou seja, obras) que possui em diferentes editoras, Lobato está se referindo à quantidade de livros que publicou e que geram renda para ele em razão dos direitos autorais.

Essa analogia pode levantar questões sobre a visão de Lobato em relação à própria produção literária. Ao comparar seus livros a “vacas de 40 litros”, ele parece estar quantificando suas obras principalmente pelo seu valor comercial e pela quantidade de vendas que geram. Isso pode sugerir uma visão utilitária da literatura, na qual o sucesso é medido pela sua capacidade de gerar lucro, em vez de ser avaliado principalmente pela sua qualidade artística ou impacto cultural e social.

Arroyo (1990) diz que a literatura infantil de Monteiro Lobato recriava e interpretava a sociedade. Todavia, com o crescimento industrial, a produção de livros obteve condições favoráveis de produção. A indústria dos livros se solidificou e, com o acesso à leitura, a escola expandiu-se consideravelmente. O desenvolvimento do ensino e a abertura de escolas possibilitou o aparecimento de livros dedicados à infância. Um fato curioso retrata que o primeiro livro de Monteiro Lobato, que deu independência a esse gênero, precisou fazer algumas concessões ao predomínio da literatura escolar, para ser aprovado pelas autoridades do ensino.

Por volta dos anos de 1950 e 1960, houve grandes acontecimentos culturais no que se refere à infância. Destacam-se as histórias em quadrinhos e o teatro infantil. Coelho (2010) relata que, para as crianças, jovens ou adultos, multiplicou-se a literatura em quadrinhos, com predominância da estrangeira. O custo gráfico era mais baixo, e por serem um produto estrangeiro, trouxeram um mercado de consumo, pois os heróis e super-heróis eram divulgados na televisão ou no cinema; “[...] portanto não se trata apenas de uma *revista* que entra, mas de

toda uma *engrenagem produtora* dos meios de comunicação de massa” (Coelho, 2010, p. 282-283, grifo da autora).

Não podemos deixar de citar Ziraldo, um dos pioneiros do país, que abriu caminho para a criação/produção dessa nova arte. Coelho (2010, p. 283, grifo da autora) se refere a

[...] Ziraldo, dinâmica figura do nosso meio de comunicação de massa. Nos anos de 1950, começa a desenhar histórias em quadrinhos para revistas infantis (*Sesinho, Vida Infantil, Vida Juvenil*). Em 1959, cria a série Pererê, em que satiriza os super-heróis e antecipa os Zeróis, criados posteriormente. Mas a grande façanha na área foi realizada por Maurício de Souza, cujo talento cria a querida e pitoresca *Turma da Mônica* e muitos outros personagens... E mais, consegue fundar e manter a Maurício de Souza Produções Ltda., conquistando não só o mercado nacional, mas também o internacional.

Zilberman (2005) relata que Ziraldo já era conhecido no Brasil, quando publicou *Flicts*, (1969). Ele foi o criador da *Turma do Pererê*, uma revista de quadrinhos que encantou o público nos anos de 1960. Apoiou-se no Saci Pererê, um personagem do folclore, criado e introduzido na literatura brasileira por Monteiro Lobato. Outras histórias famosas produzidas por Ziraldo são: *O menino maluquinho* (1980), *O Planeta Lilás* (1979), *A Bela Borboleta* (1980) e *O Bichinho da Maçã* (1982). Ziraldo foi escritor e ilustrador, inventivo e bem-humorado.

Coelho (2010) disserta que, em meados dos anos de 1970, deu-se uma explosão de criatividade com a Literatura Infantojuvenil e, também, com o Teatro Infantil. Foi o chamado “boom da Literatura Infantil”, que ganhou repercussão além das fronteiras. Segundo ela,

Foram inúmeras as distinções concedidas no Exterior a essa nossa produção (seja através de prêmios ou de traduções). Em 1983, o Prêmio Internacional Hans Christian Andersen (espécie de Nobel da Literatura Infantil) foi concedido ao Brasil, pelo conjunto da obra de Lygia Bojunga Nunes e, em 2009, à obra de Ana Maria Machado. (Coelho, 2010, p. 283).

Coelho (2010) cita alguns dos nomes que se destacaram nos anos de 1970, tais como: Ana Maria Machado, Elias José, Joel Rufino dos Santos, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Ruth Rocha, Sérgio Caparelli, Ziraldo, entre outros. Alguns nomes dos anos de 1980: Ciça Fittipaldi, Marina Colasanti, Mirna Pinsky, Pedro Bandeira, Tatiana Belinky, entre outros.

Ainda de acordo com a autora citada acima, seguindo os passos desses inovadores, consagraram-se como grandes criadores da ilustração, transformada em linguagem narrativa autônoma, os artistas:

Ângela Lago, Ana Raquel, Alice Góes, Ciça Fittipaldi, Eliardo e Mary França, Elvira Vigna, Gê Orthof, Gian Galvi, Gerson Conforto, Helena Alexandrino, Luis Camargo, Naomi Koruba, Patricia Gwinner, Tato Orthof, Tenê, Ziraldo... No rastro desses pioneiros, continuaram a surgir artistas de grande talento, que transformaram os livros em obras de arte. (Coelho, 2010, p. 285).

Seguindo esse importante momento de criação literária, encontramos a poesia. A poesia é uma área importante para a criação literária destinada às crianças. Ganhou espaço no mercado editorial e conquistou a preferência dos pequenos leitores. Alguns dos nomes que se consagraram são:

Antônio Barreto, Bartolomeu C. Queirós, Carlos Nejar, Elza Beatriz, Elias José, Guimar, José Paulo Paes, Marina Colasanti, Marcus Accioly, Mário Quintana, Pedro Bandeira, Renata Pallottini, Roseana Murray, Sinval Medina, Sylvia Orthof (Coelho, 2010, p. 285).

Zilberman (2005) destaca que a produção literária que surgiu, nos anos de 1980, no mercado editorial foi imensa. Centenas de títulos foram publicados, assim como o número de novos escritores e ilustradores. Destaque para Ruth Rocha, que escreveu *Marcelo Marmelo, Martelo* (1976), *O Reizinho Mandão* (1978), *O rei que não sabia de nada* (1979), *Sapo Vira Rei Vira Sapo* ou *A Volta do Reizinho Mandão* (1982), entre outros.

A autora também menciona a escritora Marina Colasanti, que revolucionou a concepção dos contos de fadas e não deixou de lado as características desse gênero. Escreveu *Uma Ideia Toda Azul* (1979), *A Moça no Labirinto do Vento* (1982), entre outros.

Para Zilberman (2005, p. 100),

Marina Colasanti lida com o conto de fadas em outra direção: adota as personagens tradicionais, como reis, princesas, fadas, animais dotados de propriedades mágicas, para extrair delas situações novas, que traduzam o mundo interior e os desejos profundos dos seres humanos.

Marina Colasanti é uma escritora importante para a literatura brasileira. Traduziu dezenas de livros e publicou textos de poesia e prosa. A forma como Colasanti conta as histórias é muito interessante, pois suas narrativas trazem reflexões e lições importantes.

Diante do exposto, tentamos trazer um pouco sobre o percurso histórico da literatura infantil, desde seu início, até sua chegada e consagração no Brasil. São vários os autores que fizeram e que fazem parte desse importante momento cultural. Muitos não foram mencionados nestas breves páginas, por não ser possível trazer todos os representantes para este texto, mas sabemos que a produção brasileira contém significativos representantes.

1.4 Histórico da educação infantil no Brasil

Até a década de 1980 no Brasil, a educação pré-escolar denotava que a educação infantil era considerada uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, e que esta teria seu início apenas no Ensino Fundamental, portanto, situando-se fora da educação formal. Neste sentido, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (Brasil, 2018, p. 35).

Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. “Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 36).

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo o início do processo educacional. Na educação infantil, as concepções “cuidar e educar” são entendidas como indissociáveis do processo educativo. Desta forma, com o acolhimento das crianças, que trazem experiências e vivências diversas, as creches e pré-escolas buscam fazer uma articulação em suas propostas pedagógicas, ampliando e diversificando os conhecimentos e habilidades, trazendo novas aprendizagens e experiências.

Para a potencialização das aprendizagens, o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição escolar e as famílias é fundamental, uma vez que versa sobre as diferentes culturas e pluralidades das famílias e comunidade.

As interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação é importante durante o brincar, porque é uma forma de caracterizar o cotidiano da infância, trazendo aprendizagens para o desenvolvimento integral das crianças. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2018, p. 37).

Ainda segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na educação infantil, as condições necessárias para que “[...] as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018, p. 37).

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e 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. (Brasil, 2018, p. 38).

Para o desenvolvimento pleno das crianças, a intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na educação infantil se faz necessária, tanto na creche quanto na pré-escola. O trabalho do educador é mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, para que seja garantida a pluralidade de situações que promovam os direitos de aprendizagens e desenvolvimento de todas as crianças. Os registros são necessários para que haja o acompanhamento dos avanços durante o período observado.

Na educação infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, que asseguram os direitos de “[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2018, p. 40). Por isso, a

organização curricular da BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, por meio dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os campos de experiências em que se organiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. 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, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações 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.

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. [...]

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. [...]

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. [...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, 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, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. [...] As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. [...] (Brasil, 2018, p. 40-43).

Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação infantil deve promover experiências significativas nas quais as crianças possam investigar e explorar, levantando hipóteses para buscar respostas às suas curiosidades, uma vez que a instituição escolar deverá criar oportunidades para que as crianças possam ampliar seu conhecimento de mundo com novas descobertas e desfrutar delas em seu cotidiano. (Brasil, 2018).

Na educação infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em três grupos, por faixa etária, correspondendo às possibilidades de aprendizagem e às características de desenvolvimento das crianças. São eles: creche (bebês de 0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e a pré-escola (crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica comprehende:

I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. (Brasil, 2013, p. 36).

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), a educação infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. As crianças provêm de diferentes contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, e nessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidas, amparadas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origens religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, devem iniciar-se na Pré-Escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência. (Brasil, 2013, p. 36-37).

Essa etapa é importante e deve valorizar a aprendizagem e as conquistas da criança, por meio de atividades lúdicas e situações de aprendizagem que envolvam os jogos e brinquedos, proporcionando experiências e saberes articulados aos conhecimentos e aprendizagens.

Em relação à história da educação infantil,

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação

aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. (Brasil, 2013, p. 81).

A concretização desse atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretizou na Constituição de 1988. Houve o reconhecimento da educação infantil como dever do Estado com a educação. Esse processo teve participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), “[...] regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compõe, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica” (Brasil, 2013, p. 81).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB),

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (Brasil, 2013, p. 86).

Na proposta curricular para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), há a orientação de que é importante o trabalho a partir de uma gestão

democrática. É necessário acompanhamento e avaliação, tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, a participação coletiva de docentes, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças.

Na organização curricular, as instituições de educação infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse sentido, deve-se valorizar a diversidade cultural das crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas, como os povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e demais etnias, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. “O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2013, p. 90).

A formação continuada de professores e professoras, assim como os demais profissionais da área, é necessária para o trabalho na educação infantil de qualidade. É importante para aprimorar a prática docente e oferecer melhores condições para o exercício profissional, possibilitando reflexão sobre o trabalho pedagógico, político, ético e tomada de decisões sobre a aprendizagem e desenvolvimento coletivo, levando sempre em consideração as singularidades apresentadas por cada uma das crianças.

Além da importância da formação continuada, ressaltamos que a família é o primeiro contexto de interação que a criança conhece, por isso, sua inserção na educação infantil oferece a ela um novo cenário. Pensando nisso, a parceria entre a escola e a família é essencial para que haja um pleno desenvolvimento dos pequenos, uma vez que partilharão do aprendizado em ambientes diferentes, mas que se complementam. A participação dos pais nos eventos escolares possibilita agregar experiências e saberes que se articulam ao desenvolvimento da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) discorre que

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso

IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil. (Brasil, 1998, p. 11).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), houve mudanças na estruturação organizacional das famílias; deste modo, a conscientização da importância das experiências na primeira infância e a inserção do atendimento às crianças de zero a seis anos na Constituição Federal de 1988. As creches para as crianças de zero a três anos e as pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) foi elaborado de forma a respeitar a pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira e de diversas propostas curriculares de educação infantil existentes. O Referencial não tem caráter obrigatório. É uma proposta que poderá subsidiar os sistemas educacionais, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades no cotidiano das instituições, sejam elas creches, pré-escolas ou diferentes sistemas.

De acordo com o Currículo da Cidade – Educação Infantil,

Durante muito tempo, o acesso ao conhecimento foi ofertado para uma parcela muito pequena da sociedade. A educação como direito defende o pressuposto de que igualdade de oportunidades entre as pessoas é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática e que ela, por ser um dever do Estado, pode ser partilhada por todos. A escola pública é a possibilidade de não apenas oferecer para todos igual oportunidade de ingresso, independentemente de suas origens, diferenças e diversidades, mas garantir que todos possam ter o seu lugar como sujeito, cidadão e aprendente igualmente assegurado. A hipótese de que todos os que estão presentes na UE podem aprender é fundamental para que ela possa cumprir com a promessa da igualdade.

Porém, para além da igualdade de oportunidades, é preciso que os sistemas educacionais, com justiça, trabalhem também com o conceito de equidade. (São Paulo, 2019, p. 30).

O acesso equitativo deve ser oferecido para todos, principalmente com atenção às populações mais vulneráveis, pois assim será uma estratégia para atingir a equidade, a partir do reconhecimento da diversidade. Por isso, a prática pedagógica deve ser oferecida de modo a garantir igualdade nas diferenças, respeitando o direito de aprendizagem mediante as individualidades apresentadas por cada indivíduo.

Ainda sobre a equidade, segundo o Currículo da Cidade – Educação Infantil,

No Brasil, em relação à equidade na Educação Infantil, também temos alguns sucessos e insucessos. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 18 de maio de 2018, revelaram que 33,9% de crianças de 0 a 3 anos, dos 20% das famílias de renda familiar mais baixa do país estavam fora da escola por falta de vagas nas creches. Por outro lado, entre os 20% das famílias de renda mais elevada, somente 6,9% encontravam-se na mesma situação. Todavia, há de se considerar outras variáveis, como a preferência de muitos pais em deixar crianças muito pequenas com familiares, em vez de matriculá-las em creches. Contudo, 91,7% de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, segundo a PNAD de 2017, estavam matriculadas na pré-escola, muito embora haja variações regionais. As regiões Centro-Oeste e Norte apresentavam índices de 86,9% e 85% de crianças matriculadas na pré-escola, nas mesmas faixas etárias. Segundo Rosemberg (2014), a creche é uma das etapas com menor oferta e maior desigualdade na Educação brasileira. A injustiça e a desigualdade não podem iniciar na Primeira Infância; ao contrário, é nesse momento da vida das crianças que precisam ser feitos os maiores investimentos.

Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), o Brasil precisa garantir que, até 2024, 50% de crianças da faixa etária de 0 a 3 estejam na escola – e mesmo quando alcançarmos essa meta, ainda exibiremos desigualdades imensas em relação a outros países. Já na faixa etária de 6 a 10 anos, em termos de Brasil, estamos perto da universalização: em torno de 95%. Ao pensarmos na realidade paulistana, em 2018, exibimos a universalização no atendimento das crianças de 6 a 10 anos, e atendemos 53% da demanda manifesta por matrícula de bebê e crianças de 0 a 3 anos. (São Paulo, 2019, p. 31-32).

A educação precisa ser equitativa, mas, para que isso aconteça, é preciso que os resultados sejam independentes das condições socioeconômicas e de variados fatores que levam a desvantagens educativas. Ainda é preciso assegurar que todos tenham o mesmo direito.

No campo educacional, a inclusão também é um tema muito discutido. A escola deve ser inclusiva, desempenhando um importante papel na luta contra a exclusão social e racial. Quando a sociedade é desigual, ela produz exclusões. Nesse sentido, as Unidades de Ensino podem contribuir de forma significativa para a redução de discriminações e preconceitos relacionados às diferenças encontradas.

As desigualdades encontradas nesses espaços não devem ser invisibilizadas. Essas diferenças podem ser culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, religiosas, linguísticas, entre outras. “A UE pode propiciar, em momentos de formação e de escrita de PPP, alguns estudos temáticos sobre as populações excluídas e reafirmar o compromisso das instituições e dos servidores públicos com a construção de uma escola de qualidade que se quer para todos” (São Paulo, 2019, p. 33).

Para o Currículo da Cidade – Educação Infantil,

A educação para as relações étnico-raciais da SME é parte integrante das Políticas Públicas de Currículo e de Formação Continuada, por meio do seu Núcleo de Educação Étnico-Racial. Esse núcleo é constituído de três áreas de trabalho: a) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; b) História e Cultura Indígena e Educação Escolar Indígena; e c) Educação para Imigrantes e Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância. Essas três áreas objetivam o desenvolvimento e a aplicação contínua e permanente das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e da Lei Municipal nº 16.478/16. Além das legislações educacionais citadas, um importante documento oficial é o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010d). (São Paulo, 2019, p. 43).

Essas legislações são importantes para garantir aos cidadãos brasileiros em geral o acesso à Educação Básica, garantindo que sejam devidamente assistidos por profissionais qualificados e capacitados, possibilitando superar manifestações de racismo e preconceitos raciais. Na escola, deve haver harmonia entre os diferentes grupos étnico-raciais e mudança comportamental, visando a uma sociedade plural e democrática.

A educação para as relações étnico-raciais visa ao reconhecimento em suas identidades e à compreensão da diversidade étnica e racial em sua grandeza de experiências e possibilidades, tornando obrigatório nos currículos o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, por meio de uma educação antirracista no cotidiano escolar.

De acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015), bebês e crianças são marcados desde o nascimento por circunstâncias históricas, sociais, econômicas, culturais, geográficas, políticas, religiosas, raciais, étnicas e de gênero. Trazem diversas marcas na forma como vivem as suas infâncias, e isso precisa ser considerado nas práticas educativas. Nesse sentido,

[...] é desafio e propósito do Currículo Integrador comprometido com a qualidade social da educação considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapor às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas, geográficas, religiosas) que condicionam a vida de bebês e crianças. Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. (São Paulo, 2015a, p. 13).

Os educadores devem estar em constante reflexão sobre as práticas pedagógicas que realizam com as crianças, considerando sempre as culturas infantis, e, a partir do trabalho realizado, verificar novas possibilidades para que alcancem resultados positivos na prática

educativa, podendo, assim, alcançar todos os envolvidos no aprendizado e conhecimento dos contextos educativos apresentados.

Sobre o reconhecimento da diversidade, valorização das diferenças e o compromisso com a igualdade, para o Currículo Integrador da Infância Paulistana,

As infâncias de bebês e crianças que habitam e integram as Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Cidade de São Paulo, mas não somente dela, “são marcadas por diversas identidades, sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade que se intercruzam nas relações entre os pares, entre os bebês e as crianças e entre as crianças e os adultos, entre estes e as famílias nas práticas educativas cotidianas” (SÃO PAULO, 2015b). Isso destaca a necessidade de refletir sobre as intencionalidades presentes no currículo, de escutar e investigar sobre como se tem possibilitado a construção de uma percepção positiva das diferenças e como têm sido representados e valorizados: meninas e meninos, as populações negras, indígenas, imigrantes e brancas, pobres e ricos, paulistanos e migrantes, pessoas com deficiência, com distúrbios globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a fim de constituir um ambiente educacional efetivamente igualitário para todas as pessoas. (São Paulo, 2015a, p. 32).

O reconhecimento do papel da educação no que concerne à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e a promoção de igualdade “[...] implica na construção de um currículo que reconheça as desigualdades, valorize a diversidade e as diferenças, rompa com as relações de dominação de classe, raça, etnia, gênero, território e etária e possibilite a emancipação dos sujeitos” (São Paulo, 2015a, p. 32-33).

1.5 Criança e infância

A concepção de criança vem sendo construída historicamente e vem sofrendo alterações ao longo dos tempos; não se apresenta de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),

Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. (Brasil, 1998, p. 21).

A criança é um sujeito social e histórico, faz parte de uma organização familiar e está inserida em uma sociedade, fazendo parte de uma determinada cultura. A família, na qual a criança está inserida, é seu ponto de referência, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

As crianças possuem singularidades e sentem o mundo a sua maneira, e, mediante as relações sociais estabelecidas em seu meio de convívio, elas compreendem o mundo em que estão inseridas. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam de diversas linguagens e levantam ideias e hipóteses de tudo o que buscam compreender.

Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (Brasil, 1998, p. 21-22).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) adotam as seguintes definições:

2.1 Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

2.2 Criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

2.3 Currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

2.4 Proposta Pedagógica:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (Brasil, 2010, p. 12-13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) colocam a criança como sujeito principal do ato educativo. É dever do Estado garantir a educação infantil

pública e gratuita, proporcionando que os resultados sejam significativos no aprendizado. A criança é um ser histórico de direitos e é por meio das interações sociais que constrói sua identidade e produz cultura. A proposta pedagógica é o plano orientador das instituições e deve ser desenvolvido com a participação da direção, coordenação, corpo docente e da comunidade escolar.

Em relação à matrícula e à faixa etária para a educação infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. (Brasil, 2010, p. 15).

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sobre a jornada,

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (Brasil, 2010, p. 15).

Além da matrícula e da jornada, as propostas pedagógicas da educação infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, proporcionando a autonomia e o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades, cidadania e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança a articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como a partilha de diferentes saberes articulados à convivência e à interação com outras crianças. Desse modo, para que se possa cumprir os objetivos das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, é necessário prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da

instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (Brasil, 2010, p. 21).

A proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), deve garantir a autonomia dos povos indígenas, proporcionando relação com os conhecimentos, crenças, valores, as memórias do povo, reafirmação da identidade étnica e a língua materna, articulando-se às práticas socioculturais de educação e cuidados coletivos da comunidade. É necessário a adequação de agrupamentos por faixa etária e tempos, espaços e atividades, possibilitando o atendimento de cada povo indígena. Também merecem destaque nas propostas pedagógicas da educação infantil as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta. (Brasil, 2010).

Sobre o currículo da educação infantil, as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que, possam promover o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas e corporais, a expressão da individualidade da criança, a imersão da criança nas diferentes linguagens e o domínio de gêneros e formas de expressão como a gestual, verbal, plástica dramática e musical. Experiências com narrativas e a interação com a linguagem oral e a escrita. Vivências éticas e estéticas com outras crianças e diferentes grupos culturais servirão como referência no diálogo e conhecimento da diversidade, bem como o relacionamento e a interação com outras crianças em momentos de diversificadas manifestações de música, cinema, fotografia, poesia, literatura, tradições culturais brasileiras, entre outros. (Brasil, 2010).

Segundo o Currículo da Cidade – Educação Infantil,

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um. (São Paulo, 2019, p. 20).

As crianças são advindas de diferentes contextos e grupos sociais, trazendo consigo uma bagagem cultural importante. Ao iniciarem na escola, deparam-se com as diversidades e, a partir das interações sociais, os aprendizados acontecem. Na educação infantil, aprendem mediante explorações e experiências, especialmente ao estabelecer interações e brincadeiras

com outras crianças. A aprendizagem está presente na realização das práticas cotidianas e nas práticas realizadas na escola. Para um bebê ou uma criança,

[...] ingressar numa escola de Educação Infantil significa aprender a conviver na esfera pública, reunir-se com outras crianças e adultos, participar de distintos universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de pontos de vista singulares. (São Paulo, 2019, p. 21).

O Currículo Integrador da Infância Paulistana contrapõe-se a concepções que compararam bebês e crianças aos adultos, sem valorizar suas possibilidades. Nesse sentido,

O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade). (São Paulo, 2015a, p. 11).

Os bebês e as crianças possuem diversas potencialidades de aprendizagens, manifestam-se diariamente por meio de diferentes linguagens, que são construídas em diferentes contextos. São autores de formas próprias de expressão, não precisando constantemente reproduzir as culturas construídas pelos adultos. Os bebês e as crianças são sujeitos potentes que vão aprendendo a partir das interações e brincadeiras, e são capazes de participar ativamente do próprio processo educativo.

2 LITERATURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As histórias provocam a nossa vontade de ser personagem, de ser escritor, de ser contador, ou apenas ouvinte ou leitor. Uma história faz o homem evadir-se da realidade, sorrir e imaginar coisas possíveis e apenas vividas nos sonhos, na fantasia, na poesia e na ficção. (Elias José, 2009, p. 60).

Esta parte da tese tem por objetivo dissertar sobre a literatura infantil e as relações étnico-raciais, observando a importância dos diálogos mediados pela literatura, bem como a relevância do trabalho com as questões étnicas na educação infantil. Igualmente, para melhor compreensão destas questões, torna-se necessário a conscientização sobre alguns termos utilizados, proporcionando, assim, o desenvolvimento crítico e emancipatório.

2.1 Literatura e relações étnico-raciais

Os livros infantis desenham nossas personagens. Normalmente, as bruxas são muito feias e até monstruosas; são deformadas e causam uma certa repulsa. As bruxas costumam ser ameaçadoras. As fadas, as princesas e as mocinhas, normalmente, possuem cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo bonito, altura média e uma roupa bem asseada. Os mocinhos e os príncipes não fogem a esta regra. São altos, possuem corpos bem-feitos, fortes, elegantes e, mesmo após um dia longo de cavalgada e ter enfrentado diversos perigos, estão sempre com um aspecto de quem acabou de sair do banho.

Em relação ao negro e à mulher negra, Abramovich (1995, p. 36-37) relata:

O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário...). Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida... Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas... Importa que sua apresentação física não seja das mais agradáveis, das mais audaciosas ou belas... Altivos e elegantes?? Nunquinha...

Se for ladrão, marginal... claro, é pobre, desdentado, sujo, com roupas rasgadas, preto de preferência, feio e bastante assustador! Nenhum colarinho-branco, evidente, é denunciado ou sequer indiciado como sujeito... Pode também surgir como malfeitor de origem oriental inconteste, com turbante e tudo pra não deixar nenhuma dúvida sobre sua proveniência asiática...

Os personagens, normalmente, são caracterizados por alguns estereótipos que os diferenciam dos demais e, no caso dos negros, geralmente aparecem retratados na condição de

empregados, subalternos e inferiores. Em muitas histórias, são apresentados como os vilões, feios e assustadores, que levam o caos por onde passam.

Abramovich (1995) menciona que as crianças, sem dúvida, são bonitas. O padrão entre meninos e meninas, claro, é o branco e de classe média. São bem tratadas, bem-vestidas, bem alimentadas, bem cuidadas. Dá-se a entender que as crianças provindas da classe média não podem estar desleixadas, despenteadas, suadas etc.

Só se é “realista” com a garota pobre, negra, e aí feia... Índios e japoneses só surgem como figuração eventualíssima (mesmo que seja o melhor amigo do herói ou heroína ou participante da turma...) ou pra formar um painel didático-patriótico um tanto quanto demagógico... (Abramovich, 1995, p. 40).

Abramovich (1995) relata que não se trata de analisar a qualidade dos desenhos nos livros infantis, pois estes são feitos por ilustradores de primeira qualidade, mas devemos ficar atentos aos estereótipos, que estreitam a visão das pessoas e de suas formas de agir e de ser. O resultado visual é bonito, contudo, onde vamos parar em termos dos preconceitos que são transmitidos, uma vez que não é apenas com palavras que se passam preconceitos? Eles também podem ser transmitidos através das imagens.

Os estereótipos costumam definir as personagens boas e más, as simpáticas e as terríveis, as confiáveis e as desleais, as que sempre estarão envolvidas em alguma ação e as que sempre serão coadjuvantes, as relações de poder e os que estarão sempre na marginalidade; enfim, o lugar reservado aos bonitos (que são bons) e o lugar destinado aos feios (que são pobres e maus).

Sobre os estereótipos, Abramovich (1995, p. 41) argumenta:

Quem é bonito ou quem é feio (segundo qualquer padrão estético vigente) obviamente não tem nenhuma relação com quem é bom ou mau (segundo qualquer moral em vigor). Mesmo porque se podem estabelecer relações entre feio/boa gente – bonito/mau caráter – jovem/sábio – velho/ingênuo e muitas outras coisas, fácil, fácil... É só olhar para o lado e ver que podemos ser um pouco de tudo, como pessoas contraditórias que somos, conforme a visão que tenhamos de nós mesmos, do outro e do mundo, a cada etapa de nosso crescimento pessoal, a cada contato humano, a cada situação vivida ou evitada.

Abramovich (1995), ainda, menciona que é preciso saber interpretar os momentos e ampliar seus referenciais, não se limitar a estereótipos, não reforçar os preconceitos, buscar rupturas de transgressão, onde não haja falsas correspondências, e sim descobertas.

Em relação aos estereótipos, Brookshaw (1983, p. 9) disserta que

Um estereótipo pode ser inicialmente definido como sendo tanto a causa quanto o efeito de um pré-julgamento de um indivíduo em relação a outro devido à categoria a que ele ou ela pertence. Geralmente esta categoria é étnica. Na verdade, poder-se-ia ir mais longe e dizer-se que todos os grupos étnicos são estereotipados para a conveniência dos outros.

As diferentes culturas apresentam semelhanças e mostram que os estereótipos nascem do contato e da rivalidade entre os grupos étnicos, incluindo valores históricos, culturais e/ou ideológicos. De acordo com Brookshaw (1983, p. 12),

No Brasil, como em outros países do Novo Mundo, o preconceito contra o negro tem sido e ainda é um dos mais arraigados em nossa experiência histórica em virtude dos séculos de escravidão. O negro, mesmo antes de ter sido escravizado, tinha um defeito que para muitos serviu de justificativa para sua escravatura, e esse defeito era sua cor.

Brookshaw (1983) relata que o preconceito contra o homem negro está enraizado na cultura social branca como uma espécie de superstição relativa à negritude; por isso, a sua estereotipação. Neste sentido, para ele,

Em nenhuma outra parte dos domínios da cultura brasileira a fusão do simbolismo da cor e do preconceito racial torna-se mais evidente do que nas histórias populares, particularmente naquelas histórias infantis cujos narradores mais versáteis amiúde eram, ironicamente, negros eles próprios. Tais histórias, não se pode duvidar, sedimentaram-se na mentalidade adulta para formar um fator sempre presente no subconsciente, contrastando com a pretensa ausência de racismo conseguida através da educação ou da subserviência à propaganda nacionalista. (Brookshaw, 1983, p. 13).

Como é possível verificar, o modo como o branco vê o negro foi moldado desde a infância pelas histórias que apresentavam e associavam a negritude ao mal, e aqueles que faziam o mal eram os negros. A cor negra era associada à escuridão.

Debus (2017) menciona que o texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica, por ser uma realização da cultura e estar integrado em um processo comunicativo.

Segundo Debus (2017, p. 29),

[...] a relação entre o produtor de texto de recepção infantil (o adulto) e o leitor (adulto/criança) promoveu, em seu nascedouro, uma construção textual e um protocolo de leitura no qual a criança, compreendida como receptor passivo, por meio de personagens modelares, absorve exemplos de bom comportamento e valores a serem seguidos. Por outro lado, aquele que alicerça os modelos – os protagonistas das narrativas – apresenta características vinculadas aos mantenedores do poder, por certo não contemplando a diversidade étnica, silenciando a representação de personagens negros, indígenas, asiáticos, entre outros.

A presença de personagens negros ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas infantis e juvenis, que eram produzidas no Brasil, quase não existia até a década de 1970, e, quando isso ocorria, o negro era representado com docilidade servil, apiedamento e submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade.

Debus (2017) relata que as pesquisas sobre escritores negros e/ou afro-brasileiros na literatura infantil e juvenil brasileira ainda eram escassas até a década de 1980. As pesquisas com a presença de personagens negros ou trazendo elementos da cultura africana e afro-brasileira, nesse tipo de narrativa, começaram a se efetivar a partir da década de 1980 e se acentuaram no início deste século. Antes da década de 1980, os estudos sobre a literatura infantil e juvenil e a produção literária que abordava essa temática eram embrionários.

A criação da Lei nº 10.639/2003 e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira “[...] vieram dialogar com o Movimento Negro, que tem nos últimos anos acentuado a discussão sobre a inclusão da temática da discriminação e preconceito racial, em especial no espaço escolar” (Debus, 2017, p. 37).

Sendo assim, de acordo com Debus (2017, p. 38),

A Lei n. 10.639/2003 altera a Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da Educação Básica da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira – essa foi uma das primeiras ações do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato.

Cabe destacar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, lembrando que a Educação Básica contempla a educação infantil, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

Pensando nas questões educativas, em diversas ocasiões, os quadrinhos da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza, foram usados em campanhas governamentais para educar crianças em uma variedade de temas como: meio ambiente, história, direitos humanos, saúde pública etc.

Para Dalcastagnè (2018), esse fenômeno, em que campanhas governamentais são veiculadas por meio dos quadrinhos, não é exclusividade de Maurício de Souza, mas a *Turma da Mônica* demonstra um grande apelo no mercado editorial e representa uma importante ferramenta de divulgação dos temas educacionais.

Isso nos mostra não somente a extensão do poder comercial da Turma da Mônica que, guardadas as proporções, pode ser comparada ao legado de Walt

Disney, mas também nos mostra como os quadrinhos funcionam como mediadores na educação formal entre o Estado e a população. (Dalcastagnè, 2018, p. 111).

Melo (2018) relata que diversos estudiosos de narrativas gráficas na América Latina registram exemplos de como os quadrinhos são importantes, visto que mediam o modo como as pessoas se veem e compreendem conceitos relacionados à nacionalidade, cidadania e democracia. Entretanto, esses estudos apontam que uma das principais lacunas na área das narrativas gráficas é a escassez de obras que problematizem raça e etnia.

Para Melo (2018, p. 112),

Essa falta de representação foi pontuada por algumas exceções ao longo dos anos da história dos quadrinhos brasileiros, mas mudanças significativas só ocorreriam após a promulgação de leis que mudariam o estado das relações raciais no Brasil e o *status* dos quadrinhos como objeto cultural. Em 2003, a Lei 10.639/2003 é decretada a fim de reforçar a importância da literatura e cultura afro-brasileira na educação formal e criar um distanciamento da imagem do negro como escravo. Em 2006, por sua vez, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) passaria a selecionar obras em quadrinhos para serem distribuídas em bibliotecas e escolas, gerando uma série de incentivos à valorização das narrativas gráficas no país.

Melo (2018) ressalta que essas medidas legais foram responsáveis pelas mudanças de representação da imagem do sujeito afro-brasileiro e da problematização das relações raciais nos quadrinhos brasileiros. “Essa mudança de paradigma reflete uma maior importância dada ao gênero para abordar e difundir temáticas mais sérias, como os direitos humanos, entre diferentes faixas etárias” (Melo, 2018, p. 113).

Neste sentido, vemos que essas mudanças foram fundamentais para a abordagem do gênero. Entre as muitas histórias que um escritor pode contar, é possível escolher, a partir de inúmeras possibilidades, de acordo com o recorte que deseja abordar, seja um deslocamento no tempo e/ou um determinado momento, proporcionando experiências que remetem à vida real, pois existem muitos modos de contar uma história.

De acordo com Cademartori (2012, p. 46),

Qualquer narrativa, por simples que seja, compõe um modelo do real e manifesta certo modo de interpretação de algo. Quando se trata de narrativa infantil, para que esse modelo funcione, precisa ter um universo de referência que possa ser identificado pela criança e possibilite reações por parte dela, seja por lhe permitir organizar vivências que teve, seja por lhe antecipar o que ainda não foi experimentado. Afinal, espera-se de uma narrativa que, de algum modo, amplie os conceitos já formados pelo leitor.

É importante que as crianças possam identificar o universo de referências apresentadas onde se inserem os personagens, e, além do mais, as crianças esperam que os personagens consigam mudar as circunstâncias indesejáveis e superem as provas ao longo da história.

Cademartori (2012, p. 47) relata que outra orientação pedagógica passou a nortear o gênero literário infantil,

[...] infiltrando-se nele e desfigurando-o, por exemplo, com mensagens de utilidade pública. Conceitos de indiscutível importância, postos em circulação com os melhores intuições educativas, são endereçados aos textos de literatura infantil e colocados onde não cabem.

Ainda segundo Cademartori (2012), a literatura não deve ter compromisso com fórmulas ou antídotos para males sociais variados, uma vez que os livros em que há predominância de intencionalidade pedagógica ou ideológica, e que tem como objetivo a transmissão de informações de ordem prática, não privilegiam a fantasia nem a aventura individual do leitor.

Em outro livro, Cademartori (2010, p. 9) diz que,

Nos últimos anos do século XX, a noção da importância da literatura infantil na formação de pequenos leitores consolidou-se, integrando a pauta das políticas públicas de educação e cultura. Se ainda estamos longe de constituir um país de leitores, se os problemas da qualidade da educação fundamental são grandes e persistentes, a escola e o gênero, no entanto, já não são os mesmos que eram nos anos 1980. Passaram ambos por modificações conceituais e funcionais que alteraram seus perfis.

Para Cademartori (2010), a importância de aproximar as crianças da literatura infantil é praticamente um consenso. Hoje, existem diversas reflexões em relação ao assunto, envolvendo estudantes e estudiosos na produção de dissertações, teses, ensaios, discutindo diferentes aspectos da literatura infantil e sua propagação.

A autora menciona que, no final do século XX, a literatura passou pelo que pode ser chamado de internacionalização do gênero, que é resultado da globalização dos mercados. Um livro infantil, quando tem sua aceitação comprovada pelo público de um país influente, é imediatamente distribuído para crianças de outros países, tornando-se, rapidamente, um sucesso global (Cademartori, 2010).

Entre alguns dos exemplos que comprovam esses fenômenos está a constituição das obras em série de J. R. R. Tolkien, *O senhor dos anéis*; de J. K. Rowling, *Harry Potter*; e títulos de Stephenie Meyer, como *Crepúsculo*, *Lua Nova* e *Eclipse*.

A leitura dessas obras ocorre fora do âmbito escolar e a intermediação fica por conta dos meios de massa. A ela, leitores infantis e juvenis respondem imediatamente, estimulados pelo fenômeno midiático, que incluiu também a transposição das histórias para a linguagem cinematográfica. (Cademartori, 2010, p. 15).

2.2 Educação infantil e relações étnico-raciais

A educação infantil é uma das etapas da educação básica. Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB),

[...] a Educação Escolar Quilombola deverá ser desenvolvida de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua infância destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e as lideranças quilombolas. (Brasil, 2013, p. 449).

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como prioridade as práticas do cuidar e do educar, sendo um direito das crianças que fazem parte dos povos quilombolas. Essa oferta é obrigatória ao poder público para as crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. “Deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e a vivência sociocultural” (Brasil, 2013, p. 449).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), em seu Título II, dos princípios da educação escolar quilombola, no Art. 7º:

A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

- I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades

quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;

XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero. (Brasil, 2013, p. 481).

Os princípios da Educação Escolar Quilombola são importantes para garantir o respeito e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira desses povos, como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional e a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira, valorizando, assim, a diversidade étnico-racial, reconhecendo o território e a comunidade como parte do processo educativo.

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos e trabalho conjunto, para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (Brasil, 2013, p. 501).

Às escolas cabe a função de orientar seus discentes sobre a importância das relações étnico-raciais e seu papel cultural na formação dos povos, propagando os conhecimentos e a eliminação das discriminações, proporcionando a consciência de que é preciso fomentar a igualdade social e o fim da desigualdade e do racismo. A luta pela discriminação racial e pela superação do racismo na escola é tarefa dos educadores. Por isso, é importante uma formação que capacite os docentes para a compreensão das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, possibilitando a criação de estratégias pedagógicas que possam auxiliar a prática em sala.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, assegurando: “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21).

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Dessa forma, devem possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, ampliando padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade, promovendo o relacionamento e a interação das crianças com diversas manifestações, como a música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, propiciando a interação e o conhecimento das diversas manifestações e tradições culturais brasileiras.

De acordo com o Currículo da Cidade - Educação Infantil, a educação para as relações étnico-raciais da SME também é parte integrante das Políticas Públicas de Currículo e de Formação Continuada,

[...] por meio do seu Núcleo de Educação Étnico-Racial. Esse núcleo é constituído de três áreas de trabalho: a) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; b) História e Cultura Indígena e Educação Escolar Indígena; e c) Educação para Imigrantes e Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância. Essas três áreas objetivam o desenvolvimento e a aplicação contínua e permanente das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e da Lei Municipal nº 16.478/16. [...].

Esses marcos legais referenciados resultam da trajetória histórica de lutas e mobilizações sociais que, ao longo de décadas, buscaram a representação de identidades sócio-raciais, historicamente marginalizadas. Marcos legais podem ser utilizados como ferramentas conceituais e teóricas que ajudam na desconstrução de percepções falsas sobre o outro e ajudam na construção de uma cultura de igualdade, evitando assim a folclorização das histórias e culturas. (São Paulo, 2019, p. 43).

Ainda segundo o Currículo da Cidade – Educação Infantil, vale destacar que esse movimento foi importante para a alteração do Artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a qual, em 2003, “[...] estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo alterada novamente em 2008 para incluir a mesma obrigatoriedade em relação à História e Cultura Indígena” (São Paulo, 2019, p. 43-44).

O documento (São Paulo, 2019) salienta a necessidade de chamar a atenção dos educadores para a urgência de se desenvolver uma educação antirracista no cotidiano escolar, a fim de evitar que bebês, crianças e jovens de diferentes grupos étnico-raciais e segmentos sociais sofram injúrias emocionais e psicológicas do racismo. Esse racismo implícito pode se revelar nas diversas manifestações cotidianas e pode abalar as bases estruturais das vivências.

Em relação aos povos indígenas, segundo o Currículo da Cidade – Educação Infantil,

Nas DCNEI (BRASIL, 2010a) fica definida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de seus bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade. As propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e racial e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida pela família/responsáveis e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

É nesse contexto de garantia de direitos que se inserem os três Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), vinculados aos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs). Os CECIs são Unidades Educacionais da RME-SP que atendem à população guarani residente em duas Terras Indígenas: Jaraguá (aldeias Pyau, Ytu e Itakupe) e Tenondé Porã (aldeias Tenondé Porã, Krukutu, Guyrapaju, Kalipety, Kuarany Rexakã, Karumbe`y e Yrexalã). Eles são vistos como espaços que contribuem para complementar e reforçar as práticas educacionais e culturais indígenas, nas quais há ações indicadas pela premissa de que as(os) educadoras(es) devem respeitar os conhecimentos que as próprias crianças possuem e seus modos específicos de aprender e interagir com o mundo. (São Paulo, 2019, p. 48).

Em relação à educação para as novas migrações, para o Currículo da Cidade – Educação Infantil,

[...] consideramos que a América é um continente formado pelos habitantes originários que aqui residiam, pelos migrantes vindos da Europa e da Ásia e pelos negros que chegaram escravizados do continente africano. Nas migrações da modernidade, o imigrante chegava ao novo país e pouco a pouco ia se constituindo como cidadão, juntamente com os demais recém-chegados. As escolas cumpriam importante função socializadora, especialmente pela ênfase na unicidade da língua. A história do Brasil evidencia essa marca, pois,

apesar da imensa área geográfica, a língua portuguesa tornou-se um importante fator de homogeneização. As diferenças de origem, sociais, culturais, religiosas, linguísticas foram pouco toleradas, e o grupo hegemônico garantia a formação do Estado nacional pelo uso da coerção e da força sobre as populações. (São Paulo, 2019, p. 48).

Se, até o início do século XX , os fluxos migratórios foram constituídos por movimentos de colonização dos países europeus em direção à América, África, Oriente Médio e Ásia, atualmente, as novas migrações são caracterizadas por novos e diferentes percursos, que cruzam o planeta em diferentes direções, percorrendo territórios onde seja possível encontrar melhores condições de vida para as suas famílias (São Paulo, 2019).

Nas duas últimas décadas, o Brasil vem recebendo novos fluxos de migrantes, como os bolivianos, peruanos, venezuelanos, haitianos, senegaleses, congoleses, sírios, entre outros. Essa é uma nova formação multicultural no país, e, com essa nova realidade, vem a resistência aos migrantes, refugiados e apátridas. A disputa pelo mercado de trabalho tem gerado eventos de preconceito, hostilidade e racismo. “No ano de 2017, foi promulgada a nova Lei de Migração nº 13.445 (BRASIL, 2017), com o objetivo de acolher e sustentar esses novos grupos que passam a fazer parte da sociedade brasileira e das instituições educacionais do país” (São Paulo, 2019, p. 49).

Sobre as infâncias nas Unidades Educacionais de Educação Infantil na cidade de São Paulo, estas são marcadas por diversas identidades, como as raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade, que se entrelaçam nas relações entre os pares, bebês e crianças, crianças e adultos, entre estes e suas famílias nas práticas cotidianas. Para os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana,

Reconhecer e considerar essas identidades nas unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente significa reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao combate do racismo e sexism, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero. E por consequência promovendo a igualdade de acesso, tratamento e oportunidade no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. (São Paulo, 2015b, p. 59).

Assumir esses compromissos implica em que educadores e educadoras, Projeto Político-Pedagógico, estejam alinhados com os pressupostos legais. Igualmente, as práticas pedagógicas devem estabelecer relações com a organização dos materiais e ambientes, onde tudo esteja planejado e organizado de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial e de gênero. Dessa forma, será possível construir uma imagem positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero. “Assim, vivenciando um ambiente educacional

igualitário na concretude, exatamente, porque nele se respeita e discute as diferenças possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas” (São Paulo, 2015b, p. 59-60).

Nesse sentido, ainda de acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (São Paulo, 2015b), educadores e educadoras da educação infantil, precisam construir ações voltadas para uma educação pensada para todos/as, trazendo diálogos com a comunidade escolar e nos momentos formativos. É importante pontuar práticas que devem ocorrer no espaço educativo, visando alcançar as culturas e os conhecimentos produzidos pelas populações africana, afro-brasileira, indígena e dos migrantes.

Pensando nas práticas pedagógicas que hoje precisam e devem ser pensadas para o aprendizado e desenvolvimento infantil, percebemos que todas elas possuem relação com o início dos primeiros passos da história da educação infantil no Brasil, quando, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas, longe de suas mães, em instituições como creches ou parques infantis, praticamente não existia.

Dessa forma,

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (Oliveira, 2011, p. 91).

Essa situação, segundo Oliveira (2011), começou a ser modificada por volta da segunda metade do século XIX, período da abolição da escravatura no país, com a acentuação da migração para a zona urbana das grandes cidades e o surgimento do desenvolvimento cultural e tecnológico, e com a Proclamação da República como forma de governo.

Após a Proclamação da República, surgiram iniciativas isoladas de proteção à infância, tentando combater as altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo. A abolição da escravatura no Brasil trouxe novos problemas concernentes aos filhos de escravos, acarretando o aumento do abandono de crianças e a busca de novas soluções para o problema da infância. A criação de creches, asilos e internatos eram vistos, na época, como instituições destinadas aos cuidados com as crianças carentes e pobres.

A ideia de jardim de infância gerou diversos debates entre os políticos da época. Alguns criticavam por compará-las com as salas de asilos franceses, que eram entendidos como locais

de guarda de crianças; já outros defendiam, por entenderem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, segundo Oliveira (2011, p. 93),

Enquanto a questão era debatida, eram criados em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins de infância públicos, que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel.

Naquele momento, a preocupação com os menores das camadas sociais mais pobres era constante nos debates legislativos e da imprensa, e já apareciam algumas posições históricas em relação à educação infantil, como o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. O planejamento de um ambiente promotor da educação era uma meta, até então, considerada difícil.

Já com o advento do Brasil República,

A Proclamação da República no país, ocorrida em 1889 dentro de um cenário de renovação ideológica, trouxe modificações também para o entendimento de questões sociais, que continuariam a ser tratadas conforme a camada social da população atendida.

Particulares fundaram em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu a criação, em 1919, do Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância. Ao lado disso, surgiu uma série de escolas infantis e jardins de infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos. Em 1908, instituiu-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. (Oliveira, 2011, p. 94).

Segundo os levantamentos realizados nos anos de 1921 e 1924, foi apontado um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo o país. “O grande investimento na época, todavia, estava concentrado no ensino primário, que atendia apenas parte da população em idade escolar” (Oliveira, 2011, p. 94).

Enquanto isso, Oliveira (2011) relata que a urbanização e a industrialização nos centros urbanos maiores se intensificaram no início do século XX e produziram efeitos que mudaram a estrutura familiar, no que se refere aos cuidados com a criação dos filhos pequenos. Como as mulheres começaram a trabalhar fora, em consequência do aumento da participação delas no mercado de trabalho, as crianças começaram a ficar com outros membros da família ou cuidadoras e, em muitos casos, em creches e instituições sociais que eram de propriedade das empresas. Sendo assim, as empresas usavam esses espaços no ajuste das relações de trabalho,

pois eram vistos, por muitos empresários, como uma forma vantajosa, por proporcionar o aumento da produção por parte da mãe.

A maioria da mão de obra masculina trabalhava nas lavouras, por isso, as fábricas da época tiveram que admitir muitas mulheres no trabalho. Contudo, naquele momento, houve alta mortalidade das crianças, visto que as crianças ficavam com familiares ou com mulheres que se propunham a cuidar das crianças em troca de dinheiro.

Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 95) relata que

As “criadeiras”, como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais e – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família.

A participação da mulher no setor operário diminuiu no início daquele século, uma vez que as fábricas começaram a contratar a mão de obra de imigrantes europeus que chegavam ao país, normalmente homens jovens e produtivos.

Com o passar do tempo, surgiram avanços, como novos jardins de infância e cursos para formar seus professores, porém nenhum deles era voltado ao atendimento prioritário das crianças mais pobres.

Oliveira (2011, p. 100) aponta que, embora desde a década de 1930,

[...] tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de 40 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde.

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. No imaginário da época, a mãe continuava sendo a dona do lar, devendo limitar-se a ele.

Desde o início do século até a década de 1950, as poucas creches existentes fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e/ou religiosas. Com o tempo, essas entidades passaram a receber ajuda governamental, além de donativos das famílias mais ricas, podendo, assim, desenvolver seu trabalho. Dessa forma, o trabalho desenvolvido nas creches tinha um caráter assistencial-protetoral. Oliveira (2011) relata que existia a

preocupação com a alimentação, os cuidados com a higiene, com a segurança física. Não havia um trabalho orientado para a educação e o desenvolvimento intelectual e afetivo.

Oliveira (2011) relata que uma mudança importante aconteceu. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei nº 4.024/61), aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância, com sua inclusão no sistema de ensino.

Assim dispunha essa lei:

Art. 23 – “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância”.

Art. 24 – “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”. Todo esse quadro social refletia o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 60, que seria alterado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964, com marcantes reflexos sobre a educação em geral e a educação das crianças pequenas em particular. (Oliveira, 2011, p. 102-103).

Oliveira (2011) aponta que, na década de 1970, teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de privação cultural.

Ocorreram diversos debates nacionais sobre os problemas das crianças advindas das camadas populares mais fragilizadas. Entendia-se que o atendimento pré-escolar público seria o elemento fundamental para remediar as carências apresentadas pela clientela, normalmente mais pobre. Segundo a perspectiva compensatória, o atendimento dessas crianças em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais, mesmo sem alteração das estruturas sociais a que estavam sujeitas. Assim, eram mantidas as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino.

Nessa perspectiva, Oliveira (2011, p. 111-112) aponta que os debates por pré-escola e sua natureza assistencial *versus* natureza educativa continuaram e,

[...] na segunda metade dos anos 70, dinamizaram as decisões na área. Em 1974, o Ministério de Educação e Cultura criou o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar.

Enquanto isso, um programa nacional de educação pré-escolar de massa, o Projeto Casulo – criado em 1977 para liberar a mãe para o trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar –, foi implantado não pelo MEC, mas pela Legião Brasileira de Assistência. [...]. O Projeto Casulo foi organizado em muitos municípios brasileiros, atendendo, em período de quatro ou oito horas diárias, um número gigantesco de crianças: 300 mil crianças, com prioridade para as mais velhas, em 1981, e 600 mil crianças em 1983.

No processo de abertura política, que marcou o final do regime militar, com a finalidade de dar vazão às tensões sociais latentes no país, “[...] foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola (pré, primeiro e segundo grau) e sua permanência nela, garantindo a ocorrência de aprendizados básicos” (Oliveira, 2011, p. 112).

Com o término do período militar de governo, em 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986.

Segundo Oliveira (2011, p. 115),

Começava a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas. A questão foi cada vez mais incluída nas campanhas eleitorais de candidatos a prefeitos e governadores nos anos de 1985 e 1986 e no plano de governo de muitos dos eleitos.

Marcou o período ainda um grande questionamento político, feito pelos educadores, acerca da possibilidade de o trabalho realizado em creches e pré-escolas alicerçar movimentos de luta contra desigualdades sociais. Retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

As lutas pela democratização da escola pública foram somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, o que possibilitou a conquista, na Constituição de 1988, “[...] do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino” (Oliveira, 2011, p. 115).

Um marco importante, segundo Oliveira (2011), foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que concretizou as conquistas dos direitos das crianças, promulgados pela Constituição. Na área da educação infantil, debate que acompanhou a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara dos Deputados e Senado Federal “[...] impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, à defesa de um novo modelo de educação infantil” (Oliveira, 2011, p. 117).

Esses fatores foram importantes para a aprovação da nova LDB, Lei nº 9.394/96, que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica. Essa lei propõe a reorganização da educação brasileira, amplia o conceito de educação básica, passando a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) reforçam que

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

As novas diretrizes traçam orientações para a Educação Infantil fora do território urbano e realizada em territórios da população indígena, do campo, ribeirinha, quilombola, e outras, e chama a atenção para a Educação inclusiva das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Elas consideraram que as instituições de Educação Infantil devem garantir uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, e apontam que o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais, de condição de desenvolvimento e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil, assim como a atenção cuidadosa e exigente de educadores a possíveis formas de violação da dignidade da criança fora e dentro da instituição. (Oliveira, 2011, p. 120-121).

As diretrizes são importantes, uma vez que propõem o trabalho com diferentes linguagens e diferentes culturas na creche e na pré-escola, possibilitando a construção dos saberes culturais de cada comunidade, a partir das vivências e da socialização da infância.

A socialização é uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano das crianças de 0 a 7 anos. Ela deve ser carregada de significados para a formação e desenvolvimento futuro dos sujeitos sociais. Nessa etapa, ocorrem as primeiras socializações do indivíduo na sociedade, que devem iniciar no ambiente familiar. Nessas interações com outras crianças e outros grupos, a criança aprenderá atitudes, opiniões e valores a respeito da sociedade e do espaço em que está inserida.

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo, por meio das experiências vividas. Nos primeiros anos de vida, a família e a escola serão as mediadoras que apresentarão o mundo social e outros modos de leitura de mundo. Contudo, os valores encontrados na escola e no ambiente familiar nem sempre serão os mesmos.

Para Cavalleiro (2023, p. 18),

Isso leva a dizer que nem sempre os conhecimentos valorizados pelo grupo familiar são os mesmos valorizados e reconhecidos pela escola e vice-versa. Logo, os valores, as normas e as crenças incutidas na criança podem diferir nas instituições educativas. O mesmo equivale para atitudes e comportamentos que também podem ser vistos e analisados de diferentes formas.

O que para a escola pode representar um problema ou um momento de conflito, no interior do grupo familiar, pode representar apenas parte do modo habitual da vida do grupo. Problemas não encontrados pela criança no grupo familiar poderão ser encontrados no cotidiano escolar. Consequentemente, a ausência de relação entre a família e a escola impossibilita, a ambas as partes, a realização de um processo de socialização que propicie um desenvolvimento saudável. Coloca em jogo não só o mundo a ser interiorizado pela criança, mas, principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar de seu grupo social e, sobretudo, a sua própria existência.

A personalidade humana vai sendo construída gradativamente em um processo dinâmico, na medida em que estabelece relações dentro de ideais ou modelos de pessoa que são definidos pela sociedade. “Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores” (Cavalleiro, 2023, p. 19-20).

Diante disso, cada indivíduo poderá internalizar representações preconceituosas a respeito de um grupo, sem se dar conta dessa internalização, ou até mesmo por acreditar que isso seja o mais correto. Essas consequências podem ser encontradas nas relações familiares ou até mesmo permeadas pelos profissionais que atuam na área educacional.

Sendo assim, Cavalleiro (2023, p. 20) salienta que

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta.

Torna-se necessário conhecer a qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças em seu grupo familiar, assim como no contexto educacional frequentado por elas, verificando se as medidas de socialização promovidas estão contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda de acordo com Cavalleiro (2023), é compreendido que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida da criança, e a pré-escola precisa ser um espaço positivo para a compreensão dessas diferenças. A escola não deve negligenciar essas diferenças, visto que é importante que a socialização aconteça no espaço escolar. A educação infantil deve preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, permeando a sua relação com todos os envolvidos nesse espaço.

Para Cavalleiro (2023, p. 36),

Há um número bastante reduzido de pesquisas que analisam a questão étnica na educação infantil, no Brasil. Geralmente, as pesquisas tratam, preferencialmente, do ensino a partir do primeiro grau. Talvez isso se deva à dificuldade que se tem em obter informações com crianças muito pequenas. Mesmo assim, as pesquisas realizadas apontam para a existência da problemática étnica na educação infantil. Essas pesquisas, porém, sinalizam a existência de práticas discriminatórias na relação interpessoal entre adultos e adultos/crianças, mas não evidenciam a existência de discriminação entre as crianças.

Cavalleiro (2023) ressalta que as pesquisas com o objeto de compreensão das questões étnicas na área educacional representam um importante recurso no avanço do combate ao racismo no Brasil. Esses estudos revelam como se dão as relações interpessoais, seus benefícios e/ou prejuízos para aqueles que convivem na escola, oferecendo subsídios para a organização e elaboração de novas práticas educacionais, seja na família e/ou na escola.

A possibilidade de as crianças receberem uma educação igualitária desde os primeiros anos escolares é um dever dos profissionais que estão inseridos na educação, uma vez que, nessa faixa etária, as crianças não possuem autonomia para aceitar ou negar os aprendizados que são ofertados pelos professores.

Logo, acabam tornando-se vítimas dos preconceitos e estereótipos que são transmitidos por seus mediadores sociais, dentre eles, o professor. De acordo com Cavalleiro (2023, p. 38), “A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar”.

Para Cavalleiro (2023, p. 100), como um bálsamo, o silêncio abranda as dores da alma. Segundo ela,

No lar, diante das pessoas próximas à família, a criança negra é respeitada nas suas características; seu comportamento não é recriminado nem ela é vítima de humilhações constantes baseadas em seu pertencimento étnico.

O silêncio, ali reinante, quer acalentar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro. Assim, a família protela, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com dores e perdas dele decorrentes.

“Silencia” um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade, que se mostra hostil e forte. “Silencia” a dificuldade que se tem em falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. “Silencia” o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também aprendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização.

Em relação as famílias brancas, Cavalleiro (2023, p. 100) reforça que “O silêncio das famílias brancas decorre também desses mesmos aspectos que influenciam as negras, mas marca sua posição confortável diante do problema que diretamente não as atinge”.

Cavalleiro (2023) relata, ainda, que a escola não deve silenciar, pois quando isso acontece, gera inferioridade, desrespeito e despreparo. A criança não deve passar despercebida no espaço escolar. Não se deve deixar crianças sofrendo diariamente em situações que as levam ou as mantêm em um estado permanente de exclusão social e, pior ainda, em permanente sentimento de culpa pelos tratamentos que são destinados para sua existência e aceitação, posto que, sem a capacidade de reagir e de se indignar com a situação imposta, dificilmente as crianças conseguirão ressignificar os acontecimentos.

2.3 Alguns termos utilizados para as relações étnicas e raciais

Os termos étnico-raciais são muito utilizados, e confundidos inúmeras vezes, porém existem diferenças entre cada um dos termos utilizados. O conceito de “raça”, por exemplo, surgiu para justificar a dominação colonial europeia e branca na África e América, sobre negros e indígenas, e está atualmente ligado à discriminação racial, que pode ter variação entre os países e englobar características fenotípicas, como a cor da pele.

A “etnia” é um conceito que se refere às línguas, aos comportamentos, à cultura e às características físicas compartilhadas por um determinado grupo de pessoas. Também compreende fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e as tradições de um determinado grupo.

Nesse sentido, é importante discorrer sobre alguns termos que comumente são utilizados quando nos referimos às relações étnico-raciais.

Segundo Cashmore (2000, p. 102),

A chegada dos portugueses em 1500 marca o início histórico das relações raciais no Brasil. A característica mais importante dessa história é a gradual eliminação da população indígena do território, física e culturalmente, e a sua substituição por populações de origem africana e europeia.

Os portugueses encontraram grupos de “índios” seminômades, sem Estado, nem classes, cultivando horticulturas tropicais precariamente estabelecidas e de pequena escala. Essas sociedades nativas – somando, na maioria dos casos, algumas poucas centenas com alguns milhares de indivíduos cada uma – não eram apenas organizacional e tecnologicamente incapazes de resistir às invasões dos colonizadores; a falta de imunidade às doenças vindas da Europa (especialmente sarampo, varíola e influenza) tornava-as vulneráveis a desastrosas pandemias.

As tentativas de escravizar os índios fracassaram na maioria das vezes, pois eles ou se refugiavam nas áreas mais inacessíveis do interior das matas, ou morriam de doença, ou escapavam.

Em relação ao “colonialismo”:

Originário do latim *colonia* para cultivo (especialmente terra nova), este termo refere-se a práticas, teorias e atitudes envolvidas no estabelecimento e na manutenção de um império – sendo esta uma relação na qual um Estado mantém efetiva soberania política sobre um território tipicamente distante. Entre os vários significados de imperialismo – do latim *imperium* (comando ou domínio) –, está o desejo de adquirir colônias e dependências.

Não é possível compreender a complexidade das relações raciais e étnicas sem considerar os aspectos históricos do colonialismo, uma vez que várias situações contemporâneas de relações raciais são resultados finais da conquista e da exploração dos países pobres e relativamente fracos por parte das nações metropolitanas.

Após as conquistas, novas formas de produção foram introduzidas, novos sistemas de poder e de relações de autoridade impostos e novos padrões de desigualdade, envolvendo povos de diferentes *backgrounds*, línguas, credos e frequentemente cor, estabelecidos. Esses padrões de desigualdade persistiram por gerações. (Cashmore, 2000, p. 130-131).

O colonialismo refere-se a um sistema político, econômico e cultural em que uma potência estatal ou grupo de colonizadores domina e explora uma região geograficamente distante, impondo seu controle político, econômico e cultural sobre a população local. Esse processo envolve a conquista inicial, seguida pela colonização efetiva do território e pela exploração dos recursos naturais e humanos locais em benefício do colonizador. Os principais aspectos do colonialismo envolvem a exploração econômica, o controle político e a imposição cultural. O legado do colonialismo inclui profundas desigualdades econômicas, sociais e culturais em muitos países colonizados, que ainda são sentidas e debatidas até hoje.

Sobre a “cultura”, Cashmore (2000, p. 153) afirma que ela é

Definida por Sir Edward Tylor em 1871 como, quando “tomada no seu amplo sentido etnográfico”, “este complexo que inclui conhecimento, credo, arte, moral, lei, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelos homens como membros de uma sociedade”. Desde então proliferaram definições com pouco, se é que algum, aumento de precisão. Sir Raymond Firth escreveu que “[...] se a sociedade é tomada como um conjunto organizado de indivíduos com um determinado modo de vida, a cultura é esse modo de vida. Se a sociedade é tomada como uma agregação de relações sociais, então a cultura é o significado dessas relações. A sociedade enfatiza o componente humano, a agregação de pessoas e as relações entre elas. A cultura enfatiza o componente dos recursos acumulados, tanto imateriais como materiais”.

Em relação à cultura, o Glossário da Diversidade aponta que a cultura é o “[...] conjunto de manifestações característicos de uma sociedade” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017, p. 24).

A cultura refere-se ao conjunto de conhecimentos, crenças, costumes, valores, normas e práticas compartilhadas por um grupo específico de pessoas em uma sociedade. Esses elementos culturais são transmitidos de geração em geração e moldam a identidade coletiva de

um grupo, influenciando seu comportamento, percepções e interações sociais. A cultura abrange diversas áreas da vida humana, como arte, música, literatura, religião, gastronomia, vestimentas, linguagem e rituais. A cultura é dinâmica, podendo evoluir e se transformar ao longo do tempo, devido a interações internas e contatos externos com outras culturas.

Sobre a “diáspora”, podemos verificar que,

Extraída dos antigos termos gregos *dia* (através, por meio de) e *speirō* (dispersão, disseminar ou dispersar), a palavra diáspora foi utilizada nos últimos anos de várias formas. [...].

A “diáspora” foi outrora um conceito relacionado quase exclusivamente à experiência judaica, evocando o seu traumático exílio de uma pátria histórica e a sua dispersão por vários países. Com essas referências, as conotações de “diáspora” quase sempre foram negativas, por serem associadas a um deslocamento forçado, vitimização, alienação e perda. Associado a esse arquétipo havia um sonho de retorno. Essas características acabaram por levar à aplicação comparativa do termo a populações como os armênios e os africanos.

Atualmente, contudo, o termo “diáspora” é usado com frequência para descrever praticamente qualquer comunidade transnacional, ou seja, uma comunidade cujas redes sociais, econômicas e políticas atravessam as fronteiras das nações-estado. (Cashmore, 2000, p. 169).

Diáspora é o termo usado para descrever a dispersão de um grupo étnico, cultural ou religioso de seu local de origem para várias partes do mundo. Esse deslocamento pode ocorrer voluntariamente, por motivos como busca por melhores oportunidades econômicas ou educação, ou podem acontecer de maneira involuntária, devido a conflitos, perseguições políticas ou étnicas, ou condições adversas em seu lugar de origem. A diáspora pode ter um impacto significativo nas culturas e sociedades, tanto dos lugares de origem quanto dos países de acolhimento, contribuindo para a diversidade cultural global.

Sobre a “escravidão”, Cashmore (2000, p. 188-189) analisa que

“A escravidão é o *status* ou a condição de uma pessoa sobre quem todo e qualquer poder de propriedade é exercido”, de acordo com a Convenção Americana sobre Escravidão [1 (1), Genebra, 1926]. Essa condição envolve invariavelmente o trabalho forçado e não-remunerado da pessoa tida como propriedade e a sua exclusão de qualquer tipo de participação política ou direitos civis.

O processo pelo qual essa condição se realiza é o “tráfico de escravos”, definido pela ONU como: “todo ato envolvido na captura e aquisição de um escravo tendo em vista sua venda ou troca; todo ato de disposição de venda ou troca de um escravo adquirido; e, maneira geral, todo ato de comércio ou transporte de escravos” [1 (2), Genebra, 1926]. [...]

As condições para o estabelecimento da escravidão eram basicamente: a conquista de um território, seguida pela captura de seu povo, a venda deste para os mercadores e, então, o seu transporte para um país distante, onde era forçado a trabalhar.

Historicamente, a escravidão tem sido praticada em várias culturas e sociedades ao longo da história, e envolve a subjugação completa dos escravizados aos seus proprietários, onde os indivíduos são considerados propriedades de seus donos. São obrigados a trabalhar de forma desumana, sem remunerações. São privados de direitos básicos, como a educação e a liberdade de expressão, sendo uma grave violação dos direitos humanos.

Quanto aos “estereótipos”, Cashmore (2000, p. 194) declara que,

No campo das relações raciais e étnicas, um estereótipo é frequentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Os estereótipos étnicos e raciais podem ser positivos ou negativos, embora sejam, com maior frequência, negativos. Mesmo os ostensivamente positivos podem comumente implicar uma avaliação negativa. Assim, dizer que os negros são musicais e têm um bom ritmo aproxima-se do estereótipo mais abertamente negativo de que eles são infantis e eternamente felizes. Da mesma forma, não existe muita diferença entre dizer que os judeus são solidários com seu grupo ou acusá-los de segregacionistas.

Os estereótipos podem ser formados baseados em características percebidas em um grupo de pessoas. Essas características podem ser atribuídas a atributos físicos, sociais, culturais ou comportamentais que são amplamente reconhecidas ou observadas dentro de uma sociedade ou cultura específica. No entanto, os estereótipos podem ser prejudiciais, quando são aplicados de maneira injusta, limitando a compreensão e promovendo preconceitos ou discriminação.

Com relação a “etnia”, Cashmore (2000, p. 196) aponta:

O termo deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e refere-se a povo ou nação. Em sua forma contemporânea, “étnico” ainda mantém o seu significado básico no sentido em que descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas.

O Glossário da Diversidade também corrobora que o conceito de etnia “[...] se refere às línguas, comportamentos, cultura e características físicas compartilhadas por um determinado grupo de pessoas” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017, p. 24).

Dessa forma, a etnia se refere a um grupo de pessoas que compartilham uma identidade cultural comum, incluindo elementos como língua, costumes, tradições, religião, história e origens geográficas. Esses elementos culturais são transmitidos de geração em geração e contribuem para a coesão e identidade do grupo étnico.

O termo “fenótipo” também é muito usado. De acordo com Cashmore (2000, p. 217),

A aparência visível ou mensurável de um organismo quanto a um ou mais traços, o fenótipo é o que se vê, a aparência ou o comportamento de um organismo em contraste ao genótipo ou constituição genética elementar. Todas as pessoas de olhos castanhos, por exemplo, têm o mesmo fenótipo quanto à cor do olho. Do mesmo modo, o comportamento de uma espécie particular de ratos, quando confrontada com uma série de obstáculos em um labirinto, é um comportamento fenótipo. A aparência externa dos humanos quanto à cor da pele, tipo de cabelo, estrutura óssea etc., é mais bem identificada como variação fenotípica; um modo relativamente livre de conceitos culturais designar as diferenças em oposição à palavra raça, cujo sentido varia de um período histórico e cultural para outro.

O fenótipo é a expressão visível das informações genéticas de um organismo, incluindo características como cor dos olhos, cor da pele, altura, tipo de cabelo, formato do corpo, entre outras características físicas e comportamentais. Essas características fenotípicas são determinadas pela combinação dos genes herdados dos pais (genótipo) e pelas influências ambientais e outros fatores externos.

Os “deslocamentos de populações” estão presentes desde a aurora da história humana, conforme aponta Cashmore (2000, p. 352):

Os fenômenos de caçar e colher, a transumância (migração sazonal de rebanhos da planície para a serra e vice-versa) e o nomadismo tiveram início com a própria organização social humana. Os desastres naturais, as mudanças climáticas adversas, a fome e a agressão territorial por outras comunidades ou espécies são também ocorrências comuns. A história bíblica da fuga dos judeus do antigo Egito também é muito bem conhecida, mas outros grandes impérios – notadamente asteca, inca, mesopotâmico, hindu e zhou – também construíram imensos monumentos usando povos subordinados, vindos com frequência de lugares distantes, obrigando-os a trabalhar.

Os debates acerca do “multiculturalismo” são recorrentes na política atual. Sobre isso, Cashmore (2000, p. 371-372) analisa que

O multiculturalismo possui, na sua essência, a ideia ou ideal, de uma coexistência harmônica entre grupos étnica ou culturalmente diferentes em uma sociedade pluralista. Os principais usos do termo, contudo, alcançaram uma extensão de sentidos que o incluíram como uma ideologia, um discurso e um apanhado de políticas e práticas.

Ideologicamente, o multiculturalismo abrangeu temas relacionados, incorporando a aceitação de diferentes grupos étnicos, religiões, práticas culturais e diversidades linguísticas numa sociedade pluralista. Quando aplicado à política, abrangeu uma extensão de antigas políticas estatais com dois propósitos principais: manter a harmonia entre grupos étnicos diversos e estruturar relações entre o Estado e as minorias étnicas. [...]

Na educação, por exemplo, o multiculturalismo direciona as escolas para um currículo que incorpora matérias de diferentes culturas e provê a celebração

de festividades, religiosas ou não, como forma de alimentar a consciência das diferenças culturais e de promover relações positivas entre os estudantes.

O multiculturalismo é um termo que descreve a coexistência e interação de diversas culturas dentro de uma sociedade ou comunidade. Ele valoriza a diversidade cultural e reconhece que diferentes grupos étnicos, religiosos, linguísticos e sociais podem coexistir pacificamente e contribuir positivamente para a sociedade como um todo.

Quanto à “negritude”, este foi um movimento iniciado da década de 1930, pelo poeta nascido na Martinica, Aimé Césaire, e outros artistas negros de língua francesa, que

[...] queriam redescobrir antigos valores e modos de pensar africanos, pelo qual pretendiam promover o sentimento de orgulho e dignidade de sua herança. Em seu sentido mais amplo, a *negritude* foi “a conscientização e o desenvolvimento dos valores africanos”, de acordo com Leopold Senghor, que ajudou a desenvolver as ideias originais e transformá-las num movimento político coerente. (Cashmore, 2000, p. 388).

A negritude valoriza a identidade negra, a cultura africana e afrodescendente, e busca afirmar a dignidade, a história e as contribuições dos povos negros na sociedade. Em suma, a negritude representa uma importante afirmação cultural e política que visa valorizar, proteger e fortalecer a identidade e os direitos dos povos negros, combatendo a discriminação racial e promovendo um mundo mais inclusivo e justo.

Outro termo comumente utilizado é a “branquitude”, que, segundo o Glossário da Diversidade, “[...] refere-se à identidade racial branca, em que o sujeito branco coloca si mesmo em uma posição de poder, privilegiada e superior. A branquitude colabora para a construção social e a reprodução de discriminação racial” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017, p. 23).

Sobre a branquitude, discute-se como a identidade branca é construída socialmente, as formas como os privilégios brancos são mantidos e reproduzidos, e como a branquitude influencia as interações sociais, as oportunidades de vida e as percepções culturais em detrimento de outras raças e etnias dentro de um sistema racialmente estratificado.

Sobre “patriarcado” e etnia, Cashmore (2000, p. 405) disserta que

[...] é um sistema social que surgiu na Antiguidade e que persiste até os dias de hoje assumindo várias formas. Ele existiu em diversos tipos de nações-estados-feudais, capitalistas ou socialistas – sem que as bases essenciais do sistema diferissem significativamente. Em todos os meios patriarcais, o domínio, no que diz respeito ao poder e à autoridade, era centralizado no macho e expresso principalmente por meio do controle e da discriminação econômica do gênero feminino.

O patriarcado é um sistema social no qual os homens detêm o poder e a autoridade em relação às mulheres e outras identidades de gênero. Ele estabelece uma hierarquia de gênero que privilegia características e papéis masculinos, enquanto subordina e limita as mulheres em diversas esferas da vida, incluindo a política, a economia, a família e a cultura.

Com relação ao termo “preconceito”, este vem do latim (*prae* = antes, e *conceptu* = conceito). Este termo pode ser definido, segundo Cashmore (2000, p. 438), como

[...] o conjunto de crenças e valores aprendidos, que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes. Tecnicamente, portanto, existe um preconceito positivo e um negativo, embora nas relações raciais e étnicas o termo costume se referir ao aspecto negativo de um grupo herdar ou gerar visões hostis a respeito de um outro, distingível com base em generalizações. Essas generalizações derivam invariavelmente da informação incorreta ou incompleta a respeito do outro grupo.

O preconceito é uma opinião formada de forma precipitada, sem maior ponderação ou averiguação de dados ou fatos. É um conceito formado antes de se ter os conhecimentos necessários. Diferentes preconceitos podem surgir a partir de percepções distorcidas dos fatos.

Em relação a “raça”, pode-se entender que ela é

Um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum. A palavra entrou para a língua inglesa no começo do século XVI; desde então e até o começo do século XIX, foi usada principalmente para se referir a características comuns apresentadas em virtude de uma mesma ascendência. (Cashmore, 2000, p. 447).

Sobre a raça, o Glossário da Diversidade aponta que, do ponto de vista biológico, existe apenas uma raça. Portanto,

O conceito de raça surgiu para justificar a dominação colonial europeia e branca na África e América, sobre negros e indígenas; este conceito está atualmente ligado à discriminação racial, que pode variar de país para país, sendo que no Brasil é de marca (aparência ou fenótipo) em relação a negros, étnico (em relação a indígenas) e outros, e em outros países pode ser de origem (ascendência) inclusive para negros [...]. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017, p. 26).

A raça é um conceito social e cultural construído que categoriza pessoas com base em características físicas percebidas, como cor da pele, textura do cabelo, formato dos olhos e traços faciais. Historicamente, a ideia de raça tem sido usada para justificar hierarquias sociais, políticas e econômicas que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros.

No entanto, devido à longa história de discriminação racial e injustiça, raça continua a ser um fator significativo na determinação de oportunidades, privilégios e desigualdades em

muitas sociedades ao redor do mundo. Movimentos sociais e acadêmicos frequentemente buscam promover a igualdade e a justiça social para todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnica ou racial.

A palavra “racismo” pode ser usada com vários sentidos. Para Cashmore (2000, p. 458),

Até o final da década de 1960, a maioria dos dicionários e manuais a definiam como doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças. O elemento essencial dessa doutrina era que a “raça” determinava a cultura, e dela derivavam as alegações de superioridade racial. A palavra foi usada na década de 1960 num sentido ampliado para incorporar práticas, atitudes e crenças; nesse sentido, o racismo denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação racial e designa às vezes, mas livremente, também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais. [...]

Um terceiro uso do termo pode ser encontrado nas obras acadêmicas. Diz-se que a expansão do capitalismo no Novo Mundo necessitou da exploração da mão-de-obra africana. A exploração poderia ser mais efetiva se a mão-de-obra negra pudesse ser tratada como um bem; para tanto, criou-se todo um complexo para facilitar isso. As crenças a respeito da inferioridade dos negros podem ser adequadamente compreendidas apenas como parte de uma nova criação histórica que nos séculos subsequentes foi modificada juntamente com a estrutura econômica. O nome desse complexo histórico é racismo.

Ainda sobre o racismo, o Glossário da Diversidade aponta que “[...] são práticas que partem da crença de que uma raça é superior a outra. Estas práticas podem partir de uma pessoa, instituição ou até mesmo do âmbito político” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017, p. 26-27).

O racismo é um sistema de crenças, práticas e estruturas sociais que privilegia determinados grupos raciais em detrimento de outros, resultando em discriminação, marginalização e desigualdade com base na raça de uma pessoa. O racismo é fundamentado na ideia falsa de que certos grupos raciais são superiores a outros em termos de capacidades, inteligência ou valor moral. Combater o racismo requer uma conscientização contínua, e é necessário que existam políticas públicas para promover a igualdade racial, criando sociedades mais justas e inclusivas.

Segundo Cashmore (2000, p. 560), a “xenofobia” é um

Termo que significa literalmente medo de estrangeiro (do grego *xenos*, para estranho, e *phobia*, para medo ou aversão). Uma vez considerada condição psicológica – para descrever pessoas que temiam ou abominavam grupos tidos como “estrangeiros” – a sua mais recente aplicação foi nos ataques aos imigrantes e pessoas em busca de asilo político na Europa ocidental.

A xenofobia é o medo, aversão ou hostilidade em relação a pessoas ou grupos percebidos como estrangeiros, diferentes ou que não são nativos. Esse sentimento pode levar a

atitudes discriminatórias, exclusão social e até mesmo violência contra indivíduos ou comunidades estrangeiras. A xenofobia geralmente se baseia em estereótipos negativos, preconceitos e medos infundados em relação ao que é percebido como o outro, e pode surgir de questões econômicas, culturais, políticas ou sociais.

Após verificar alguns termos usualmente utilizados, podemos dizer que as relações étnico-raciais são aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre os indivíduos destes grupos. São formadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e sobre as semelhanças que são relativas ao pertencimento racial destes indivíduos, sendo característicos de um povo e dos grupos a que pertencem, com sua cultura própria e singularidades específicas. As relações étnico-raciais podem impactar profundamente a distribuição de poder, acesso a recursos, oportunidades sociais e políticas públicas, influenciando assim a coesão social e a justiça dentro de uma comunidade ou nação.

3 HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM: LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (Abramovich, 1995, p. 16).

Esta parte tem por objetivo apresentar: a metodologia utilizada na escrita desta tese; a análise dos livros *Neguinha, Sim!*, de autoria de Renato Gama, e *A pele que eu tenho*, de autoria de bell hooks; as entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam na educação infantil; e a análise dos dados.

3.1 Metodologia

A metodologia que orientou esta pesquisa é de cunho qualitativo e etnográfico e os instrumentos de coleta de dados foram: documentos que regem a educação infantil, livros fundamentados por autores que versam sobre a literatura infantil e as relações étnico-raciais, análise dos livros *Neguinha, Sim!*, de Renato Gama e *A pele que eu tenho*, de bell hooks, assim como entrevista semiestruturada com docentes que atuam na educação infantil.

Sobre a pesquisa, Lüdke e André (2017, p. 1-2) reforçam que,

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.

Mediante as pesquisas consolidadas pelos pesquisadores que trabalharam o assunto anteriormente, e a partir das novas análises que surgirão, “[...] tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado” (Lüdke; André, 2017, p. 2).

Em relação à pesquisa qualitativa, Lüdke e André (2017) dizem que ainda existem dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la e como abordar a questão do rigor científico.

Bogdan e Biklen (1982¹ *apud* Lüdke; André, 2017, p. 12-14) discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, a saber:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* [...] A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas no contexto onde aparecem.
2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* [...].
3. *A preocupação com o processo é maior do que com o produto.* O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...].
4. *O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador.* [...]. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. [...].
5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. [grifo das autoras].

Sobre a abordagem etnográfica, Firestone e Dawson (1981² *apud* Lüdke; André, 2017, p. 16) resumem que a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta, e que há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: “[...] a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo”.

Sobre a pesquisa, Marconi e Lakatos (2024, p. 31) ressaltam que: “Pesquisa é uma atividade que se realiza para a investigação de problemas teórico ou práticos, empregando métodos científicos. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando procedimentos científicos”.

¹ BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education.** Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1982.

² FIRESTONE, William A.; DAWSON, Judith A. **To Ethnograph or not to ethnograph?** Varieties of qualitative research in education. Research for Better School. Philadelphia, Pen.: [s. n.], 1981.

Sobre a pesquisa quantitativa ou pesquisa qualitativa, Severino (2016, p. 125) relata que,

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem *quantitativa*, de abordagem *qualitativa*, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

Em relação à pesquisa etnográfica, Severino (2016, p. 126) diz que

A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou do grupo social. Faz um registro detalhado dos aspectos singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se do método etnográfico, descritivo por excelência.

Ainda, de acordo com Severino (2016), existem diferenças significativas nos modos de se praticar a investigação científica. Elas acontecem em decorrência da diversidade de perspectivas epistemológicas que podemos adotar e dos enfoques diferenciados que podem assumir, de acordo com os objetos pesquisados e os aspectos que serão destacados.

As técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas, podendo ser usadas mediante metodologias fundadas em diferentes epistemologias. “Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados” (Severino, 2016, p. 132).

Devido à importância das técnicas de pesquisa, a documentação torna-se fundamental nesse processo, uma vez que é uma forma de sistematização de dados, informações, proporcionando a análise por parte do pesquisador.

Desta forma, Severino (2016, p. 133) relata que a entrevista é

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Por isso, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos, como forma de adquirir mais informações sobre o objeto pesquisado, para aprimorar o desenvolvimento do trabalho.

Quanto à entrevista, Lüdke e André (2017) reforçam que existe um caráter de interação que permeia as entrevistas. Não há uma imposição com ordem rígida de questões, e o entrevistado discorre sobre o tema que foi proposto com base nas informações que ele possui, e que são a razão da entrevista. Uma vantagem das entrevistas é que elas possibilitam a captação das informações desejadas, sobre variados assuntos e tópicos. A entrevista é uma importante fonte de dados para as pesquisas, bem como para a escrita de tese de doutorado, por exemplo.

Severino (2016) ressalta a importância da tese de doutorado, uma vez que é considerada o tipo mais representativo do trabalho científico monográfico.

Trata-se da abordagem de um único tema, que exige pesquisa própria da área científica em que se situa, com os instrumentos metodológicos específicos. Essa pesquisa pode ser teórica, de campo, documental, experimental, histórica ou filosófica, mas sempre versando sobre um tema único, específico, delimitado e restrito. (Severino, 2016, p. 234).

Assim, Severino (2016) ressalta que é exigido da tese de doutorado contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado, representando um avanço para a área científica em que se situa, proporcionando o crescimento da ciência. Para ele, “Quaisquer que sejam as técnicas de pesquisa aplicadas, a tese visa demonstrar argumentando e trazer uma contribuição nova relativa ao tema abordado” (Severino, 2016, p. 234-235).

Marconi e Lakatos (2024) também se posicionam sobre a tese de doutorado. Para elas,

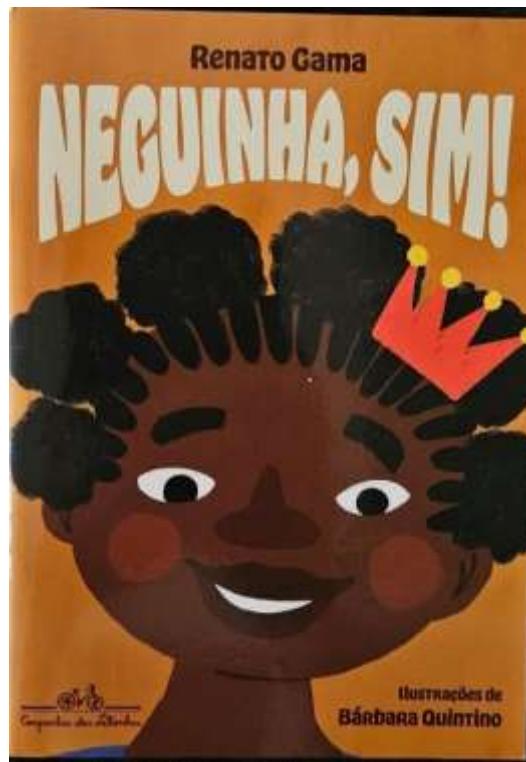
A tese apresenta o mais alto nível de pesquisa e requer não só a exposição e explicação do material coletado, mas também análise e interpretação dos dados. É um tipo de trabalho científico que levanta, coloca e soluciona problemas; argumenta e apresenta razões, baseadas na evidência dos fatos, com o objetivo de provar se as hipóteses levantadas são falsas ou verdadeiras. (Marconi; Lakatos, 2024, p. 177-178).

Desta forma, Marconi e Lakatos (2024, p. 178) ressaltam que “[...] a tese pode ser considerada como um teste de conhecimento para o candidato, que deve demonstrar capacidade de imaginação, criatividade e habilidade não só para relatar o trabalho, mas também para apresentar soluções para determinado problema”.

3.2 Caracterização do livro *Neguinha, Sim!*, de Renato Gama

A escolha do livro *Neguinha, Sim!*, escrito por Renato Gama, foi uma escolha pessoal. Ao iniciar o doutorado, conduzi uma extensa pesquisa por diversos títulos de livros de literatura infantil, literatura infantojuvenil e obras relacionadas às questões étnico-raciais. Concluí que este livro deveria ser explorado, pois aborda, de forma relevante, a temática discutida nesta pesquisa, visto que proporciona o reconhecimento da identidade das crianças negras, sendo importante para a discussão das questões étnicas.

Figura 1 – Capa do livro *Neguinha, Sim!*, de Renato Gama

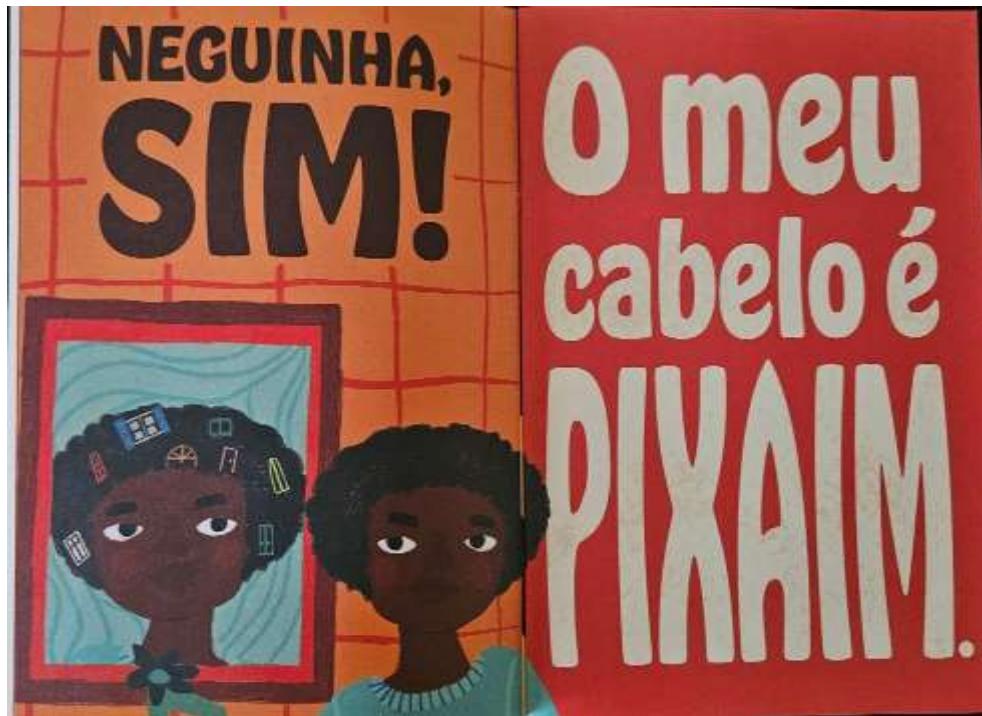


Fonte: Gama (2023).

O livro *Neguinha, Sim!*, de Renato Gama, é um livro de literatura infantojuvenil, primeira edição, com ilustração de Bárbara Quintino, publicado pela editora Companhia das Letrinhas, no ano de 2023.

Neguinha, Sim! é uma canção alegre e contagiante, conhecida na voz de Izzy Gordon. A canção exalta a identidade e as ancestralidades negras. Devido a sua força, a canção virou um livro ilustrado, com traços e cores vibrantes, onde são exaltadas as identidades de todas as crianças negras.

Figura 2 – O meu cabelo é PIXAIM



Fonte: Gama (2023).

O livro inicia com uma afirmação: “Neguinha, Sim! O meu cabelo é PIXAIM”. O cabelo pixaim é uma expressão utilizada quando referida aos cabelos crespos, cabelos enrolados ou cabelos encaracolados. O cabelo crespo possui marca histórica e cultural; merece ser valorizado, pois é uma característica natural e um importante símbolo de resistência.

Figura 3 – BLACK POWER – Eu sou muito, muito, muito, FELIZ!



Fonte: Gama (2023).

Nas páginas seguintes, vemos a continuidade e a afirmativa da importância da valorização dos cabelos crespos, onde são apresentados alguns penteados e, em evidência, o cabelo Black Power. A personagem Neguinha, além de exaltar seu lindo cabelo, diz ser muito feliz, mostrando que se aceita e que aceita o seu cabelo do jeito que ele é.

Figura 4 – Meu nariz é belo como as ondas do mar. Os lábios, trago dos meus ancestrais



Fonte: Gama (2023).

O livro exalta as características fenotípicas da personagem Neguinha. O fenótipo tem relação com a aparência e as características físicas de um determinado grupo racial. No Brasil, os traços fenótipos dos afro-brasileiros podem ser observados pelo formato do nariz, da boca, pela cor da pele e pelo cabelo crespo, assim como destacado na menina da história. Em algumas pessoas, podemos encontrar todas essas características ou alguma delas.

Figura 5 – Os olhos dizem muita coisa



Fonte: Gama (2023).

Uma referência ao empoderamento e força do negro na sociedade. A voz tem força, tem poder. Todas as vozes são importantes e merecem ser ouvidas. Os olhos, o olhar, muitas vezes falam mais que mil palavras, assim como os cabelos negros, símbolo de empoderamento!

Figura 6 – Eu brilho por onde passo



Fonte: Gama (2023).

O livro traz, em seus versos, algumas rimas, que proporcionam que a nossa imaginação viaje bem longe. As imagens mostram ao leitor que o cabelo crespo tem muita beleza e pode ser observado em todos os lugares, fazendo uma referência a todos os países; ou seja, está em todos os cantos do mundo. Dessa forma, a beleza negra pode ser observada onde quer que se vá, onde quer que esteja. Não existe fronteiras.

Figura 7 – Onde eu estiver me sentirei sempre “RAINHA”



Fonte: Gama (2023).

A personagem da história, Neguinha, demonstra estar sempre feliz consigo mesma. Demonstra se aceitar e estar de bem com a vida. Acima de tudo, mostra-se feliz. Muito, muito, muito, feliz! Ao seu redor, tudo parece estar em clima de festa e, para comemorar, muita música.

Figura 8 – Letra da música *Neguinha, Sim!*, de Renato Gama



Fonte: Gama (2023).

O livro *Neguinha, Sim!*, de Renato Gama, oferece várias contribuições para as crianças, promovendo uma série de benefícios emocionais e educacionais. O livro apresenta uma protagonista negra que enfrenta e supera desafios com confiança e coragem. Isso oferece uma representação positiva e inspiradora para crianças negras, permitindo que elas vejam a si mesmas como protagonistas de suas próprias histórias.

Ao destacar a importância de se sentir orgulhosa de quem é, o livro ajuda as crianças a desenvolverem uma forte autoestima e uma visão positiva de sua própria identidade. A protagonista aprende a valorizar suas características únicas e a aceitar-se.

Por meio da narrativa, o livro fala sobre a importância de respeitar e celebrar as diferenças entre as pessoas, desenvolvendo empatia e desconstruindo estereótipos negativos que muitas vezes aparecem na literatura infantil. Isso ajuda a combater preconceitos e promove uma visão mais inclusiva e justa.

A história empodera as crianças, ao demonstrar que elas têm o poder de enfrentar desafios e de afirmar sua própria identidade com confiança, encorajando as crianças a serem resilientes e a acreditarem em seu próprio potencial. O livro estimula o interesse pela leitura e a imaginação das crianças, tornando a leitura uma experiência prazerosa e enriquecedora.

A protagonista do livro serve como um exemplo de superação e sucesso, mostrando que, apesar das dificuldades, é possível alcançar objetivos e viver plenamente, inspirando as crianças a enfrentarem suas próprias dificuldades com determinação.

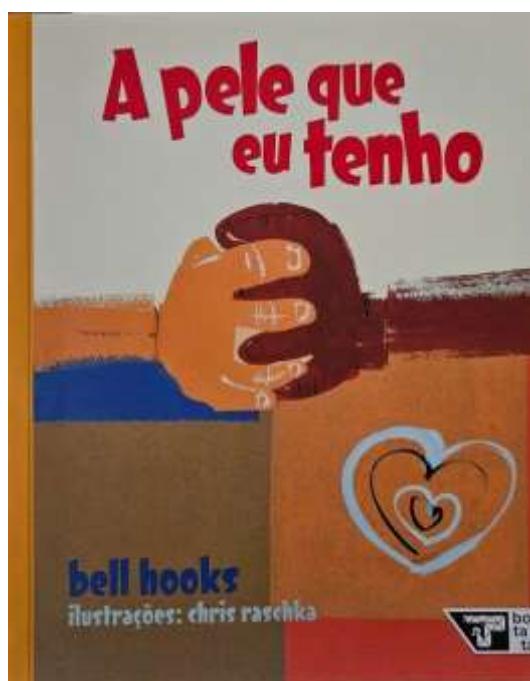
Em resumo, *Neguinha, Sim!* oferece uma rica combinação de representatividade, empoderamento e educação sobre diversidade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Seria incrível se todas as crianças gostassem do próprio cabelo, do formato do nariz, do tom de pele e de tudo que faz parte de suas características físicas. Com Neguinha, é assim. Ela se gosta e se aceita do jeitinho que ela é! Ela é muito feliz. Para ouvir a canção que inspirou a escrita deste livro, acesse o site: <https://youtube.com/watch?v=SaiSLIEMMGw&feature=shared>.

3.3 Caracterização do livro *A pele que eu tenho*, de bell hooks

A escolha do livro *A pele que eu tenho*, de autoria de bell hooks, foi uma decisão pessoal, uma vez que, ao iniciar o doutorado, estava pesquisando livros que tivessem a temática da literatura infantil, literatura infantojuvenil e relações étnico-raciais. Em um primeiro momento, fiz uma leitura superficial do livro e o deixei separado. No entanto, conforme fui escrevendo e aprofundando o tema, percebi que o livro era relevante para a discussão das relações étnico-raciais e merecia integrar minha tese.

Figura 9 – Capa do livro *A pele que eu tenho*, de bell hooks



Fonte: hooks (2022).

O livro *A pele que eu tenho* foi escrito por bell hooks, com ilustração de Chris Raschka, tradução de Nina Rizzi, primeira edição, publicado pela editora Boitatá, no ano de 2022. É caracterizado como um livro de poesia e de literatura infantojuvenil americana.

O livro é uma celebração à vida, a partir da cor que constitui quem nós somos. É um convite a um olhar para o outro, com empatia e para dentro de si, com aceitação.

Figura 10 – Minha pele é somente uma camada de muitas coisas maravilhosas



Fonte: hooks (2023).

Figura 11 – Chegue bem perto, de coração bem aberto!



Fonte: hooks (2023).

O livro aborda a ancestralidade de quem veio antes de nós. Também diz respeito às particularidades encontradas em cada uma das pessoas, em cada um de nós. Em *A pele que eu*

tenho, podemos ver um convite às crianças para que olhem as diversas tonalidades de pele presentes nas ilustrações e se sintam únicas e representadas.

Figura 12 – Identidade x personalidade

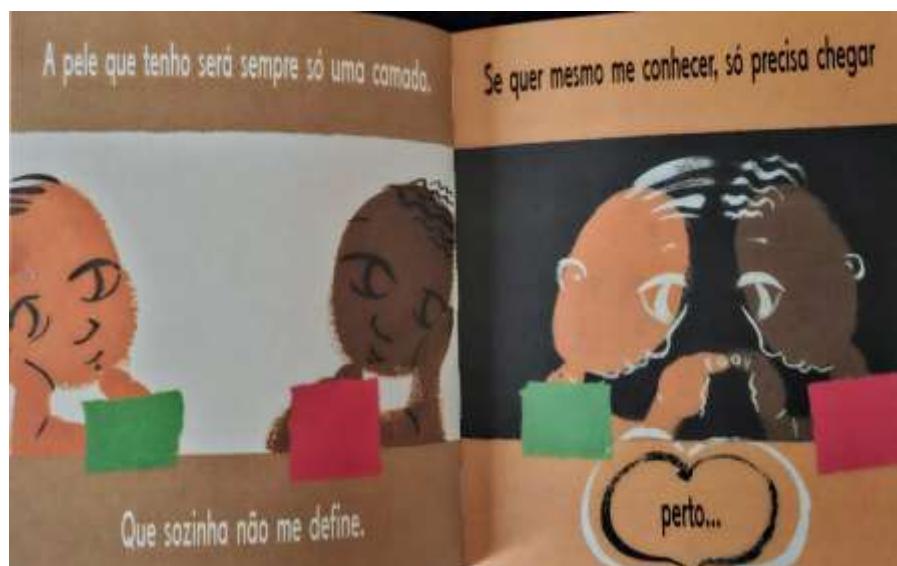


Fonte: hooks (2023).

A pele que eu tenho é uma obra de profunda reflexão e desafio, escrito por uma das vozes mais influentes do diálogo contemporâneo sobre raça, gênero e identidade.

Ao longo das páginas, a autora nos leva por uma viagem emocional, explorando temas como a importância da autoaceitação, a luta contra estereótipos e a busca por uma identidade verdadeira e autêntica. Sua prosa carrega uma mensagem de esperança e resistência.

Figura 13 – A pele que eu tenho não me define, é só uma camada!



Fonte: hooks (2023).

O livro traz, nos seus versos, o sentimento de justiça social e igualdade. É um lembrete de que a luta pela libertação não é apenas política, mas também pessoal, e que a verdadeira transformação só pode acontecer quando confrontamos as injustiças dentro de nós mesmos e em nossa sociedade.

Figura 14 – Passado, presente e futuro...



Fonte: hooks (2023).

Figura 15 – Trajetórias de gerações e culturas



Fonte: hooks (2023).

O livro aborda mensagens que promovem a reflexão sobre questões de raça, gênero e identidade. Podemos observar a importância da autoaceitação. A autora enfatiza a importância de aceitar e amar a si mesmo, apesar das pressões sociais e dos estereótipos que permeiam a sociedade. Ela incentiva os leitores a abraçarem sua própria identidade, reconhecendo que a verdadeira liberdade vem de ser autenticamente quem somos.

Figura 16 – Sou uma pessoa única, assim como você!



Fonte: hooks (2023).

A resistência e o empoderamento aparecem destacando as histórias de força e perseverança, inspirando os leitores a se levantarem contra a opressão e a trabalharem para a mudança social. Na desconstrução de estereótipos, a autora apresenta a diversidade de identidades, destacando a importância de questionar essas narrativas para promover uma compreensão mais completa e empática.

Figura 17 – Histórias da nossa pele que a pele não conta



Fonte: hooks (2023).

Figura 18 – Somos gente que sonha...



Fonte: hooks (2023).

Figura 19 – Gente que chora, que ri e que dança. Somos LIVRES!



Fonte: hooks (2023).

Assim, o livro enfatiza a importância da solidariedade e da aliança entre diferentes grupos, oferece uma mensagem poderosa de autoaceitação, resistência e solidariedade, levantando questões atuais e urgentes de nossa sociedade. O livro *A pele que eu tenho*, de bell hooks, é um convite para os leitores se tornarem agentes de mudanças em suas próprias vidas, trabalhando juntos para criar um mundo mais justo e inclusivo para todos.

Portanto, o livro é importante por sua capacidade de oferecer uma análise crítica e pessoal sobre a identidade negra, desafiando normas sociais e padrões de beleza, promovendo a autoaceitação e contribuindo para uma maior compreensão e discussão sobre questões raciais e sociais.

3.4 Entrevista semiestruturada com docentes que atuam na educação infantil

Para a realização das entrevistas, convidei duas professoras que trabalham na educação infantil. Minha escolha aconteceu pelo fato de também atuar nesta etapa da Educação Básica e, consequentemente, por ter contato com vários profissionais neste segmento. Por isso, convidei as professoras mencionadas para participar de uma entrevista, uma vez que elas demonstraram interesse pelo tema. Falei um pouco sobre meu texto e que a escrita versa sobre a literatura infantil e as relações étnico-raciais na educação infantil.

Desta forma, deixei-as cientes de que a entrevista seria realizada por meio de um questionário enviado para elas em formato *word*, que elas responderiam de acordo com a prática

diária utilizada por elas em sala de aula, e posteriormente me enviariam. Uma delas questionou quanto à formalidade, em relação ao registro das respostas. Relatei a ela que poderia responder como julgasse mais pertinente. Assim, a entrevista foi realizada.

Todas as perguntas e respostas foram transcritas da forma como as docentes responderam. Seguem as perguntas e suas respectivas respostas. Optei por deixar a entrevista no corpo do texto, uma vez que as professoras foram sucintas nas respostas.

PROFESSORA ELIANE

1. Qual o seu nome e idade? Se preferir, pode usar um nome fictício.

R: Eliane. Tenho 48 anos.

2. Qual a sua cor? (perfil étnico-racial – autodeclaração)

R: Branca.

3. Qual a sua formação acadêmica? (graduação, pós-graduação *lato sensu* ou pós-graduação *stricto sensu*, cursos de extensão ou outros?)

R: Pós-graduada, *lato sensu*.

4. Há quanto tempo você atua como docente na educação infantil?

R: Há 12 anos.

5. Qual o seu município de atuação?

R: Um Município do Estado de São Paulo.

6. Quais as contribuições que a literatura infantil pode trazer para as crianças na educação infantil?

R: O respeito, a imaginação, a criatividade, a empatia, o raciocínio, o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, entre outros vários benefícios.

7. Com que frequência você trabalha a literatura com as crianças?

R: Trabalho a literatura três vezes por semana.

8. Em que medida a escola está preparada ou não para o trabalho com as questões étnico-raciais?

R: Sempre estar falando e conversando com as crianças sobre o assunto, independentemente de o assunto surgir durante uma roda de conversa.

9. A escola desenvolve práticas pedagógicas com a literatura infantil a partir da Lei nº 10.639/2003, ou isso ainda está somente no papel?

R: A literatura infantil está dentro do PPP da escola. Pois temos um projeto leitores. Uma vez por semana, uma professora faz a leitura no coletivo, utilizando algum tipo de recurso, para todas as turmas.

10. Os livros que você lê para as crianças contemplam a diversidade racial e a eliminação do preconceito racial? Justifique.

R: Sim. Pois as escolhas dos livros em sala de aula, fazemos quando planejamos o semanário da semana seguinte, e também disponibilizamos livros em sala de aula para as crianças explorarem. Em nossa escola,

existem alguns livros que tratam da diversidade racial onde realizamos a leitura para as crianças.

11. Você considera importante que, na formação inicial e na formação continuada de professores/as, o tema literatura infantil e relações étnico-raciais sejam discutidos? Justifique.

R: Sim. É muito importante ser trabalhados diversos temas sobre esse assunto com as crianças desde pequenas, pois, assim, tomarão ciência sobre a importância das relações étnico-raciais.

12. Sua escola oferece momentos formativos com esse tema? Como são esses momentos, caso eles aconteçam?

R: Na escola temos o PPP, PROJETO LEITORES. Selecionamos uma leitura para ser realizada na escola com todas as turmas. E selecionamos um livro para ser levado por uma das crianças para ser lido em família.

13. Na sua opinião, trabalhar as relações étnico-raciais por meio da literatura infantil proporciona quais aprendizados para as crianças?

R: Conhecimento para construção de práticas educativas que promovam a igualdade racial.

14. Na sua opinião, as crianças se sentem representadas mediante os personagens apresentados nos livros de literatura infantil? Todas são contempladas? Justifique.

R: Durante as leituras que são realizadas, muitas crianças gostam de explorar os livros, fazem de conta que são a professora fazendo a leitura para seus coleguinhas. E quando fazemos a leitura da semana, escolhida por um professor, damos oportunidades para as crianças também serem os personagens, o qual se identifica melhor durante a apresentação.

15. As crianças costumam escolher os livros de literatura ou pedem por algum tema específico?

R: Os livros estão disponibilizados em sala de aula. Temos também a sala de leitura com diversos livros também disponibilizados para as crianças explorarem. E, às vezes, algumas crianças, ao explorarem os livros, aos quais se identificaram, pedem para que a professora realize a leitura.

PROFESSORA ELLEN

1. Qual o seu nome e idade? Se preferir, pode usar um nome fictício.

R: Ellen. Tenho 48 anos.

2. Qual a sua cor? (perfil étnico-racial – autodeclaração)

R: Preta/Negra.

3. Qual a sua formação acadêmica? (graduação, pós-graduação *lato sensu* ou pós-graduação *stricto sensu*, cursos de extensão ou outros?)

R: Pedagogia, Artes Visuais, Pós-Graduação em Artes Visuais, Ludopedagogia, Educação Infantil, Docência Superior, AEE e o Magistério (base inicial),

4. Há quanto tempo você atua como docente na educação infantil?

R: Dez anos.

5. Qual o seu município de atuação?

R: Um Município do Estado de São Paulo.

6. Quais as contribuições que a literatura infantil pode trazer para as crianças na educação infantil?

R: Descobertas, explorações, vivências, experiências, autonomia, protagonismo, desenvolver o jogo simbólico, comportamento leitor.

7. Com que frequência você trabalha a literatura com as crianças?

R: Por meio de Contação de histórias, reconto pelas crianças, de narrativas feitas por mim, por dramatização, dedoches, palitoches e a musicalização...

8. Em que medida a escola está preparada ou não para o trabalho com as questões étnico-raciais?

R: Eu, como professora de sala, trabalho esse tema por meio de Roda de Conversa, musicalização e histórias.

9. A escola desenvolve práticas pedagógicas com a literatura infantil a partir da Lei nº 10.639/2003, ou isso ainda está somente no papel?

R: Na escola que atuo tem Projetos Institucionais e um deles é de leitura realizada pelo Professor. Uma Professora data o dia em que fará a leitura, e ela escolherá a melhor forma de contar, quer seja com recursos teatrais ou músicas, dentre outras coisas que utilizará para contar a história para toda a escola de nosso período, isso acontece uma única vez nesse dia.

10. Os livros que você lê para as crianças contemplam a diversidade racial e a eliminação do preconceito racial? Justifique.

R: Alguns, sim, como, por exemplo, a Menina Bonita do laço de fita e histórias africana.

11. Você considera importante que, na formação inicial e na formação continuada de professores/as, o tema literatura infantil e relações étnico-raciais sejam discutidos? Justifique.

R: Sim, pois está no nosso cotidiano esse tema com variedade de situações problemas, cabelo, pele que estão mais em evidência para surgir algumas situações indesejáveis em que o/a professor/a, precisará lidar com a conscientização, para que ambos possam adquirir a aprendizagem sobre esse contexto.

12. Sua escola oferece momentos formativos com esse tema? Como são esses momentos, caso eles aconteçam?

R: Quando surgiu, vagamente em HTPC, bem superficial.

13. Na sua opinião, trabalhar as relações étnico-raciais por meio da literatura infantil proporciona quais aprendizados para as crianças?

R: Por meio da valorização das relações étnico-raciais em que através da literatura (infantil) irá contribuir na construção dessa aprendizagem e, com a prática educativa que irão promover ações por parte das crianças de igualdade racial, porque a literatura infantil é um suporte, um recurso para ser utilizado para cada criança reconhecer as diversidades dentro do contexto escolar e no meio social.

14. Na sua opinião, as crianças se sentem representadas mediante os personagens apresentados nos livros de literatura infantil? Todas são contempladas? Justifique.

R: Não são contempladas. Somente um grupo seletivo, ou seja, os brancos, ainda que hoje tentem colocar negros nesse meio estão na verdade aquém, pois o negro não tem uma representatividade de forma igualitária como vemos nas literaturas que são inseridas desde a antiguidade, temos muito para superar até os dias de hoje.

15. As crianças costumam escolher os livros de literatura ou pedem por algum tema específico?

R: As crianças que atuam comigo pedem os clássicos do contexto infantil, pois alguém fez a leitura além de mim. Estou repertoriando para que tenham outras literaturas inseridas além destas.

3.5 Análise dos dados obtidos por meio do estudo dos livros e das entrevistas com as professoras

A análise dos dados e das entrevistas semiestruturadas com as professoras nos permitiu, além das categorias principais – Literatura e educação infantil e Literatura e relações étnico-raciais –, elencar mais uma, a saber: os professores apresentam despreparo tanto na formação inicial quanto na formação continuada no que diz respeito à literatura e às relações étnico-raciais.

3.5.1 Categoria 1 – Literatura e educação infantil

Um dado importante para iniciarmos a análise dos dados desta categoria foi o fato de as professoras terem aceitado responder a pesquisa, uma vez que acharam o tema importante e pertinente para o trabalho na educação infantil com as crianças.

Em relação às contribuições que a literatura infantil pode trazer para as crianças na educação infantil, a professora Eliane, respondeu que algumas colaborações são o respeito, a imaginação, a criatividade, a empatia, o raciocínio, o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, entre vários benefícios. A professora Ellen respondeu que são as descobertas, as explorações, as vivências, as experiências, a autonomia, o protagonismo, o desenvolvimento do jogo simbólico e o comportamento leitor.

Segundo Luz (2018), a literatura infantil estimula a criança ao diálogo com o narrador e com os personagens, proporciona a vivência das aventuras com as linguagens verbal e não verbal, e/ou com ambas as linguagens e pela sensação de deleite. Dessa forma, a literatura aproxima o leitor da fantasia e da imaginação.

De acordo com Santos (2021, p. 46),

A criança se sente atraída pela literatura, principalmente pelo jogo lúdico proposto pelo texto literário, tão similar à brincadeira, comum a essa fase da vida. Desse modo, a vontade de fantasiar é a manifestação mais evidente da atividade criativa na criança, como também acontece na atividade lúdica. Na infância, a brincadeira ocupa o lugar central na vida da criança.

Desta maneira, o caráter lúdico da literatura chama a atenção das crianças e, como ocorre com as atividades lúdicas, acaba criando um afastamento da realidade. Esse distanciamento é essencial para que possamos explorar o universo das narrativas e poemas, saindo do mundo ao nosso redor. Assim, ao se envolver com a leitura ou com a audição de uma narrativa, a criança experimenta situações e vivências que seriam quase impossíveis de outro modo.

Abramovich (1995) relata que a literatura é importante na formação das crianças, e que ouvir muitas histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor e ter um caminho infinito de descobertas e de compreensão do mundo. As histórias proporcionam sorrir com as situações vividas pelos personagens e nos proporcionam ser um pouco cúmplices dentro dos repertórios, além de atiçar o imaginário, a curiosidade e solucionar outras questões dos personagens, como os conflitos, impasses ou problemas, encontrando assim um caminho para a sua resolução.

Por isso, a literatura precisa estar inserida no cotidiano das escolas, proporcionando momentos marcantes para as crianças, possibilitando o despertar do imaginário infantil. Por meio do mágico, será possível atribuir sentidos e estabelecer relações com os acontecimentos diários e outros conhecimentos.

Parreiras (2012) destaca que a literatura infantil oferece diversas contribuições importantes para o desenvolvimento das crianças. Ela explica que, além de fomentar a imaginação e a criatividade, a literatura infantil também apoia o crescimento da linguagem, a compreensão do mundo e a empatia. Ressalta, ainda, que os livros infantis desempenham um papel significativo na formação emocional e social das crianças, ajudando a estabelecer conexões afetivas e a moldar a identidade e a visão de mundo dos pequenos leitores.

Fonseca (2012, p. 23-24), assim se manifesta sobre as contribuições oferecidas pela literatura infantil:

Portanto, faz muito sentido pensarmos a literatura como porta de entrada para a leitura das crianças. As histórias abordam situações muito próximas de seu cotidiano, falam de famílias, diferentes culturas e épocas, dos sentimentos, das relações, alimentam a imaginação e a fantasia, e contribuem com a socialização. Além disso, durante parte da infância as crianças buscam saber o que faz parte da realidade e o que é ficção. Sem dúvida estes são conceitos difíceis, porém as histórias as ajudam a comprehendê-los. Fornecem elementos para ampliação de seu conhecimento literário, social, histórico e cultural.

As histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos, conflitos, personagens, cenários e desfechos. E, como num

passe mágica, as crianças viram reis, rainhas, dragões, cavaleiros, animais falantes, fadas, magos, bruxas, feiticeiros, heróis e heroínas, com escudos, coroas, poções mágicas, feitiços e poderes. Personagens que ganham vida e contexto nas brincadeiras infantis baseadas no vasto repertório do “era uma vez”.

Fonseca (2012) destaca diversas contribuições importantes da literatura infantil. Argumenta que ela é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da cognição das crianças. Ela acredita que os livros infantis ajudam a expandir o vocabulário, aprimorar as habilidades de compreensão e estimular o pensamento crítico. Além disso, ressalta que a literatura infantil desempenha um papel crucial na formação emocional, pois permite que as crianças vivenciem e compreendam diferentes emoções e situações. Os textos literários também promovem a construção de valores e a empatia, ao oferecer representações diversas e ajudar as crianças a se relacionarem com o mundo ao seu redor. Fonseca (2012) ressalta que a literatura infantil é uma chave para a leitura e o desenvolvimento das crianças, ajudando-as a explorar, compreender e ampliar suas experiências e conhecimentos por meio das histórias.

Corroborando com Cademartori (2010, p. 16), quando ela diz:

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer.

Neste sentido, entendemos que é importante destacar que a literatura infantil deve ser cuidadosamente adaptada para se adequar à faixa etária das crianças. Isso significa que os autores consideram a maturidade e as habilidades de leitura das crianças ao criar suas obras. A comunicação nos livros infantis é projetada para ser apropriada para a idade, levando em conta seus interesses e capacidades.

Os textos e as ilustrações são ajustados para refletir o nível de desenvolvimento das crianças, tanto em termos de linguagem quanto de conteúdo visual. Os temas abordados nas histórias são escolhidos para atender às expectativas e experiências das crianças, mas também para desafiá-las e ajudá-las a superar suas próprias limitações.

A ideia é que um livro infantil não deve apenas repetir o que as crianças já sabem, mas sim expandir seu conhecimento e experiências. Portanto, a literatura infantil deve proporcionar

novas descobertas e aprendizados, respeitando ao mesmo tempo o estágio de desenvolvimento da criança-leitora. Por isso, para que as contribuições proporcionadas pela literatura sejam alcançadas, é importante que a narrativa oferecida esteja de acordo com a faixa etária; do contrário, os objetivos pretendidos podem não ser alcançados.

Maia (2007) também aborda a importância de adequar a leitura de histórias à faixa etária dos leitores e destaca o papel crucial da mediação docente. A autora enfatiza que a seleção de livros deve considerar a maturidade cognitiva e emocional dos alunos, garantindo que o conteúdo seja apropriado e relevante para sua fase de desenvolvimento.

Maia (2007) argumenta que, ao escolher histórias adequadas para cada faixa etária, os professores ajudam a promover um envolvimento mais eficaz com a leitura, facilitando o entendimento e a apreciação dos textos pelas crianças. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão, alinhadas com o estágio de crescimento dos alunos.

Pensando nas diversas contribuições oferecidas pela literatura infantil, percebemos que ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, oferecendo vários benefícios que vão além do simples entretenimento. Sua importância e contribuições podem ser vistas em vários aspectos do crescimento e aprendizado infantil.

No desenvolvimento linguístico e cognitivo, a literatura infantil é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da linguagem. Ao ouvir e ler histórias, as crianças são expostas a novos vocabulários e estruturas gramaticais, o que ajuda a expandir seu repertório linguístico. Além disso, as histórias fomentam a capacidade cognitiva das crianças, estimulando a compreensão de narrativas complexas e o desenvolvimento do pensamento crítico. A construção de enredos e a resolução de conflitos nas histórias incentivam a capacidade de análise e a criatividade.

Como estímulo à imaginação e à criatividade, os livros infantis abrem portas para mundos imaginários e cenários fantásticos, permitindo que as crianças explorem e experimentem situações além da realidade cotidiana. Por meio das aventuras dos personagens e dos universos criados pelos autores, as crianças são encorajadas a usar a imaginação, o que é fundamental para o desenvolvimento da criatividade. A fantasia presente na literatura infantil também pode ajudar as crianças na resolução de problemas de maneira inovadora e a pensar fora dos padrões convencionais.

A literatura infantil é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento emocional. As histórias frequentemente abordam sentimentos e situações que as crianças podem encontrar no seu cotidiano, como a amizade, o medo, a tristeza e a alegria. Ao se identificar com os personagens e suas experiências, as crianças aprendem a reconhecer e expressar suas próprias

emoções. Isso também promove a empatia, pois as crianças têm a oportunidade de entender e sentir o que os outros estão passando.

Na exploração cultural e social, os livros infantis introduzem as crianças em diferentes culturas, tradições e contextos históricos. Por meio das histórias, elas podem aprender sobre a diversidade cultural e social, desenvolvendo uma visão mais ampla e inclusiva do mundo. A literatura pode apresentar diferentes estilos de vida e perspectivas, o que é essencial para promover a aceitação e o respeito pela diversidade.

As narrativas frequentemente incluem temas de moralidade e ética, oferecendo lições sobre o certo e o errado. Histórias que envolvem desafios morais ou dilemas ajudam as crianças na reflexão sobre suas próprias ações e escolhas. Por meio da leitura, elas podem internalizar valores importantes, como a honestidade, a coragem e a generosidade, entre outros.

A leitura compartilhada e a discussão sobre livros podem fortalecer os laços familiares e sociais. Ler juntos, seja em casa ou na escola, cria oportunidades para a comunicação e o compartilhamento de ideias. Além disso, atividades de leitura e as atividades relacionadas aos livros promovem a interação entre crianças, incentivando a troca de opiniões e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Assim, a literatura infantil oferece uma base sólida para o crescimento das crianças, proporcionando benefícios que vão desde o aprimoramento das habilidades linguísticas e cognitivas até o desenvolvimento emocional e social. Ao estimular a imaginação, promover a empatia e ensinar sobre o mundo, a literatura infantil contribui significativamente para a formação integral das crianças, preparando-as para enfrentar a vida com mais compreensão e criatividade.

Portanto, a literatura infantil facilita a socialização e a comunicação, criando oportunidades para discussões e interações que fortalecem laços sociais e familiares. Em resumo, a literatura infantil é uma ferramenta essencial que apoia o crescimento intelectual, emocional e social das crianças, contribuindo de forma abrangente para sua formação.

Assim, as professoras da pesquisa responderam que as contribuições da literatura são o respeito, a imaginação, a criatividade, a empatia, o raciocínio, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem, as descobertas, as explorações, as vivências, as experiências, a autonomia, o protagonismo, o desenvolvimento do jogo simbólico e do comportamento leitor. Mediante as indicações feitas acima, vejo que as docentes estão corretas sobre seus apontamentos sobre as contribuições da literatura, uma vez que compreendem a importância do trabalho em sala, envolvendo práticas pedagógicas com a literatura. Elas entendem a

potencialidade das histórias na formação das crianças e mediam a literatura no cotidiano da educação infantil.

3.5.2 Categoria 2 – Literatura e relações étnico-raciais

A Lei nº 10.639/2003 é uma legislação brasileira que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa lei foi uma conquista importante para a promoção da igualdade racial e o reconhecimento das contribuições da cultura afro-brasileira para a sociedade.

Entre alguns pontos importantes sobre a Lei nº 10.639/2003, está o conteúdo curricular, visto que a lei determina que as escolas incluam no currículo oficial a história e cultura afro-brasileira, abordando temas como a presença africana no Brasil, a luta contra a escravidão, e as contribuições dos afrodescendentes para a sociedade brasileira.

Trata-se de uma educação histórica e cultural, pois além da história, a lei também exige a inclusão de aspectos culturais, como festas, tradições e religiões afro-brasileiras.

O objetivo principal é promover a valorização da cultura afro-brasileira e combater o preconceito racial. Ao ensinar a história e a cultura afro-brasileira, a lei busca também corrigir distorções históricas e promover a inclusão.

Outro fator importante é a Lei nº 11.645/2008, que ampliou o alcance da Lei nº 10.639/2003, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros em todas as etapas da educação básica. Essas leis são parte de um esforço contínuo para promover a diversidade cultural e a justiça social no sistema educacional brasileiro.

Perguntamos às professoras das entrevistas se os livros que elas leem para as crianças contemplam a diversidade racial e a eliminação do preconceito racial. A professora Eliane relatou que as escolhas dos livros em sala de aula são feitas no planejamento do semanário da semana seguinte, e que ela disponibiliza livros em sala de aula para as crianças explorarem. Na escola em que leciona, existem alguns livros que tratam da diversidade racial, e que realizam a leitura dos mesmos para as crianças. A professora Ellen mencionou que alguns livros contemplam a diversidade racial, como, por exemplo, *Menina Bonita do laço de fita* e *Histórias africanas*, de Ana Maria Machado.

Para Luz (2018, p. 49),

Vale destacar que a importância da representatividade na literatura não perpassa somente o tema da cultura africana e afro-brasileira, mas por todos os demais temas. Como a importância de financiar e divulgar o trabalho de mulheres autoras, já que, há algumas décadas, a maioria das pessoas que escreviam para crianças eram homens.

Debus (2017, p. 37) disserta que

As exigências da Lei n. 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico.

Debus (2017) relata que a Lei nº 10.639/2003 teve impacto sobre o mercado editorial e a produção literária no Brasil. A lei criou uma demanda por livros que abordem questões étnico-raciais, pois as escolas precisam cumprir as exigências da lei em incluir a história e a cultura afro-brasileira em seus currículos. Isso resultou no surgimento de um nicho mercadológico específico no mercado editorial, focado na criação e publicação de tais livros.

A lei estimulou a produção de obras que representem personagens negros de maneira mais protagonista e positiva. Em vez de limitar os personagens negros a papéis secundários ou submissos, como frequentemente acontecia, os novos livros buscam colocar esses personagens em posições de destaque e protagonismo.

A lei também incentivou a produção de narrativas que retratem o continente africano de forma mais diversificada e rica. Em vez de focar apenas na perspectiva do exotismo ou da escravidão, as novas obras procuram apresentar a África como um continente com múltiplas culturas, histórias e realidades, desfazendo estereótipos e visões reducionistas.

O objetivo é superar representações preconceituosas e limitadas, substituindo-as por narrativas que respeitem e valorizem a diversidade e a complexidade da experiência negra e da cultura africana.

A Lei nº 10.639/2003 não apenas provocou mudanças na educação, mas também impulsionou uma transformação no mercado editorial, promovendo a criação de livros que ofereçam representações mais justas e diversificadas de personagens negros e do continente africano. Essa mudança busca corrigir visões estereotipadas e promover uma compreensão mais rica e inclusiva da cultura afro-brasileira e africana.

Sobre isso, Luz (2018) ressalta:

É importante destacar que não quero defender aqui que os clássicos da literatura infantil não devem ser trabalhados em sala de aula. Porém, insistir, por exemplo, apenas na leitura dos contos de fada para as crianças pode contribuir para os privilégios da branquitude, já que uma história sem a pluralidade de representação étnica em relação aos personagens tende a favorecer a hierarquização racial.

Ao fazer essa afirmação, Luz (2018) está destacando um ponto crítico sobre a diversidade e a representatividade na literatura infantil. A autora não está sugerindo que os clássicos da literatura infantil sejam excluídos do ensino. Ela reconhece que esses textos têm valor e importância, mas a questão que ela levanta é sobre a necessidade de equilíbrio e diversidade na seleção de leituras. Ela aponta que insistir exclusivamente na leitura de contos de fada e outras histórias que não apresentam diversidade racial pode ter efeitos negativos. Esses clássicos muitas vezes apresentam uma visão limitada e homogênea, geralmente centrada em personagens brancos e em contextos que não refletem a diversidade da sociedade.

Focar somente em histórias que não incluem uma variedade de representações étnicas pode reforçar e privilegiar uma visão de mundo centrada na “branquitude”. Isso significa que a narrativa predominante pode favorecer estereótipos e perspectivas que não desafiam ou questionam a hierarquização racial existente na sociedade.

A falta de pluralidade na representação pode contribuir para a perpetuação de desigualdades e preconceitos raciais, ao reforçar a ideia de que certos grupos raciais são mais importantes ou mais valorizados do que outros. Isso pode afetar a percepção das crianças sobre a igualdade e a diversidade, bem como a forma como elas entendem as questões de raça e identidade.

Cosson (2012³, p. 106 *apud* Silva; Accorsi, 2021, p. 276) assevera que o principal objetivo do letramento literário nas escolas é formar “[...] um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”.

Nesse sentido, o letramento étnico-racial ajuda a desmascarar estereótipos que causam racismo e promovem uma prática educativa que incentiva a reflexão e a crítica sobre comportamentos preconceituosos e a desvalorização de pessoas negras. De acordo com Silva e Accorsi (2021, p. 277),

É importante considerar os livros de histórias que são escolhidos para a contação de história e leitura das crianças. No sentido de romper as expectativas, temos de saber se esses livros contam histórias de negros, de indígenas, de asiáticos. Quais histórias são contadas sobre esses povos? Qual

³ COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

é o protagonismo das personagens negras, indígenas e asiáticas nas obras escolhidas para o trabalho na escola? Tudo isso engloba desafios importantes que precisamos enfrentar logo para o desenvolvimento de uma efetiva prática antirracista desde as primeiras experiências escolares das crianças, visando ao desenvolvimento também da consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura.

Os livros escolhidos para serem lidos para as crianças devem apresentar as histórias dos negros, dos indígenas e dos asiáticos. Essas histórias precisam ser contadas para que haja o reconhecimento cultural e o pertencimento racial. “Uma educação literária antirracista pode oportunizar a melhoria da relação étnico-racial” (Silva; Accorsi, 2021, p. 282).

Santos, Adorno e Souza (2021, p. 281), dialogam que,

Na Literatura Infantil observa-se que o debate das diferenças na educação tem-se ampliado cada vez mais. Começou-se a incorporar em seus enredos e ilustrações temáticas, como gênero, etnia, raça, deficiência física, e muitos desses livros estão impregnados de uma perspectiva favorável ao discurso da diversidade e das diferenças. E onde os protagonistas deixam de ser os personagens brancos, tidos como belos, fortes, abrindo espaço para protagonistas negros, índios, excluídos, portadores de necessidades específicas, dentre outros.

As autoras Santos, Adorno e Souza (2021) reforçam que, a partir do final da década de 1990, ocorreu, com a participação dos movimentos sociais, um aumento das ações e políticas governamentais de inclusão social no país. Essa inclusão no Brasil serviu para impulsionar o tema das diferenças no espaço escolar. A Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei nº 10.639/2003, permitiu maior visibilidade ao debate e reflexões sobre a história da população negra e indígena do nosso país.

Dessa maneira, quando perguntamos para as professoras das entrevistas se os livros que elas leem para as crianças contemplam a diversidade racial e a eliminação do preconceito racial, a professora Eliane respondeu que faz a escolha dos livros em seu planejamento semanal e que disponibiliza livros na sala para que as crianças possam explorar. Mencionou que, na escola, existem livros que tratam da diversidade racial e que realiza leitura para as crianças. Dessa forma, segundo o que foi exposto na resposta da professora, estão acontecendo esses momentos com a literatura para as relações étnico-raciais.

Contudo, a docente não mencionou quais livros são lidos, não revelou seus títulos e não falou sobre quais reações são apresentadas pelas crianças após as leituras, deixando em aberto o resultado dessas leituras e se aconteceram conversas posteriores. Em relação à frequência em que a leitura de livros acontece com as crianças, a professora respondeu que são realizadas três vezes na semana, porém não mencionou a proporção de leituras que são realizadas com as

questões étnicas e raciais; ou seja, são realizadas leituras literárias três vezes na semana, mas sobre os livros que contemplam as relações étnico-raciais, não sabemos a frequência em que acontecem as suas leituras e se estão incluídos semanalmente como os demais.

Em relação às práticas pedagógicas com a literatura infantil a partir da Lei nº 10.639/2003, a professora respondeu que a literatura infantil está dentro do PPP da escola. Pois na escola tem um projeto leitores. Uma vez por semana, uma professora faz a leitura no coletivo, utilizando algum tipo de recurso, para todas as turmas. Novamente, não especificou se, dentro das leituras realizadas a partir do projeto, estão contempladas a literatura e as relações étnico-raciais.

Ao perguntar para a professora Ellen se os livros que ela lê para as crianças contemplam a diversidade racial e a eliminação do preconceito racial, ela respondeu sucintamente que alguns sim e citou os livros *Menina bonita do laço de fita* e *Histórias africanas*, de Ana Maria Machado. Não mencionou outros temas. Relatou trabalhar esses livros por meio de rodas de conversa, musicalização e histórias. Sobre a frequência das leituras, relatou a forma como trabalha a literatura infantil, sendo, então, por meio de contação de histórias, reconto pelas crianças, de narrativas feitas por ela, por dramatização, dedoches, palitoches e musicalização. A docente não relatou quantas vezes realiza as leituras na semana, somente informou quais são as suas práticas pedagógicas nesses momentos de contação de histórias.

Sobre a escola desenvolver práticas pedagógicas com a literatura infantil a partir da Lei nº 10.639/2003, a professora Ellen relatou que, na escola em que atua, há projetos institucionais e um deles é de leitura realizada pelo professor. Uma professora data o dia em que fará a leitura, e ela escolherá a melhor forma de contar. A contação pode acontecer com recursos teatrais ou musicais, dentre outras coisas que ela poderá utilizar para contar a história para toda a escola, no seu período de atuação, e isso acontece uma única vez nesse dia. Dessa forma, de acordo com suas respostas, a professora Ellen parece não estar contemplando a diversidade racial e a eliminação do preconceito racial. Quando cita o projeto institucional de leituras realizadas pelos docentes, não ficou claro se estas leituras incluem a diversidade étnica e racial; também não foram especificados os temas que são lidos para as crianças.

3.5.3 Categoria 3 – Os professores apresentam despreparo tanto na formação inicial quanto na formação continuada, no que diz respeito à literatura e às relações étnico-raciais

A literatura para as relações étnico-raciais é importante para a representatividade das crianças, e deve ser inserida no cotidiano da educação infantil. As crianças, ao lerem ou ouvirem

uma história, sentem-se representadas mediante os personagens apresentados nos livros de literatura infantil?

Segundo Santos (2021, p. 56):

A abordagem de livros literários que tenham em seu enredo a história e as ilustrações que valorizam a construção da autoimagem e da cultura negra, assim como a diversidade étnico-racial, possuem impactos significativos para a formação da pessoa diante de sua vida em sociedade. A questão da falta de representatividade e protagonismo de personagens negras nos livros é fator fundante desta temática.

Santos (2021) disserta que é essencial que a educação infantil, a primeira etapa da educação básica, aborde essa temática desde cedo. Um sistema educacional democrático e antirracista deve desconstruir os estereótipos presentes na sociedade e promover a igualdade de tratamento e oportunidades, reconhecendo e valorizando as diferenças.

Santos (2021) também relata que, nos livros literários infantis, é comum encontrarmos uma predominância de personagens como princesas e fadas, que muitas vezes se tornam figuras centrais no imaginário das crianças. No entanto, a maioria dessas obras não proporciona uma representação adequada para meninas negras, impedindo que elas se vejam como protagonistas nas histórias. Exemplos clássicos, como as histórias da Chapeuzinho Vermelho e da Cinderela, ilustram bem essa limitação.

Essas narrativas, embora populares e tradicionalmente lidas com frequência no contexto da educação infantil, não refletem a diversidade da realidade social. A predominância de personagens brancos e os estereótipos associados a essas figuras perpetuam a ausência de modelos diversos e inclusivos. Para muitas meninas negras, isso pode significar falta de representatividade, afetando sua percepção de si mesmas e das possibilidades que podem explorar. Acho importante que avancemos além dessas representações tradicionais e introduzamos produções literárias que incluam e celebrem a diversidade.

Precisamos criar e promover histórias que não apenas ampliem o leque de protagonistas, mas que também permitam que todas as crianças se vejam e se sintam valorizadas. Este é um passo essencial para garantir que cada criança tenha a oportunidade de se identificar com as histórias que lê, cultivando um sentido de pertencimento e autoestima. A urgência em superar narrativas antiquadas e em promover representações diversificadas não pode ser subestimada, pois é fundamental para a construção de um futuro mais inclusivo e igualitário.

De acordo com Silva e Santos (2020, p. 2):

Ao trabalhar uma literatura exclusivamente branca, professores(as) contribuem com a cultura do branqueamento, uma vez que afirmam a

supremacia de um grupo social sobre outro e terminam por favorecer situações de preconceito que perpassam gerações e cristalizam estereótipos. Essa cultura, fruto de um longo processo ideológico, faz com que as elites brancas exerçam seus “direitos” como classe dominante, no intuito de se afirmarem enquanto poder político e, desse modo, continuem a determinar e a classificar grupos. Oferecer outras narrativas, de diferentes culturas, pode vir a se constituir em uma ferramenta de luta por um Brasil antirracista, visto que tal diversidade possibilita às crianças desenvolverem uma consciência crítica frente aos discursos que definem que há uma raça/etnia superior a tantas outras.

A literatura não é apenas uma forma de entretenimento ou um meio de instrução, mas também um veículo de poder e ideologia. A exclusividade de uma literatura branca reforça uma visão de mundo que pode perpetuar desigualdades e preconceitos raciais. Ao diversificar as narrativas apresentadas aos alunos, os educadores podem desempenhar um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e consciente. A educação antirracista exige uma abordagem inclusiva e crítica, que valorize a multiplicidade de experiências e perspectivas, contribuindo para a formação de cidadãos mais informados e empáticos.

Silva e Santos (2020) relatam que o trabalho com a literatura afro-brasileira em creches e pré-escolas implica na desconstrução de estereótipos e do preconceito contra os/as negros/as, que estão tão arraigados em nossa sociedade. Por isso, é necessário favorecer tempos e espaços, valorizando a cultura negra, proporcionando a construção de uma imagem positiva de si e de pertencimento étnico-racial.

Neste sentido, são necessárias propostas enriquecedoras que tragam a representação do negro. Assim, para Silva e Santos (2020, p. 5),

Nessa perspectiva, é fundamental que os(as) professores(as) reflitam sobre a questão da diversidade étnico-racial de modo a (re)pensarem suas práticas pedagógicas; o que remete à necessidade de que os cursos de formação docente garantam a temática da diversidade e da igualdade étnico-racial em seus currículos.

Dessa maneira, a diversidade étnico-racial e a incorporação desse tema na formação docente são fundamentais para promover uma educação inclusiva e equitativa. Ao repensar suas práticas pedagógicas e garantir que a formação de professores/as aborde a diversidade de forma significativa, podemos avançar em direção a uma educação que não só reconheça, mas também valorize a multiplicidade de experiências e perspectivas presentes nas salas de aula. Esse esforço é crucial para construir um ambiente educacional que verdadeiramente reflete e respeite a diversidade da sociedade, preparando as crianças para serem cidadãos informados em um mundo multicultural.

Nas entrevistas, ao perguntar se as professoras consideram importante que, na formação inicial e na formação continuada de professores/as, o tema literatura infantil e relações étnico-raciais sejam discutidos, a professora Eliane respondeu que sim. Disse ser muito importante que sejam trabalhados diversos temas sobre esse assunto com as crianças, desde pequenas, pois, assim, tomarão ciência sobre a importância das relações étnico-raciais.

A professora Ellen, igualmente, respondeu sim, pois disse que está no nosso cotidiano esse tema com variedade de situações-problema, como o cabelo e a pele que estão mais em evidência, onde podem surgir algumas situações indesejáveis em que o/a professor/a precisará lidar com a conscientização, para que ambos possam adquirir a aprendizagem sobre esse contexto.

Sobre os momentos formativos com esse tema, a professora Eliane mencionou o PPP da escola e o projeto leitores, no qual seleciona uma leitura para realizar para as turmas de seu período de atuação. A professora Ellen relatou que aconteceu em HTPC de forma superficial. Dessa forma, percebemos que há indicativos de que a literatura e as relações étnico-raciais acontecem de forma muito superficial. Contudo, de acordo com as respostas, vejo indicativos de que a escola e docentes não têm contemplado essa temática.

As professoras Eliane e Ellen relatam os aprendizados do trabalho com a literatura e as relações étnico-raciais e os aprendizados que são proporcionados para as crianças. A professora Eliane disserta que entre os aprendizados está o conhecimento para a construção de práticas educativas que promovam igualdade racial. Demonstra saber da importância desse tema para o público infantil. A professora Ellen demonstra compreender a necessidade da valorização das relações étnico-raciais, pois por meio da literatura (infantil) irá contribuir na construção dessa aprendizagem e, com a prática educativa, irá promover ações de igualdade racial, porque a literatura infantil é um suporte, um recurso para ser utilizado para que cada criança possa reconhecer as diversidades dentro do contexto escolar e no meio social.

Em relação à representatividade das crianças mediante os personagens apresentados nos livros de literatura infantil, perguntamos se todas as crianças são contempladas. Somente a professora Ellen respondeu que as crianças não são contempladas. Respondeu que somente um grupo seletivo, ou seja, os brancos. Mencionou que hoje o negro não tem uma representatividade de forma igualitária, como vemos nas literaturas que são inseridas desde a antiguidade. Ela disse que ainda temos muito para superar.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) contempla o campo de experiências “O eu, o outro e o nós”. Ele está profundamente relacionado com as relações étnico-raciais. Essa abordagem pode ajudar a entender como as identidades individuais e

coletivas são formadas e como essas identidades afetam as interações e as dinâmicas entre diferentes grupos étnicos e raciais e como eles se inter-relacionam.

Esse campo de experiências está intrinsecamente ligado às relações étnico-raciais, fornecendo uma lente para examinar como identidades pessoais e coletivas se formam e como essas identidades influenciam as interações e as dinâmicas de grupo. Por meio dessa abordagem, é possível obter uma compreensão mais profunda das complexidades das relações étnico-raciais e trabalhar para promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Por esse motivo, a formação inicial e continuada de professores precisa trabalhar com práticas pedagógicas que contemplem as relações étnicas.

Em virtude dos dados mencionados, vejo o despreparo dos professores em relação à literatura e às relações étnico-raciais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. É uma questão que impacta diretamente a qualidade da educação e a promoção da equidade nas escolas. A formação inicial de professores, que ocorre nos cursos de pedagogia e licenciatura, muitas vezes apresenta lacunas significativas no que diz respeito à literatura e às relações étnico-raciais. Esses cursos deveriam preparar os futuros educadores para enfrentar a diversidade em suas salas de aula e para utilizar a literatura como uma ferramenta para promover a inclusão e o respeito às diferenças. No entanto, alguns cursos não incluem conteúdos suficientes sobre a diversidade étnico-racial e a utilização de literatura inclusiva. Quando abordam, fazem-no de maneira superficial, não proporcionando uma compreensão profunda ou estratégias práticas.

A formação inicial deve fomentar a reflexão crítica sobre as questões raciais e culturais e a integração de práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas. A formação continuada é essencial para que os professores atualizem seus conhecimentos e aprimorem suas práticas ao longo de sua carreira. No entanto, também apresenta deficiências significativas, sem abordar de forma adequada as questões de diversidade.

O despreparo dos professores afeta diretamente a prática pedagógica, uma vez que professores despreparados podem não conseguir selecionar ou utilizar literatura que represente adequadamente a diversidade étnico-racial das crianças. Isso pode resultar na perpetuação de estereótipos e na falta de representação para crianças de diferentes origens.

Para enfrentar o problema do despreparo, é crucial revisar e reformular os currículos de formação inicial e continuada, incorporando, de forma sistemática e aprofundada, temas relacionados à diversidade étnico-racial e à literatura inclusiva nos currículos de formação inicial, incluindo tanto a teoria quanto a prática, com ênfase em estratégias pedagógicas eficazes.

Portanto, o despreparo dos professores em relação à literatura e às relações étnico-raciais é um desafio significativo que exige variadas abordagens para a sua resolução. A revisão dos currículos de formação inicial e continuada, a implementação de programas de capacitação especializados e o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas são passos fundamentais para garantir que os educadores estejam bem-preparados para promover uma educação equitativa e respeitosa. Somente assim será possível oferecer uma educação que verdadeiramente reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, preparando as crianças para viver em uma sociedade plural e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, influenciando aspectos essenciais de seu crescimento. Ela é uma janela para mundos imaginários e realidades diversas, ajudando as crianças a explorar novas ideias e expandir seu vocabulário de maneira divertida e envolvente. Por meio das histórias, as crianças não apenas aprendem novas palavras e estruturas linguísticas, mas também desenvolvem habilidades de compreensão e expressão.

Além disso, a literatura infantil estimula a criatividade e a imaginação. Ao mergulharem em narrativas fantásticas e conhecerem personagens únicos, as crianças são incentivadas a criar e imaginar suas próprias histórias e cenários. Isso fortalece sua capacidade de pensar de maneira inovadora e explorar novas possibilidades.

Outro aspecto fundamental é o impacto emocional e social dos livros. As histórias podem ajudar as crianças a compreenderem e lidarem com suas próprias emoções, promovendo empatia e compreensão das emoções dos outros. Isso também abre espaço para conversas sobre comportamentos, valores e dilemas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e éticas.

A literatura infantil também é uma ferramenta poderosa para construir laços afetivos, seja entre pais e filhos ou entre professores e crianças. Ler juntos proporciona momentos de conexão e apoio, enquanto o ambiente de leitura pode criar uma atmosfera positiva e estimulante em casa e na escola.

Assim, a literatura infantil pode fomentar um amor duradouro pela leitura. Quando as crianças têm experiências enriquecedoras com livros desde cedo, elas tendem a desenvolver um hábito de leitura que pode acompanhá-las ao longo da vida. Esse amor pela leitura não só enriquece seu conhecimento e cultura, mas também contribui para seu sucesso acadêmico e pessoal. A literatura infantil é essencial não apenas para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, mas também para seu crescimento emocional, social e criativo, oferecendo uma base sólida para um aprendizado contínuo e prazeroso.

A literatura desempenha um papel fundamental na construção e na compreensão das relações étnico-raciais, oferecendo experiências e perspectivas que ajudam a moldar a percepção sobre a diversidade e a inclusão. Por meio dos livros, é possível explorar e refletir sobre a complexidade das identidades étnicas e raciais, promovendo uma maior empatia e compreensão entre diferentes grupos.

A leitura de obras que representam diversas culturas e histórias proporciona uma oportunidade para que as pessoas conheçam e apreciem a riqueza das experiências de vida de outras comunidades. Livros que abordam questões de raça e etnicidade não só educam, mas também iluminam as injustiças e desafios enfrentados ao longo do tempo.

Além disso, a literatura pode servir como uma plataforma para vozes que historicamente foram marginalizadas ou silenciadas. Ao dar visibilidade a essas narrativas, os livros ajudam a construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde a diversidade é celebrada e respeitada. As histórias que refletem experiências diversas podem desmantelar estereótipos e preconceitos, oferecendo novas formas de ver e compreender as diferenças.

Por meio da literatura, é possível também cultivar a empatia e a solidariedade. Livros que exploram temas relacionados à raça e etnicidade podem provocar reflexões profundas e gerar discussões significativas sobre a igualdade e os direitos humanos. Essas discussões ajudam a promover uma maior conscientização e a incentivar ações que visem à justiça social e à inclusão. A literatura é uma ferramenta poderosa para enriquecer a compreensão das relações étnico-raciais, contribuindo para um diálogo mais informado e inclusivo na sociedade.

Na formação docente é importante que haja o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que integrem, de forma eficaz, a diversidade étnico-racial no currículo. Educadores capacitados sabem como utilizar a literatura para promover a inclusão e o respeito, criando atividades e discussões que incentivem as crianças para a valorização e a diversidade cultural. Portanto, além de promover um ambiente mais inclusivo, a formação docente também empodera os professores para se tornarem agentes de mudança social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BANDEIRA, Manuel. **Obra poética.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1982.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROOKSHAW, David. **Raça & cor na literatura brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. 10. reimpr. São Paulo: Contexto, 2023.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Barueri: Manole, 2010.

COSTA, Katia Cilene da. **A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC:** contribuições possíveis. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura e direitos humanos.** Porto Alegre: Zouk, 2018.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez, 2017.

FONSECA, Edi. **Interações:** com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. Coordenação de Josca Ailine Baroukl. Organização de Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 4).

GAMA, Renato. **Neguinha, sim!.** Ilustração de Bárbara Quintino. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

hooks, bell. **A pele que eu tenho.** Ilustração de Chris Raschka. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2022.

JOSÉ, Elias. **Literatura infantil:** ler, contar e encantar crianças. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira.** 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 9. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2024.

MELO, Karen de. Redesenhando o Brasil: Raça nos quadrinhos brasileiros. In: DALCASTAGNÈ, Regina (org.). **Literatura e direitos humanos.** Porto Alegre: Zouk, 2018. p. 111-125.

OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil.** 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som a literatura:** livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Icone, 1986.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** Tradução de Frei Betto. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

SANTOS, Denise Carvalho dos; ADORNO, Soraya Mendes Rodrigues; SOUZA, Izanete Marques. A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **Odeere**, Jequié, v. 6, n. 2, p. 38-66, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/9777/6503>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SANTOS, Fábio Cardoso dos. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Raíssa Francisca. **A protagonista da história:** a literatura infantil negra. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Curriculum integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015b. (versão preliminar abr. 2015).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Elen Karla Souza da; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Protagonismo negro na literatura infantil: por uma abordagem antirracista do texto literário. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 275-283, 2021.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS, Cleia Souza. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 664-680, jan./abr. 2020.

SILVA, Maurício. O lúdico e o pedagógico: contornos da literatura infanto-juvenil. In: SILVA, Maurício; SOARES, Thiago Barbosa; SANTOS, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho; CASTRO, Junior César Ferreira de (org.). **Literatura, linguagem e ensino: novos olhares, outros caminhos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 83-95.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007. Disponível em: www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/486/468. Acesso em: 11 abr. 2023.

SOUZA, Maria Antonia de. **Glossário de informação étnico-racial**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. Disponível em:
<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/178/912/7538-1>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SOUZA, Abraão Vitoriano de; SOUZA, Augusto Bernardino de. Literatura infantil e questões étnico-raciais: por uma literatura afro-brasileira em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 844-854, set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades. **Glossário da Diversidade**. Elaborado por: Francis Solange Vieira Tourinho, Marcelo Henrique Romano Tragtenberg, Bianca Costa Silva de Souza, Olga Regina Zigelli Garcia e Sergio Sena. Florianópolis: UFSC/SAAD, 2017. Disponível em:
https://saad.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Glossario_versaointerativa.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.