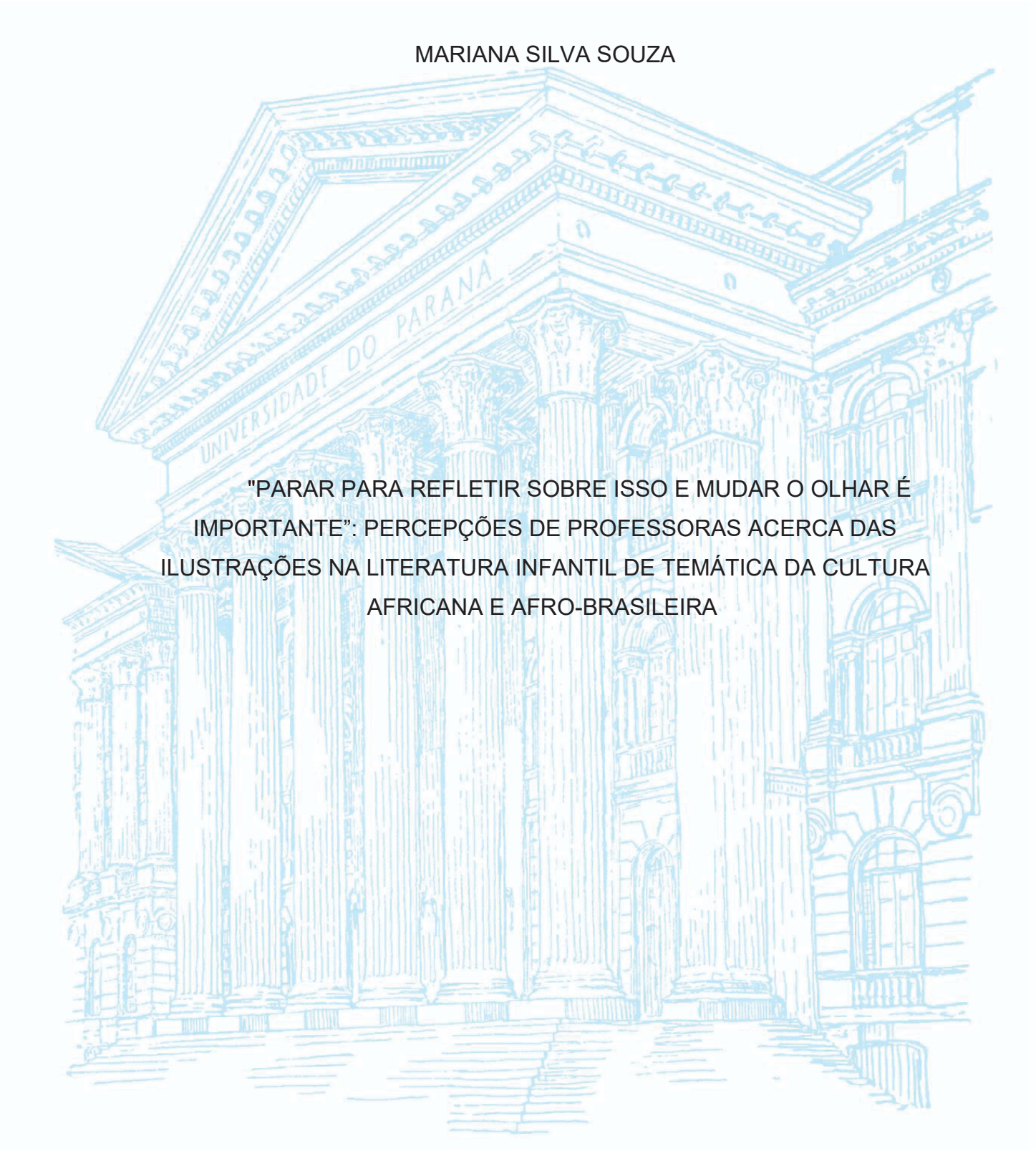


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA SILVA SOUZA



"PARAR PARA REFLETIR SOBRE ISSO E MUDAR O OLHAR É
IMPORTANTE": PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DAS
ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

CURITIBA

2025

MARIANA SILVA SOUZA

"PARAR PARA REFLETIR SOBRE ISSO E MUDAR O OLHAR É
IMPORTANTE": PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DAS
ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias
Orientador: Paulo Vinicius Baptista da Silva
(in memoriam)

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Souza, Mariana Silva.

“Parar para refletir sobre isso e mudar o olhar é importante”:
percepções de professoras acerca das ilustrações na literatura
infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira / Mariana
Silva Souza. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line: PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadores: Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias, Paulo Vinicius
Baptista da Silva (in memoriam)

1. Relações étnicas. 2. Relações raciais. 3. Educação infantil.
4. Literatura infantojuvenil. 5. Cultura africana. 6. Cultura afro-
brasileira. 7. Personagens literários. 8. Ilustração de livros. I. Dias,
Lucimar Rosa. II. Silva, Paulo Vinicius Baptista da. III. Universidade



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº718

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia oito de dezembro de dois mil e vinte e cinco às 14:00 horas, na sala 232-B, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba/Paraná, modalidade híbrida, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **MARIANA SILVA SOUZA**, intitulada: "**PARAR PARA REFLETIR SOBRE ISSO E MUDAR O OLHAR É IMPORTANTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DAS ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**", sob orientação da Profa. Dra. LUCIMAR ROSA DIAS. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: LUCIMAR ROSA DIAS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ELIANE SANTANA DIAS DEBUS (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA), JAMIL CABRAL SIERRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), SARA DA SILVA PEREIRA (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS), DEBORA CRISTINA DE ARAUJO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, LUCIMAR ROSA DIAS, lavei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca destaca a importância do tema para o campo das relações étnico-raciais e literatura para as infâncias e recomenda publicações e participações em eventos científicos.

CURITIBA, 08 de Dezembro de 2025.

Assinatura Eletrônica
11/12/2025 20:13:04.0
LUCIMAR ROSA DIAS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
13/12/2025 19:41:06.0
ELIANE SANTANA DIAS DEBUS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica
11/12/2025 17:57:38.0
JAMIL CABRAL SIERRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
11/12/2025 18:04:50.0
SARA DA SILVA PEREIRA
Avaliador Externo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS)

Assinatura Eletrônica
11/12/2025 17:54:34.0
DEBORA CRISTINA DE ARAUJO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MARIANA SILVA SOUZA**, intitulada: **"PARAR PARA REFLETIR SOBRE ISSO E MUDAR O OLHAR É IMPORTANTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DAS ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**, sob orientação da Profa. Dra. LUCIMAR ROSA DIAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 08 de Dezembro de 2025.

Assinatura Eletrônica
11/12/2025 20:13:04.0
LUCIMAR ROSA DIAS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
13/12/2025 19:41:06.0
ELIANE SANTANA DIAS DEBUS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica
11/12/2025 17:57:38.0
JAMIL CABRAL SIERRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
11/12/2025 18:04:50.0
SARA DA SILVA PEREIRA
Avaliador Externo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS)

Assinatura Eletrônica
11/12/2025 17:54:34.0
DEBORA CRISTINA DE ARAUJO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua bondade, amor e cuidado que me alcançam todos os dias. Acredito que “Ele é antes de todas as coisas, e nele tudo subsiste” (Cl. 1:17). Sou muito grata a Ele pela oportunidade de realizar uma pesquisa de doutorado e por ter sido sustentada e amada em cada etapa deste processo.

Agradeço à minha mãe, Daciene Silva Souza, e ao meu pai, Lapa Manoel de Souza, por acreditarem em mim. Sou grata pela esperança, otimismo, ternura e bondade que me concederam neste período de formação. Agradeço ao meu irmão, Filipe Silva Souza, pelo apoio, cuidado e afeto. À minha sobrinha Melina agradeço por tornar meus dias mais leves. Agradeço à minha avó materna, Maria Eugenia Silva, pelas orações e ensinamentos.

À minha tia Odete Maria de Souza e à minha prima Sabrina Faian agradeço pelas orações, mensagens e ligações que me confortaram em diferentes momentos dos últimos anos morando sozinha em Curitiba.

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva (in memoriam) por acreditar nesta pesquisa e por me ensinar sobre excelência e sensibilidade. Agradeço por todos os conhecimentos transformadores e oportunidades proporcionadas, em especial o auxílio para o meu ingresso no doutorado via *Upgrade*.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Lucimar Rosa Dias por sua dedicação, generosidade, sabedoria e acolhimento. Agradeço a orientação atenciosa e seu cuidado, excelência e parceria no processo. Ao grupo ErêYá pelos conselhos, contribuições, acolhida e alegria.

À Prof^a. Dr^a. Débora Araujo por ter sido minha primeira orientadora e pelo incentivo à continuidade dos meus estudos na pós-graduação, no PPGE-UFPR. Ao grupo Litêretura agradeço o cuidado, ternura, atenção e fortalecimento em cada etapa.

Às professoras Dr^a. Eliane Debus e Dr^a. Sara Pereira, e ao professor Dr. Jamil Sierra por aceitarem participar deste processo. Agradeço o envolvimento, o incentivo e cada contribuição valiosa para a realização deste estudo.

Às minhas amigas Alenise Duarte, Arlane Queiroz, Gabriela Corrêa, Kelvy Nogueira, Kristina Desirée, Luanna Pontes, Pâmela Souza, Tania Pacífico, Valéria Pereira e Yasmim Gomes pelo companheirismo e orações que me acalentaram em diversos momentos.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o papel das ilustrações em obras de literatura infantil que apresentam personagens negras. A pergunta que buscamos responder foi: Quais critérios professoras de crianças mobilizam para a seleção de livros de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, bem como analisar qual é o lugar e a importância das ilustrações nesse processo? O objetivo geral foi analisar os critérios empregados por professoras da Educação Infantil na escolha dos livros de temática da cultura africana e afro-brasileira, com foco na investigação do papel que as ilustrações desempenham em suas decisões. O estudo aqui empreendido está fundamentado nos estudos de Eliane Santana Dias Debus (2017), Débora Araujo (2018, 2020), Paulo Vinicius Baptista da Silva (2012, 2021), Nilma Lino Gomes (2017) e Lucimar Rosa Dias (2022). Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados como procedimentos: levantamento bibliográfico, entrevistas e oficinas pedagógicas com professoras da Educação Infantil. Nas oficinas, o Percorso Imagético Literário (Souza, 2021) foi utilizado como metodologia. A Moju-Mó - Análise crítica de narrativas e atribuição de sentidos (Acnas), criada por pesquisadoras do grupo de estudos ErêYa (Dias; Xavier e Silva, 2025), foi empregada para a análise de dados. Os resultados evidenciam que as docentes possuem critérios para escolha dos livros a serem lidos, tais como: adequação da linguagem à faixa etária das crianças e autoria tendo como centralidade os textos verbais. As ilustrações são secundárias nas escolhas e não há análise aprofundada em relação a questão racial. A educação para as relações étnico-raciais não era um tema de domínio do grupo e não havia uma relação direta com o potencial da literatura infantil para a realização de práticas antirracistas. Contudo, no decorrer do estudo, após as oficinas e entrevistas, as docentes demonstraram maior aproximação e reflexões mais atentas para o aspecto visual dos livros de literatura infantil e suas implicações com a questão racial. A conclusão da pesquisa é que, embora exista um avanço considerável na divulgação da educação para as relações étnico-raciais desde a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Lei 10.639/2003, o conhecimento não alcançou todas as profissionais que atuam na Educação Infantil ao ponto de orientar o trabalho que realizam em todas as suas dimensões. Além disso, ao abordar a literatura que trata da cultura africana e afro-brasileira é fundamental ampliar o diálogo e o debate para além do texto verbal, ou seja, é preciso incluir tanto nas análises quanto nas reflexões literárias, o tópico das ilustrações presentes nas obras. A falta de uma formação adequada neste aspecto pode fazer com que ilustrações negativas e estereotipadas sejam naturalizadas e integrem as vivências de crianças desde bebês, contribuindo para a reprodução do racismo reforçando-o.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais; Educação Infantil; Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira; Personagens negras; Ilustração.

ABSTRACT

This research investigates the role of illustrations in children's literature featuring Black characters. The study seeks to answer the following question: What criteria do early childhood teachers mobilize when selecting children's books with African and Afro-Brazilian cultural themes, and what is the place and importance of illustrations in this process? The general objective was to analyze the criteria employed by Early Childhood Education teachers in choosing books with African and Afro-Brazilian themes, focusing on investigating the role that illustrations play in their decisions. This study is grounded in the works of Eliane Santana Dias Debus (2017), Débora Araujo (2018, 2020), Paulo Vinicius Baptista da Silva (2012, 2021), Nilma Lino Gomes (2017), and Lucimar Rosa Dias (2022). The research procedures included a bibliographic survey, interviews, and pedagogical workshops with Early Childhood Education teachers. In the workshops, the Literary Imagery Path (Souza, 2021) was used as a methodology. The Moju-Mó – Critical Analysis of Narratives and Attribution of Meanings (ACNAS), created by researchers from the ErêYa study group (Dias; Xavier and Silva, 2025), was employed for data analysis. The results show that teachers have specific criteria for choosing books, such as the appropriateness of the language for the children's age group and authorship, with a central focus on verbal texts. Illustrations are secondary in their choices, and there is no in-depth analysis regarding the racial issue. Education for ethnic-racial relations was not a topic mastered by the group, and there was no direct connection to the potential of children's literature for anti-racist practices. However, throughout the study, following the workshops and interviews, the teachers demonstrated a closer engagement and more attentive reflections regarding the visual aspects of children's books and their implications for racial issues. The study concludes that, although there has been considerable progress in the promotion of education for ethnic-racial relations since the amendment of the Law of Guidelines and Bases of Education by Law 10.639/2003, this knowledge has not yet reached all professionals in Early Childhood Education to the point of guiding their work in all its dimensions. Furthermore, when addressing literature dealing with African and Afro-Brazilian culture, it is essential to expand the dialogue and debate beyond the verbal text; that is, it is necessary to include the topic of illustrations in both literary analyses and reflections. The lack of adequate training in this aspect may lead to the naturalization of negative and stereotyped illustrations in children's experiences from infancy, contributing to the reproduction and reinforcement of racism.

Keywords: Education for ethnic-racial relations; Early Childhood Education; Children's literature with African and Afro-Brazilian cultural themes; Black characters; Illustration.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ILUSTRAÇÃO PERSONAGEM NASTÁCIA	13
FIGURA 2 - ILUSTRAÇÃO LIVRO "XIXI NA CAMA"	14
FIGURA 3 ILUSTRAÇÃO DO LIVRO "FORMIGA AMIGA"	15
FIGURA 4 - ETAPAS DA REVISÃO START	25
FIGURA 5 - NUVEM DE PALAVRAS REVISÃO	27
FIGURA 6 - CAPA DE "OS GÊMEOS E A FEITICEIRA", DE MACHADO DA GRAÇA	32
FIGURA 7 - ILUSTRAÇÃO LIVRO "NIÑA BONITA"	34
FIGURA 8 - ILUSTRAÇÃO LIVRO NIÑA BONITA	34
FIGURA 9 - IMAGEM DO LIVRO "COM QUAL PENTEADO EU VOU"?	37
FIGURA 10 - ILUSTRAÇÃO LIVRO BETINA	61
FIGURA 11 - IMAGEM DO LIVRO BETINA	63
FIGURA 12 - ILUSTRAÇÃO RODRIGO ANDRADE	64
FIGURA 13 - EXEMPLO DE ISOTOPIA	65
FIGURA 14 - EXEMPLO DE INTERTEXTO.....	66
FIGURA 15 - ILUSTRAÇÃO MAURÍCIO NEGRO.....	67
FIGURA 16 - ESTRUTURA PERCURSO IMAGÉTICO LITERÁRIO.....	70
FIGURA 17 - MARCAR "OFICINAS".....	84
FIGURA 18 - FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS	85
FIGURA 19 - CAPA DO LIVRO "OS MIL CABELOS DE RITINHA"	99
FIGURA 20 - ILUSTRAÇÃO LIVRO "AKILI ESTÁ FELIZ"	107
FIGURA 21 - ILUSTRAÇÃO DO LIVRO "OS TESOUROS DE MONIFA"	110
FIGURA 22 - ILUSTRAÇÃO ENQUADRAMENTO FECHADO	115
FIGURA 23 - ILUSTRAÇÃO PERSONAGEM TAYÓ	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DESCRITORES UTILIZADOS NAS BUSCAS

QUADRO 2 – ESTUDOS IMPORTADOS PARA A START

QUADRO 3 - CATEGORIAS PARA ANÁLISE

QUADRO 4 – TRABALHOS CATEGORIA “ILUSTRAÇÃO”

QUADRO 5 – PESQUISAS REALIZADAS EM ESCOLAS E CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

QUADRO 6 – CATEGORIA “REPRESENTAÇÃO NEGRA NA LITERATURA INFANTIL”

QUADRO 7 - ESTRUTURA OFICINAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

QUADRO 8 - APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES

QUADRO 9 – TURMAS CMEI

QUADRO 10 – “MARCAR” – ENTREVISTA PROFESSORAS

QUADRO 11 - TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA COM PERSONAGENS NEGRAS

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1 – Traçando os esboços e contornos para realização da pesquisa: revisão sistemática.....	23
1.1 Metodologia da revisão	24
1.2 Análise dos resultados	27
Capítulo 2 - Entre perspectivas e planos: procedimentos e metodologias utilizadas	54
2.1 Sobre metodologias e procedimentos:	54
2.1.1 Pesquisa-ação:	54
2.1.2 Entrevista semiestruturada	55
2.1.3 Oficinas pedagógicas.....	56
2.1.4 Percorso Imagético Literário	59
Capítulo 3 – Intercruzando as percepções: o conhecimento que emerge entre teorias e práticas.....	72
Categoria 1: Entre processos e descobertas:.....	85
Categoria 2: Critérios de seleção	101
Considerações finais.....	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A - TRANSCRIÇÕES.....	134
APÊNDICE B – LISTA LIVROS DISPONIBILIZADOS NAS OFICINAS	155

Introdução

A educação brasileira ainda é afetada pelo racismo, que, como uma fratura, persiste, ocasionando danos aos processos de aprendizagem, bem como interferindo na autoestima e na autoimagem de crianças negras. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 (Lei 10.639/2003) tornou obrigatório o trabalho com a Educação das Relações Étnico-raciais, assim como incitou o aumento do número de publicações de livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira (Araujo, 2018). A lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica em escolas públicas e privadas do Brasil. Entretanto, tal crescimento no quantitativo de livros infantis com protagonistas negras não constitui, necessariamente, narrativa de qualidade, principalmente no processo de construção de múltiplos perfis que compõem a população negra brasileira. Seria importante a construção de personagens negras com distintas personalidades, temperamentos e profissões, situadas em diferentes contextos. Assim, não seriam formados estereótipos que repetem abordagens com sentidos negativos criando ideias pejorativas sobre negros e negras.

Sobre o percurso histórico das personagens negras na literatura infantil, por muito tempo as representações eram depreciativas e intencionalmente construídas para inferiorizar esse grupo racial, como também reiterar o racismo presente na sociedade. Serão apresentadas ilustrações com caracterizações negativas de pessoas negras para explicar de modo específico o que seriam estereótipos em imagens e ilustrações.

Tal discussão acerca das ilustrações produzidas na literatura infantil busca explicar o quanto a cultura literária contribuiu para a criação de hierarquias raciais e estigmas da população negra, como explica Heloísa Pires Lima (2005). Perseguir ilustradores/as ou ofender suas produções não é um objetivo desse debate, mas sim interpretar e investigar como estereótipos foram delineados, pois se trata de um processo relevante no campo de estudos da Educação.

Segundo Maria Cristina Soares Gouvêa (2005), a partir da década de 1920, as narrativas passaram a incluir personagens negras que apareciam principalmente como contadoras/es de histórias e pessoas em idade avançada. “Tais histórias eram representadas como carregadas de valor afetivo, contadas por pretas velhas, associadas à ingenuidade, ao primitivismo, apresentando uma estereotipia e

simplificação de características” (Gouvêa, 2005, p. 84). Exemplo que revela o discurso de Gouvêa pode ser observado na Figura 1, que demonstra como personagens podem ser construídos de modos estigmatizados e relacionados a uma mulher negra.

FIGURA 1 - ILUSTRAÇÃO PERSONAGEM NASTÁCIA



FONTE: Lima (2005, p.112)

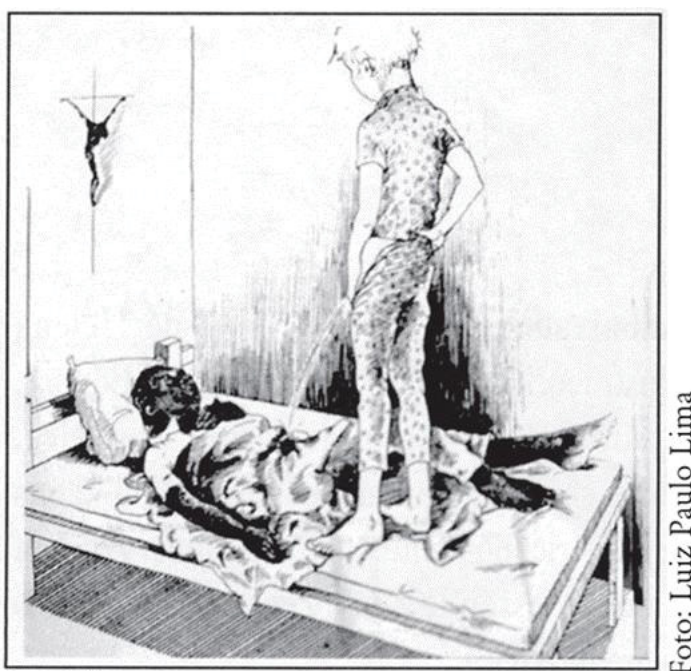
Ridicularização e monstrosidade são elementos marcantes no retrato de uma senhora negra criado por Jean G. Villain, pois expressa ideias de inferiorização e ausência de dignidade. Ocorre o exagero no desenho das feições do rosto e traços faciais que compõem uma caricatura que expressa desorientação e extravio. Além disso, a postura é encurvada reiterando significados relacionados à vergonha e subjugação, segundo Heloísa Pires Lima (2005).

Ainda sobre tais representações, Maria Anória de Jesus Oliveira (2003) e Débora Araujo (2018) explicam que, no período de 1975 a 1989, a literatura infantil seguia a tendência de evidenciar os conflitos sociais e narrar verdades explícitas sobre a vida dos indivíduos. Meninos e meninas negras foram descritas com influência de um pessimismo extremo no qual as narrativas revelavam sentidos associados às situações de desamparo, criminalidade, pobreza, tristeza e hipersexualização.

Nesse contexto, outra ilustração (Figura 2) pode exemplificar a criação de um retrato negativo, ao expressar discurso violento sobre o tratamento dispensado à

criança negra, uma vez que a representação demonstra um menino branco humilhando um garoto negro (Lima, 2005). Trata-se de uma narrativa presente no livro “Xixi na cama”, de Drummond Amorim e ilustrações de Helder Augusto (2006), publicado em 1979 pela editora Comunicação. A cena reitera a violência destinada à população negra em distintos contextos históricos, que utiliza critérios raciais para inferiorizar e subjugar determinado grupo de pessoas. Tal ilustração, no contexto do livro de literatura infantil, reforça para crianças a ideia de que indivíduos negros devem ser maltratados.

FIGURA 2 - ILUSTRAÇÃO LIVRO "XIXI NA CAMA"



FONTE: Lima (2005, p. 114)

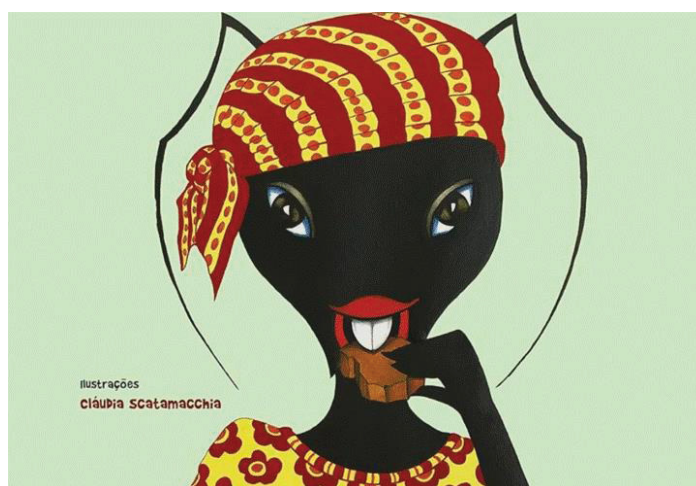
Ilustrações como essa são profundamente racistas, pois naturalizam violências contra negros e negras e reforçam discursos de superioridade racial branca, uma vez que a personagem branca foi retratada com altivez. É um retrato que expressa ódio racial e fere os direitos humanos. Evidenciamos apenas dois exemplos de ilustrações depreciativas de livros publicados no Brasil, entretanto muitas outras obras de literatura infantil, de distintos países, poderiam ser destacadas, dentre elas: “The prince frog”, escrito e ilustrado por Walter Crane, “The Story of Little Black Sambo”, escrito e ilustrado por Helen Bannerman; “A menina do narizinho arrebitado”, de Monteiro Lobato com ilustrações de Vitorino; “As Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato com ilustrações de Jean G. Villain.

Seria possível pensar que essas ilustrações pertencem a um passado distante. Entretanto, até janeiro de 2025, um livro com ilustrações e textos verbais estereotipados estava disponível para compra pela *internet*. Trata-se da obra “Formiga amiga”, uma adaptação da narrativa de Bartolomeu Campos de Queiroz, publicada pela editora Gaudí Editorial.

A história versa sobre uma formiga, que se torna amiga de um *chef* de cozinha responsável por preparar muitos doces cujos ingredientes atraem a protagonista. A Figura 3 exibe uma das ilustrações do livro e possibilita a interpretação de que a personagem foi personificada, a partir de alguns elementos, entre eles destaque, principalmente, o uso de turbante que faz referência direta a mulheres negras, sobretudo africanas. Também é possível observar o contraste intenso da cor preta evidenciada no corpo da personagem somada ao tom forte de vermelho nos lábios, representação que remete ao exagero vinculado a criação de caricaturas.

Vale ressaltar que um trecho do texto verbal do livro, narra: “Dulce é preta. Negrinha igual rapadura. E como um capeta passa por toda greta” (Queirós, 2022, p. 9). Essa frase também contribui para a consolidação de ideias racistas, pois chama a atenção para a cor preta da personagem e, em seguida, demoniza a formiga, favorecendo uma concepção desrespeitosa sobre pessoas negras.

FIGURA 3 ILUSTRAÇÃO DO LIVRO "FORMIGA AMIGA"



FONTE: Site “Alma Preta”¹

¹ Link: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/educadores-apontam-racismo-em-livro-adquirido-em-programa-do-mec/>

Tais representações não podem ser interpretadas de modo isolado, uma vez que constituem um objeto cultural presente em uma sociedade repleta de hierarquias e processos de dominação e colonização. As obras literárias integram um contexto social, literário e artístico nos quais diferentes figuras de influência elaboraram cientificamente as formas de opressões. Por exemplo, segundo Valter Silvério (1999) foram criadas historicamente noções sobre africanos e africanas, fundamentadas no simbolismo cromático da cultura greco-romana, delineado por oposições binárias como: Negro (selvageria) x Branco (civilização); Bom x Mau. “Essa tipologia, associada a representações e explicações, foi expandida e modificada por outros escritores e incorporada à tradição literária europeia” (Silvério, 1999, p. 9). Tais ideias relacionam-se ao racismo científico como refletiu Renato da Silveira (2000) ao estudar sobre a construção da hegemonia ocidental. Em 1780, foi desenvolvida uma teoria para expressar as ideias equivocadas sobre atribuir características físicas das pessoas como produtoras de características morais e intelectuais por Caspar Lavater. Tal teoria foi chamada de “fisiognomonia” e influenciou muitas ideologias. Como ressaltou Renato da Silveira (2000, p. 102): “A pele escura, previsivelmente, era tida pela fisiognomonia como signo de uma alma pervertida, enquanto a pele clara conotava um caráter nobre”.

Muitos indivíduos concordaram com essas ideias que permaneceram no imaginário de ilustradores/as e escritores/as de muitas histórias (Silvério, 1999). De modo semelhante, as ilustrações e textos verbais empregados na obra “Formiga amiga” também evocam tais sentidos quando ressaltam a cor preta da personagem de modo pejorativo, demonizando a cor escura e adicionando o turbante para vincular esses significados negativos às mulheres negras.

Assim, a literatura infantil pode explicitar e contribuir para a efetivação de muitos discursos sobre a sociedade e as relações, revelando, por vezes, preconceitos. Compreendemos que as ilustrações que exibem pessoas negras nos livros infantis são essenciais para a construção das narrativas e, dado o histórico de sub-representação da população negra, devem ser analisadas de modo aprofundado. De acordo com Marlina Oliveira (2023) podem se constituir como importantes Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira (ACMABs).

Em contrapartida, as imagens estereotipadas contribuem para a consolidação de um imaginário estigmatizado nas crianças que frequentam ambientes educacionais que não se atentam para esse produto cultural. O racismo, expresso também na

ausência de representatividade positiva, gera uma lacuna na formação identitária das crianças negras, pois ocasiona uma autopercepção negativa, compromete a autoconfiança, expõe ao estresse tóxico e traumas (Januário, Dias, Pereira, Tristão e Figueiredo, 2021).

Porém, de acordo com Nilma Lino Gomes (2017), as conquistas do Movimento negro na afirmação de sua estética e representatividade de pessoas negras em lugares sociais valorizados impuseram a elaboração de um novo olhar que vislumbra a humanidade e singularidade da negritude. A autora explica que entre os conhecimentos construídos pelo Movimento Negro estão os saberes estéticos-corpóreos, que constituiu novas referências para o pensamento sobre a estética negra. Os saberes estético-corpóreos surgem da resistência e elaboração de um novo imaginário que propõe a reconstrução da identidade e estética, tendo como ponto de partida a autopercepção de negros e negras como sujeitos e protagonistas e não como objetos observados pelo olhar externo e discriminador.

Segundo Stuart Hall (2016), os significados não são fixos, pois à medida que certos sentidos desvanecem outros podem ser realçados. Para o autor, esse processo é denominado transcodificação. Trata-se da colagem de novos significados às ideias, originalmente, equivocadas. Por exemplo, o desenvolvimento da transcodificação acontece quando as propostas de obras de arte, livros literários e produções audiovisuais buscam ampliar as narrativas criadas para pessoas negras nas artes.

A reelaboração das histórias sobre a população negra acontece de modo intenso via ilustração no livro de literatura infantil. Diversos ilustradores e ilustradoras produzem expressões artísticas nas quais a herança afro-brasileira é destacada, criada com sensibilidade e desenhada com detalhes que buscam expressar vivências individuais e coletivas. A exposição artística “Karingana: presenças negras nos livros para as infâncias” expressa tal movimento de 47 artistas negros e negras que ilustram obras de literatura infantil. A exposição aconteceu em São Paulo, no espaço do Sesc Bom Retiro, de 15 de julho de 2023 a 31 de março de 2024. A curadoria foi de Ananda Luz e a produção executiva do grupo “Zeferina produções artísticas” (Luz; Lima, 2023).

Os desenhos revelavam a diversidade de possibilidades para a existência de pessoas negras. A exposição pode ser considerada um contraponto aos cenários literários e artísticos nos quais negros e negras aparecem em uma história única, como conceitua Chimamanda Adichie (2019). A história única constitui estereótipos

sobre os indivíduos, pois ressalta apenas uma parte de suas trajetórias e destaca aspectos que não representam a plenitude de uma vida complexa e formada por diversos elementos e tempos. A autora explica que os estereótipos instituem noções incompletas que reforçam a inferiorização de uma pessoa. A exposição “Karingana”, com múltiplas histórias, revela o oposto dos discursos que invisibilizam, pois evidencia as experiências negras em sua pluralidade, com distintas expressões artísticas, como desenho, pintura, arte digital, instalação e videoarte.

Sara da Silva Pereira (2019) apresenta cenas das mudanças nos modos de representação na literatura infantil quando investiga sobre as impressões de crianças pequenas acerca de livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. A autora verifica que crianças negras demonstraram entusiasmo quando se relacionaram com referências imagéticas positivas nas obras literárias. Pereira (2019) também enfatiza que as meninas negras, de 3 e 4 anos, se identificaram com as personagens das histórias principalmente via observação de características estéticas, cor da pele e cabelo. Outras pesquisas, como os estudos de Kátia Karoline Ferreira Silva (2022); e Helena Maria Marques Araujo e Rosa Maria Noronha Dias (2020), já concluíram que livros de literatura infantil podem auxiliar na afirmação identitária de crianças negras, como também desenvolver em meninos e meninas brancas o respeito e a compreensão de si mesmas para além de um padrão de normalidade e uma outra forma de perceber a diferença racial.

Tais mudanças captadas nas pesquisas apontam uma maior ciência de profissionais de educação ao escolheres livros para realizarem leituras com crianças da Educação Infantil. Diante da constatação sobre o poder das histórias bem contadas que trazem a temática afro-brasileira e africana, passei a me perguntar se essa questão se aplicava apenas aos textos verbais ou se as ilustrações estão fazendo parte da mudança conceitual observada.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa aqui desenvolvida foi analisar quais são os critérios empregados por professoras na escolha de livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, com foco na investigação do papel que as ilustrações desempenham em suas decisões. Os objetivos específicos foram: a) Aprender quais são os critérios gerais que as professoras afirmam utilizar na seleção de livros de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira b) Analisar em que medida as ilustrações são consideradas pelas professoras como um critério relevante e quais aspectos visuais das obra elas valorizam quando selecionam

livros de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira c) Compreender as concepções que as professoras possuem sobre letramento visual e racial e como essas concepções se imbricam nos processos de escolha que elas adotam quando elegem obras de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

Este estudo busca, assim, responder ao questionamento: Quais critérios são mobilizados por professoras para a escolha de livros de literatura infantil com temática africana e afro-brasileira, e qual o lugar e a importância das ilustrações nesse processo de seleção?

A pesquisa foi qualitativa e realizamos a Pesquisa-ação, com realização de entrevistas semiestruturadas, oficinas com o Percorso imagético literário (PIL) e, para análise dos dados, fizemos uso da Moju-Mó - Análise crítica de narrativas e atribuição de sentido (Acnas). Durante o processo, abordamos fundamentos teóricos da análise de imagem e literatura infantil para apreender das profissionais participantes como percebem as ilustrações de livros de literatura de temática africana e afro-brasileira.

Esta pesquisa me remete a minha própria trajetória, que será narrada para situar meu olhar e ponto de partida neste estudo. De acordo com Rosa Campoalegre (2020) as mulheres negras revelam suas vidas e histórias em diferentes âmbitos, sendo um deles a produção de conhecimento. A autora explica que nosso lugar de enunciação está diretamente relacionado ao nosso posicionamento ético, capaz de corroborar projetos de luta e agendas de investigação. De acordo com bell hooks (2015), nossa experiência de vida, como mulheres negras, é singular e desafia intensamente a estrutura social sexista e racista. “Essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente)”. (hooks, 2015, p. 208). Assim, minha subjetividade e experiências pessoais serão destacadas, pois cooperaram para explicar a escolha desse objeto de pesquisa e interesse pelas ilustrações em livros de literatura infantil.

Eu sou uma mulher negra retinta e fui uma criança que cresceu em uma família negra constituída por meu pai, Lapa Manoel de Souza, minha mãe, Daciene Silva Souza e meu irmão Filipe Silva Souza. Durante a infância, minha mãe sempre conversava comigo e com meu irmão sobre o racismo e a necessidade de lutarmos contra as injustiças. Meu pai e minha mãe sempre cuidavam para que tivéssemos boas referências de filmes e brinquedos nos quais a identidade e cultura negra fossem valorizadas. Entretanto, durante a adolescência, eu lia revistas, assistia séries e filmes

cujo protagonismo era branco. Esses produtos culturais apresentavam discursos associados aos padrões de beleza, demarcando que ser uma pessoa branca era ser bela. Nessa fase de minha trajetória, eu observava que havia em mim uma grande insegurança com a própria aparência e muitos sentimentos de inadequação.

Aos 18 anos ingressei no curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Comecei a participar das reuniões do “LitERÊtura: Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Débora Araujo. Nessa oportunidade, aprendi muito sobre a pesquisa científica, desenvolvi o hábito de estudo, assim como me aproximei de discussões com perspectiva crítica e analítica sobre a realidade que me cercava. No grupo, pude receber conforto em momentos delicados e difíceis, levar palavras de motivação às colegas, assim como iniciar a pesquisa sobre ilustrações de personagens negras na literatura infantil, como voluntária na iniciação científica. Sou considerada uma das co-fundadoras do grupo, uma vez que fui a primeira pessoa a enviar e-mail para a professora Débora manifestando interesse em participar das reuniões, tornando-me a primeira integrante.

Ainda na graduação, também vivenciei experiências negativas. Uma delas foi muito marcante. Minha turma, no terceiro semestre, estava aprendendo a realizar autorretratos. O professor branco fez a demonstração do que esperava de nossos trabalhos. Ele ensinou as formas básicas e as cores, enquanto alunas e alunos acompanhávamos fazendo a pintura em nossas telas. Explicou como fazer tons para a pele em tinta acrílica, orientando que deveríamos misturar amarelo nápoles e branco. Eu logo percebi que essa era uma mistura que resultava em um tom de pele bem diferente do meu. O professor expôs as diretrizes para realização da pintura com tanta naturalidade como se todas as pessoas do mundo fossem brancas. Eu fiquei completamente nervosa misturando várias cores, tentando raciocinar para encontrar meu tom de pele sozinha. Demorei um tempo, mas consegui preparar a tinta com a cor da minha pele escura. Estava atrasada em relação à turma, mas terminei a pintura. Sentia-me profundamente invisível e isolada, o que evidenciou uma percepção acentuada de solidão e ausência de reconhecimento no ambiente acadêmico, no qual estava inserida.

Tal situação pode exemplificar a discussão elaborada por Grada Kilomba (2019), no livro “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”. A autora

ênfatiza que a academia, na maioria das vezes, é um espaço onde não existe neutralidade, pois se trata de um lugar hegemonicamente branco, assim como um ambiente de violência. Os contextos “permitem que o sujeito branco posicione nossos discursos de volta nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro, como a norma” (Kilomba, 2019, p. 50). A situação vivida por mim demonstra a intensidade de uma lógica normativa que tem o branco como padrão. A academia apresenta contradições, pois assim como pode proporcionar crescimento pessoal e intelectual, também possui práticas determinantes para a manutenção da supremacia branca. Diante disso, é necessário propor ações que colaboram para a superação do racismo na universidade, nas relações, métodos, ementas e abordagens.

Por outro lado, cursei disciplinas, como Desenho e Vídeo nas quais criei outros autorretratos. Nesse processo, pude observar minha aparência, desenhar meu rosto e corpo, gravar vídeos e, aos poucos, reconstruir a relação com minha própria imagem. Consegui reconciliar-me com minha negritude.

Tais experiências possibilitaram uma reconstrução com o auxílio do fazer artístico e a criação de imagens positivas. De modo semelhante, muitos retratos e práticas pedagógicas afetam o cotidiano de crianças e produzem diferentes impactos afirmativos ou nocivos. Desse modo, torna-se imprescindível investigar expressões visuais, como as ilustrações, de modo acurado, desvelar os discursos, desenvolver um olhar modificado que capta os equívocos e transforma a realidade.

Durante o mestrado, de março de 2020 a dezembro de 2021, vivi muitas experiências marcantes juntamente com o meu orientador, Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva e colegas do grupo de pesquisa. Apesar das limitações impostas pela pandemia de Covid-19, cursei disciplinas e participei de muitos eventos de pesquisa que aconteceram de forma remota. Comecei a estudar sobre revisão sistemática com o uso de ferramentas digitais, desenvolvendo oficinas juntamente com a pesquisadora Kelvy Nogueira. Também acompanhei um grupo de estudantes de graduação, que realizava pesquisa de iniciação científica. Auxiliei nas revisões sistemáticas e contribuí com as discussões sobre literatura infantil e relações raciais.

O professor Paulo Vinicius contribuiu muitíssimo para minha formação pessoal e acadêmica, pois deixou muitos exemplos sobre excelência e dedicação, como também concedeu muitas oportunidades para o meu crescimento como acadêmica e como professora. Esta pesquisa foi iniciada com a orientação dele, que proporcionou

um processo de estudo com consistência e acolhimento. Infelizmente, ele faleceu em 29 de outubro de 2024. Tal acontecimento entristeceu muitas pessoas, assim como afetou profundamente a nós orientandas/os, com tristeza e o sentimento de perda ocasionado pela sua partida. De todo modo, agradeço a Prof^a. Dr^a. Lucimar Rosa Dias que assumiu a pesquisa a partir de novembro de 2024 e é também em homenagem a ele que finalizamos esse processo.

Ao iniciar os encontros com a professora Lucimar, pude prosseguir com a pesquisa, recebendo seu suporte e orientação atenciosa em cada nova fase do desenvolvimento deste estudo. O ErêYá, grupo de estudos e pesquisa em Educação para as Relações Étnico-Raciais, coordenado pela professora Lucimar, acrescentou alegria em meu processo de continuação da pesquisa. As reuniões e relações no grupo transmitiram aconchego, fortalecimento e ânimo.

Assim, realizo este estudo cuja motivação é o entendimento de que crianças negras podem ver a si mesmas de modo positivo e encorajador. Além disso, as crianças de outros grupos raciais também podem usufruir do contato com narrativas diversas sobre a população negra, que incitam o respeito e ampliam o conhecimento. Porém, elas dependem da mediação das profissionais da educação para terem acesso a esse tipo de literatura, o que pode ou não ocorrer a depender do quanto tais professoras compreendem o papel fundamental que as ilustrações desempenham na constituição do imaginário das crianças, para além das narrativas que compõem o texto verbal.

Nossa tese é de que a formação sobre análise de ilustrações pode contribuir com o trabalho realizado por professoras de crianças com a literatura infantil e a Educação para as Relações Étnico Raciais. Além disso, este estudo pode contribuir no diálogo com docentes sobre a compreensão acerca da potencialidade das ilustrações e a importância de considerar as reverberações que elas podem gerar. Isso poderá auxiliar na conscientização acerca do racismo reproduzido em retratos estereotipados ou na ausência de representatividade negra positiva.

Sobre a organização desta tese, o Capítulo 1 evidencia a revisão bibliográfica, descrevendo a metodologia para realização do levantamento de trabalhos e análise dos estudos encontrados. O Capítulo 2 conceitua a Pesquisa-ação, assim como descreve os procedimentos escolhidos para o desenvolvimento deste estudo. O Capítulo 3 discute sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais no município de Pinhais, seguido da análise dos dados produzidos.

Capítulo 1 – Traçando os esboços e contornos para realização da pesquisa: revisão sistemática

Realizamos uma revisão sistemática acerca do tema principal desta pesquisa com a finalidade de mapear e analisar os estudos em literatura infantil e relações raciais. A revisão de artigos, teses e dissertações auxilia na delimitação do problema de pesquisa, pois possibilita conhecimento ampliado sobre o contexto da área investigada e a percepção das características dos estudos anteriormente efetuados. Para Altina Ramos, Paulo Faria e Ádila Faria (2014) a revisão sistemática consiste no trabalho de analisar pesquisas que foram encontradas via organização detalhada a partir de protocolos e critérios objetivos. Segundo as autoras e autor a revisão sistemática, apesar de ter sua origem direcionada às áreas médicas, pode oferecer métodos adequados ao âmbito da Educação, já que contribui para a explicitação dos processos de pesquisa e dos resultados encontrados.

A revisão sistemática realizada nesta pesquisa buscou analisar as produções acadêmicas sobre literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, publicadas principalmente entre 2013 e 2023, incluindo os estudos realizados no ano em que a revisão foi feita, bem como os trabalhos dos anos anteriores. O conceito de literatura que escolhemos foi o proposto por Eliane Debus (2017) e denomina livros que tematizam as vivências culturais e históricas da população africana e afro-brasileira, com destaque para o assunto. A autora também identificou outras categorias, a saber: “literatura afro-brasileira” e “literatura africana”. A literatura afro-brasileira contempla livros de autoria negra e a literatura africana reúne obras literárias publicadas no continente africano em língua portuguesa, inglesa e francesa, por exemplo (Debus, 2017).

As bases de dados escolhidas para esse processo foram “SciELO”, “Periódicos Capes” e “Portal de teses e dissertações da Capes”. O quadro 1 demonstra os descritores utilizados para as buscas desenvolvidas.

QUADRO 1 - DESCRITORES UTILIZADOS NAS BUSCAS

Descritores
<ul style="list-style-type: none"> ● Ilustração de personagens negras ● Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira ● Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira AND ilustração ● ilustração AND personagens negras ● ilustração personagens negras AND literatura infantil ● literatura infantil e juvenil negra ilustração ● literatura infantil relações raciais ● livro ilustrado AND personagens negras

FONTE: A autora (2023)

Além de mobilizar o conceito de Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, também foi realizada busca com o termo “literatura infantil e juvenil negra”. Essa escolha se deve ao fato de que tal nomenclatura pode abranger estudos relevantes para esta pesquisa. Isso está em sintonia com o argumento de Maria Anória de Jesus Oliveira e Ana Fátima Cruz dos Santos (2022), que afirmam que a literatura infantil e juvenil negra é composta por livros escritos por autoras e autores negras e negros. Assim, ao enfatizar o protagonismo desses autores na produção dessa literatura, foi possível ampliar o alcance das pesquisas relacionadas ao tema.

1.1 Metodologia da revisão

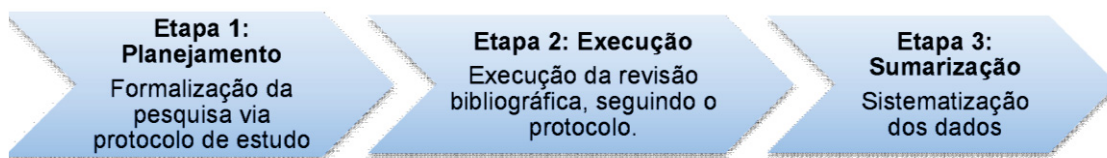
A estrutura do estudo foi orientada pelo protocolo de pesquisa referente à ferramenta “Start”, que é um software criado pelo Laboratório de pesquisa em Engenharia de Software (Lapes), da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Serão relatadas as informações principais do nosso estudo e o modo como foi efetuada a revisão das pesquisas.

O trabalho completo de revisão sistemática, nesse contexto, é composto por três etapas: a) planejamento b) execução c) sumarização. A etapa de planejamento é

caracterizada pelo preenchimento de um protocolo e definição de elementos essenciais da pesquisa. O protocolo de pesquisa consiste no primeiro procedimento da revisão sistemática elaborada com o auxílio da ferramenta digital e funciona como um formulário cujo preenchimento responde questões importantes para a execução das buscas. Essas questões são: palavras-chave, bases de dados, critérios para seleção dos artigos, expectativas sobre os trabalhos, questão que orienta o estudo, objetivo da pesquisa, metodologia e idiomas das pesquisas.

A fase da execução consiste na realização das buscas nas bases de dados, importação de todos os trabalhos encontrados pela ferramenta e seleção de quais serão escolhidos para integrar a pesquisa. Já a sumarização apresenta de forma sistematizada, com gráficos e esquemas, as informações principais do conjunto de estudos selecionados e analisados.

FIGURA 4 - ETAPAS DA REVISÃO START



FONTE: A autora (2025)

A revisão sistemática contou com critérios para a inclusão dos trabalhos. Esses critérios foram designados na Etapa 1, no protocolo e foram: 1) Trabalhos publicados entre 2013 e 2023; 2) Pesquisas sobre ilustração de personagens negras na literatura infantil 3) Pesquisas sobre literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

Os critérios para exclusão dos textos foram: 1) Trabalhos que não abordam a literatura infantil; 2) Pesquisas sobre a ilustração de livros infantis que não apresentam protagonistas negras 3) Pesquisas sobre projeto gráfico na literatura infantil.

As informações do protocolo de pesquisa podem ser alteradas ao longo do processo. Durante as buscas, verifiquei que apareciam estudos cujo principal enfoque era o projeto gráfico, por tal razão acrescentei o terceiro critério de exclusão para auxiliar a escolha dos trabalhos.

QUADRO 2 – ESTUDOS IMPORTADOS PARA A START

Bases	Trabalhos importados para a Start			
	Aceitos	Recusados	Duplicados ²	Total
Periódicos Capes	29	35	39	103
Scielo	0	0	1	1
Portal de teses e dissertações Capes	17	8	0	25
Total	46	43	40	129

FONTE: A autora (2023)

Sobre a etapa de execução (Etapa 2), o quadro 2 demonstra a quantidade de estudos encontrados em cada base, bem como o número total de trabalhos captados que consistiu em 129 publicações acadêmicas entre teses, dissertações e artigos. Desse quantitativo foram escolhidas 46 pesquisas para análise das quais todas foram estudadas com maior profundidade. Após a leitura integral, 9 estudos foram excluídos do presente trabalho por apresentarem limitações metodológicas significativas ou por abordarem questões que se distanciam do tema central desta pesquisa. Assim, 37 trabalhos serão analisados, uma vez que atendem aos objetivos da pesquisa.

Na ferramenta “Start”, critérios de qualidade são características estabelecidas pela pesquisadora ou pesquisador para avaliar o texto estudado, observando percepções acerca da qualidade do trabalho, de acordo com a área da pesquisa. Esta pesquisa designou apenas um critério de qualidade: 1) Pesquisas que realizam análise consistente de ilustrações em livros de literatura infantil com personagens negras

No primeiro critério, consideramos trabalhos que realizaram descrições detalhadas sobre as ilustrações dos livros analisados, bem como estudos que ressaltaram o impacto da parte visual dos livros de literatura infantil, dialogando com as relações raciais. A Figura 5 indica as principais palavras mencionadas nos textos extraídos. Vale ressaltar que as palavras “ilustração” e “ilustrações” aparecem em tamanho pequeno, expressando a reduzida ênfase na análise de imagem das pesquisas em literatura infantil e relações raciais.

² A ferramenta demarca como “duplicado” cada trabalho que foi captado por mais de uma base de dados. Por exemplo, um mesmo artigo que foi encontrado na Scielo e no Periódicos Capes será identificado pela plataforma como “duplicado”.

Durante a apresentação dos trabalhos, realizaremos análises sobre os conteúdos das pesquisas considerados relevantes para a discussão sobre ilustração na literatura infantil. Esse movimento acontecerá principalmente com os estudos da primeira categoria, já que ela reunirá trabalhos com foco direto nas ilustrações, o que exigirá reflexões e análises sobre ideias e aspectos relevantes para nosso estudo. Tal leitura crítica irá compor a revisão sistemática com a finalidade de colaborar na compreensão do papel das imagens na construção de sentidos da literatura infantil.

1.2.1 Categoria Ilustração

Nesta categoria abordaremos, por aproximação temática, os trabalhos que tratam das ilustrações em livros de literatura infantil com personagens negras e imagens produzidas por crianças em atividades escolares. Nesta seção concentramos os 8 estudos que apresentaram destaque, em relação ao restante das publicações lidas, no que concerne às ilustrações.

QUADRO 4 – TRABALHOS CATEGORIA “ILUSTRAÇÃO”

Título	Autora ou Autor	Tipo	Ano	Palavras-chave
Representações e literatura infantil	Thais Regina de Carvalho e Mariana César Verçosa Silva	Artigo	2018	Relações étnico-raciais; Escola; Crianças; Literatura infantil
Que fim levaram todas as cores? As imagens que uma política pública conta para nós	Mariana Passos Ramalhete e Samira da Costa Sten	Artigo	2021	Conta pra Mim; Literatura Infantil; política pública educacional; relações étnico-raciais.
Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca na Escola	Maria Laura Pozzobon Spengler e Eliane	Artigo	2019	Livro de imagem; Literatura para a infância; Relações étnico-raciais

(PNBE) para a Educação Infantil	Santana Dias Debus			
Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenis	Véronique Francis	Artigo	2015	Criança negra; Educação antirracista; Livros infanto-juvenis ilustrados.
Literatura infantojuvenil e música: representação da criança negra e abordagens da alteridade na França e no Brasil	Véronique Francis e Valéria Barbosa	Artigo	2020	Literatura infantojuvenil; Criança negra; Música; Alteridade; Brasil; França.
Um passeio panorâmico pela produção literária infanto-juvenil moçambicana: autores e obras	Maria Anória de Jesus Oliveira	Artigo	2017	Literatura infanto-juvenil moçambicana; Personagens; Narrativa.
A imagem da criança negra na literatura infantil: estudo comparado de narrativas latino-americanas	Sandra De Oliveira Ferreira	Dissertação	2018	Literatura Infantil; América Latina; Criança Negra
Dois caminhos de leitura dos livros ilustrados: Menina Bonita do Laço de Fita e Niña Bonita, de Ana Maria Machado	Mariana Cortez e Sandra de Oliveira Ferreira	Artigo	2021	Livro ilustrado; Racismo; América Latina; Literatura infantil.

Sobre retratos³ realizados pelas crianças, a pesquisa de Thais Carvalho e Mariana Verçosa (2018) descreveu a experiência de solicitar que alunos e alunas desenhassem a protagonista negra do livro “Entremeio sem babado”, de Patrícia Santana (2007), com ilustrações de Marcial Ávila. O estudo explicou que 60% das crianças desenharam a personagem com características fenotípicas brancas e 40% elaboraram desenhos representando a personagem negra. As autoras afirmaram que é importante ampliar as referências das crianças sobre os cabelos, enfatizando também a beleza dos cabelos crespos, visto que muitos desenhos, no contexto da pesquisa realizada, representavam a protagonista com cabelos lisos.

Outro estudo identificou que existem entraves em livros da coleção “Conta pra mim”, um programa do Governo Federal, lançado em 2020. As ilustrações analisadas pertenciam às histórias “A lenda da Vitória Régia” e “A princesa e a Ervilha” (Brasil, 2020). Caráter conservador foi um aspecto identificado por Mariana Passos Ramalhete e Samira da Costa Sten (2021) nos livros dessa coleção, cujo objetivo era estimular a leitura em âmbito familiar. Os documentos oficiais publicados sobre tal coleção foram explicados no estudo da seguinte forma:

Essa política se respalda em práticas ultraconservadoras, que nega às famílias brasileiras o acesso à arte e está confinada a finalidades utilitaristas e moralizadoras, que não colaboram com transformação de uma sociedade desigual e injusta, mas com a sua mera produção. [...] Em geral, oferecem ilustrações superficiais que não representam a heterogeneidade da sociedade brasileira e configura-se como uma espécie de sequestro da experiência estética (Ramalhete; Stein, 2021, p. 154).

As pesquisadoras explicam que as imagens desta coleção refletem um retrocesso, visto que escamoteia os avanços nas representações da população negra e dos povos originários. Tais grupos trabalharam para recuperação do protagonismo em suas narrativas e são apresentados em diversos livros com caracterizações sem exageros ou estereótipos, bem como em contextos de valorização de suas culturas e pertencimentos raciais. Diante disso, ilustrações como as da coleção “Conta para mim” constituem um movimento retrógrado. O tratamento estético das personagens foi realizado de modo descuidado, simplificando detalhes como pinturas corporais

³ Retratos são imagens que representam pessoas. Podem ser elaborados por fotografias, pinturas, gravuras, desenho, escultura ou outras técnicas.

desenhadas de modo desordenado e grosseiro é o que foi demonstrado por Ramalhete e Stein (2021).

O estudo de Maria Laura Pozzobon Spengler e Eliane Santana Dias Debus (2019) apontou que alguns livros de imagem selecionados pelo PNBE⁴ para a Educação infantil, edições 2008, 2010, 2012, 2014, apresentaram estereótipos e narrativas pejorativas sobre o continente africano. Foram considerados 59 livros, dentre os quais 13 apresentavam personagens negras. Mas, apenas em quatro livros as/os protagonistas eram negras/os: “Bem me quero, bem me querem”, de Regina Rennó, “O almoço”, de Mario Vale, “Quando os tam-tans fazem tum-tum”, de Ivan Zigg e “Mar de sonhos”, de Dennis Nolan. Este último foi o que melhor representou personagens negras, visto que:

A menina negra é retratada de forma positiva, sem traços estereotipados ou exageros na representação, as imagens compõem uma narrativa em que o cotidiano contemporâneo se sobressai e a infância acena como uma possibilidade repleta de meninice, nos gestos brincantes da personagem. (Spengler; Debus, 2019, p. 16).

Tratando-se de um panorama internacional, foram encontrados três artigos que versaram sobre literatura infantil e relações raciais em Moçambique, França e Venezuela. Sobre a França, Veronique Francis (2015, 2020) e Valéria Barbosa (2020)⁵ explicitaram que existem muitos livros, publicados entre 1980 e 2010, que apresentam estereótipos de caracterização, histórias fixadas apenas em conflitos raciais ou que revelavam o continente africano de forma estigmatizada nas ilustrações. Em uma das obras analisadas, denominada “*Little Lou*”, de Jean Claverie, a trama versava sobre sofrimento e agressões, como explica Francis (2020, p. 724):

Desde a primeira página, a imagem incorpora um desses atributos que tipificam a infância negra nos livros ilustrados: pés descalços. O tio do jovem herói, ainda adolescente, vai de fazenda em fazenda para cantar o blues. Esta história, iniciada na década de 1920, é pontuada por muitos episódios de sofrimento, incluindo insegurança devido a agressões racistas.

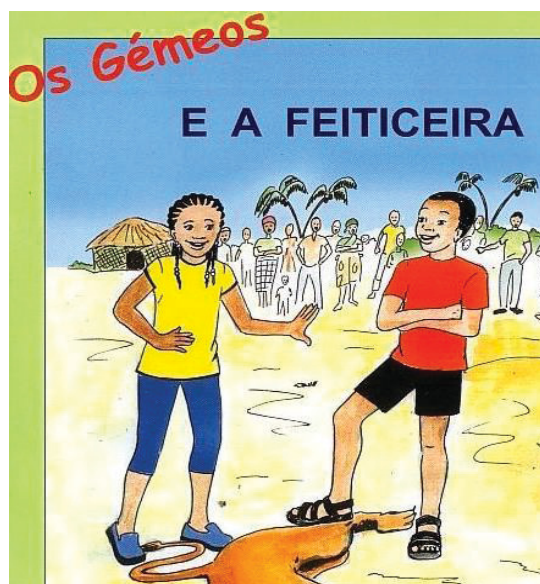
⁴ O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foi fundado em 1997 e apresentava como objetivo promover o acesso à leitura para estudantes e professoras da Educação básica. Esse programa possibilitava a aquisição de livros de literatura para as escolas e incentivo às práticas de leitura. O PNBE foi revogado em 2017.

⁵ A pesquisadora Veronique Francis publicou dois artigos sobre o tema debatido, um em 2015 e outro com a autora Valéria Barbosa em 2020.

Também foi indicada a presença de discurso sobre democracia racial, amenização dos entraves causados pelas discriminações e existência de livros que buscam valorizar meninos e meninas negras em número reduzido, segundo as pesquisadoras. O cenário brasileiro e o contexto francês foram comparados em relação ao engajamento para a equidade racial na Educação, de acordo com Francis e Barbosa (2020). As autoras afirmam que, em ambos os países, existem legislações para o enfrentamento do racismo nas escolas e há publicações de livros com personagens negras. Entretanto, as autoras indicam que, no Brasil, as obras de literatura infantil que apresentam personagens negras destacam a identidade racial.

Sobre os livros publicados em Moçambique, Maria Anória de Jesus Oliveira (2017) ressaltou a relevância das ilustrações, pois em muitas obras literárias o pertencimento racial é demonstrado unicamente pelos desenhos. Além disso, a autora enfatizou retratos de livros da coleção “Os gêmeos”, com protagonistas gêmeos chamados Isa e Zé. Nessas obras, publicadas entre 2003 e 2008, a menina aparece com distintos penteados, valorizando a estética negra e corroborando com representações afirmativas, um exemplo pode ser observado na Figura 6. As ilustrações de livros da coleção superam uma construção limitada do continente africano como lugar repleto de animais na selva, de acordo com Oliveira (2017). Foram desenhados os bairros de Maputo, áreas rurais, urbanas e a fronteira entre Moçambique e África do Sul.

FIGURA 6 - CAPA DE "OS GÊMEOS E A FEITICEIRA", DE MACHADO DA GRAÇA



FONTE: Faife (2005)

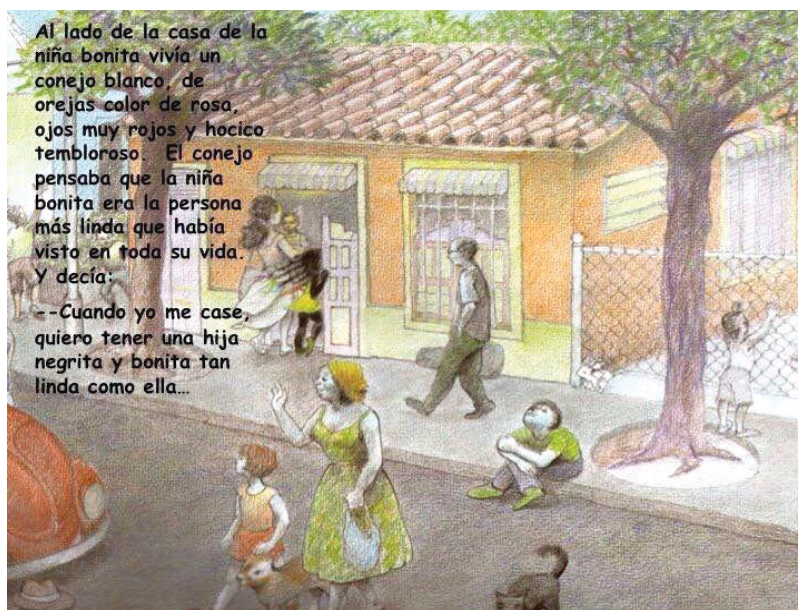
As autoras Sandra de Oliveira Ferreira (2018, 2021) e Mariana Cortez (2021)⁶ analisaram as ilustrações da versão venezuelana do livro “Menina bonita do laço de fita”, da brasileira Ana Maria Machado. A trama versa sobre uma menina negra, muito admirada por um coelho branco, que a considera linda e deseja descobrir a razão pela qual a garota tem a pele escura. Pretendo desenvolver uma reflexão sobre essa obra, pois tal título apareceu de forma recorrente nas investigações que compõem esta revisão sistemática. Além de ter sido mencionada por uma das participantes da pesquisa durante a entrevista.

Sobre a versão publicada no Brasil, em 2010, as ilustrações são de autoria do artista Claudius. De acordo com Débora Araujo (2018), essa versão brasileira do livro contém retratos da protagonista próxima da família, permeada por afeto, atividades valorizadas socialmente e condições materiais de vida dignas. Entretanto, não reitera um avanço significativo dos livros de literatura infantil com personagens negras, visto que possui ambiguidades no texto verbal. Uma delas é a resposta da mãe da menina quando questionada sobre o pertencimento racial da protagonista. A mãe respondeu que o motivo havia sido por “artes de uma avó preta que ela tinha”, o que evoca conotação sexual-reprodutiva. Além disso, a história apresenta ideias relacionadas à interracialidade, pois uma ilustração revela coelhos filhotes de diferentes tons, gerados pelo cruzamento do coelho branco com uma coelha preta.

Apesar dos limites presentes no texto verbal, a versão venezuelana, “Niña bonita”, ilustrada por Rosana Faría, altera sentidos da narrativa. Ocorreu uma mudança na história, visto que a personagem central demonstra maior protagonismo ao vivenciar experiências em comunidade, além do núcleo familiar. As Figuras 7 e 8 revelam cenas da menina em cenário urbano e desfrutando de um momento na praia com outras crianças.

⁶ Dois textos de Sandra de Oliveira Ferreira foram analisados, sua dissertação, de 2018, e um artigo publicado em 2021 com Mariana Cortez.

FIGURA 7 - ILUSTRAÇÃO LIVRO "NIÑA BONITA"



FONTE: Faría (2004)

FIGURA 8 - ILUSTRAÇÃO LIVRO NIÑA BONITA



FONTE: Faría (2004)

Segundo Regina Zilberman (2003), por muito tempo, as obras de literatura infantil representavam crianças em contextos relacionados ao excesso de proteção e controle rígido da família. Para a autora, as narrativas poderiam organizar seu enredo conforme três modelos: eufórico, crítico ou emancipatório. O primeiro padrão apresentaria a trajetória de uma criança que, ao cruzar os limites do lar, conhece a sociedade e a reprová, compreendendo que o âmbito doméstico é superior e seguro.

O modelo crítico elabora um percurso no qual a personagem infantil questiona a vida no núcleo familiar, porém suas ações demonstram autonomia reduzida e poucos efeitos no curso da história. Ao contrário, o exemplo emancipatório propõe um cenário cujo protagonismo da criança é notável, uma vez que as experiências dos pequenos e pequenas, na realidade exterior, auxiliam em processos de autoconhecimento e são vividas com expectativa (Zilberman, 2003). As imagens da obra “Niña bonita” podem ser identificadas como emancipatórias, pois corroboram um entendimento acerca da menina negra como autônoma e curiosa.

O texto verbal da versão venezuelana mantém as problemáticas e ambiguidades da história. No entanto, Sandra de Oliveira Ferreira (2018, 2021) ressalta, em seu estudo, o quão determinantes são as ilustrações para as construções narrativas e as alterações efetuadas em produções que são publicadas em diferentes países ou edições. O estudo de Ferreira (2018, 2021) realça as múltiplas possibilidades que um texto literário pode assumir diante do trabalho de distintos/as artistas, salientando que a proposta de ilustração de Rosana Faría alterou o número de pessoas e ambientes com os quais a protagonista se relaciona, já que a narrativa acontece em meio à vida comunitária de um espaço rural, diferente da versão brasileira que ressalta a intimidade do lar.

Segundo Rafael Hoffman (2021), os elementos básicos da linguagem visual são: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento. Trata-se de componentes que reunidos criam efeitos e composições de acordo com a intenção da pessoa que produz a imagem. Em conjunto com o texto verbal, a linguagem visual produz diferentes efeitos, realçando aspectos específicos de uma história, de acordo com a preferência e intenção dos autores ou autoras. Sobre as ilustrações da obra “Niña bonita”, Ferreira (2018, p. 58) explica que: “Para a menina, é comum aquele lugar, ela não é forasteira, pertence ao espaço. [...] Este cenário e paisagens dizem mais que a própria narrativa verbal, já que sua proposta é aproximar o leitor a uma forma de viver”. No contexto da literatura infantil, o texto verbal propõe uma história, mas a narrativa visual pode ser determinante na criação de novos cenários e contextos de uma trama.

Serão delineadas reflexões sobre o diálogo entre linguagens na literatura infantil e características de ilustrações. Josias Gomes (2024) explicita que a ilustração

amplia as percepções sobre o texto verbal e possibilita a visualização da história também em seus aspectos mais minuciosos:

Um conjunto de ilustrações planejadas para determinado texto pode criar, por exemplo, uma pequena narrativa paralela, acrescentar um elemento visual que o texto não descreve, definir personagens e cenários que o texto não apresenta diretamente, entre outros. Aqui gostaríamos de acrescentar à proposta de ilustração como um ato de interpretar, o entendimento de ilustração como criação de metáforas (Marinho, 2024, p. 39)

Segundo Isadora Zeferino (2018), a ilustração consiste em um desenho que demonstra informações e transmite ideias para as pessoas que a observam. De acordo com Debus (2017), a relação entre textos verbais e ilustrações é observada como critério na escolha de livros de literatura infantil para crianças, uma vez que a ilustração é concebida como narrativa. No âmbito das relações raciais, o par visual-verbal é essencial na reconstrução da história de negros e negras. Maria Albenize da Silva Soares, Márcia Tavares e Jane Cely Marques do Nascimento (2022, p. 45) explicam que: “Ao selecionarmos livros que abordam temáticas das relações étnicas raciais para leitores crianças, precisamos ter conhecimento dessa relação entre as linguagens.”

A ilustração não constitui aspecto decorativo ou complementar ao texto, mas integra a história, ao expressar sentimentos e emoções por meio de cores, formas, texturas, colagens e linhas. É essencial reivindicar a presença de retratos dignos e humanizados de negras e negros.

Em reflexão sobre o que é uma ilustração positiva, é essencial considerar as particularidades inerentes a cada retrato, pois obras de arte são altamente complexas. Cada obra precisa ser considerada em sua singularidade. As ilustrações devem ser observadas com atenção, uma vez que determinados elementos da técnica e poética própria de cada artista devem ser analisados. As reflexões aqui realizadas sobre o que seria uma ilustração livre de estereótipos serão ponderações que podem contribuir com a interpretação e leitura de imagens nas quais pessoas negras são representadas.

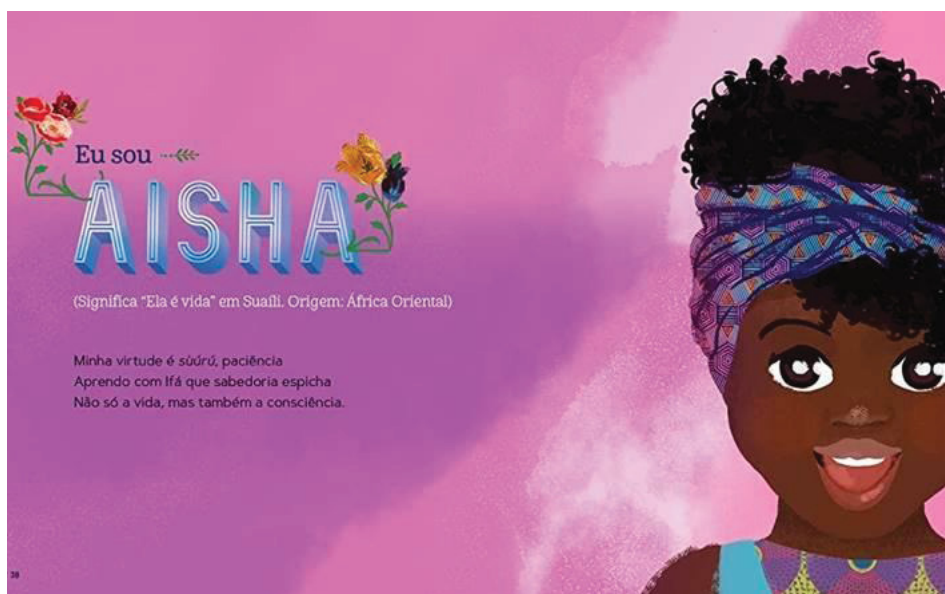
Uma ilustração positiva apresenta cuidado nas representações da pele, feições do rosto, corpo e cabelo de pessoas negras. Exageros nas dimensões da boca, olhos e nariz são ausentes em uma figura humana desenhada de forma respeitosa e

sensível. Ilustrações cujo contraste entre a cor da pele e os lábios é muito intenso podem ser, com frequência, identificadas como estereotipadas.

O livro “Com qual penteado eu vou?”, escrito por Kiusam de Oliveira (2021) e ilustrado por Rodrigo Andrade, apresenta ilustrações positivas de crianças negras. Nas imagens aparecem retratos cuja principal característica é a gestualidade das personagens, já que seus olhares são intensos e brilham, transmitindo ideias relacionadas à alegria e expectativa.

A Figura 9 descreve a personagem Aisha, cujo significado é “Ela é vida”, no idioma africano Suhaíli. Sobre a caracterização, a menina tem sua imagem elaborada de modo a reiterar o sentido expresso em seu nome, pois sua representação evoca vivacidade e revela um trabalho acurado na criação da pele, cabelo e feições do rosto. Os pequenos cachos, no penteado de Aisha, são desenhados com detalhes, exibindo a textura e o brilho de seus fios.

FIGURA 9 - IMAGEM DO LIVRO "COM QUAL PENTEADO EU VOU"?



FONTE: Oliveira e Rodrigues (2021)

Ilustrações de personagens negras em contextos associados a alegria, beleza e tranquilidade são consideradas positivas, pois evidenciam cenários distantes do racismo, produzindo um desejo de vida mais agradável e distante da dor causada pela discriminação presente na vida real. Tais imagens são vislumbres de esperança, já que revelam um desejo por trajetórias e experiências felizes.

A observação das ilustrações requer percepções únicas e específicas para cada expressão visual e contexto, com interpretações críticas e conscientes, vinculadas a análise que equilibre poética pessoal do ilustrador, aspectos artísticos e a representatividade negra nas imagens. Diante disso, é relevante propor ilustrações que ocasionam impactos positivos ao proporcionar experiências estéticas que contribuem com a afirmação identitária de crianças negras e rasuram representações negativas.

Portanto, os trabalhos desta categoria discutiram relações entre textos verbais e ilustrações, bem como expressaram que estas podem favorecer a permanência de estereótipos ou a criação de novos perfis que ressaltam a afirmação identitária. Entre os livros distribuídos pelo PNBE, estavam produções com narrativas negativas sobre o continente africano, como foi observado na pesquisa de Spengler e Debus (2019). Infere-se que bibliotecas de espaços educacionais ainda possam ter tais livros em seus acervos. Nessa situação, é extremamente importante que professoras questionem e evitem escolher obras desse tipo para realizar a mediação de leitura com crianças. Além disso, é importante promover discussões e debates sobre os limites e impactos dos livros que apresentam estereótipos. Soma-se a isso a reflexão sobre o quanto programas nacionais de distribuição de obras literárias têm um papel importante e necessário na aproximação das crianças com ilustrações que descrevem o mundo em suas múltiplas culturas, estéticas e grupos raciais.

Outra observação significativa reverberou com a leitura da pesquisa de Carvalho e Verçosa (2018) que indica a necessidade de expansão dos referenciais positivos no contexto educacional. Sobre isso, acrescentamos a importância de fomentar pesquisas voltadas ao desenvolvimento de técnicas específicas para desenhar personagens negras com as crianças. É de grande valor investigar e propagar estratégias que auxiliem meninos e meninas na criação dos retratos por meio de recursos alternativos ao papel sulfite branco, como, por exemplo, papel *kraft* ou apresentando outras formas de elaborar figuras humanas. Tais práticas contribuem para a valorização da diversidade e para a promoção de representações mais inclusivas no ambiente escolar. Uma possibilidade seria a confecção de desenhos por meio da colagem com papéis coloridos e uso de cartolina marrom para representação da pele. Pode-se inferir que aumentar as possibilidades de criação de imagens com distintos recursos e ensino de técnicas auxilie e incentive as crianças a elaborarem ilustrações de personagens negras.

Compreendemos a notoriedade de pesquisas que colaboram nas discussões sobre produções artísticas e retratos da população negra na literatura infantil, pois acrescentam conhecimentos pertinentes ao campo da Educação. A próxima seção direciona seu foco para os projetos e ações empreendidos em instituições educacionais, relacionando o debate sobre obras literárias e as relações raciais nas salas de aula.

1.2.2 Pesquisas realizadas em escolas e centros de Educação Infantil

Os 10 trabalhos que compõem essa categoria realizaram pesquisas em escolas ou Centros de Educação Infantil. Parte dos estudos aqui apresentados realizaram pesquisas de campo com participantes, professoras e/ou crianças de determinada instituição educacional. Outras investigações realizaram análise sobre as imagens do ambiente escolar e discussões sobre os livros presentes nas bibliotecas. Os objetivos desses estudos eram acompanhar e observar as práticas pedagógicas em unidades educacionais, com olhar especial para as relações raciais.

QUADRO 5 – “PESQUISAS EM ESCOLAS E CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Título	Autora ou Autor	Tipo	Ano	Palavras-chave
O negro nos livros infantis: análise das práticas pedagógicas na educação infantil	Ilma Regina Castro Saramago Souza e Paloma dos Santos Sayão Martinhão	Artigo	2017	Relações étnico-raciais. Prática educacional. Inclusão.
A literatura afro-brasileira no contexto da sala de aula: desafios para a prática pedagógica	Marlene do Carmo Meireles, Santuza Amorim da Silva e Márcia Emília Guimarães de Paula Lima	Artigo	2021	Literatura afro-brasileira; práticas pedagógicas; relações étnico-raciais.
Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da	Flavia Filomena Rodrigues da Mata	Dissertação	2015	Infância. Criança negra. Literatura infantil. Racismo.

identidade étnico-racial de crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil				Personagens negros.
Os Griôs Apontam na Escola: por uma metodologia de abordagem da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental	Wagner Ramos Campos	Dissertação	2016	Ensino de Literatura Infantil Negra; Mediação; Relações étnico-raciais; Anos Iniciais do Ensino Fundamental
O que aprendemos com as meninas bonitas? Análise de dados de uma pesquisa sobre racismo, gênero e literatura infantil	Helena Maria Marques Araujo e Rosa Maria Noronha Dias	Artigo	2020	Racismo; Gênero; Literatura infantil afro-brasileira
Educação, infâncias e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma – SC)	Ivana Beatriz dos Santos	Dissertação	2017	Identidades; infância; literatura infantil; relações étnico-raciais.
De leitor para leitor: relações étnico-raciais no ensino da literatura infantil e juvenil no Brasil	Míria Gomes Oliveira	Artigo	2020	Educação étnico-racial; Ensino da literatura infantil e juvenil; Políticas afirmativas.
Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba	Paulo Vinicius Baptista da Silva e Rita de Cássia Moser Alcaraz	Artigo	2021	Letramento racial; letramento literário; relações étnico-raciais; literatura infantil; educação infantil.
Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil.	Débora Cristina de Araujo e Ivone Andrusievicz	Artigo	2017	Bibliotecas escolares; Diversidade étnico-racial; Escolarização da literatura.
Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil	Paulo Vinicius Baptista da Silva e Gizele de Souza	Artigo	2012	Práticas pedagógicas; relações raciais; educação infantil

Ilma Regina Castro Saramago Souza e Paloma dos Santos Sayão Martinhão (2017) buscaram compreender, por meio de entrevistas, como professoras de um CMEI em Dourados, Mato Grosso do Sul, preparam momentos para mediação da leitura de livros com personagens negros/as. Os resultados indicaram a ausência de recursos materiais no CMEI, como livros de literatura infantil, objetos e brinquedos que poderiam contribuir para os momentos de contação de histórias. Não há recorrência do trabalho de mediação da leitura e Educação para as relações étnico-raciais, uma vez que as ações acontecem principalmente em novembro, próximo ao Dia da Consciência Negra. As professoras do centro de educação infantil investigado desconheciam obras de literatura infantil com personagens negras, de acordo com as autoras. A instituição se manifestava de modo indiferente à necessidade de prover materiais e formações para a educação antirracista.

O estudo de Marlene do Carmo Meireles, Santuza Amorim da Silva e Márcia Emília Guimarães de Paula Lima (2021) observou práticas pedagógicas em EREER realizadas em duas turmas de terceiro ano do ensino fundamental, em duas escolas de Belo Horizonte, Minas Gerais. Realizou-se observação da mediação da leitura do livro “Bruna e a galinha d’angola”, de Gercilga De Almeida e Valeria Saraiva. Foi observada falta de intencionalidade das professoras para realização de trabalho em perspectiva antirracista e necessidade de formação nessa área, segundo Meireles, Silva e Lima (2021). Isso aconteceu, pois apesar da obra apresentar valorização da cultura africana e afro-brasileira, a abordagem realizada pelas professoras foi superficial e não enfatizou sentidos afirmativos.

O estudo de Flávia Filomena Rodrigues da Mata (2015) realizou entrevistas com professoras e observação de momento de contação de história com o livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, com ilustrações de Adriana Mendonça. A pesquisa aconteceu em uma unidade de educação infantil de Paraúnas, Belo Horizonte. Os resultados demonstraram que as crianças negras evidenciavam o desejo de se identificar fisicamente com as personagens brancas. Acerca da prática das professoras, foi identificado que o trabalho com a Educação para as relações étnico-raciais acontece de modo pontual e não é presente nas propostas pedagógicas da unidade. A pesquisadora destacou a necessidade de formação para as docentes e seleção mais criteriosa dos livros.

O estudo de Wagner Ramos Campos (2016) realizou uma pesquisa-ação com crianças e professoras de uma escola de ensino fundamental, em Natal, Rio Grande

do Norte. Foi realizada formação com as professoras e intervenção com as crianças, do 3º ano. Nessa intervenção aconteceram rodas de leitura com diversos livros, entre eles: “Bruna e a galinha d’angola”, de Gercilga de Almeida e Valeria Saraiva e “As panquecas de Mama Panya”, de Mary e Richard Chamberlin. As professoras evitavam a escolha de livros de temática da cultura africana e afro-brasileira para leitura com as crianças. Acerca das rodas de leitura, meninos e meninas viveram experiências significativas e aprenderam de modo transdisciplinar sobre a população negra, sua cultura e ancestralidade, conforme o pesquisador.

Tais investigações asseguram que a formação continuada de professoras em relações raciais é fundamental para a conscientização sobre o racismo e aporte para o desenvolvimento de projetos pedagógicos para enfrentamento das desigualdades e discriminações nas escolas.

Helena Maria Marques Araujo e Rosa Maria Noronha Dias (2020) ouviram garotas de um quinto ano, de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. Entre os livros lidos estavam os títulos: “O mundo no *black Power* de Tayó”, de Kiusam de Oliveira e ilustrações de Taísa Borges e “Os tesouros de Monifa”, de Sonia Rosa, com ilustrações de Rosinha. Ao realizarem rodas de leituras, as autoras observaram que, apesar de uma assimilação de padrões eurocêntricos, as meninas se identificaram com as personagens negras, bem como ressignificaram o entendimento que possuíam sobre religiões de matriz africana. Nesse processo, Araujo e Dias (2020, p. 77) ressaltaram a importância das ilustrações, pois “durante as conversas após as leituras, as ilustrações sempre despertavam a atenção das meninas e serviam de material para a discussão”.

A pesquisa de Santos (2017) realizou leituras com seis meninas negras do 3º ano de uma escola de ensino fundamental da cidade de Criciúma, Santa Catarina. Em tal experiência, a pesquisadora Ivana Beatriz dos Santos (2017) concluiu que as meninas dialogaram sobre suas experiências e descobertas, como também demonstraram conhecimento acerca da cultura afro-brasileira. Santos (2017) enfatizou a necessidade de formação para as professoras com o intuito de favorecer a conscientização sobre o papel da escola na formação social. Os estudos reconheceram os discursos de meninas negras, bem como direcionam um olhar respeitoso às singularidades e saberes delas, em seus lugares na sociedade.

O estudo de Míria Gomes (2020) analisou a percepção de alunos e alunas sobre livros de um Kit de obras de temática da cultura africana e afro-brasileira,

disponibilizado pela prefeitura de Belo Horizonte, Minas Gerais. A pesquisa aconteceu em uma escola de ensino fundamental de Belo Horizonte, com turmas de 4º e 6º ano. Os alunos e alunas realizaram leitura e elaboração de resenhas sobre os livros dos Kits. Exemplo de livros analisados foram: “Maracatu – a festa em cordel”, de Fábio Sombra e Sabina Sombra e “Chuva de Manga”, de James Rumford. Segundo Gomes (2020), as resenhas exteriorizaram que os alunos e alunas compreendiam a importância da criação de narrativas positivas sobre negros e negras. Os textos revelaram conscientização dos/das estudantes acerca dos estereótipos sobre personagens negras, presença de racismo na sociedade e satisfação em aprender sobre tais temas.

A pesquisa de Paulo Vinicius Baptista da Silva e Rita de Cássia Moser Alcaraz (2021) demonstrou que os acervos e práticas desenvolvidas em uma escola de Curitiba estão fundamentadas em um ideal ancorado na normatividade branca. O autor e a autora apontam que, na biblioteca escolar do município, em que a pesquisa foi realizada, os livros mais acessíveis às crianças traziam predominantemente personagens brancos/as. O estudo também revelou que, embora determinadas práticas priorizassem a valorização da herança africana e afro-brasileira, também eram encontradas obras que reproduziam estereótipos. Exemplo disso são os livros mais utilizados para mediação da leitura: “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado e “O menino marrom”, de Ziraldo. Segundo Luiz Fernando de França (2008), tais obras apresentam protagonismo negro desvinculado de histórias trágicas ou extremamente depreciativas, porém realçam sentidos de animalização e idealização das relações inter-raciais.

Somam-se a isso os resultados do estudo de Débora Cristina de Araujo e Ivone Andrusiewicz (2017), que direcionou sua investigação para as bibliotecas escolares do município de Curitiba. As pesquisadoras identificaram o adultocentrismo⁷ como prática marcante que tornava restrito o acesso das crianças aos livros com qualidade literária. Ademais, grande parte das obras literárias disponíveis reforçavam estética branca, também presente em imagens dispostas nas paredes das bibliotecas, que exibiam princesas brancas de filmes da Disney, adaptados de contos europeus e norte-

⁷ O adultocentrismo pode ser caracterizado como um processo que institui um modelo de sociedade e de indivíduo centrado na pessoa adulta. Tal experiência enfraquece o protagonismo das crianças, enfatiza ideias hierárquicas e constitui uma forma de preconceito muito naturalizada em diferentes âmbitos, como explica Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria (2022).

americanos, como Cinderela e Branca de Neve. Isso reforçava a supervalorização da estética branca e preferência pela criação de um imaginário eurocêntrico na formação das crianças de tais instituições.

Paulo Vinicius Baptista da Silva e Gizele de Souza (2013) realizaram pesquisa em uma unidade de educação infantil em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. As imagens que permeavam o ambiente da unidade e as práticas de um projeto desenvolvido na instituição, “Projeto Etnias”, foram observados pela autora e pelo autor. O projeto apresentava objetivo de promover o conhecimento histórico, cultural e geográfico sobre culturas africanas. Silva e Souza (2013) consideraram o trabalho realizado consistente para a valorização da negritude, com impacto positivo na aprendizagem de alunos e alunas. Entretanto, as imagens presentes na unidade apresentam poucas figuras humanas negras. Muitos cartazes eram industrializados e reforçavam a branquitude normativa.

Nesta categoria foi possível apreender que a leitura de livros de temática da cultura africana e afro-brasileira resultou em momentos nos quais crianças vivenciaram experiências positivas e dialogaram de modo significativo sobre as narrativas contadas. Também foi observada dificuldade relacionada às práticas pedagógicas, que, por vezes, não se alinham ao objetivo de promover ações antirracistas. Soma-se a isso o limitado interesse das gestões escolares em criar oportunidades adequadas para discussões sobre racismo. Para além das ilustrações presentes na literatura infantil, também foram identificadas, nas escolas, imagens que reforçam padrões brancos na representação de pessoas. Na próxima categoria, discutiremos pesquisas que analisaram os enredos, ações, experiências com a realidade ou estética das personagens negras de diferentes histórias da literatura infantil.

1.2.3 Categoria Representação negra na Literatura infantil

Esta seção irá discutir 19 trabalhos dentre os quais 18 desenvolveram análises de livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira e 1 realizou levantamento bibliográfico sobre literatura infantil e relações raciais.

QUADRO 6 – CATEGORIA “REPRESENTAÇÃO NEGRA NA LITERATURA INFANTIL”

Título	Autora ou Autor	Tipo	Ano	Palavras-chave
As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil	Débora Cristina de Araujo	Artigo	2018	Escolarização da literatura; Literatura Infantil e Juvenil; Personagens negras; Teses e dissertações.
Ser menino negro: uma análise em livros de literatura infantil	Tarcia Regina Silva e Ernani Santos	Artigo	2021	Literatura infantil; relações étnico-raciais; masculinidade negra; Educação Infantil.
Das teias de Ananse para o mundo – Áfricas e africanidades na literatura infantil e juvenil contemporânea em língua espanhola	Renan Fagundes de Souza	Dissertação	2017	Literatura infantil e juvenil; Contos; Africanidades; Afrocentricidade; Língua e literaturas em língua espanhola
Literatura infantil e juvenil com personagens negras: uma abordagem afrocentrada	Renan Fagundes de Souza e Ione da Silva Jovino	Artigo	2021	Personagens femininas; representação negra; temática africana; literatura infantil e juvenil.
Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo	Débora Cristina de Araujo e Lucimar Rosa Dias	Artigo	2019	Crianças Pretas; Literatura Infantil; Educação das Relações Étnico-Raciais
Valentina, a princesa negra na literatura infantil: possibilidade de ampliação do contato com a cultura afro-brasileira aos leitores	Suelen Cristina dos Santos Klem e Sandra Aparecida Pires Franco	Artigo	2021	Leitura literária; materialismo histórico-dialético; personagem negra; prática pedagógica
O protagonismo negro nos contos de fadas modernos	Aline da Silva Dutra e Eliane Santana Dias Debus	Artigo	2019	Contos de Fadas Modernos. Cultura Africana e Afro-brasileira. Educação Antirracista.
Negritude e representatividade em Omo -oba:	Dênis Moura de Quadros	Artigo	2021	Negritude; Representatividade; Sequência básica.

histórias de princesas (2009), de Kiusam de Oliveira: uma proposta de leitura				
Nos traços da mulher: a representação da menina negra na literatura infantil negro-brasileira	Shirlene Almeida dos Santos	Dissertação	2016	Literatura Infantil Negro-Brasileira; Escrita Feminina Negra; Representação; Menina Negra; Editora Mazza.
A menina negra diante do espelho	Dalva Martins de Almeida	Dissertação	2015	Literatura Infantil. Estudos Culturais. Visibilidade. Representação.
Literatura infantil e juvenil negra: o lugar da menina negra	Maria Fernanda Luiz, Ayodele Floriano Silva e Anete Abramowicz	Artigo	2022	Gênero; Literatura infantil e juvenil negra; Personagens negras.
A identidade da personagem infantil negra na literatura infantil juvenil brasileira: a importância da formação leitora, da voz e da representatividade.	Marcilene Marchesan	Dissertação	2018	Identidade; Literatura Infantil Juvenil; Meninas Negras; Formação de leitores.
A constituição da identidade negra no livro para infância Betina, de Nilma Lino Gomes	Fabienne Neide da Cunha Eliane Santana Dias Debus Joana Célia dos Passos	Artigo	2020	Identidade negra. Infância. Literatura afro-brasileira. Educação das relações étnico-raciais.
A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil	Denise Carvalho dos Santos, Soraya Mendes Rodrigues Adorno, Izanete Marques Souza	Artigo	2021	Literatura infantil, Identidade étnico-racial, Educação infantil

Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infantojuvenil	Janaína Oliveira Caetano, Suzete Araujo Oliveira Gomes, Helena Carla Castro	Artigo	2022	Autoria negra; identidade racial; temática negra.
Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?	Daniela Amaral Silva Freitas	Tese	2014	Currículo; literatura infantil; raça/etnia; cultura; poder-saber; kits de literatura afro-brasileira.
Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira	Monica Abud Perez de Cerqueira	Tese	2018	Literatura infantil; Racismo; Identidade negra; Relações raciais.
Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira	Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias,	Artigo	2020	Literatura infantil; Cultura Africana e Afro-brasileira; Bebês negros; Infâncias Negras.
O pertencimento negro na literatura afro-brasileira: um olhar para crianças negras como protagonistas	Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida, Jefferson Olivatto da Silva, Marcia Denise Dias e Tauana Aparecida de Oliveira	Artigo	2022	Identidade; Infância negra; Literatura Africana; Representatividade.

Débora Araujo (2018) realizou um estudo acerca de 13 pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação, de 2003 a 2014, sobre literatura infantil e relações raciais. Os trabalhos foram divididos em duas categorias: análise literária e escolarização. A primeira reuniu estudos que analisavam obras de literatura infantil com personagens negras e a segunda categoria agrupou os trabalhos cuja proposta era dialogar sobre os livros no contexto das escolas.

Os estudos sobre análise de obras literárias com protagonistas negras revelaram certo avanço nas narrativas, pois personagens negras romperam com a invisibilidade e papéis secundários, segundo a pesquisadora. No entanto, tais livros eram minoria no cenário da literatura infantil. Araujo (2018) também asseverou que as práticas de leitura desses livros com crianças apresentaram artificialidade. Porém, ressaltou que professoras com conhecimento sobre relações raciais, ainda que em minoria, desempenham um trabalho diferenciado na construção de ações antirracistas.

Tarcia Regina Silva e Ernani Santos (2021) realizaram pesquisa sobre os meninos negros na literatura infantil, analisando diversos livros, a saber: “O Menino Nito”, de Sonia Rosa; “Minha Mãe é Negra Sim”, de Patricia Santana, “Minha Família é Colorida”, de Georgina Martins; “Chico Juba”, de Gustavo Gaivota (2011); e Cabelo de Mola, de Alexander Rezende (2012). A pesquisadora e o pesquisador reafirmaram a importância de análises criteriosas que consideram o histórico estereotipado da população negra na literatura infantil, pois muitos livros revelam noções ainda associadas à democracia racial e à inferiorização. Para Silva e Santos (2021) existem muitas possibilidades para apresentar vivências e trajetórias de homens e meninos negros de forma positiva. Assim, tal multiplicidade deve ser narrada nos livros literários infantis.

A pesquisa de Renan Fagundes (2017) analisou obras de literatura infantil de língua espanhola com a finalidade de destacar aspectos relacionados às africanidades. O autor verificou a presença de estereótipos em determinados livros e abordagem didática, que suprimiu a qualidade estética e literária das obras. A ilustradora Denise Nascimento traz penteados e detalhes das estéticas africanas, ao criar as ilustrações do livro “Ulomma: a casa da beleza e outros contos”, escrito por Sunny (2006), de acordo com a autora e o autor. Ao analisarem as imagens da personagem feminina Okpija, Fagundes e Jovino (2021) descreveram que a beleza e distinção foram representadas nas pinturas no corpo da jovem, em suas roupas sofisticadas, penteados elaborados no cabelo, colares, miçangas e contas.

Débora Araujo e Lucimar Rosa Dias (2020) evidenciaram as experiências de crianças pretas nas pesquisas e na literatura infantil. Analisaram os livros: “Ynari: a menina das cinco tranças”, de Ondjaki, com ilustrações de Danuta Wojciechowska, “Princesa Arabela, mimada que só ela!”, de Mylo Freeman, “Adamastor, o Pangaré”, de Mariana Massarani e “Menino Nito”, de Sonia Rosa, com ilustrações de Victor Tavares. Araujo e Dias (2020) afirmaram que a educação literária em diálogo com a

diversidade é um tema essencial para a formação de professoras. Além disso, ressaltaram que as obras literárias estudadas potencializam as enunciações das crianças e enfatizam suas trajetórias.

Suelen Cristina dos Santos Klem e Sandra Aparecida Pires Franco (2021) analisaram o livro “Valentina”, de Márcio Vassalo, publicado em 2007. A história conta sobre as vivências de Valentina, uma menina, que reside em uma comunidade do Rio de Janeiro e se vê como uma princesa em seu reino. As ilustrações constroem sentidos por meio de uma técnica mista, pois integram desenhos e fotografias, ampliando a complexidade das imagens formadas. O trabalho com obras literárias com visões criativas sobre ser negro/negra contribui para a construção das ideias para além de representações negativas, como afirmaram as autoras.

Outra pesquisa, desenvolvida por Eliane Debus e Aline da Silva Dutra (2019), tratou do estudo de contos de fadas modernos com personagens negras. Os títulos designados para discussão foram: “Rapunzel e o Quibungo” e “Cinderela e Chico Rei”, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões, com ilustrações de Walter Lara. De acordo com as autoras, essas obras literárias demonstraram novos sentidos acerca de narrativas tradicionais, pois os elementos da cultura africana integraram em distintos aspectos como: nome das personagens, características físicas, cenários e objetos. Segundo Debus e Dutra (2012), os contos de fadas modernos questionam estereótipos e atuam na ampliação dos padrões eurocêntricos sobre beleza e bondade.

O estudo de Dênis Moura de Quadros (2021) produziu uma sequência didática para alunos e alunas de 5º e 6º ano, com a obra “Omo-Oba: histórias de princesas”, de Kiusam de Oliveira, com ilustrações de Josias Marinho ou Ayodê França. A proposta convida estudantes a pesquisar, em sites de busca *online*, imagens de orixás com a finalidade de criar perfis em redes sociais para as personagens das histórias do livro. Quadros (2021) ressalta a originalidade da representatividade negra alcançada na obra literária abordada.

Os estudos apresentados desenvolveram análises sobre os livros de modo a demonstrar diferentes e criativas possibilidades de enaltecer a população negra nos textos verbais e ilustrações das narrativas. Os trabalhos anunciados a seguir irão dialogar sobre afirmação identitária negra via literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. A identidade, segundo Hall (2006) é construída historicamente. Um indivíduo pode assumir identidades distintas, de acordo com os

momentos de sua vida. A identidade não é desenvolvida de forma estática, mas é múltipla e se desloca continuamente, sendo influenciada pelas representações culturais.

O estudo de Shirlene Almeida dos Santos (2016) evidencia a produção de literatura infantil cuja autoria é de mulheres negras. Foram analisados 10 livros publicados pela editora Mazza. Exemplo disso, foram os livros: “Betina”, de Nilma Lino Gomes e ilustrações de Denise Nascimento; “Omo-Oba: histórias de princesas”, de Kiusam de Oliveira, com ilustrações de Josias Marinho ou Ayodê França e “Entremeio sem babado”, de Patrícia Santana, com ilustrações de Marcial Ávila. Os resultados confirmaram avanços nos papéis e contextos vivenciados pelas protagonistas, como também foi evidenciado o movimento de resistência e combate ao racismo com as novas histórias.

A pesquisa de Dalva Martins de Almeida (2015) refletiu sobre a representação da menina negra na literatura infantil. Nesse processo, analisou as obras literárias: “O Espelho Dourado”, de Heloísa Pires Lima, com ilustrações de Taísa Borges; “Histórias da Preta”, de Heloísa Pires Lima, com ilustrações de Laura Beatriz; “Betina”, de Nilma Lino Gomes, com ilustrações de Denise Nascimento; “As Tranças de Bintou”, de Sylviane A. Diouf, com ilustrações de Shane W. Evans. Segundo Almeida (2015), a presença de autoras negras na literatura infantil contribuiu significativamente para o fortalecimento do mercado editorial. Além disso, a autora ressaltou que as ilustrações atuam como uma linguagem essencial, valorizando e enfatizando as narrativas sobre meninas negras.

A investigação empreendida por Maria Fernanda Luiz, Ayodele Floriano Silva e Anete Abramowicz (2022) também direcionou seu enfoque para a análise do lugar da menina negra na literatura infantil. Entre as obras estudadas estão os títulos: “Alice vê”, de Sonia Rosa, com ilustrações de Luna; “Bucala”, Davi Nunes, com ilustrações de Daniel Santana; “Cheirinho de neném”, de Patrícia Santana, com ilustrações de Thiago Amormino; “Meia curta”, de Andreza Félix, ilustrações de Santiago Régis e “Os tesouros de Monifa”, de Sonia Rosa, com ilustrações de Rosinha. O trabalho fundamental de escritoras negras na autoria de obras literárias foi reafirmado pelas autoras, que consideraram os livros analisados positivos e repletos de humanidade.

Marcilene Marchesan (2018) analisou 10 obras de literatura infantil para refletir sobre a construção da identidade de personagens infantis femininas, entre elas “Betina” e “Os tesouros de Monifa”. Compreendeu que a literatura infantil fortalece o

pertencimento racial e identidade de crianças negras. Segundo Marchesan (2018), os livros analisados permitem o fluir de momentos de deleite, sabedoria e aprofundamentos dos vínculos interpessoais.

A pesquisa de Fabienne Neide da Cunha, Eliane Santana Dias Debus, Joana Célia dos Passos (2020) buscou analisar a obra “Betina” com a finalidade de discutir questões relacionadas à construção da identidade positiva. Cunha, Debus e Passos (2020) afirmam que, na história analisada, a menina negra tem sua identidade construída desde a infância, com vínculo afetivo familiar e destaque para a valorização do cabelo crespo. Reunindo representatividade e qualidade estética e literária, a obra aponta a ressignificação dos preconceitos.

O estudo de Denise Carvalho dos Santos, Soraya Mendes Rodrigues Adorno, Izanete Marques Souza (2021) refletiu sobre questões acerca do processo de construção da identidade e a literatura infantil. Para isso, realizou análise das obras “Betina” e “Makeba vai à escola”, de Ana Fátima, com ilustrações de Quézia Silveira. O estudo demonstrou que a escola é um lugar importante para a formação da identidade de crianças negras e deve empreender esforços para o combate ao racismo. De acordo com as autoras, as obras reforçaram sentidos positivos sobre as crianças negras enquanto o livro “Betina” evoca a ideia da avó como guardiã de memórias, neste sentido o livro apresenta, respeitosamente, a ancestralidade por meio da literatura infantil.

Janaína Oliveira Caetano, Suzete Araujo Oliveira Gomes e Helena Carla Castro (2022) se debruçaram sobre a discussão da autoria negra e caracterização de personagens em obras de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Os livros analisados foram: “Zum Zum Zumbiiiiiiii”, de Sonia Rosa e ilustrações de Simone Matias e “Olelê: uma antiga cantiga da África”, de Fábio Simões e ilustrações de Marília Pirillo. Caetano, Gomes e Castro (2022) consideram que os livros de literatura de autoria negra aos poucos encontram espaço no cenário brasileiro, contudo, a quantidade de obras de autoras negras publicadas pelas grandes editoras ainda é reduzida.

Também realizando análise de livros, Daniela Amaral Silva Freitas (2014) realizou interpretações sobre obras presentes em um Kit-Afro, distribuído pela prefeitura de Belo Horizonte. “Chuva de Manga”, de James Rumford e “Luana: menina que viu o Brasil neném”, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino, integravam o acervo

deste Kit. A autora afirmou que os livros evocam uma rede de saberes que constitui discursos múltiplos sobre negros e negras.

A pesquisa de Mônica Perez de Cerqueira (2018) buscou analisar discursos presentes sobre negros e negras na literatura infantil. O corpus da pesquisa foi formado por 27 obras da Biblioteca Municipal Paulo Duarte. Exemplo disso, foram os livros: “Obax”, de André Neves e “Histórias da Preta”, de Heloísa Pires Lima e Laura Beatriz. Foi observado que a maior parte do acervo apresentava livros com discursos afirmativos, que auxiliam no combate ao racismo e diminuição dos estereótipos.

O estudo de Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias (2020) analisou livros de literatura infantil com bebês negros como protagonistas e escritos por mulheres negras. Os livros analisados foram: “Tanto, tanto”, de Trish Cooke, com ilustrações de Helen Oxenbury; “É o aniversário do Bernardo”, de Sonia Rosa, com ilustrações de Luna; “Cheirinho de neném”, de Patrícia Santana, com ilustrações de Thiago Amormino. As autoras explicaram que as obras ressaltam os bebês como produtores de cultura. Os livros contribuem de modo positivo para a formação da identidade de crianças negras.

O estudo de Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida, Jefferson Olivatto da Silva, Marcia Denise Dias e Tauana Aparecida de Oliveira (2022) analisou os livros “O cabelo de Lelê”, “Amoras” de Emicida, com ilustrações de Aldo Fabrini e “Kofi e o menino de fogo”, de Nei Lopes, ilustrado por Hélène Moreau. A pesquisa concluiu que as obras e práticas antirracistas desenvolvidas no campo da educação contribuem para o fortalecimento da identidade de crianças negras.

Acerca dos estudos analisados, constatamos o avanço na elaboração de representações positivas, capazes de contribuir para a formação de um repertório imagético diverso acerca da população negra, contribuindo para a afirmação identitária. Embora aconteça a restrição do acesso a tais obras literárias, esses livros existem e compõem uma literatura repleta de qualidade e pluralidade. Além disso, pesquisas confirmaram que o trabalho com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira possibilita a ressignificação dos sentidos e a reconstrução das narrativas sobre pessoas negras. Existem diversos títulos cujas histórias transformam o mundo no qual as crianças negras vivem e as ambientam em cenários repletos de afeto, alegria, criatividade, brincadeiras e conquistas.

Portanto, sobre os resultados dos trabalhos, o quantitativo de estudos que analisam livros de temática da cultura africana e afro-brasileira foi considerável,

revelando que existe interesse em dialogar sobre essa literatura, identificando suas potencialidades e limites. Entretanto, tais estudos não direcionam maior atenção e interpretações detalhadas das ilustrações, evidenciando a necessidade de ampliar os métodos de análise dessas obras, considerando também a parte visual e o projeto gráfico.

Além disso, o conjunto de textos revela que, nas pesquisas realizadas em escolas e centros de educação infantil, não há discussões sobre visualidade e leitura de imagens. A visualidade é constituída pelas percepções apreendidas/captadas pelo olhar. Isso inclui não apenas as expressões próprias das Artes Visuais, mas também elementos das propagandas, ícones, símbolos, paisagens, pessoas, arquitetura e natureza, em uma dimensão ampla. Além do aspecto do que é visto pelos indivíduos, esse conceito também aborda a dimensão afetiva da visão, refletindo sobre quais sentidos e significados criamos e atribuímos ao que vemos e como as imagens do cotidiano nos atravessam, ou seja, sobre o impacto das imagens cotidianas em nossas vidas, como explicam Verónica Capasso e Ornela Barone Zallocco (2025).

Entre os estudos que acompanharam práticas pedagógicas associando literatura infantil e relações raciais, apenas duas investigações, de Araujo e Andrusiewicz (2017) e Silva e Souza (2013), destacaram as imagens presentes nos espaços físicos das escolas. A sociedade vivencia uma realidade composta por intensa visualidade, responsável por reiterar diversos discursos e retratar a população negra. Quando enfatizamos propostas pedagógicas antirracistas também mobilizamos discussões sobre aparências e questionamos um regime de representação⁸ que supervaloriza a estética branca. As futuras pesquisas realizadas com professoras e crianças como participantes poderiam abordar as ilustrações da literatura infantil com maior ênfase ou realizar interlocução com as imagens que perpassam as escolas e centros de educação infantil. O próximo capítulo irá explanar os caminhos metodológicos deste estudo e evidenciar os processos relacionados à parte empírica efetuada.

⁸Um regime de representação é constituído por modos de identificar as pessoas consideradas “diferentes” do ponto de vista de olhares hegemônicos, segundo Hall (2016). O regime de representação é constituído por distintas imagens que se repetem e fazem alusão umas às outras, reiterando ideias depreciativas sobre determinados sujeitos.

Capítulo 2 - Entre perspectivas e planos: procedimentos e metodologias utilizadas

Neste capítulo serão explicitados os procedimentos de pesquisa selecionados para realização da parte empírica do estudo.

2.1 Sobre metodologias e procedimentos:

2.1.1 Pesquisa-ação:

Segundo Michel Thiollent (2005) a metodologia denominada pesquisa-ação surgiu nos Estados Unidos, por volta de 1940, com os estudos de Kurt Lewin. Nesse contexto, o intuito era vincular pesquisa e ação como modo de investigar e solucionar problemas reais, evitando estudos sobre universos criados em laboratórios. Esse procedimento foi utilizado com frequência em países escandinavos, em áreas como relações humanas e desenvolvimento organizacional. Entre 1960/1970 pesquisas na América Latina transformaram a dinâmica desta metodologia, pois a utilizavam com propósitos comprometidos e críticos diante das desigualdades sociais e dilemas culturais.

Na América Latina, tal metodologia relaciona-se a uma concepção emancipatória, em contextos da educação popular e comunicação social. Trata-se de uma forma de pesquisa participante, frequentemente associada a resolução de problemas coletivos e conscientização sociopolítica. As pessoas são consideradas como sujeitos com livre expressão e autonomia. Além disso, os aspectos qualitativos são de grande importância, já que os significados, linguagens, trajetórias e interpretações constroem o processo. Fatores quantitativos auxiliam as análises, mas não são fundamentais, já que a pesquisa-ação prioriza a relevância dos discursos e narrativas.

Em 1980 houve no Brasil intenso debate sobre a pesquisa-ação, bem como uma expectativa de que esta incentivaria as pessoas a tornarem-se atuantes e politicamente engajadas em transformações sociais. Nos anos 2000, ocorreu uma ampliação e fortalecimento desse método, que integrou estudos em universidades e contemplou a busca por modelos de produção de conhecimento solidários. (Thiollent, 2008; 2005).

Também vale ressaltar que pesquisas como essa são permeadas pelas diferenças existentes entre os envolvidos, fator que pode afetar significativamente os

relacionamentos construídos durante o processo de pesquisa. Por vezes, pesquisadores e pesquisadoras são de classes sociais diferentes ou contextos culturais distintos dos/das participantes da pesquisa. Por isso, é fundamental que acadêmicas e acadêmicos evitem considerar seus valores como universais, assim como não devem assumir que suas categorias de análises são aplicáveis a todas as situações. É imprescindível alcançar um consenso ou delinear as incompatibilidades e pontos de conexão (Thiollent, 2005).

No que tange às mudanças e transformações propostas, é significativo que os/as participantes busquem realizar tal mudança com interesse real e protagonismo. Thiollent (2005, p. 182) revela que “de modo geral, deve-se abandonar a ideia de mudar os comportamentos dos outros. São os próprios atores que podem decidir se querem ou não mudar.” Thiollente (2005), defende que o trabalho da pesquisadora ou pesquisador ao utilizar o método da pesquisa-ação é auxiliar, incentivar, acompanhar e catalizar determinados aspectos. Michel Thiollent e Maria Madalena Collette (2020) salientam que uma questão relevante para a pesquisa-ação é a produção de conhecimento realizada na academia e suas reverberações na sociedade.

A pesquisa-ação é instrumento de diálogo e de construção de novas práticas acadêmicas, de práticas que pressupõem a concepção de universidade como espaço social voltado à construção de conhecimentos que possam alavancar transformações em prol da sociedade como um todo, quer no campo social, ambiental, econômico, tecnológico, científico, educacional e cultural (Thiollent; Collette, 2020, p. 51).

Os estudos realizados em universidades podem fomentar debates e auxiliar na criação de ferramentas que buscam reparar problemas sociais e desigualdades históricas. A pesquisa-ação pode contribuir para que aconteça o entrelaçamento de conhecimentos oriundos de setores diferentes, como também direciona a relação entre sociedade e universidade.

2.1.2 Entrevista semiestruturada

Nesta pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada como um dos procedimentos metodológicos, visto que foi realizada a escuta de professoras sobre as práticas de trabalho com mediação de leitura. Esse método de entrevista possibilita a aproximação com os conhecimentos e opiniões das participantes, cujas experiências compartilhadas podem contribuir sobremaneira com o estudo em andamento. (Losch; Rambo; Ferreira, 2023).

Foram efetuadas entrevistas semiestruturadas, com roteiro elaborado com temas que designam os assuntos a serem abordados. A entrevista semiestruturada, de acordo com Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga Caleffe (2006), direciona-se por um protocolo com assuntos pré-estabelecidos que serão acionados durante uma conversa. Os assuntos não seguem uma ordem específica, tampouco a pessoa entrevistada precisa limitar-se em suas respostas ou trazer suas enunciações de modo linear. O pesquisador ou pesquisadora concede maior liberdade às pessoas entrevistadas para elaborarem suas comunicações.

Segundo Manzini (2012), a elaboração do roteiro para entrevista semiestruturada deve considerar determinadas questões, como o cuidado com a linguagem. Para o autor é importante priorizar frases precisas e compreensíveis, bem como evitar linguagem técnica ou muito específica de uma área do conhecimento distante do contexto dos/das participantes. Além disso, o pesquisador explica que as perguntas devem apresentar associação direta com os objetivos da pesquisa.

As entrevistas cooperam com a observação sobre como as participantes compreendem aspectos relacionados à literatura infantil, ilustração e relações raciais. Além de que auxiliaram na compreensão sobre as práticas de mediação de leitura realizadas pelas professoras, bem como, ofereceram informações que favoreceram a organização das oficinas.

2.1.3 Oficinas pedagógicas

Além das entrevistas, esta pesquisa realizou oficinas pedagógicas como procedimento metodológico. Para Neires Maria Soldatelli Paviani e Niura Maria Fontana (2010), as oficinas possibilitam a produção de conhecimento, de modo a reunir prática e teoria.

As autoras explicam que oficinas pedagógicas estão fundamentadas no tripé sentir-pensar-agir, bem como permitem que participantes vivam experiências nas quais conectam ação e reflexão. As oficinas pedagógicas apresentam dois objetivos: a) promover o vínculo entre conceitos e intervenções, de maneira tal a incentivar vivências significativas relacionadas ao tema da oficina; b) favorecer a construção de conhecimentos em âmbito coletivo.

As oficinas pedagógicas são orientadas por um planejamento executado previamente, entretanto é importante que o mediador ou mediadora seja flexível e faça o acolhimento das possíveis novas situações e questões trazidas por participantes,

de acordo com as circunstâncias reais de seus trabalhos. É fundamental que ocorra uma negociação entre mediador/mediadora e participantes para a execução das atividades propostas e resolução de entraves ou dificuldades. Após esse procedimento, é possível iniciar o momento para tarefas práticas, seguidas das apresentações de produtos. Também é relevante incluir tempo para reflexão crítica e avaliação (Paviani; Fontana, 2010). Organizamos as oficinas pedagógicas com a seguinte estrutura:

QUADRO 7 - ESTRUTURA OFICINAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Oficinas “A ilustração na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira”
<p>Objetivo geral: dialogar sobre os critérios de seleção dos livros de temática da cultura africana e afro-brasileira, a fim de refletir com professoras acerca da abordagem das ilustrações no contexto desses livros.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discutir questões sobre as representações imagéticas de personagens negras na literatura infantil. ● Apresentar a metodologia “Percurso imagético literário” para análise de ilustrações em livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira;
<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva dialogada - Escrita de reflexões acerca de uma obra literária - Atividade prática de análise de imagem
Carga-horária: 2 horas
<p>Planejamento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura livro “Amor de cabelo”, escrito por Matthew A. Cherry, ilustrado por Vashti Harrison e traduzido por Nina Rizzi. 2) Diálogo sobre os livros: <p>Cada professora recebeu uma pergunta. A pergunta estava escrita em uma folha de papel sulfite com linhas para que a resposta pudesse ser realizada por meio da</p>

escrita.

Perguntas:

- Na escolha desse livro, qual aspecto você considerou mais importante? As ilustrações ou o texto? Por quê?
- Para você, as ilustrações e textos apresentam a mesma importância? Ou um dos dois seria mais importante? Por quê?
- As ilustrações desse livro contribuem para a valorização da história e cultura afro-brasileira? De que forma?
- Poderia descrever o que mais chama a sua atenção nas ilustrações desse livro?
- Nesse livro, as características físicas das personagens negras são representadas de maneira positiva nas ilustrações? Por quê?
- Nas ilustrações desse livro, as personagens negras aparecem em contextos de valorização e afirmação? Por quê?

3) Parte expositiva:

- Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira
- Percorso imagético literário

4) Parte prática: Realização de exercício de análise das imagens de um livro com personagens negras, em duplas ou trios. Apresentação para o restante do grupo e discussão.

Referências:

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2a. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 117-126. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

LIMA, Heloisa Pires. Literatura para desarmar racismos geracionais. **Coletivo Leitor**. 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/literatura-para-desarmar-racismos-geracionais/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SOUZA, Mariana Silva. **O percurso imagético literário**: um olhar para as ilustrações na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. 121 f. Dissertação – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/75888>. Acesso em: 16 ago. 2022. (Capítulo 2)

PENHA, Jakslaine Silva da. As imagens nos inundam: o uso de técnicas artísticas para ilustração de personagens negras. In: PENHA, Jakslaine Silva da; ARAUJO, Débora Cristina de. (orgs). **LitERÊtura: reflexões teórico-metodológicas sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira**, Vitória, ES. Disponível em: <https://literetura.files.wordpress.com/2022/04/e-book-literetura-.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

FONTE: Organização da autora (2025)

2.1.4 Percurso Imagético Literário

O Percurso Imagético Literário - PIL (Souza, 2021) foi o principal recurso trabalhado nas oficinas pedagógicas, de modo a compreendermos o problema desta pesquisa; por isso, passo a explicá-lo em detalhes. O PIL consiste em um instrumento metodológico para a realização de análise de ilustrações em livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Está fundamentado, principalmente, nos estudos de referenciais das áreas de ilustração, Luís Camargo (2006) e Sophie Van der Linden (2011), como também das relações raciais, Paulo Vinicius Baptista da Silva e Rita de Cássia Moser Alcaraz (2021) e Débora Araujo (2012).

O PIL divide-se em 3 dimensões de análise: 1) Caracterização e contexto; 2) Relação entre texto verbal e texto visual e 3) Representatividade. Detalho cada um deles a seguir.

1. Caracterização e contexto:

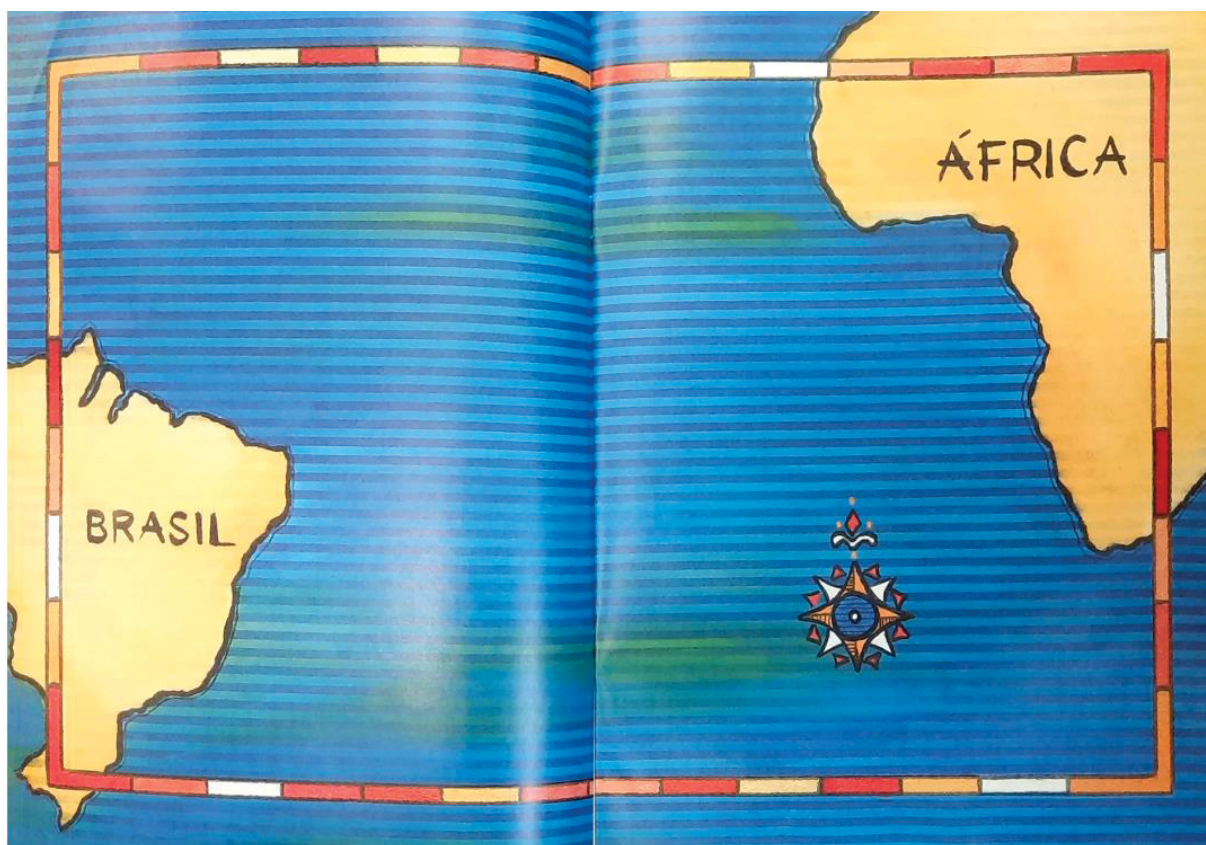
Nesta dimensão de análise, o objetivo principal é observar os aspectos da linguagem visual e elementos artísticos referentes à construção da figura humana negra na ilustração. Elementos artísticos seriam as referências a movimentos da história da arte, intertextos com obras da arte afro-brasileira, modos de ordenar os componentes da ilustração em uma página ou similaridades com outras linguagens artísticas. Assim, a categoria “Caracterização e contexto” é estruturada em determinados tópicos, a saber: Composição; Formantes matérico, eidético e

cromático; Gestualidade e expressividade das personagens; Contratos de veridicção; Isotopias; Intertextos; Gestalt.

Composição:

Segundo William Golino (2016) a composição demonstra como as formas foram dispostas em um espaço, seguindo uma organização lógica na produção de uma imagem. A composição é formada por planos, que são os espaços e áreas nas quais são colocadas as figuras. Na ilustração do livro “Os tesouros de Monifa” (Figura 10), escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Rosinha, é possível identificar uma composição em retângulo.

FIGURA 10 - COMPOSIÇÃO NO LIVRO "OS TESOUROS DE MONIFA"



FONTE: Rosa e Rosinha (2009)

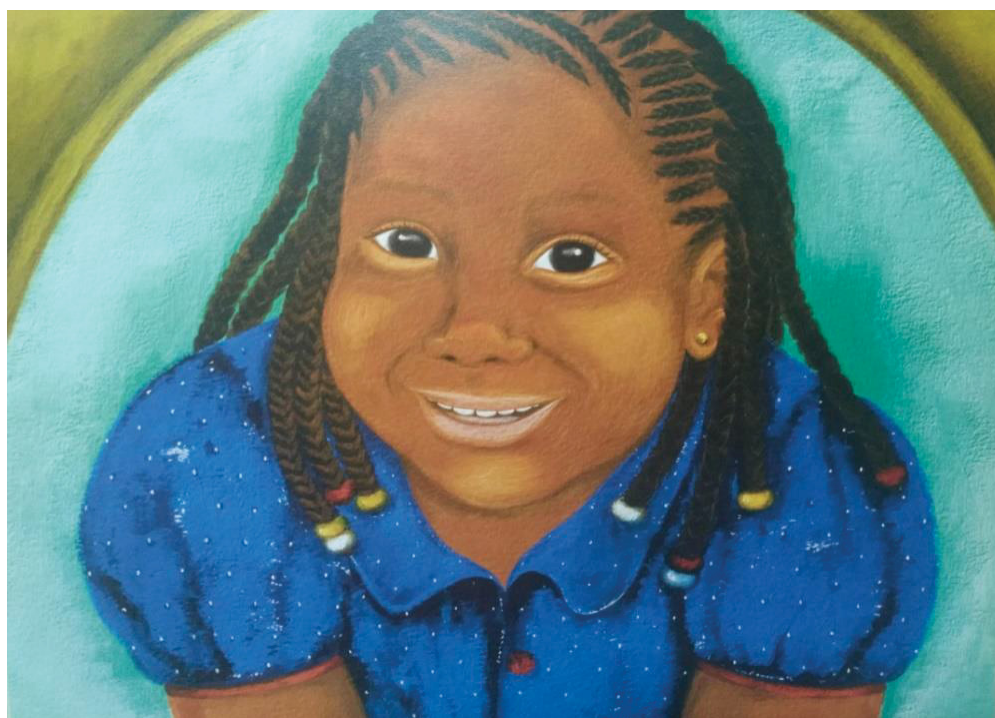
A obra artística foi organizada em um retângulo, orientada também por um eixo central, que divide a página em duas partes que destacam, respectivamente, Brasil e continente Africano. Existe um destaque para as partes continentais e para o mar que aparecem de forma a revelar equilíbrio visual na composição, localizando regiões geográficas que serão importantes na narrativa. O mar azul propõe a separação entre

os dois lugares mencionados, mas também revelam a conexão entre os territórios. A moldura acentua tal vínculo, enquadrando os elementos da ilustração em uma mesma representação, conferindo unidade à composição.

- Formantes cromáticos, matéricos e eidéticos:

De acordo com Ana Claudia Oliveira (2004) os formantes são unidades que podem ser considerados os componentes das imagens. Segundo a autora, os formantes reunidos formam ícones e são divididos em três tipos, a saber: a) matéricos b) eidéticos e c) cromáticos. Os materiais utilizados constituem os formantes matéricos, como, por exemplo, a textura, as camadas, o caráter luminoso ou fosco de uma superfície e os tipos de pinceladas. Os formantes eidéticos referem-se às formas e os cromáticos correspondem às cores utilizadas.

FIGURA 11 - ILUSTRAÇÃO LIVRO BETINA



FONTE: Gomes e Nascimento (2020)

Por exemplo, sobre os formantes matéricos, uma pintura pode ter recebido um tratamento uniforme. Isso ocorre quando não visualizamos as pinceladas separadamente. De modo contrário, existem obras nas quais as pinceladas são tão fortes e marcadas, que é possível ver cada marca do pincel na tela. A Figura 11 revela uma ilustração de Denise Nascimento, da obra literária “Betina”, escrita por Nilma Lino Gomes. Essa ilustração, em seu aspecto matérico, apresentou um tratamento

uniforme no modo como as formas foram coloridas. Sobre os formantes cromáticos, as cores formam uma composição harmônica com contrastes moderados, principalmente no rosto da personagem. As cores também foram utilizadas para realçar noções de volume, como é possível observar no vestido, já que o azul aparece de forma mais escura quando representa o modelo das mangas e as sombras da roupa. Acerca dos formantes eidéticos, as formas são precisas e se organizam em espaços bem delimitados, definidos tanto pelos contornos quanto pelas variações cromáticas.

- Gestualidade e expressividade das personagens:

As posturas, gestos e expressões das figuras humanas retratadas revelam características e ações das personagens. Exemplo disso pode ser observado em outra ilustração de Denise Nascimento (Figura 12). A imagem enfatiza o cuidado da avó de Betina ao trançar os cabelos da neta, que brinca com uma boneca, enquanto espera seu penteado ficar pronto. A avó direciona o olhar concentrado para a menina, enquanto suas mãos tocam as tranças da pequena. Betina está com os pés descalços, demonstrando estar à vontade e confortável na ocasião vivenciada. Ela também ergue a boneca, enquanto a olha, valorizando-a. As ações contribuem para a criação de sentidos positivos, pois tais detalhes da gestualidade reforçam a dimensão terna e delicada da cena.

FIGURA 12 - IMAGEM DO LIVRO BETINA



FONTE: Gomes e Nascimento (2020)

- Contratos de verificação:

Segundo Diana Luz de Barros (2005), contratos de verificação são estratégias para comunicação e produção de discurso. Os contratos são as evidências que levam uma pessoa a compreender determinado sentido. Por exemplo, na Figura 13, a ilustração de Rodrigo Andrade (2022) revela cuidado atencioso e conforto como temas centrais. Nesse contexto, o carinho realizado no cabelo do bebê seria um contrato verificação, assim como a posição do menino aninhado no colo da professora, já que tais elementos ajudam a tornar verídico o sentido sobre aconchego. Outros contratos poderiam ser a lua e as nuvens sorrindo, construindo o contexto permeado por leveza e contentamento.

FIGURA 13 - ILUSTRAÇÃO RODRIGO ANDRADE



FONTE: Andrade (2022)

- Isotopias:

Isotopias são repetições intencionais de determinada narrativa com o intuito de simplificar a sua compreensão (Barros, 2005). As isotopias contribuem com a naturalização de discursos, pois quanto mais habitual é uma ideia, mais rápido é o entendimento dela pelas pessoas. Em muitas propagandas publicitárias, em períodos de festas de Natal e ano novo, representam famílias e amigos reunidos e felizes ao redor de uma mesa farta. Esse é um exemplo de isotopia que reforça ideias sobre harmonia, união e felicidade, enfatizando o discurso de que as pessoas são contentes e agradáveis quando estão reunidas para celebrar certo acontecimento. Tal repetição recorrente em produções audiovisuais também é encontrada em ilustrações da literatura infantil. Um exemplo pode ser observado no livro “Enquanto o almoço não fica pronto”, ilustrado por Bruna Assis Brasil e escrito por Sonia Rosa (2017) que retrata a união familiar ao redor da mesa (Figura 14).

FIGURA 14 - EXEMPLO DE ISOTOPIA



FONTE: Brasil (2017)

- Intertextos:

Segundo Ariane Petri (2024), a intertextualidade aborda o entrelaçamento de textos e ocorre quando um texto verbal, visual ou uma música, por exemplo, faz alusão a outro texto. Essas referências podem ser implícitas ou explícitas nas obras literárias. Um exemplo de intertexto pode ser identificado na obra “O pequeno príncipe preto”, de Rodrigo França, pois a obra retoma o livro “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry (Figura 15).

FIGURA 15 - EXEMPLO DE INTERTEXTO



FONTE: Saint-Exupéry (1987); França e Pereira (2021)

Os intertextos podem estar presentes na literatura infantil, principalmente nas ilustrações, pois diversos artistas utilizam técnicas de outras linguagens, como fotografia, cinema ou arte afro-brasileira para a elaboração das cenas ilustradas em livros infantis.

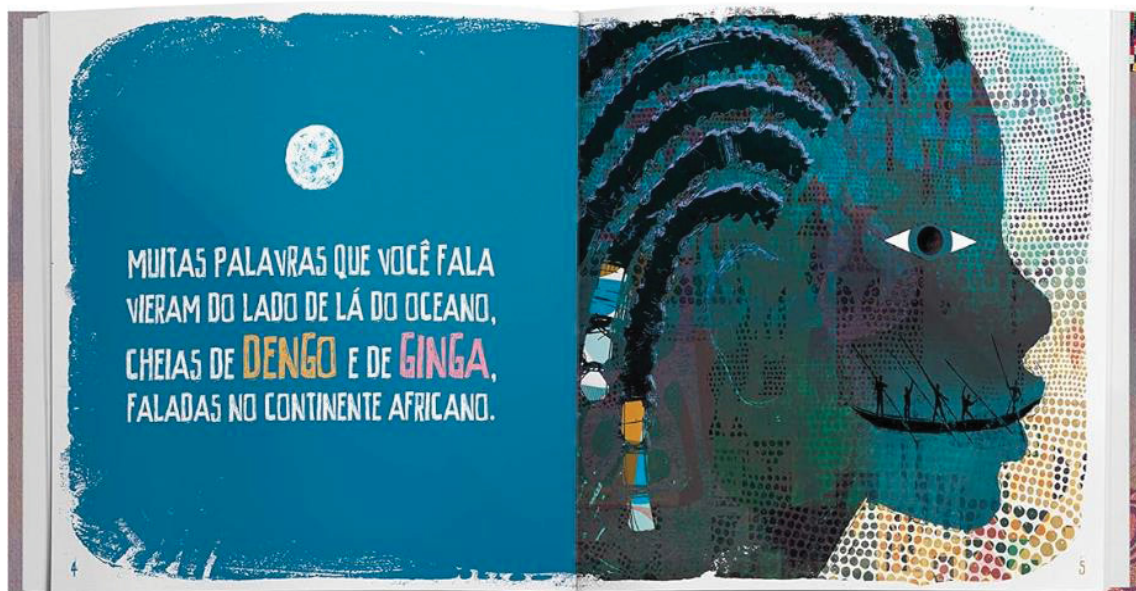
- Gestalt:

O conceito de Gestalt surgiu no campo da psicologia, mas também é mencionado no âmbito das artes visuais. Segundo Ana Maria Bock (2006), quando as pessoas observam imagens, apresentam a tendência de ver a relação entre as formas, não as partes isoladas. Desse modo, a Gestalt examina tais percepções sobre a totalidade das imagens, de acordo com as interações e tensões entre as formas dispostas em um espaço. A palavra “gestalt” significa “todo e suas partes”.

A ilustração de Maurício Negro (Figura 16) para o livro “A África que você fala”, de Cláudio Fragata, demonstra formas distintas que criam diferentes significados. A partir da mesma forma, é possível observar uma canoa com homens remando sobre

as águas, assim como pode ser visualizado um detalhe da boca de uma face representada em grandes dimensões.

FIGURA 16 - ILUSTRAÇÃO MAURÍCIO NEGRO



FONTE: Negro (2021)

Desse modo, a primeira dimensão do PIL, “Caracterização e contexto”, propicia a investigação sobre a produção estética das ilustrações, considerando principalmente elementos artísticos em suas composições e efeitos de sentido para interpretar os discursos elaborados. A segunda dimensão busca refletir primordialmente sobre a relação entre textos verbais e ilustrações.

2. Relação entre linguagens verbal e visual

A finalidade desta etapa de análise é destacar os textos para apreender em que medida as ilustrações dialogam com narrativa verbal. Nesta etapa são realizadas observações sobre o projeto gráfico editorial e apontamentos sobre a produção de sentido nas obras literárias, via linguagens verbais e ilustrações. Tais tópicos serão abordados, pois as palavras e imagens revelam diversas complexidades e podem apresentar contradições, redundâncias ou complementaridade (Linden, 2011). Assim, será importante compreender adequadamente essas relações.

- Projeto gráfico editorial:

De acordo com Maria Albenize da Silva Soares, Márcia Tavares e Jane Cely Marques do Nascimento (2022), é importante considerar a complexa construção de sentidos de um livro ilustrado, interpretando as interações entre projeto gráfico, ilustrações e textos verbais. O livro ilustrado “passa por uma ampla efervescência criativa que já não tem limites em termos de tamanho, materialidade, estilo ou técnica, e toda a sua dimensão visual, inclusive tipográfica, é em geral elaboradíssima” (Linden, 2011, p. 21). O livro ilustrado apresenta profunda relação de colaboração entre o texto verbal e as ilustrações, com a interdependência dessas linguagens na criação de uma narrativa, como explicita Linden (2011, p. 92):

No livro ilustrado, textos e imagens às vezes se ignoram, se contradizem, mas não podem ser compartimentados ou separados por completo. Presentes em conjunto num único espaço, o da página dupla, são apreendidos por um mesmo olhar e necessariamente se relacionam do ponto de vista formal.

Segundo Tatyane de Andrade Almeida (2016), o projeto gráfico faz referência aos elementos que tornam o livro legível, bem como integram textos verbais e ilustrações.

Determinados aspectos que compõem o projeto gráfico são: fonte e corpo da letra, gramatura do papel, composição, contrastes, cores, formatos das capas e miolo. O projeto gráfico constrói os sentidos de acordo com as expectativas e impressões que uma narrativa busca transmitir. Escolhas como a presença de uma moldura ou a localização do texto verbal em uma página influenciam o olhar e a compreensão da história. Almeida (2016, p. 31) explica que:

A crescente participação de ilustradores no planejamento gráfico do livro contribui para a definição do aspecto global do livro e revela o estilo do artista que, não apenas articula-se ao texto verbal com o objetivo de complementar o “clima” narrativo, mas induz a outras significações.

As definições sobre o projeto gráfico do livro infantil – como escolha de cores, tipografia, disposição das imagens e dos textos – devem estar em consonância com as ilustrações e linguagem escrita. Uma vez que as diferentes linguagens que compõem o livro de literatura infantil oferecem à obra significado que é perceptível para as crianças. As discussões sobre o projeto gráfico evocam reflexões sobre a

materialidade do livro conduzindo à percepção de que cada parte contribui para a experiência completa de leitura.

- Aspectos relação entre linguagens verbal e visual:

De acordo com Linden (2011), a relação entre as linguagens verbais e visuais assumem três possibilidades, em seus aspectos narrativos. Palavras e imagens podem apresentar relações de: redundância, colaboração ou disjunção.

A redundância ocorre quando a ilustração e o texto verbal apresentam narrativas que se encontram, ou seja, revelam congruência no discurso. A história pode ser contada completamente com linguagem única, sendo a outra dispensável. Na colaboração, acontece a articulação entre texto verbal e imagem para a criação de um discurso único. Nesse sentido, um código preenche as lacunas do outro. O sentido da história emerge do diálogo entre ilustrações e textos. Caso aconteça a separação entre os dois, o sentido da narrativa é comprometido. A disjunção sucede quando textos e ilustrações assumem narrativas paralelas. Tal relação não expressa sempre uma contradição entre os elementos, mas revela a ausência de pontos de convergência entre a linguagem verbal e visual. O resultado é o distanciamento entre os sentidos, possibilitando amplitude de interpretações por parte do leitor.

Assim, é importante analisar o tipo de vínculo construído entre textos verbais e ilustrações, pois esse par expressa questões relevantes sobre as obras literárias. A seguir, será acrescentada outra dimensão de estudo que reflete sobre os discursos apresentados pelos livros.

3. Representatividade

A terceira dimensão, denominada “Representatividade”, sugere um olhar centrado nas relações étnico-raciais e considera o histórico, marcado por estereótipos, das personagens negras na literatura infantil com a intenção de refletir se ocorreram avanços. De acordo com Dias (2025, s/p⁹):

Representatividade é a condição de estar presente e/ou representado em diversos espaços sociais, políticos e culturais em que os marcadores de diferença: raça, etnia, gênero, sexualidade dentre outros não sejam empecilho para que a diversidade de corpos e culturas seja reconhecida positivamente.

⁹ Anotação decorrente de orientação realizada em 05 de março de 2025.

Em tal categoria de análise, é possível investigar os discursos presentes nas ilustrações e as noções criadas acerca da população negra, indagando se a narrativa contribui para a ampliação das possibilidades de existência de negros e negras nas histórias.

Segundo Paulo Vinicius Baptista da Silva e Débora Araujo (2012), existem questões que podem ser importantes para a análise das narrativas com personagens negras na literatura infantil, a saber: a) observar se as imagens valorizam a cultura e história africana e afro-brasileira b) verificar se as personagens vivem em condições estruturais dignas c) identificar se existem estereótipos, como associação da pele negra a castigo ou feiura d) observar se o discurso sobre mestiçagem é reforçado ou se ocorre a ascensão de personagens negra devido ao auxílio de personagem branca.

FIGURA 17 - ESTRUTURA PERCURSO IMAGÉTICO LITERÁRIO



FONTE: A autora (2022)

A figura 17 reúne os principais tópicos referentes às três dimensões do PIL. A proposta foi dialogar sobre a ilustração na literatura infantil, fazendo referência ao Percurso Imagético Literário, durante as oficinas pedagógicas com as professoras do CMEI onde o estudo aconteceu.

A metodologia e procedimentos explicitados neste capítulo oportunizaram o diálogo com as docentes sobre a ilustração na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Foi possível apreender e produzir discursos sobre como as participantes se relacionam com as imagens presentes em livros literários, bem como observar sobre as percepções das professoras sobre a Educação para as relações étnico-raciais. O próximo capítulo apresentará informações sobre a Secretaria de educação na qual o CMEI que acolheu este estudo está vinculado, narrando também acerca da realização da pesquisa de campo. Posteriormente, é elaborada a análise dos dados.

Capítulo 3 – Intercruzando as percepções: o conhecimento que emerge entre teorias e práticas

Este capítulo tem como objetivo apresentar de forma breve o contexto da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Pinhais. Em seguida discuto como foram os diálogos com as professoras que participaram da pesquisa. Nesse contexto, serão evidenciadas questões sobre as propostas do município que atendem o debate sobre diversidade e detalhes do seu contexto. Também serão apresentados dois projetos relacionados à literatura na educação infantil desenvolvidos nas unidades e acompanhadas pela Semed. Por fim, analisarei as entrevistas e oficinas realizadas em diálogo com o levantamento bibliográfico.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2023), o município de Pinhais tem extensão territorial de 60,92 km² e está localizado próximo a Curitiba, capital do Paraná, a cerca de 9 km de distância. É um dos municípios da região metropolitana da capital do Paraná e possui 127.019 habitantes. Possui diversas secretarias, como a Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social e o setor relevante para esta pesquisa, a Secretaria de Educação. A Semed é organizada em departamentos, a saber: a) departamento de infraestrutura escolar b) departamento de administração c) departamento de ensino. Esta rede municipal conta com 21 CMEIS e 22 escolas municipais.

De acordo com o Conselho Municipal de Pinhais (2010), a Semed iniciou o processo de implementação da lei 10.639/2003 em 2006 com o aporte de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade de Brasília. Aconteceram formações à distância, com um curso de extensão, denominado Africanidades, que alcançou setenta (70) profissionais. Entre 2009 e 2010 a Semed também realizou oficinas para professoras/es sobre relações raciais, como também iniciou a aquisição de literatura de temática da cultura afro-brasileira e africana. Em novembro de 2010, a prefeitura de Pinhais aprovou o parecer número 01/2010, que instituiu normas complementares para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Pinhais, 2010). Esse parecer afirma, no artigo de nº 4, que o Projeto político pedagógico (PPP) das unidades escolares deve valorizar o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas, ao longo o ano letivo. O artigo nº 4, inciso I, expressa:

O PPP deverá contemplar a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças tratando a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnicorracial e os demais conteúdos trabalhados na escola de forma a garantir a ocorrência da interdisciplinaridade (Pinhais, 2010).

Diante disso, o parecer 01/2010 orienta sobre a Comissão de diversidade, formada por profissionais da rede municipal de ensino, como também representantes da sociedade civil, para organizar formações e contribuir com o trabalho relacionado à Educação para as relações étnico-raciais, realizado nas unidades de ensino.

Ademais, em 2010 ocorreu um evento relevante que influenciou significativamente o desenvolvimento das ações e propostas de combate ao racismo no município de Pinhais. Segundo Adriana Zielinski do Nascimento (2015), o VIII Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-raciais do Estado do Paraná (Fpeder) aconteceu no município de Pinhais, em 2010. O Fpeder é uma instância, do Estado do Paraná, responsável pelo diálogo e propostas sobre a educação para as relações étnico-raciais e implementação de políticas públicas. É formado por pessoas de diversos setores como movimentos sociais, gestores municipais e estaduais, assim como instituições de ensino superior (Paraná, 2010).

Nessa oportunidade, foi discutida a proposta de criação do Fpeder - Pinhais. Assim, após reuniões para debate e deliberações, o município instituiu, pelo Decreto nº 3065/2012, o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-raciais de Pinhais. Tal entidade realiza a conscientização e ampliação do debate sobre educação para as relações étnico-raciais e auxilia na implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.635/2008 no município.

A gestão municipal também promove os Seminários da diversidade de Pinhais, que acontecem anualmente, com um tema referente às desigualdades sociais e seus impactos na Educação. A primeira edição ocorreu em 2012. Os seminários são realizados em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e com o Fpeder-Pinhais. Nesses encontros acontecem debates, apresentações de comunicações orais, palestras, contações de história e apresentações culturais.

Em 18 de Setembro de 2023 foi criado o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Compir-Pinhais), instituído pela Lei municipal nº 2873/2023. Segundo o Art. 3º da lei, o conselho está vinculado a Semed e apresenta como objetivo realizar deliberações acerca de políticas públicas voltadas para o combate à

discriminação étnico-racial, redução das desigualdades sociais, econômicas e culturais, promoção da igualdade racial, além de monitorar essas políticas.

De acordo com o Art. 37 da Lei nº 2873/2023, o município deve realizar uma conferência sobre a promoção da igualdade racial a cada dois anos. Nessa oportunidade são planejadas estratégias de conscientização da população sobre as relações raciais e questões referentes aos povos indígenas, ciganos/as, pessoas migrantes e refugiadas. Essas conferências também apresentam a finalidade de ampliar o debate sobre grupos historicamente oprimidos e propor soluções para reduzir os efeitos das desigualdades (Pinhais, 2024).

A Educação infantil do município, desde 2023, é contemplada por um projeto denominado “Projeto literando”. O projeto busca aproximar as crianças do universo literário, proporcionando momentos lúdicos e afetivos para os pequenos e pequenas via leitura (Pinhais, 2023).

O objetivo geral do “Projeto literando” é oportunizar e incentivar acesso à literatura infantil, de modo a sensibilizar crianças, familiares e professoras/es, garantindo uma educação infantil de qualidade. Além disso, o projeto busca auxiliar nos processos de construção da identidade e valorização do pertencimento racial e cultural das crianças, por meio das ilustrações, das fotos e dos objetos utilizados e mostrados nos momentos de mediação da leitura (Pinhais, 2023).

Uma dimensão do projeto é a “Sacola mágica”, trata-se de empréstimo de livros com a finalidade de contribuir com as crianças e seus familiares no acesso a diferentes obras literárias. Outra dimensão é a “Caixa literária” cuja proposta é favorecer momentos para contação de histórias na unidade. Para isso, as professoras são orientadas a realizar a leitura da história previamente, refletir sobre o enredo e preparar a sala de acordo com o tema da história, possibilitando um ambiente acolhedor que poderá suscitar curiosidade e imaginação (Geinf, 2023).

O CMEI que acolheu esta pesquisa foi inaugurado em 2012. Após uma reforma, a unidade foi reinaugurada em 2023. É considerado o maior CMEI do município de Pinhais, construção com 2.300 metros quadrados que possibilitam o atendimento das 362 crianças, de 0 a 4 anos, matriculadas na unidade de ensino nos dois turnos (Pinhais, 2023).

QUADRO 9 – TURMAS CMEI

Faixa-etária	Quantidade de turmas
Berçário	1
Infantil 1	2
Infantil 2	3
Infantil 3	3
Infantil 4	5

Fonte: A autora (2025) – organização

Após essa apresentação acerca do município de Pinhais, iniciaremos o relato sobre as experiências de pesquisa no campo. No dia 11 de março de 2024, dei início aos procedimentos para a realização da pesquisa de campo. Fui à prefeitura de Pinhais (PR) para abertura de um protocolo com a solicitação de autorização para a pesquisa em um CMEI do município. No dia 22 de maio de 2024, a coordenadora da Seção de Apoio à Diversidade marcou uma reunião comigo para compreender, de forma detalhada, o projeto de trabalho submetido. Nesta oportunidade dialogamos sobre o projeto e suas etapas de entrevista e formação com professoras da educação infantil do município de Pinhais. Assim, no dia 17 de junho de 2024, recebi, via whatsapp da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (Semed), um parecer com a autorização para realização da pesquisa de campo. No documento indicava o CMEI que acolheria este estudo, bem como e-mail e número de celular da coordenadora da Comissão de diversidade¹⁰ e da unidade educacional.

Outro procedimento foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa – Ciências Humanas e Sociais da UFPR (CEP/CHS) no dia 06 de julho de 2024. O projeto foi aprovado no dia 03 de outubro de 2024 com o parecer 7.120.789. A primeira reunião realizada no CMEI aconteceu no dia 15 de outubro de 2024, por volta de 10h da manhã. Nessa ocasião fui recebida por uma das pedagogas, em sua sala, local em que pude me apresentar e dialogar sobre o projeto de pesquisa.

Nesse dia, a pedagoga considerou que a proposta do estudo seria relevante, mas também explicou que as professoras estavam bastante ocupadas com a escrita

¹⁰ As comissões de diversidade são formadas por grupos de professoras que organizam e dialogam sobre ações relacionadas às questões sociais, raciais, acolhimento a estudantes estrangeiros e questões referentes à inclusão. Existe uma comissão da Semed, mas cada unidade educacional também apresenta sua própria comissão de diversidade.

de relatórios individuais das crianças e não estariam disponíveis nas próximas semanas. Assim, decidimos que as entrevistas com as docentes aconteceriam na primeira semana de dezembro. Mas, durante o mês de novembro de 2024, a pedagoga entrou em contato comigo para comunicar que as professoras já estavam disponíveis. Marcamos as entrevistas com duas professoras. Na data combinada, a pedagoga convocou as professoras disponíveis durante minha presença na escola. As duas participantes eram brancas e docentes das turmas de berçário e infantil 1, que atendem crianças de 4 meses a 1 ano e meio. Identifico as professoras com os nomes fictícios Anita e Marlene, uma vez que as participantes não quiseram definir pseudônimos.

Desse modo, dialoguei com essas duas docentes na própria unidade. A data era próxima do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro. Nessa oportunidade, caminhei pelos corredores do CMEI e observei que muitos trabalhos sobre o dia foram realizados e expostos, com produções das crianças. O assunto foi importante no diálogo com a professora Anita, que é professora efetiva, tem 44 anos e trabalha há 17 anos na educação infantil. A docente foi receptiva e cordial durante o diálogo, explicando com tranquilidade sobre sua prática e reflexões. Marlene, a outra participante que foi entrevistada, é professora efetiva, tem 50 anos e trabalha há 11 anos na educação infantil. Durante a entrevista, a docente agiu de maneira prática, dialogando de modo sucinto e direto. É possível sugerir que a docente apresentou desconforto com a temática abordada na entrevista ou mesmo na troca de experiências comigo enquanto pesquisadora negra, já que demonstrou pouquíssima receptividade ou envolvimento. Em seu discurso, a docente afirmou que discutir sobre questões raciais não era necessário no contexto da educação infantil. Pode-se questionar: se fosse uma pesquisadora branca com a intenção de investigar sobre outro tema esse distanciamento e a ausência de abertura para o tema aconteceriam por parte da professora?

Após aproximadamente dois meses, a pedagoga e eu dialogamos, via whatsapp, para definir as datas e horários para realização das oficinas pedagógicas. Em cada oficina, participariam de 8 a 10 profissionais, distribuídos em dois grupos diferentes. Durante o diálogo, ela mencionou sobre os horários de trabalho e almoço das professoras e que a carga horária de cada oficina seria de 2 horas. Aproveitei para explicar que planejava propor uma dinâmica na qual as professoras deveriam escolher uma obra literária com temática da cultura africana e afro-brasileira. A

pedagoga informou que os livros estavam misturados entre os demais e que eu poderia separá-los com objetivo de facilitar a atividade.

No dia 27 de março de 2025, fui ao CMEI para conhecer o acervo de obras literárias e separar os livros com temática da cultura africana e afro-brasileira. Nessa ocasião fui recebida pela diretora, que me atendeu com gentileza e atenção. Ela apresentou o local onde ficavam os livros, em uma grande estante da sala das professoras. Eram aproximadamente 500 livros. Eu separei as obras literárias que seriam utilizadas nas oficinas de acordo com os seguintes critérios: a) Livros cujas capas apresentavam personagens negras ilustradas; b) Livros cujo título demonstrava aproximação com a temática da cultura africana e afro-brasileira. Exemplo: “Contos africanos para crianças brasileiras”, de Rogério Andrade Barbosa e ilustrações de Maurício Veneza; c) Livros conhecidos por mim como obras da temática estudada, apesar da ausência de personagens ilustrados na capa ou referências no título. Exemplo: “Mar de sonhos”, de Dennis Nolan. Foram selecionados cinquenta e cinco (55) livros, que ficaram separados e foram utilizados nos dias de oficina juntamente com outras quatro obras do meu acervo pessoal (Apêndice B).

O primeiro encontro contou com oito (8) participantes, dentre as quais sete (7) eram professoras e uma pedagoga. Houve um primeiro momento no qual contei a história “Amor de cabelo”, escrito por Matthew A. Cherry e ilustrado por Vashti Harrison, com tradução de Nina Rizzi. Acordamos que cada professora escolheria um livro para realizar leitura individual e refletir sobre a obra literária, respondendo a uma questão. Cada participante recebeu uma folha para escrever suas reflexões. Posteriormente, houve o compartilhamento das respostas com o grupo. A seguir, realizei uma breve comunicação sobre a literatura infantil, personagens negras e ilustrações. Finalmente, efetuamos um exercício de leitura de imagem. Todas contribuíram muito, dialogando sobre suas percepções e análises. Valorizaram o aspecto prático das oficinas e a adequação ao contexto da educação infantil. Sobre o ambiente, organizei os livros em cima de uma capulana¹¹, além de colocar uma boneca negra, ilustrações de minha autoria e bombons com um recado de agradecimento para cada participante. As profissionais fizeram perguntas sobre as minhas ilustrações e as elogiaram. Também

¹¹ A capulana é um tecido tradicional de Moçambique que pode assumir diferentes usos e significados. Pode ser utilizada na confecção de vestidos ou para embalar bebês, assim como pode ser oferecida como presente, de acordo com Vera Fatima Gasparetto, Mateus Almeida e Hélder Pires Amâncio (2021).

perguntaram sobre minha trajetória como pesquisadora. Comunicaram sobre o quanto a oficina contribuiu para que desenvolvessem um novo olhar em relação as ilustrações na literatura infantil.

A segunda oficina enfrentou um imprevisto. Dias antes, confirmei o agendamento do encontro com uma das pedagogas. Contudo, no dia da oficina, ela comunicou que apenas 5 docentes estariam presentes, pois aconteceria outra formação naquela tarde. A profissional explicou que a maioria das professoras decidiu ir a essa formação, ademais outras possíveis participantes estavam de atestado médico.

Ao chegar à unidade, uma das pedagogas, que até então não havia conhecido, explicou que me ajudaria a organizar a sala, mas participaria de uma reunião importante que começaria em breve. Por essa razão, ela também não participaria da oficina. Organizamos a sala, assim como fiz no primeiro dia. No horário combinado, apenas uma professora estava presente, que era Anita, a profissional que dialogou comigo em entrevista. A oficina transformou-se, então, em um estudo dirigido que realizei somente com Anita, que foi muito colaborativa, demonstrando interesse em todas as etapas do encontro. A pedagoga que participou da formação anterior acompanhou os primeiros minutos, gentilmente, mas logo precisou sair. Anita, em suas contribuições, explanou o aspecto artístico do trabalho com crianças pequenas, enfatizando a criatividade das contações de história e a utilização de dramatizações, fantasias e cenários para contextualização das narrativas. Foi ótimo ouvir suas percepções, porém fiquei frustrada, pois preparei a oficina para um grupo e gostaria de ouvir outras professoras.

Por vezes, a minha presença no CMEI pareceu incômoda, pois a quantidade de atividades simultâneas que ocorrem no ambiente comunica que já existe trabalho suficiente no local. O contexto expressa que não há tempo ou espaço para outras atividades, como pesquisas acadêmicas. Vários fatores podem contribuir para que isso aconteça: o acúmulo de demandas, pouco tempo disponibilizado para planejamento, desenvolvimento de projetos, escrita de relatórios e trabalho na sala com as crianças, por exemplo.

É possível afirmar que a unidade educacional foi colaborativa ao aceitar contribuir com este estudo, entretanto é um desafio desenvolver uma pesquisa em um ambiente tão complexo e repleto de forças que atuam de modo contrário ao movimento exploratório do estudo. O cenário exige que as/os pesquisadoras/es

demonstrem coragem, resiliência e paciência para realizar o que planejaram e desenvolver a investigação dentro das possibilidades oferecidas. A dificuldade para encontrar horários para as entrevistas e formações, bem como a ausência das professoras na segunda oficina foram os principais problemas que constituíram obstáculos para nosso processo.

Também vale recordar que a Semed incita o aperfeiçoamento dos trabalhos no âmbito da diversidade com os seminários e comissões específicas. Mas, a unidade não promoveu nem priorizou a participação das docentes na segunda oficina, cujo tema poderia interessar a quem busca contemplar distintas culturas e identidades.

Esse cenário evidencia distanciamentos e ruídos entre a educação básica e as universidades, diante disso é importante ressaltar, refletir e propor caminhos que fortaleçam o vínculo entre unidades educacionais e a academia. A aproximação e colaboração entre professoras/es e a academia pode ser muito produtiva, tornando essencial o aprofundamento do diálogo sobre a relevância dos conhecimentos produzidos em conjunto.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2013) define atribuições para as universidades. Um exemplo ação é o papel das instituições de ensino superior em “fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural” (Brasil, 2013, p. 40). Ademais, de acordo com essas diretrizes, os núcleos de estudos afro-brasileiros e grupos correlatos devem contribuir com a formação continuada de professoras/es para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Assim, a atuação docente em diferentes áreas de estudo relacionadas às relações raciais na educação integral contribui diretamente para o processo de implementação de políticas públicas. Quando as unidades educacionais limitam a entrada e trabalho de pesquisadoras/es que produzem conhecimentos de resistência ao racismo, atuam também de modo a dificultar a implementação da Lei 10.639/2003. Sobre as perspectivas de trabalho ancoradas nessa legislação, Gomes (2012, p. 23) afirma: “do papel para a vida social há uma grande distância a ser transposta e o desencadeamento desse processo não significa sua efetiva adoção tampouco seu completo enraizamento no chão das escolas públicas e privadas do país”.

Apesar dos obstáculos enfrentados, as pesquisas relacionadas às relações raciais e educação produzem conhecimentos importantes, que resultam em novas percepções e aprofundamento dos estudos em distintas áreas. Neste estudo, por exemplo, cada ação foi significativa, pois provocou tensionamentos necessários. E mesmo com as intercorrências e as minhas próprias limitações, as contribuições e diálogos que propus, enquanto pesquisadora negra, promovem reflexões sobre práticas antirracistas e mostram que a literatura infantil poderia auxiliar nesse processo. Determinadas professoras se envolveram ativamente, e apresentaram desejo de se aperfeiçoar e buscar por maior compreensão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e o papel da literatura infantil.

O quadro 8 apresenta as participantes, indicando o modo como contribuíram com o estudo, em oficina e/ou entrevista. Para as professoras que estavam presentes na primeira oficina foi adicionado, no quadro, o título do livro escolhido por cada uma na dinâmica do encontro. Uma participante dialogou comigo apenas em entrevista. Por essa razão não há nenhum livro descrito na linha referente as suas informações.

O quadro também apresenta o pertencimento racial das professoras, que foi informado por autodeclaração realizada por escrito em uma folha na qual solicitei dados pessoais, a saber: nome, idade, quanto tempo de experiência na educação infantil, pertencimento racial e com qual nome gostaria de ser identificada na redação deste texto. Concordo com a afirmação de todas as participantes em relação ao grupo racial que afirmam pertencer.

QUADRO 8 - APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES

Nome fictício	Idade	Pertencimento racial	Forma de participação	Livro escolhido em oficina
Ani	40 anos	Parda	Oficina 1	“Os tesouros de Monifa” Escritora: Sonia Rosa Ilustradora: Rosinha
Filha de Francisco	33 anos	Preta	Oficina 1	“Quero colo” Escritora: Stela Barbieri Ilustrador: Fernando Vilela
Francisca	47 anos	Parda	Oficina 1	“O colecionador de palavras” Escritor e ilustrador: Peter H. Reynolds

Fernanda	51 anos	Parda	Oficina 1	“A menina que não era maluquinha e outras histórias” Escritora: Ruth Rocha Ilustradora: Mariana Massarani
Tamires	30 anos	Branca	Oficina 1	“Meu avô africano” Escritora: Carmen Lúcia Campos Ilustrador: Laurent Cardon
Lahiza	29 anos	Branca	Oficina 1	“Enquanto o almoço não fica pronto” Escritora: Sonia Rosa Ilustradora: Bruna Assis Brasil
Quézia	52 anos	Branca	Oficina 1	“Meu crespo é de rainha” Escritora: bell hooks Ilustrador: Chris Raschka
Carol	35 anos	Branca	Oficina 1	“Betina” Escritora: Nilma Lino Gomes Ilustradora: Denise Nascimento
Anita	44 anos	Branca	Entrevista e oficina 2	“De grão em grão, o sucesso vem na mão” Escritora: Katie Smith Milway Ilustradora: Eugenie Fernandes
Marlene	50 anos	Branca	Entrevista	

FONTE: Organização da autora (2025)

Os discursos das professoras serão analisados com o aporte da Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (Acnas), desenvolvida pelo Grupo de estudos e pesquisa em Educação para as Relações Étnico-raciais - ErêYá, coordenado pela professora doutora Lucimar Rosa Dias. Segundo Marlina Oliveira Schiessl (2023), a Acnas é um instrumento metodológico para análise de dados em pesquisas

qualitativas. As primeiras pesquisadoras que desenvolveram a Acnas em seus estudos foram Aldia Mielniczki Andrade (2021) e Lucia Helena Xavier (2021).

Segundo Lucimar Rosa Dias, Lúcia Helena Xavier e Valéria Pereira da Silva (2025), a metodologia foi inspirada na Análise de Conteúdo, desenvolvido por Laurence Bardin. Entretanto, as pesquisadoras do ErêYá, em discussões e estudos sobre Feminismo negro, compreenderam que pesquisas sobre temáticas como as relações raciais poderiam se utilizar de ferramentas metodológicas próprias que considerassem a implicação do/a pesquisador/a no processo. As intelectuais refletiram sobre os limites de metodologias que vinham de outras áreas do conhecimento e que desconsideravam que existe uma implicação de quem faz a pesquisa. Nessa perspectiva, consideram métodos como o de Laurence Bardin relevantes, mas insuficientes para os estudos que dialogam com nossas questões.

Assim, foi desenvolvida a Acnas, que possibilita uma análise de dados na qual determinados elementos são considerados centrais para o processo de tratamento dos dados, a saber: contexto; experiência e sociedade. O contexto faz referência ao tempo e espaço em que os dados são produzidos, enquanto a experiência faz menção aos encontros e interações estabelecidas entre quem pesquisa e os participantes. A sociedade enfatiza as tensões sociais, políticas, econômicas e culturais inerentes ao tempo histórico no qual o estudo é realizado. A Acnas contribui para que a pesquisadora possa apreender também as nuances acerca dos dados, observando fatos que não se expressam de forma direta.

A Acnas apresenta três fases: a) Tatear b) Marcar c) Transmudar. A primeira fase é o movimento de aproximação com os dados ao ler, ouvir, assistir e manusear o material. Nessa fase é importante realizar uma síntese individual, que é elaborada de acordo com o modo e abordagem de cada pesquisador/a ao refletir e significar as informações obtidas.

O processo de **Tatear** aconteceu enquanto fazia as transcrições das entrevistas e oficinas, uma vez que ouvi cuidadosamente as gravações, enquanto recordava do momento dos diálogos e ponderava sobre os discursos. Durante a transcrição, foi inevitável considerar possíveis análises e a ação de buscar compreender as motivações por trás dos discursos das professoras. Ao completar a digitação de determinadas frases, eu realizava uma pausa e anotava as minhas primeiras enunciações sobre o conteúdo transcrito.

Outro procedimento efetuado é a fase de **Marcar**. Trata-se da etapa na qual são captadas possíveis respostas para a pergunta de pesquisa ou outras questões, assim como são ressaltadas palavras ou frases que sintetizam o material. Sobre as duas entrevistas com as docentes. Optei por realizar uma tempestade de ideias, escrevendo palavras que expressavam circunstâncias e temas importantes evocados pelas professoras. O resultado desse processo pode ser observado no Quadro 10.

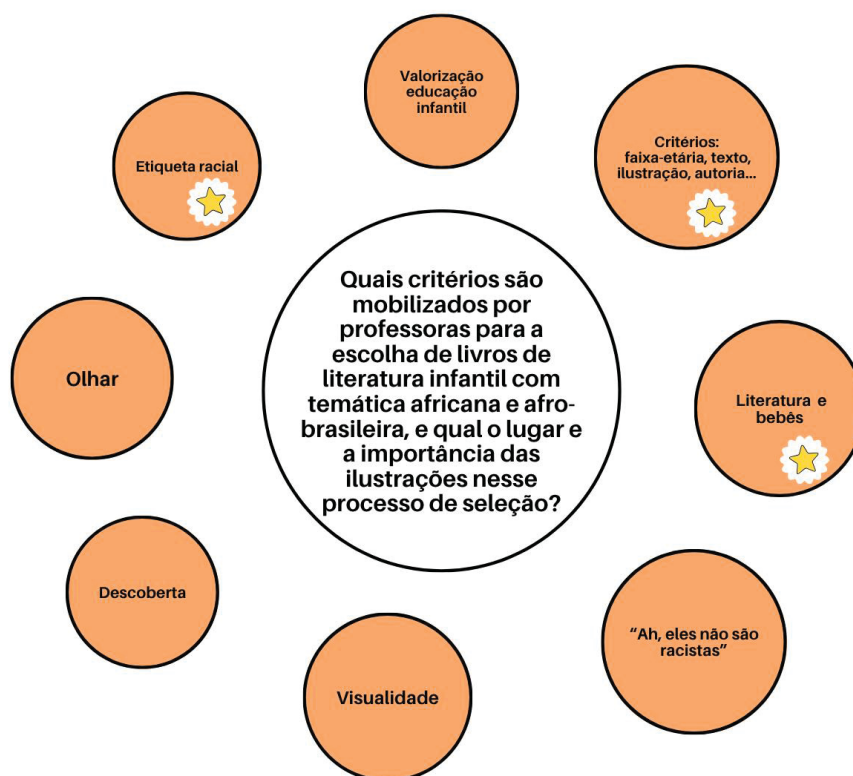
QUADRO 10 – “MARCAR” – ENTREVISTA PROFESSORAS

Palavras (Impressões) Entrevistas	
Professora Anita	Professora Marlene
<ul style="list-style-type: none"> ● Adequação ● Faixa etária ● Materialidade ● Preparo ● Ausência ● Questionamento ● Reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> ● Faixa etária ● Ilustração ● Personagens ● Habilidade ● Incômodo ● Distanciamento

Fonte: A autora (2025)

Durante o processo de transcrição das oficinas, fui anotando interpretações sobre os discursos e relacionando-os com outros temas relevantes para a pesquisa. As reflexões foram registradas diretamente no arquivo do *Word*. Além disso, após a transcrição, realizei a leitura das expressões escritas pelas professoras na oficina. Ao analisar esses materiais, áudios e textos, preparei um esquema visual com palavras e expressões que me atravessaram (Figura 18). Nessa imagem organizei uma tempestade de ideias, colocando o problema de pesquisa no centro e, ao redor, sintetizei palavras e os temas que se relacionavam com a minha investigação. Para destacar os temas que mais tensionam o problema de pesquisa, utilizei uma estrela junto a eles.

FIGURA 18 – MARCAR "OFICINAS"



Fonte: A autora (2025)

Finalmente, ao refletir sobre a totalidade dos dados, observei que surgiram diferentes faces de análise. Entretanto, determinados caminhos dialogavam com o problema de pesquisa de modo mais acentuado. Assim, compreendi que duas categorias eram essenciais para análise. Para encontrar as duas categorias, eu reuni as principais marcas das oficinas e entrevistas, conforme a Figura 19. As palavras “Ausência” e “Incômodo”, presentes no Quadro 10, foram sensações presentes nas entrevistas e dialogam com uma etiqueta racial identificada no discurso das professoras durante as oficinas. Com tais rumações, percebi a necessidade de elaborar a Categoria 1: Entre processos e descobertas. Ademais, as entrevistas e oficinas também proporcionaram reflexões específicas sobre a escolha de livros pelas docentes, sendo as marcas “Ilustração”, “Faixa-etária” e “Critérios” aspectos relevantes que incentivaram a formação da Categoria 2: Critérios de Seleção.

FIGURA 19 - FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS



FONTE: A autora (2025)

Com o título “Entre processos e descobertas”, a primeira categoria foi escolhida para debater qual é a percepção das docentes sobre a representatividade negra na literatura infantil. Essa categoria busca compreender as reflexões e experiências das docentes em relação à presença e à valorização de personagens e temáticas negras nos livros infantis. A segunda categoria, denomina-se “Critérios de seleção”, e a partir dela observei comentários importantes sobre as ilustrações e textos verbais dos livros, bem como esses elementos impactam na escolha das professoras, em suas preferências por determinadas obras. Assim, compreendi que os aspectos visuais e textuais estão diretamente associados aos critérios que orientam a seleção e a escolha dos livros.

Na fase **Transmudar** é desenvolvida a análise a partir das categorias que resultaram do processo de Tatear e Marcar, considerando o levantamento bibliográfico, as principais referências teóricas da pesquisa e interpretações da pesquisadora.

Categoria 1: Entre processos e descobertas:

“Nós somos o começo, o meio e o começo”

- Nêgo Bispo

A frase de Nêgo Bispo conduz à compreensão sobre as caminhadas e processos da vida cujo ápice pode estar também no momento intermediário, que possibilita diferentes escolhas e ações que promovem a singularidade de cada etapa.

De acordo com as expressões orais e escritas das docentes, puderam ser observados avanços no trato das relações raciais, mas muitos passos ainda devem ser dados. Por essa razão, o nome desta categoria é “Entre processos e descobertas”. Foram elaborados apontamentos sobre como as professoras discutem os livros com personagens negras e atribuem significado para o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Compreender a importância desse trabalho é essencial, uma vez que as profissionais atuam diretamente com crianças pequenas, que têm o direito de vivenciar experiências com obras literárias desde a primeira infância como formação estrutural do sujeito. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), em seu artigo 53º, toda criança deve ter acesso às fontes de cultura. A literatura infantil integra as produções culturais e, portanto, precisa ser disponibilizada para meninos e meninas, assegurando-lhes esse direito e contribuindo para o seu desenvolvimento.

Soma-se a isso a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira (Lei 10.639/2003), ação que integra movimentos emancipatórios e esforços de negros e negras cujas trajetórias foram marcadas pelo engajamento na promoção do debate sobre as desigualdades raciais. As lutas sociais atuam de modo a constituir e solidificar a resistência frente às opressões, como explica Nilma Lino Gomes (2017). A reeducação da sociedade por grupos que discutem e combatem as discriminações é o que revela a pesquisadora, que também ressalta o quanto tais organizações auxiliam na diminuição dos efeitos do racismo em suas lutas cotidianas.

Ademais, Gomes (2017) explicita que o movimento negro vivenciou experiências marcadas por formas de expressão e contextos distintos, já que além de exercer influência na elaboração de políticas educacionais, também elabora práticas pedagógicas específicas:

O Movimento Negro é, portanto, um educador. É ele que fez e faz a tradução intercultural das teorias e das interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade; [...] é ele quem pressiona o Estado para adotar políticas de igualdade racial (Gomes, 2017, p. 144).

Assim, as reverberações de discussões sobre racismo incitaram a criação de leis, estatutos, ações afirmativas e grupos organizados. Em diálogo com a educação infantil, o trabalho que contempla as relações raciais é importante, pois corresponde

à necessidade de consolidação de práticas antirracistas no âmbito da educação de crianças. Tais ações podem colaborar com a formação de meninas e meninos negros/os, fortalecendo o pertencimento racial, como também contribui para a educação cidadã e amplia o repertório cultural de todas as crianças. Observar como as professoras compreendem essa perspectiva contribui para o estudo sobre as relações estabelecidas entre as docentes e as ilustrações com narrativas de personagens negras.

As professoras Francisca e Lahiza explicaram sobre suas perspectivas acerca da mediação da leitura com os livros disponibilizados nas oficinas. Essas participantes consideram que não é necessário enfatizar características físicas das personagens ou comunicar sobre a existência do racismo. Francisca (2025) expressa que:

Eu peguei esse aqui, “O colecionador de palavras”. Até gostei de pegar ele, pois tem uma coisa que eu sempre falo. Para trabalhar com a temática, não precisa ser necessariamente relacionada às questões de raça. Tem aqui as imagens para que as crianças se sintam representadas. Conta uma história bem legal aqui das palavras, mas não é relacionada ao tema da diversidade. Mas, tem um personagem negro. Elas podem se identificar e até as crianças brancas também se acostumarem mais com essas histórias. Não necessariamente você vai ter a temática ali. Você não precisa trabalhar as diferenças. Mas, incluir todos nas leituras que a gente vai fazer.

A professora Lahiza retomou o discurso de Francisca. Ao comunicar suas considerações sobre o livro que escolheu, “Enquanto o almoço não fica pronto”, de Sonia Rosa, com ilustrações de Bruna Assis Brasil, a professora revelou que:

Dá impressão que a menina que é a protagonista está se sentindo livre, amada. É uma família amorosa. E é isso que você falou. Não é ali a questão de dizer sobre a cor da pele e tal. Mas, as crianças se sentem representadas. Fica bem familiar, bem com gostinho de cena de almoço (Lahiza, 2025).

É possível observar na fala das professoras a existência de um limite para a abordagem dos livros e certo desconforto em dialogar abertamente sobre as relações raciais. Elas gostam de ver uma ilustração com personagens negros, mas ao mesmo tempo parecem se sentir aliviadas que o texto verbal não as provoque a se posicionar diretamente em relação a questão negra. De acordo com Oracy Nogueira (2007), o Brasil é fortemente afetado pelo preconceito racial de marca, que apresenta particularidades no que tange à sua etiqueta. Segundo o autor, o preconceito é uma intenção desfavorável relacionada a uma população ou grupo considerado estigmatizado por determinada razão. O preconceito racial de marca possui a

especificidade de ser orientado pela aparência física, gestos, maneiras e sotaques, por exemplo. Essa forma de preconceito opera quando acontecem exclusões, preterimentos, incentivo à miscigenação e discriminação da estética. O preconceito racial de marca ocorre também em situações permeadas por uma etiqueta no trato das relações raciais, como Nogueira explica (2007, p. 299):

Onde o preconceito é de marca, a etiqueta de relações inter-raciais põe ênfase no controle do comportamento de indivíduos do grupo discriminador, de modo a evitar a susceptibilização ou humilhação de indivíduos do grupo discriminado. [...] Assim, no Brasil, não é de bom tom “puxar o assunto da cor”, diante de uma pessoa preta ou parda. Evita-se a referência à cor.

Ainda sobre o impasse relacionado ao ato de fazer menção ao pertencimento racial, de acordo com Evan Apfelbaum, Michael Norton e Samuel Sommers (2012) muitas pessoas podem demonstrar preocupação e insegurança para fazer referência à cor, pois temem que sejam consideradas racistas. Os autores denominam esse fenômeno como daltonismo racial. Trata-se da ação de desconsiderar as diferenças raciais na compreensão sobre os comportamentos das pessoas. O daltonismo racial apresenta a suposta finalidade de suprimir os preconceitos, enfatizando uma ideia de que se a raça não é observada, ela não irá impactar nas atitudes dos indivíduos e não será importante nas dinâmicas sociais. Entretanto, Apfelbaum, Norton e Sommers (2012), afirmam que essa tendência resulta em consequências sociais negativas. Por exemplo, a desvalorização da raça pode dificultar a conscientização sobre racismo e impedir tratamentos igualitários de um grupo privilegiado para com um grupo discriminado. Além disso, pessoas que aderem ao discurso do daltonismo racial desenvolvem posturas mais preconceituosas (Apfelbaum, Norton e Sommers, 2012).

Desse modo, é possível compreender que para as professoras os livros que nomeiam características físicas de uma personagem negra lhes são mais confortáveis, isto é, como disse Lahiza “Não é ali a questão de dizer sobre a cor da pele e tal” e reafirma Francisca “Até gostei de pegar ele, pois tem uma coisa que eu sempre falo. Para trabalhar com a temática, não precisa ser necessariamente relacionada às questões de raça”. De fato, ambas têm razão, para tratar da história e Cultura afro-brasileira e africana a evidência não precisa ser explicitada por meio do texto, porém o que ambas revelam é que existe um incômodo quando no livro se explicita este pertencimento racial, pois é um chamado para debater um tema que a estrutura racial no Brasil insistiu por anos em esconder.

O discurso também revela limites das profissionais na compreensão teórica sobre o tema, pois Francisca, ao explicar sua escolha, diz que: “Conta uma história bem legal aqui das palavras, mas não é relacionada ao tema da diversidade”. Ela está relacionando diversidade somente às referências explícitas textuais e provavelmente a episódios de racismo, porém, contemplar a diversidade das histórias e culturas afro-brasileiras vai muito além disso, como tem afirmado a pesquisadora Lucimar Rosa Dias (2025), trabalhar história e cultura afro-brasileira com as crianças não é sinônimo de trabalhar racismo. Trata-se de enfatizar a cultura afro-brasileira e africana nas suas múltiplas linguagens.

Ao ouvir as docentes, as quatro tendências elencadas por Araujo (2025) se apresentam como possibilidade de compreender o que dizem e de analisar a produção contemporânea de livros de temática da Cultura africana e afro-brasileira.

QUADRO 11 - TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA COM PERSONAGENS NEGRAS

Tendências da produção literária contemporânea com personagens negras (Araujo, 2025)
<p>1) Continente africano - pluralidade <i>versus</i> unidade:</p> <p>Foi observada a presença de livros com histórias que aconteceram em países africanos, no entanto a maior parte das narrativas demonstram vivências no campo, evitando enredos que incluem tecnologia, áreas urbanas e riqueza, por exemplo. Soma-se a isso obras que exaltam tradições, vinculando personagens africanos/as a experiências espirituais, elementos fantásticos e ancestralidade.</p>
<p>2) Conflitos do universo infantil:</p> <p>Narrativas sobre as experiências cotidianas de crianças negras. Nesses livros o pertencimento racial das personagens não é mencionado no texto verbal, mas unicamente nas ilustrações.</p>
<p>3) Valorização da estética e da identidade negra:</p> <p>Livros cujo enredo valoriza a estética negra, via textos verbais e ilustrações. Nessas obras, atributos como a cor da pele, o sorriso e o cabelo são relevantes nas narrativas.</p>

4) Ancestralidade e resistência:

Tendência caracterizada por histórias míticas nas quais as personagens podem apresentar poderes sobre-humanos, sendo deuses ou deusas e solucionar conflitos com auxílio da sabedoria ancestral. O enredo é construído de modo a valorizar a ancestralidade africana e destacar a resiliência e as vitórias de povos africanos.

FONTE: Organização da autora (2025)

As histórias mencionadas pelas professoras estariam relacionadas à tendência “Conflitos do universo infantil”. Esses livros são importantes, pois revelam a vida cotidiana e demonstram que negros e negras são constituídos por muitas vivências para além da superação do racismo. Tais narrativas são necessárias, pois podem ser uma entrada para que profissionais mais resistentes ao trabalho com a educação para as relações étnico-raciais se encantem por esses livros, escolhendo realizar a leitura deles com crianças.

Além disso, as obras literárias da categoria discutida dialogam intensamente com a educação infantil, pois todas as crianças podem se identificar com os dilemas vividos pelas personagens das narrativas (Araujo, 2025). Contudo, é importante considerar que o ensino da cultura africana e afro-brasileira também precisa ser ressaltado. Isso perpassa o diálogo equilibrado sobre fenótipos e a herança africana.

De acordo com Caetano, Gomes e Castro (2022, p. 13), “entendemos que os textos não devem restringir os personagens negros aos problemas étnico-raciais, aos impasses com os cabelos ou às questões religiosas, sendo importante inseri-los nos mais variados contextos.” De certo, a literatura infantil não deve estar circunscrita unicamente às narrativas cuja centralidade está na valorização da estética negra ou elementos da cultura africana. Ela pode e deve tratar dos mais diferentes temas da vida.

Entretanto, essas obras com referências artísticas e literárias afrocentradas¹² são fundamentais para o trabalho realizado por professoras e professores. Tais

¹² De acordo com Maurício Silva (2022), uma perspectiva afrocentrada considera pessoas africanas e afro-descendentes como agentes de suas histórias como também promove a ideia de que os conhecimentos e as cultura africanas e afrodescendentes podem ser centrais na educação, por exemplo. Tal pensamento desafia a hegemonia branca e europeia que opera nas relações de poder e saber, realizando uma reflexão sobre a herança africana como fundamental e não como contribuição pontual para a sociedade.

referências presentes nos produtos culturais impactam os discursos produzidos sobre “ser negro/negra”.

De acordo com Gomes (2017, 2003) as instituições educacionais são um ambiente propício para a reconstrução e discussão sobre identidade e estética negra:

O estudo sobre o corpo e o cabelo como ícones da identidade negra presentes nos processos educativos escolares e não-escolares poderá nos apontar outros caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. Ver a manipulação do cabelo do negro e da negra como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil poderá nos pôr em contato com a história, memória e herança cultural africana presente na formação cultural afro-brasileira. (Gomes, 2003, p. 180)

Nesse sentido, o diálogo sensível sobre a cor da pele e o cabelo pode contribuir com a superação dos preconceitos e estereótipos, assim como proporcionar a aproximação com a herança cultural africana. Exemplo disso, foi observado no livro “Betina”. Segundo Cunha, Debus e Passos (2020), o livro apresentou uma narrativa que pode contribuir com a construção da identidade de crianças negras. De acordo com as autoras, as ilustrações, realizadas por Denise Nascimento, transmitem a beleza de ser negra e criam um mundo ficcional capaz de transportar leitores e leitoras para o universo para além da imaginação. O texto verbal narra a afetuosa relação da protagonista com sua avó. Cunha, Debus e Passos (2020) explicam que:

Betina, de Nilma Lino Gomes (2009), apresenta o protagonismo negro infantil na sua constituição textual e visual, tecendo um discurso em que os preconceitos raciais são (re)significados, possibilitando que ocorra a constituição identitária de negros e negras, desde a infância, sob uma perspectiva desprovida das marcas inferiorizantes advindas do racismo (Cunha, Debus e Passos, 2020, p. 18).

Assim, a literatura infantil cujas histórias tematizam também as características físicas das personagens negras e evidenciam a ancestralidade produzem sentidos que agregam na formação de crianças negras. Além disso, todas as crianças podem ter experiências de leitura agradáveis com tais livros.

As professoras demonstraram que preferem os livros da categoria “Conflitos do universo infantil”. Isso aponta um avanço, pois os livros com personagens negras não estão mais no âmbito da invisibilidade. Entretanto, a postura das docentes revelou um limite na percepção das relações raciais, uma vez que as referências diretamente afro-brasileiras e africanas não eram bem-vistas por elas, sendo inclusive critério para não

escolher tais livros. Essa interpretação também pode ser construída com a exposição de ideias da profissional Marlene, que refletiu sobre as relações raciais em entrevista.

A professora explicou sua interpretação sobre a educação em perspectiva antirracista e as obras literárias, afirmando a preferência por um posicionamento mais distante do diálogo aberto sobre personagens negras e suas narrativas na literatura infantil:

Primeiro vem em mente não focar no negro. Acho que não tem essa necessidade, principalmente na educação infantil com os pequenos. Focar assim no tom de pele. Acho que não precisamos focar exatamente nesse tema. A gente pode ir mais pelo lúdico, pela brincadeira, como contação de histórias, igual a gente faz. Personagens negros que estão inseridos ali, mas não ressaltar (Marlene, 2024).

A professora explica sobre a ação de não ressaltar a presença de negros e negras. Cabe salientar que muitas narrativas da literatura infantil focalizam personagens brancos e brancas, bem como as culturas europeias. Contudo, existe um silêncio acerca do destaque recebido por produções de autoria e protagonismo branco, o que consolida a ideia de naturalização dessas narrativas. O discurso racista considera equivocado destacar pessoas negras e suas histórias, enquanto a supervalorização de enredos brancos/as é amplamente aceita em muitos contextos, ou seja, a não racialização da pessoa branca e suas culturas. Paulo Vinicius Baptista da Silva (2012) explica que o silêncio é discursivo e opera como uma estratégia ideológica no racismo brasileiro. Tais enunciações apresentam uma preferência pelo silêncio sobre as questões raciais presentes na sociedade e na educação.

Sobre as relações de pessoas brancas com seus privilégios, Bento (2022) explica o conceito de pacto narcísico da branquitude. A autora revela que indivíduos brancos desempenham ações de proteção para com seus pares com a finalidade de preservar privilégios. Exemplos disso são professores/as universitários que selecionam apenas intelectuais brancos/as para estudo nas disciplinas ministradas por eles/elas. Outro exemplo, poderia ser a liderança de determinada empresa realizar apenas contratações de pessoas brancas para cargos importantes de uma instituição. Bento (2022) ressalta:

Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da

representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (2022, p. 16)

Tornar exótica uma literatura considerada “diferente”, pode expressar um sentimento de que a literatura “universal” está em risco. É fundamental que professoras/es compreendam a própria responsabilidade como educadoras/es e cumpram a legislação. A professora considera a literatura canônica com personagens brancas como uma literatura universal e os livros de temática da Cultura afro-brasileira como livros específicos e alheios em relação às obras que ela aprecia. Tendo em vista o problema de pesquisa, a professora também não apresentou atenção especial para as ilustrações nos livros evidenciados neste estudo.

Ademais, Marlene salienta que o diálogo sobre questões raciais não é necessário principalmente na educação infantil. Tal enunciação assevera ideias sobre a ausência do racismo em meio às vivências das crianças pequenas, que são vistas, nesse contexto, como puras e inocentes. Entretanto, de acordo com William Corsaro (2003), no âmbito da sociologia da infância, as crianças constituem culturas infantis, em suas dinâmicas na relação com seus pares. Isso é demonstrado em comentários, brincadeiras e ações que revelam suas interpretações sobre a realidade e elaboração de narrativas sobre as relações que cultivam. Míghian Danae Ferreira Nunes (2018) explica que: “A infância, sendo também este entremeio, espaço híbrido onde natureza e cultura interagem, torna-se um bom lugar para questionarmos a naturalização de discursos, sejam eles raciais, culturais ou de idade” (Nunes, 2018, p. 410).

Meninos e meninas negras estão sujeitas ao sofrimento causado pelo racismo praticado por outras crianças, que interpretam e reproduzem as hierarquias raciais do meio social em que se encontram, conforme explica a pesquisadora. Por volta das idades de 4-5 anos, as crianças já realizam identificações raciais e começam a compreender que características fenotípicas podem se relacionar a categorias sociais, como pesquisas norte-americanas destacaram, segundo Rita de Cássia Fazzi (2004).

Diante desse contexto, seria importante para professoras/es superar noções sobre a criança enquanto indivíduo completamente ingênuo, que atua como espectador e não interpreta a sociedade ou intervém nela. Além disso, a naturalização do protagonismo branco e defesa do silenciamento da população negra são práticas ativamente construídas que buscam consolidar o racismo e proteger privilégios.

De outro lado, é importante destacar o preparo consistente da docente Anita em sua atuação com bebês. Os momentos para contação de histórias foram narrados

e explicados pela professora. Foi enfatizado que ela e suas colegas, que atendem crianças do infantil 1, fazem a leitura da narrativa escolhida com antecedência, contam de modo que chame a atenção dos bebês e utilizam objetos para contextualizar a história:

Então, a gente prepara o material. A gente escolheu a história “Meninos de todas as cores”. A gente fez bonequinhos de todas as cores. A gente preparou os bonequinhos e usou o globo terrestre para dar essa dimensão de mundo, de todas as cores. [...] Vamos montando e depois eles exploram. Foi um momento bem interessante (Anita, 2024).

Segundo Daniela Guimarães (2016) os bebês vivenciam diferentes possibilidades de interação ativa nos contextos sociais, uma vez que o fato de dependerem dos cuidados de outras pessoas não constitui um prejuízo, mas uma proveitosa oportunidade de desenvolvimento, ao interagir e aprender com outros sujeitos. Sobre o contato com a literatura infantil, Guimarães (2016, p. 61) explica que:

Ao ler um livro ou contar uma história olho no olho com os bebês, você poderá notar que eles repetem sons, observam atentos, mimetizam movimentos faciais e gestuais que você realiza. Trata-se de uma oportunidade importante de incremento das interações, de sensibilização para o outro, de experiência afetiva e de linguagem.

A autora também ressalta que o uso de livros, fantoches e bonecos ampliam as relações de bebês com o universo ficcional, uma vez que as histórias e os objetos incentivam a imitação, a ação e a sensibilização das crianças.

Os momentos de mediação da leitura realizados pela professora Anita revelam sua consistente formação acerca do trabalho lúdico e inventivo que promove a participação de bebês nos momentos de contação de histórias. No entanto, ao responder sobre o tema da educação antirracista, a professora afirmou que considerava complexo trabalhar com livros cujas personagens são negras:

Literatura tem bastante. Mas, às vezes, a questão é: como abordar aquela literatura? Como eu abordo esse livro? Como eu posso abordar de maneira diferente essa literatura? Mesmo esse “O cabelo de Lelé”. Às vezes você pode estar abordando maneiras diferentes de se trabalhar. [...] Como abordar, para essa faixa etária, as literaturas que você me disponibiliza. (Anita, 2024)

É compreensível o apontamento da professora para a necessidade de evidenciar novas formas de apresentar as histórias com personagens negras para

bebês. A realização do trabalho de mediação da leitura com bebês requer uma atenção diferenciada para que a experiência corresponda a linguagem das crianças dessa faixa etária, manifestada nas questões sensoriais, táteis, gestuais e visuais (Guimarães, 2016). Anita desenvolve tal labor com frequência e conhecimento. O CMEI disponibiliza livros e brinquedos, assim como auxílio pedagógico para múltiplos caminhos para práticas antirracistas.

Diante das condições estruturais favoráveis e todo o aparato material e pedagógico, ainda existe receio quanto ao trabalho com as obras de literatura infantil de temática da Cultura afro-brasileira e africana. Tal postura pode ser ocasionada pelo distanciamento da professora em relação a esses livros e ausência de comprometimento com uma prática antirracista ou ainda a falta de formação específica, pois há conteúdos próprios do campo das Relações Étnico-Raciais que deveriam permear outras abordagens do fazer docente, ou seja, ser uma professora que domina as práticas de literatura, necessariamente não garante, por si só, que essas práticas contemplem a perspectiva do antirracismo. Para tanto é necessário formação específica.

Além disso, Anita fez referência a literatura infantil de temática da Cultura africana e afro-brasileira com as seguintes expressões: “essa literatura”; “essa literatura que você me disponibiliza”. Tais palavras indicam o desconforto já evidenciado na escolha dos livros e a ausência de termos para uso adequado. A docente revela que a literatura de temática africana e afro-brasileira não faz parte da sua rotina. Anita observa a existência de uma linha que separa a literatura infantil universal de uma literatura infantil muito específica, que trata das vivências da população negra e que não dizem respeito a ela como professora.

A frase “literatura que você me disponibiliza” explicita que as obras que valorizam pessoas negras e o continente africano são importantes apenas para minha vida e meus interesses particulares como pesquisadora negra. Tal situação permitiu que eu entendesse que a professora não se vê como agente de valorização da ancestralidade africana e reconstrução de narrativas da população negra sob uma perspectiva antirracista. Os livros estão disponíveis na unidade, mas Anita, em seu discurso, enfatiza que estamos dialogando sobre a literatura que eu apresento, mesmo demonstrando importante domínio, como professora, sobre o que deve fazer com a literatura.

Segundo Klem e Franco (2021) a mediação de professoras/es constitui uma importante ação para a construção de uma sociedade humana que dignifica todas as pessoas. O comprometimento de docentes com lutas sociais auxilia na promoção da igualdade racial e desafia sistemas excludentes, para as autoras. Seria essencial que docentes entendam que devem estar dentro do processo, contribuindo para a consolidação de uma educação antirracista.

Segundo Flávia Carolina da Silva (2022), as instituições de Educação Infantil devem apresentar dedicação em garantir que todas as crianças se sintam respeitadas, possibilitando que cada uma tenha a sua dignidade humana respeitada. A autora também enfatiza que profissionais de tal etapa da educação devem assegurar os direitos de brincar e interagir dos pequenos e pequenas, assim como o aprendizado produzido por múltiplas linguagens. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) enfatizam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem possibilitar relações de sociabilidade e subjetivação que buscam superar as hierarquias sociais, étnico-raciais, regionais, de gênero ou religião.

Nesse contexto, seria fundamental que professoras/es apresentassem conhecimento sobre diferentes problemáticas sociais. O estudo sobre os danos causados pelo racismo na vida de crianças negras deveria ser realizado, pois a conscientização poderia possibilitar a ampliação de práticas que valorizam e celebram também as crianças negras. Tais práticas incluiriam desenvolvimento de dinâmicas nas quais a cultura africana é apreciada, via literatura infantil, mas também em múltiplas áreas do conhecimento. Jogos e brincadeiras afro-brasileiras, de acordo com Fabiana Pomin e Lucimar Rosa Dias (2019), proporcionam um caminho lúdico pelas tradições do continente africano.

Também seria relevante a realização de atividades de expressão, com colagem, desenho e pintura de figuras humanas negras e/ou elementos afrocentrados. Conforme as proposições de Tatiana Rosa, Charlene Bicalho, Sonia Rodrigues e Juliana Lisboa (2017), as atividades artísticas podem tornar o cabelo e a estética negra como fio condutor para valorizar diferentes grupos raciais. É importante ressaltar que as produções artísticas podem ser mobilizadas por fotografias de pessoas negras e obras de arte afro-brasileiras, como referências para as crianças. Isso colabora para a realização de trabalhos respeitosos e contextualizados. Tais momentos relacionados ao fazer artístico devem evitar atividades superficiais, com

reproduções de imagens prontas impressas da internet para a criança apenas colorir, sem reflexões sobre o contexto artístico/cultural da imagem ou interpretação dela.

Soma-se a isso a apresentação de produções audiovisuais, como desenhos animados com narrativas lúdicas e personagens negras, bem como atividades relacionadas à dança e à música que expressam de modo positivo a herança africana. Para a efetivação dessas práticas, as formações continuadas em educação e relações raciais são essenciais para professoras e professores de crianças pequenas.

Uma atividade com livro de temática da Cultura africana e afro-brasileira integrou uma prática com crianças do Infantil 1. O trabalho aconteceu com a mediação da leitura do livro “Os mil cabelos de Ritinha”, de Paloma Monteiro e ilustrações de Daniel Gnattali, conforme o relato de Anita. A profissional criou um ambiente e atividades relacionadas ao ensino da arte na Educação Infantil, uma vez que as crianças puderam “apreciar” e “fazer”, duas ações pertencentes à abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa. Essa proposta, de acordo com Catarina Moro e Daniele Marques Vieira (2019), apresenta flexibilidade e organicidade, sendo pensada em três dimensões. Uma é o “apreciar”, que está associado à realização da leitura de imagem e interpretação destas. Outra face é o “fazer”, efetivado em atividades artísticas de produção e expressão, enquanto a terceira parte, a “História da arte”, é caracterizada pelos estudos e informações que contextualizam as obras de arte. Segundo Maria Felismina de Rezende Fusari e Maria Heloísa Ferraz (2019) o “fazer” e o “apreciar” na Educação infantil devem estar associados a atividades lúdicas. Nessa perspectiva, Anita contou a história para as crianças e realizou momentos para leitura de imagem e atividades de expressão:

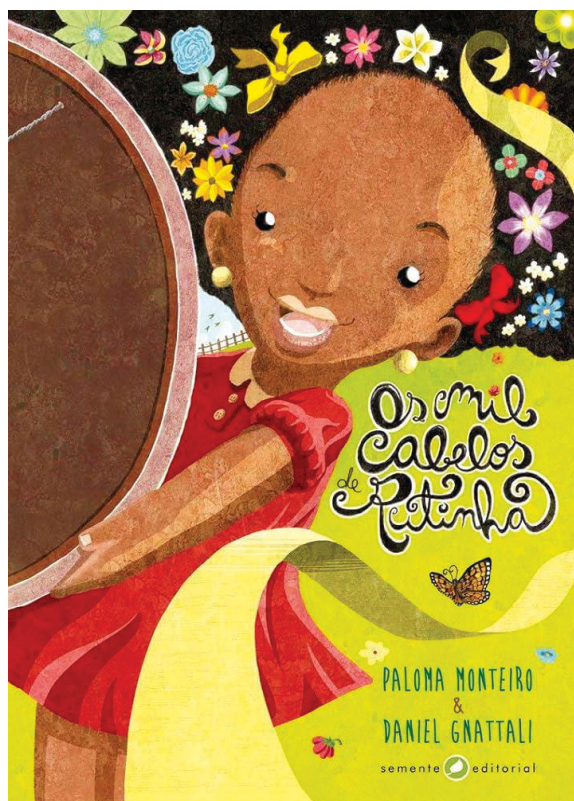
Então, nós trabalhamos semana passada com as crianças, deixa eu ver se está por aqui, “Os mil cabelos de Ritinha”. Trabalhamos com esse no infantil 1. Nós contamos a história e levamos todos eles na frente do espelho para mostrar “olha os cabelos” para cada um valorizar. Na sala nós temos umas quatro crianças negras. Uma delas estava com um penteado que tinha várias trancinhas. Aí a gente levou todo mundo em frente ao espelho. E depois a gente colocou a capa do livro que a gente imprimiu. Colocamos no centro da mesa e, de quatro em quatro, a gente deu o caderno de atividades. E conversamos “agora nós vamos desenhar a Ritinha e o cabelo dela”. E eles fazem do jeito deles. E precisa ver que graça. Cada um do seu jeitinho, mas foram lá, olhavam. Realmente fizeram uma leitura. Então fizemos a atividade e colocamos na parede. De vez em quando, eles vão lá e mostram. É que eles não falam ainda muito. Um ou outro que está começando a falar. Então é assim que a gente trabalha com eles (Anita, 2025).

Atividades como essa estão alicerçadas na educação sensível, como evidência João Francisco Duarte Junior (2006). O autor explica que práticas pedagógicas em artes devem promover o experienciar, traduzido em momentos para aguçar a curiosidade, o interesse em novos conceitos e a autonomia, já que as crianças desde bebês são atuantes na construção dos saberes estéticos. Para Moro e Vieira (2019, p. 242), a educação nessa perspectiva auxilia “o desenvolvimento dos sentidos, para que estes sejam mais acurados, tornando-nos gradativamente mais sensíveis ao mundo circundante, mais atentos, conscientes e, conseqüentemente, mais capazes de refletir sobre ele”.

As ações de ouvir a história, observar a ilustração da menina negra, ver as próprias características no espelho e apreciar as produções artísticas realizadas são acontecimentos significativos que possibilitam o experienciar.

A capa do livro escolhido pela professora para mediação, “Os mil cabelos de Ritinha” (Figura 20), apresenta a protagonista sorridente, contente ao ver sua imagem refletida no espelho. O cabelo da protagonista aparece adornado de flores de diferentes cores e tamanhos, assim como laços, demonstrando a distinção e florescimento das características da menina negra. Há uma fita que envolve parte do cabelo e o título da história, evocando sentidos de processo e continuidade da criação de penteados. Tal ilustração enfatiza um retrato empoderador, pois afasta ideias relacionadas a aversão ao cabelo crespo. Historicamente, o cabelo de pessoas negras foi marcado como uma característica inadequada que tornava negros e negras desvalorizados/as em uma lógica colonizadora, que se utilizava de especificidades estéticas para justificar hierarquias e opressões. Soma-se a isso o surgimento de ideias sobre uma necessidade de alteração da estrutura do cabelo crespo, com o uso de produtos químicos o que mudaria a estrutura dos fios numa tentativa de aproximá-los da textura típica de cabelos lisos (Kilomba, 2019). Isso influenciou na relação de muitas meninas e mulheres negras com seus cabelos, ocasionando sofrimento e experiências de auto ódio, relacionadas as suas características estéticas. Por essa razão, a ilustração da personagem Ritinha apresenta um discurso de extrema relevância nas noções construídas sobre os fios crespos e a valorização das crianças negras com seus aspectos singulares. Ilustrações como essas proporcionam identificação positiva para crianças negras, assim como colaboram no combate e reparação de preconceitos e injustiças.

FIGURA 20 - CAPA DO LIVRO "OS MIL CABELOS DE RITINHA"



FONTE: Monteiro e Gnattali (2024).

Isso é extremamente importante, pois contribui para a criação de um repertório de memórias que compõe a identidade racial positiva da criança negra. Inaldete Pinheiro Andrade (2006, p. 122) salienta que:

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana.

Por outro lado, quando as referências positivas estão presentes na vida das crianças negras o sentimento de pertencimento é fortalecido e a identidade racial é constituída de forma mais profunda (Andrade, 2006; Januário, Dias, Pereira, Tristão e Figueiredo, 2021). Anita mencionou que as crianças do Infantil 1 também brincam com bonecas negras. Após o segundo encontro com a professora, ela abriu em seu computador fotografias para mostrar momentos do cotidiano das crianças. Nessa oportunidade, observei que elas estavam brincando com várias bonecas negras na sala, fato que foi descrito em nossa conversa:

A criança precisa vivenciar. Ah não pode ter preconceito, mas o que é preconceito para uma criança? Como a gente trabalha isso? É importante a vivência do tornar natural. [...] A gente tem bonecas negras. A gente brinca igual com elas. A gente percebe que as crianças não têm essa coisa de “ah, eu não quero essa boneca”, pois nunca viu. É tornar natural esse não ser preconceituoso (Anita, 2025).

Tal contexto que disponibiliza essas bonecas propicia a aproximação com referências afirmativas da população negra. Esse cenário contribui para as interações e brincadeiras que favorecem o acolhimento de crianças negras. A atividade narrada com o livro literário e os momentos lúdicos com as bonecas negras proporcionam ações que afastam o racismo expressado na naturalização das referências brancas como padrão.

Nesta categoria verificamos que as docentes que participaram da primeira oficina compreendem a importância da mediação da leitura de livros de temática da Cultura africana e afro-brasileira, entretanto não apresentam repertório de conhecimentos aprofundados sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Isso impõe limites e obstáculos para as ações de mediação da leitura dos livros. Entre a maioria, há a preocupação em preparar um ambiente em que as crianças negras se sintam representadas; no entanto, falta preparo para mencionar e dialogar de forma mais ampla sobre as temáticas abordadas nessas obras literárias.

A professora Anita, que participou de entrevista em 2024 e do estudo dirigido em 2025, apresentou um movimento de maior aproximação com as temáticas deste estudo. Comunicou-se de modo mais distanciado no primeiro diálogo, enquanto, no segundo encontro, descreveu o desenvolvimento de um trabalho consciente da importância das ilustrações na literatura e da escolha de livros cujas protagonistas são negras.

A professora passou a reconhecer a importância das ilustrações na formação do imaginário das crianças e demonstrou um olhar mais atento as representações da estética, história e cultura negra na literatura infantil. Esse deslocamento aproxima-se da perspectiva elaborada pela DCNERER (Brasil, 2004), que argumenta sobre as práticas antirracistas nas dimensões do currículo, incluindo materiais didáticos e recursos lúdicos, como livros literários. Assim, a experiência vivenciada por Anita ressalta o quanto a formação crítica pode contribuir para mudanças das práticas naturalizadas e avanços no desenvolvimento de trabalhos conscientes e comprometidos com a equidade racial na Educação Infantil.

Visto que ocorre a preferência da maioria por livros nos quais o pertencimento racial das personagens aparece apenas na ilustração, a observação destas assume relativa importância na escolha das professoras por determinada obra literária. Compreendemos que a caminhada para práticas que superam as hierarquias raciais começou, mas requer outros avanços, consolidação e continuidade. Identificamos também que novas motivações podem surgir e possibilitar trabalhos conscientes, intencionais e sensíveis. Na próxima categoria iremos refletir sobre os critérios de seleção empregados pelas docentes, buscando analisar o tratamento dedicado às ilustrações dos livros.

Categoria 2: Critérios de seleção

Nesta categoria serão destacados os critérios utilizados pelas professoras para a escolha dos livros. Serão analisados tanto a forma como os textos verbais quanto as ilustrações são consideradas nesse processo de escolha, assim como as possíveis razões por trás dessas preferências.

Segundo Teresa Salinas Calado (2017), as ilustrações presentes na literatura infantil podem possibilitar as primeiras experiências das crianças com as artes visuais. A criação da ilustração implica responsabilidade sobre os discursos transmitidos, assim como o cuidado em elaborar produções com variedade de técnicas e resultados artísticos.

As crianças vivenciam uma realidade repleta de imagens, ícones, logomarcas e fotografias que permeiam as suas vivências, como explicita Paulo Silva Sangi (2021). Nesse contexto, as unidades educacionais são um espaço da arte onde muitas obras são demonstradas e criadas. As artes visuais contribuem para que pequenos e pequenas vivenciem um processo educativo emancipatório no qual podem exercitar habilidades que desenvolvem a imaginação e possibilitam o vislumbrar de desejos e cenários possíveis.

A visualidade, ao ser apreendida, resulta na criação de representações mentais que se recombina e se organiza, alimentando um processo criativo e imaginativo, segundo os estudos de Maria Helóisa Ferraz e Maria Felisminda de Rezende Fusari (2019). Na imaginação, novas imagens, ideias e conceitos são formados, unindo fantasia à realidade. A variedade de experiências com a realidade enriquece a imaginação, ampliando as possibilidades de atividade criativa. Como linguagem que integra a literatura infantil, as ilustrações podem aproximar crianças do universo da

arte, como também cultivar a criatividade e a imaginação. Vale ressaltar que o modo como as professoras observam as ilustrações, em suas interações com a literatura infantil e as relações raciais, possibilita o estudo sobre nuances referentes à escolha dos livros por elas.

Fernanda e Ani, professoras do Infantil 3, enfatizaram que o texto verbal apresenta maior relevância. Foi realizada a seguinte pergunta: “Na escolha desse livro, qual aspecto você considerou mais importante? As ilustrações ou o texto? Por quê?”. Fernanda (2025) relatou: “O texto. Achei bem interessante por mostrar a esperteza de uma criança para o valor que pode ser dado ao dinheiro. A cada experiência que tinha, buscava habilidade para alcançar seus objetivos.” Sobre a mesma pergunta, a professora Ani (2025) respondeu:

Os dois, mas principalmente o texto, pois traz a história de uma avó migrante que veio para o Brasil em um navio negreiro. Deixou uma caixa com diversos escritos contando sua história e transmitindo sua cultura para as próximas gerações.

A Professora Fernanda escolheu o livro “A menina que não era muito maluquinha e outras histórias”, escrito por Ruth Rocha e ilustrado por Mariana Massarani. Fernanda afirmou que seu critério de escolha passou pela observação da autoria da obra literária:

Eu escolhi esse livro aqui (A menina que não era muito maluquinha), até tive uma surpresa porque prestei mais atenção na história. Escolhi justamente por ser da Ruth Rocha. Eu fui levada mais pela autora. E eu vi que ele não traz nada do que você passou para a gente. Ela não aborda. Ele tem três tipos de história e nenhuma traz questões de valorização. A Ruth Rocha me chamou atenção, pois é uma autora que a gente sempre trabalha os livros com as crianças. Às vezes um livro tende a chamar a nossa atenção, pois a gente já conhece de outras histórias do autor (Fernanda, 2025).

Diante do problema de pesquisa aqui discutido, tal situação evidencia a prioridade dispensada ao texto verbal. É possível compreender que Fernanda considera o texto verbal como o principal condutor da narrativa apresentada pelo livro, pois a autoria da escrita foi o principal aspecto que chamou sua atenção, enquanto a autoria das ilustrações não foi mencionada.

A preferência pelos textos verbais pode estar associada ao entendimento que as professoras têm acerca das obras literárias. A linguagem verbal é compreendida pelas docentes como a principal narradora da história. Para elas, o texto verbal

comunica sobre os principais sentidos da trama e as ilustrações atuam como complemento.

A literatura infantil brasileira foi construída com referências de autoria branca. Nesse contexto, autoras brancas receberam notoriedade devido ao grande volume de publicações de livros de literatura infantil, ampla circulação das suas obras nas escolas e Centros de Educação Infantil, como também reconhecimento em prêmios (Cantagesso, 2023). Tal contexto contribuiu na formação de professoras, que elegem livros de autoras conhecidas como livros de qualidade estética e literária. No primeiro momento, as professoras não ressaltaram considerações sobre as ilustrações, as materialidades, as editoras ou qualidade das obras com personagens negras. É possível inferir que o distanciamento contribuiu para a escolha de Fernanda, para quem a autoria é o ponto mais relevante, deixando outros elementos em segundo plano, já que não possui um repertório para identificar as possibilidades e questões que envolvem a literatura infantil com temática da Cultura africana e afro-brasileira.

Essa situação demonstra a importância de maior diálogo sobre as diferentes linguagens presentes na literatura infantil. As formações que alcançam também discussões sobre a ilustração e o projeto gráfico poderiam contribuir para a ampliação dos conhecimentos das docentes sobre as obras literárias. Odilon Moraes (2018) explicita que os livros ilustrados apresentam autoria compartilhada entre as pessoas que escrevem, ilustram e elaboram o design editorial. Em tal perspectiva, quem escreve o texto verbal deve compreender que sua parte é apenas um ingrediente da obra e não o fundamento dela.

Essa discussão apresenta outros desdobramentos quando refletimos sobre a autoria negra nas ilustrações da literatura infantil. Entende-se que o nome de uma autora negra descrito na capa de um livro reitera o acesso a um espaço de poder. A presença da foto de uma pessoa negra na quarta capa é compreendida como uma situação que reeduca e desafia a naturalização da autoria branca, segundo Gomes (2024).

O pesquisador salienta que entre textos de editoras em livros ilustrados e apresentações de obras em prêmios ou em outros âmbitos, observa-se que é recorrente a identificação dos livros apenas com o crédito do escritor ou da escritora, desconsiderando o trabalho de quem ilustra. O labor de artistas também deve ser valorizado, uma vez que “O ilustrador/a é a figura que contribui diretamente para a

desconstrução da representação desumanizada do corpo negro nas páginas literárias” (Gomes, 2024, p. 58).

Os estudos de Graça Ramos (2011), Martin Salisbury e Morag Styles (2013), Flávia Brocchetto Ramos e Marília Forgearini Nunes (2013) e Sonia Pascolati (2017) abordaram as ilustrações na literatura infantil, evidenciando discussões sobre o livro ilustrado e suas especificidades de modo aprofundado. Tais pesquisas afirmam a importância das ilustrações e seus efeitos nas experiências de leitura, valorizando o fazer artístico de ilustradores e ilustradoras. Além disso, editoras como “Brinque book”, “Pulo do gato” e “Semente editorial”, com grande frequência, revelam os nomes de escritores/as e ilustradores/as lado a lado na capa do livro, sem distinção no tamanho da fonte. Isso enfatiza a igualdade na compreensão de autoria de quem escreve e de quem ilustra, assim como a abordagem acadêmica acerca da relevância das ilustrações. Tais discussões sobre autoria estão presentes no campo da literatura infantil, mas podem ser ampliadas nas reflexões que destacam também a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Sobre as percepções da professora, Marlene, que atua com bebês, foi possível observar que o destaque dado às ilustrações em sua prática. A docente explicou que a ilustração constitui o aspecto principal para a sua escolha de livros de literatura infantil para a leitura com os bebês:

Por eles serem tão pequenininhos, eu vou sempre pela parte ilustrativa. Que sejam imagens de conhecimento dos bebês, no caso. Imagens que eles entendam, que eles estão vendo. Cores, formatos. Não podem ser histórias muito compridas, mais curtinhas. Imagens grandes e do universo dos bebês mesmo, senão não prende muito a atenção deles por serem pequenininhos (Marlene, 2024).

Segundo Maria Emília Lopez (2016), o contato de bebês com livros possui um grande valor, pois proporciona vivências com um objeto externo ao próprio corpo, assim como ocasiona a aproximação com as artes visuais. A autora ressalta o quão importante é a relação de bebês com imagens associadas à fantasia, visto que esse vínculo enriquece a vida mental, revela cenas, narrativas e enredos. O repertório de imagens advindas da literatura infantil contribui para as possibilidades imitativas, lúdicas e ficcionais das crianças (Guimarães, 2016).

Desse modo, é possível compreender que as ilustrações são percebidas e significadas por crianças pequenas de até 18 meses. É importante definir de modo

cuidadoso quais imagens são expostas de maneira frequente e acentuada, assim como refletir quais discursos as representações visuais transmitem também para bebês.

A professora Marlene demonstrou que considera as imagens muito importantes, entretanto tal conhecimento não é desenvolvido no que tange à Educação para as Relações Étnico-Raciais, uma vez que a docente enfatizou que evita trabalhos cujo destaque é direcionado à cultura negra, como explicado na categoria anterior.

O discurso de Marlene, quando afirma que prioriza a faixa etária como critério essencial de escolha dos livros, mas evitando a reflexão sobre relações raciais nesse processo, revela um limite na compreensão de práticas comprometidas com a Educação para as Relações Étnico Raciais. As Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais evidenciam que o trabalho educativo deve promover a valorização da História e Cultura da população negra, assim como fortalecer o enfrentamento aos estereótipos e discriminações raciais desde a Educação Infantil (Brasil, 2004). Assim, a narrativa da professora demonstra como a questão racial foi compreendida como um conteúdo específico ou acessório e não como uma dimensão fundamental do currículo. Tal postura reforça a importância do debate sobre o quanto o critério da faixa etária deve incluir também as implicações raciais das ilustrações dos livros para crianças desde bebês.

Também a respeito das opiniões sobre as ilustrações na literatura infantil, Anita, em sua segunda conversa comigo, apresentou novamente sua perspectiva. Nessa ocasião, a participante já estava familiarizada com minha pesquisa e compreendia meu interesse pelo tema das ilustrações.

As crianças não leem o texto. Elas leem as imagens. Então elas olham e leem a partir daquela vivência ou daquilo que nós estamos transmitindo para eles. Então acho que essa leitura das imagens é muito rica. Isso desperta a nossa vivência pessoal (Anita, 2025).

Com essas palavras, a professora explicou como observa as ilustrações, ressaltando a importância destas para meninos e meninas que não realizam a leitura dos textos verbais, considerando-as uma linguagem essencial para o acesso à história. Josias Gomes (2024), considera a criança como fruidora, ou seja, aquela que lê as imagens e as interpreta de acordo com seus saberes estéticos que são ampliados e recombinaos no processo de leitura:

Assim, a ilustração que é interpretativa se torna uma figuração que, durante a interação com o fruidor, é capaz de se tornar metáfora, para que ele, no processo de elaboração de entendimentos, possa construir uma infinidade de imagens. Imagens que já faziam parte de seu repertório somadas (ou em atrito) com novas imagens (Gomes, 2024, p. 41).

Na Educação Infantil, tal processo de apreciar ilustrações contribui significativamente para as interações, assim como corrobora a capacidade de criar e se expressar, de acordo com Moro e Vieira (2019). O ato de observar imagens proporciona para a criança “o desenvolvimento da percepção do mundo, nas suas múltiplas linguagens, ampliando o repertório imagético, contribuindo para a construção de um ‘olhar’ questionador, sensível e curioso” (Moro; Vieira, 2019, p. 240).

Nesse contexto, é fundamental que seja oferecido às crianças pequenas desde bebês livros cujas personagens sejam de distintos grupos raciais com ilustrações que demonstram cenários e elementos culturais de diferentes continentes. Por exemplo, o livro “Akili está feliz”, de Kiusam de Oliveira e ilustrações de Rodrigo Andrade é uma obra literária na qual é apresentado um bebê negro como protagonista. Tal produção dispõe, em sua materialidade, de uma característica importante: as dimensões são de 15 cm de altura e 15 cm de largura, constituindo uma possibilidade de obra literária pequena e propícia ao manuseio confortável de bebês.

Uma ilustração do livro (Figura 20) foi realizada na página dupla, criando uma composição equilibrada que considerou o espaço das páginas como um só todo de sentido. Nos livros ilustrados, é muito comum que textos verbais e ilustrações sejam pensados de forma integrada em seus modos de ocupar e estabelecer sentido dentro de um espaço único, chamado página dupla. Nela o formato inicial da capa é duplicado e transformado, por exemplo, em um retângulo na horizontal, o que possibilita um espaço maior para a realização da narrativa verbal e visual que será contada (Linden, 2011).

FIGURA 10 - ILUSTRAÇÃO LIVRO "AKILI ESTÁ FELIZ"



FONTE: Oliveira; Andrade, 2022

Exemplo disso está no livro “Akili está feliz”, pois um cenário relacionado ao fundo do mar foi elaborado ocupando todo o espaço da página dupla, integrando textos verbais e ilustrações. Precisão, uniformidade da pele e textura do cabelo detalhada são aspectos presentes na caracterização do pequeno protagonista, desenhado de forma respeitosa. Seus olhos expressam curiosidade, assim como seu posicionamento corporal sugere movimento e atenção ao que está ouvindo no contato da concha com seus ouvidos. Tal imagem dialoga com os interesses de bebês e crianças pequenas que estabelecem relações principalmente por meio do corpo, como explicam Sandra Regina Simonis Richter e Maria Carmen Silveira Barbosa (2010, p. 87):

As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais.

Tal protagonismo das interações que ocorrem por meio das experiências corporais foi demonstrada nas ilustrações, que também acrescentam fantasia às vivências de Akili. É possível observar na Figura 20 que o ambiente é compartilhado com animais marinhos, a saber: peixes, raia, filhote de baleia, tartaruga, lula e água viva. Isso enfatiza as brincadeiras e a imaginação fértil, ressaltando energia, vivacidade, vivências compartilhadas, curiosidade e exploração da natureza. Trata-se

de uma ilustração que diverte, além de elaborar um mundo imaginado feliz e acolhedor no qual as interações do bebê negro são plenas e profundas. Cenários como esses devem ser propiciados para crianças desde bebês de todos os grupos raciais para possibilitar o desenvolvimento saudável do corpo, criatividade e subjetividade de cada indivíduo, preservando a dignidade e direito de aprender.

A leitura de imagens integra as descobertas e interpretações sobre o mundo realizadas por crianças. Podemos compreender, então, que as ilustrações integram a visualidade presente na vida de crianças desde bebês, sendo um elemento complexo que deve ser amplamente estudado por professoras de crianças. Anita demonstrou compreender a complexidade das ilustrações no livro de literatura infantil, no segundo encontro comigo, pois sua forma de abordar o tema foi mais enfática e aberta.

Outro aspecto do discurso da professora pode ser salientado. Ela mencionou que crianças observam as imagens de acordo com suas próprias vivências, mas também reconhece a atuação das professoras nas práticas realizadas com imagens: “eles olham e leem a partir daquela vivência ou daquilo que nós estamos transmitindo para eles” (Anita, 2025).

Nesse ponto vale considerar a atitude de quem ensina ao selecionar temas, obras literárias e elementos para priorizar na apresentação de uma narrativa para as crianças. Por exemplo, muitas de nós professoras e pesquisadoras aprendemos sobre a escravização, em uma abordagem intensa sobre a dor e o sofrimento. Mas, uma proposta de diálogo sobre essa mesma narrativa com ênfase nas histórias de resistência, humanização e sensibilidade poderia ter contribuído muito para a criação de sentidos positivos sobre a população negra, como explicita Inaldete Pinheiro de Andrade (2005). As escolhas de abordagens, vieses, palavras, músicas, imagens, espaços físicos e elementos são determinantes nos processos de construção de conhecimentos e no trabalho realizado na Educação Infantil.

Segundo Sandra Terezinha Resner Manhães (2012, p. 271): “há que se salientar a importância do trabalho do professor enquanto mediador e que em seu trabalho exista uma intencionalidade com relação aos seus objetivos”. É relevante proporcionar ambientes e contextos capazes de contribuir para experiências significativas para as crianças, garantindo o respeito e acolhimento de todas (Manhães, 2012). Para tanto, cada escolha de palavras ou recursos é importante, pois as representações, vivências, gestos e narrativas impactam o processo de

desenvolvimento e constroem sentidos que podem consolidar opressões ou auxiliar na superação delas.

Acerca dos relatos das professoras, foi possível identificar como as oficinas possibilitaram uma experiência de descoberta e autorreflexão para as docentes. Ao ponderar sobre os encontros e os conhecimentos construídos é possível considerar que as oficinas contribuíram para a discussão sobre a importância de desenvolver um olhar criterioso. Os saberes compartilhados possibilitaram o pensamento sobre escolhas e o reconhecimento acerca da potencialidade das imagens na Educação Infantil, como descreveram Tamires, Ani, Anita e Francisca:

A minha escolha foi antes de você passar os slides. Eu tive um olhar, mas agora já estou com outro olhar. Peguei um livro que, na verdade, não seria tão interessante trabalhar na educação infantil. Seria mais para as crianças grandes. É interessante que já mudou o meu olhar totalmente, até na forma como eu descreveria (Tamires, 2025).

Eu também mudei bastante a visão. Porque, às vezes, a gente se atenta mais para o texto e não para as imagens, para o que elas querem dizer, o que elas demonstram. E eu acho que isso abriu bem o olhar. E para a gente que trabalha com educação infantil, isso é muito importante. O texto em si não é tudo, tem as imagens (Ani, 2025).

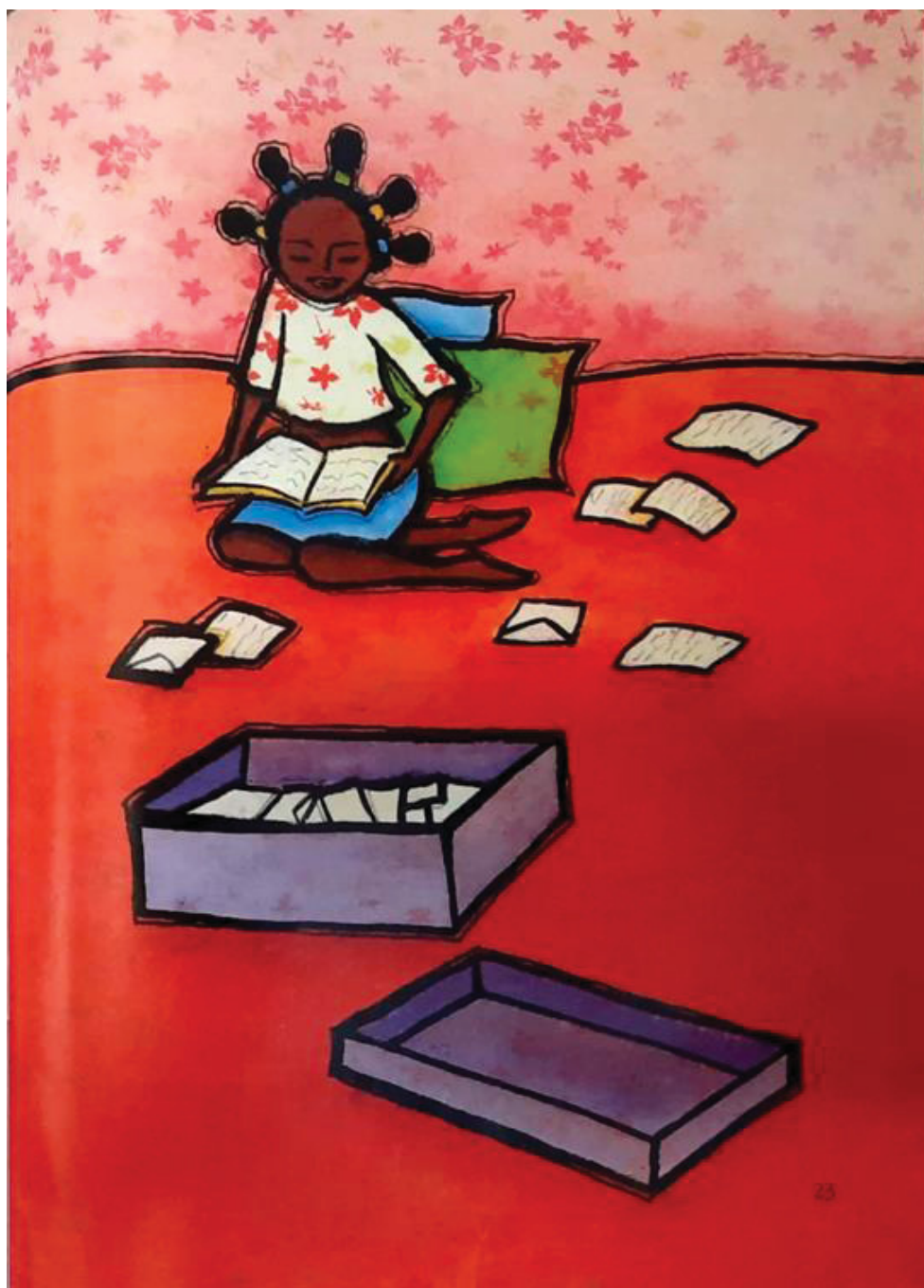
Quando eu pegar um livro, eu já vou ficar pensando “será que o contexto aqui é adequado?” A gente já vai com outra visão, com uma outra leitura. E a gente também está crescendo e ainda se aprofundando (Anita, 2025).

Hoje foi bem produtivo. Parar para refletir sobre isso e mudar o olhar é importante (Francisca, 2025).

A professora Ani afirmou que “o texto em si não é tudo, tem as imagens”. O livro escolhido por ela, “Os tesouros de Monifa”, de Sonia Rosa, com ilustrações de Rosinha, apresenta composições repletas de detalhes e cores quentes. Trata-se de retratos positivos que complementam ideias narradas no texto verbal relacionadas à valorização da ancestralidade e do ato de se expressar. Em uma ilustração do livro (Figura 21) a protagonista está sentada de modo confortável em um ambiente aconchegante e visualmente atrativo, demonstrando que a menina vive em um ambiente com condições estruturais dignas. Aparecem estampas florais e almofadas que integram o cenário no qual a personagem central lê escritos deixados, por sua tataravó africana, para as próximas gerações. Muitas meninas negras que vivem em moradias bem cuidadas e confortáveis podem se identificar, assim como crianças de todos os grupos raciais podem ver a representação de uma infância negra em um

contexto acolhedor. As cores e contrastes ressaltam alegria na cena e as características da menina foram tratadas com respeito e zelo. O penteado dos biotes destaca formas e cores das presilhas que prendem cada pequeno coque. Além disso, a pele da personagem apresenta tom de marrom intenso, criando uma imagem muito positiva de meninas negras retintas. As ilustrações desse livro constituíram o processo de formação de Ani sobre as múltiplas linguagens na literatura infantil e auxiliaram a mudança do olhar da professora para o trabalho com livros literários.

FIGURA 11 - ILUSTRAÇÃO DO LIVRO "OS TESOUROS DE MONIFA"



FONTE: Rosa e Rosinha (2009)

A maioria das docentes demonstrou abertura ao tema e desejo de integrar a construção de novas práticas que valorizam a diversidade racial, compreendendo a importância das imagens nesse processo. A intervenção colaborou para a vivência de uma atividade que promoveu diálogos sobre aspectos culturais e artísticos. Vale ressaltar que a formação artística e cultural de professoras é relevante, pois como explicou Sônia Kramer (2013, p.21):

A formação cultural de professores é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos, se considerarmos que todos – crianças e adultos – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs que se relacionam na e pela cultura. Cidadãos que têm direitos sociais, entre eles, direito à educação e à cultura.

As experiências culturais e artísticas das professoras, bem como suas práticas de análise de imagens podem possibilitar o aprimoramento de suas interações com as crianças, pois poderão auxiliar meninos e meninas a observarem as ilustrações e o mundo com sensibilidade. Além da formação, é oportuno se perceber também como responsável pelo trabalho que busca valorizar o pertencimento racial de todas as crianças, enfatizando os elementos positivos de distintas culturas, como a africana e afro-brasileira.

Um olhar atento e sensível será capaz de identificar representações racistas, elaborar críticas contundentes e explicar, com argumentos adequados, noções desrespeitosas observadas em determinada ilustração. Tais práticas contribuem para o aprendizado entre docentes, mas também poderá impactar a vida de crianças que poderão acessar obras literárias pré-selecionadas com critérios que afastam estereótipos e narrativas desrespeitosas. Portanto, seria de grande valor as formações para profissionais da educação, no âmbito das relações raciais, incluírem a análise de imagem como um dos saberes necessários para práticas antirracistas e afrocentradas.

Esta categoria demonstrou que as reflexões de três docentes apresentaram o texto verbal como elemento central, enquanto a ilustração foi considerada secundária. Por outro lado, uma professora explicou que prioriza as ilustrações, entretanto, tais conhecimentos não são desenvolvidos na perspectiva das relações étnico-raciais. Outra profissional, reconhecendo que está entre processos e descobertas, refletiu sobre as ilustrações ao longo da pesquisa e explanou que percebe as ilustrações dos livros como extremamente relevantes.

A ausência de uma atenção criteriosa direcionada às imagens pode deixar lacunas no trabalho com a Educação para as relações étnico-raciais, permitindo a inclusão de livros com estereótipos nos retratos de negros e negras. Isso poderia ocasionar entraves nos discursos construídos sobre a cultura africana e afro-brasileira, prejudicando a formação das crianças de distintos grupos raciais. Por outro lado, a compreensão da potencialidade das ilustrações colabora com o desenvolvimento de trabalhos que combatem a discriminação racial, mas também contemplam o ensino da arte, favorecendo a construção dos saberes estéticos e artísticos das crianças.

Entre os demais critérios para escolha dos livros, observamos uma atenção especial à adequação para a faixa etária das crianças desde bebês. Isso foi demarcado por Marlene (2024): “Que sejam imagens do conhecimento dos bebês [...]. Do universo dos bebês mesmo”. E, por Tamires, que disse em oficina: “Peguei um livro que, na verdade, não seria tão interessante trabalhar na Educação Infantil. Seria mais para as crianças grandes”. A faixa etária é um critério de seleção presente, evidenciando que as especificidades e principais modos de acessar a história pela etapa da creche são considerados, valorizando a singularidade de cada fase.

As ilustrações instigam a curiosidade das crianças, mobilizam comparações e suscitam diálogos sobre questões raciais, como afirma a pesquisa de Samara Rosa da Costa (2024). A análise realizada pela pesquisadora explica que as crianças apresentam suas enunciações sobre a temática racial, realizando, por exemplo, comparações entre a representação e a realidade. Entre diversos exemplos mencionados pela autora, destaca-se um: uma criança do 1º ano do ensino fundamental observou uma personagem negra de turbante em uma ilustração e compartilhou sua percepção de que a imagem lembrava a professora Samara, que usa turbante como adorno. Tal fato explicita o quanto a ilustração contribui para a formulação de hipóteses cotidianas, além de acrescentar informações que colaboram com as observações das crianças sobre o mundo. A pesquisa de Costa (2024) demonstra que a ilustração compõe a formação do repertório e conhecimentos das crianças de forma significativa e impacta as construções de sentidos sobre os grupos raciais representados e suas culturas. Isso leva à compreensão de que o cuidado com a faixa etária não deve focar apenas na materialidade dos livros, mas considerar a educação para as relações étnico-raciais como uma dimensão fundamental das experiências das crianças com a literatura.

Nos discursos das professoras participantes, a faixa-etária aparece associada principalmente à adequação da linguagem verbal e ao modo de compreensão das crianças. Reflexões pertinentes no contexto da educação infantil, uma vez que considera as especificidades do desenvolvimento infantil. Entretanto, a análise dos dados evidencia que essa noção de adequação etária raramente considera as representações raciais e a importância das ilustrações na construção do imaginário das crianças. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), torna-se essencial compreender que pensar sobre a faixa etária também inclui considerar os efeitos simbólicos e identitários das imagens e narrativas oferecidas às crianças, especialmente no que diz respeito à população negra.

As duas categorias indicam que a formação de professoras para o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais deve acrescentar a análise de imagem como um saber fundamental para o combate à discriminação racial. De acordo com a revisão sistemática deste estudo, muitos livros de literatura infantil com temática da Cultura africana e afro-brasileira são lidos em escolas e Centros de Educação Infantil. A pesquisa de campo aqui empreendida também ressaltou uma proposta de mediação da leitura com livro cuja protagonista criança era negra. A obra literária tem as ilustrações como integrante essencial das narrativas, possibilitando desenvolvimento de projetos e diferentes atividades. Para utilizar esse produto cultural, é importante que professoras saibam ler imagens e identificar os discursos produzidos pelas ilustrações, pois a intencionalidade do fazer pedagógico perpassa o ato de selecionar livros.

Ademais, o conhecimento sobre as relações raciais no Brasil permanece sendo necessário e relevante para a compreensão do contexto e do papel da educação em um cenário de hierarquias e disputas de narrativas. Além disso, o distanciamento inicial das docentes em relação às ilustrações aponta que é importante estender as discussões sobre outros aspectos dos livros de literatura infantil, além do texto verbal. Isso poderia acrescentar outros critérios de escolha, por exemplo: a autoria de ilustradoras/es; coesão do projeto gráfico; presença de diversidade de técnicas nas ilustrações; variedade de temáticas; presença de fotografia de autores e autoras nos paratextos; ausência de estereótipos e respeito aos direitos humanos.

Considerações finais

A questão que este estudo buscou responder foi: Quais critérios são mobilizados por professoras para escolha de livros de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira e qual o lugar e a importância das ilustrações nesse processo de seleção? Diante disso, compreendemos que os critérios identificados foram: apreciação da história narrada pelo texto verbal; adequação à faixa etária e autoria do texto verbal. Como uma das ênfases é a ilustração, irei trazer algumas reflexões neste momento texto. Embora seja inusual, considero importante destacar determinados retratos para enfatizar minhas considerações finais.

O primeiro critério pode ser fundamentado no fato de determinadas docentes preferirem livros cujo pertencimento racial das personagens não está descrito no texto verbal, assim a atenção principal delas também é determinada pelo texto. Outras ações que confirmam o primeiro critério foram respostas de outras docentes que explicitaram sobre o entendimento do texto verbal como superior. A adequação à faixa-etária permeou diversos diálogos e foi ressaltada nas entrevistas e oficinas. No que tange à autoria uma professora também suscitou essa especificidade quando selecionou um livro por conhecimento das obras da autora.

As ilustrações foram abordadas como apoio ao critério da faixa etária, já que as professoras mencionaram que as ilustrações deveriam ser relacionadas aos interesses dos bebês, assim como consistem no principal meio de acesso à história pelas crianças pequenas. Também é possível afirmar que a arte ilustrada contribuiu, de modo secundário, para a escolha da maioria das professoras, pois, inicialmente, as docentes realizaram poucas reflexões sobre cores, formas, linhas, composições, caracterizações, cenários e autoria das ilustrações em diálogo com o texto verbal.

Durante o processo da pesquisa de campo, observamos que as professoras acolheram as minhas considerações quando apresentei meu tema de pesquisa e exposição do Percurso Imagético Literário. Isso aconteceu com a comunicação das docentes acerca da mudança de perspectiva sobre a importância das ilustrações.

Entre os aspectos considerados notórios pelas profissionais na parte visual dos livros, destacaram-se as dimensões, com a valorização de imagens grandes como mais adequadas para os bebês. Isso está vinculado ao enquadramento, que pode ser compreendido como uma moldura que irá definir os limites de uma imagem,

delimitando quais elementos estão dentro do campo e quais estão fora de campo, como ensina Alessandro Viana (2020). Conseguimos visualizar o que está dentro da “moldura”, pois foram elementos privilegiados pelo enquadramento. Quando vislumbramos uma imagem em detalhes, uma representação exibida bem de perto, dizemos que se trata de um enquadramento fechado. Essa expressão deriva do termo em inglês *close up* cuja tradução em português é “fechar-se”. As Figuras 22 e 23 apresentam exemplos de enquadramentos fechados. Trata-se de ilustrações do livro “O mundo no *black Power* de Tayó”, escrito por Kiusam de Oliveira e ilustrado, nessa versão, por Taísa Borges. A narrativa visual apresenta gradualmente características físicas da protagonista Tayó, com o recurso de apresentar imagens com detalhes nos enquadramentos fechados.

FIGURA 12 - ILUSTRAÇÃO ENQUADRAMENTO FECHADO



FONTE: Borges; Oliveira, 2013

FIGURA 13 - ILUSTRAÇÃO PERSONAGEM TAYÓ



FONTE: Borges; Oliveira, 2013

Outro aspecto de destaque nas ilustrações foi realizado pela participante, Filha de Francisco, em prática de análise das imagens com o Percurso imagético literário. A docente refletiu sobre suas experiências pessoais como mulher negra e identificação com a ilustração, pois percebeu um diastema na protagonista de um livro e explicou que tal característica era presente em sua família:

Ali no “Amor de Cabelo”, pensando na caracterização, você mostrou uma página, quase no finalzinho. O livro eu conhecia, mas não tinha me atentado. Eu percebi agora. Quando você passou, eu vi. Quase no finalzinho da história, tem uma imagem em que ela está sorrindo e ela tem diastema, que é a separação dos dentes. Eu não lembro de ter visto em outra história ou talvez eu não tenha me atentado a esses pequenos detalhes. Apesar do pai e da mãe dela não terem, ela tem. Que é uma característica do povo negro. Eu, a minha bisavó, a minha avó, a minha mãe, eu e a minha filha temos. Eu coloquei aparelho e a minha filha colocou agora também. Eu não tinha me atentado. Eu fiquei muito impressionada com as minúcias. Algo tão pequeno, mas tão significativo. Mas, o ilustrador teve esse cuidado de colocar, sendo que em algumas vezes acaba passando batido. (Filha de Francisco, 2025).

A professora evidenciou, com entusiasmo, que um aspecto da estética de muitas pessoas negras foi ressaltado de forma positiva. Isso revela o quanto as imagens impactam as vivências, pois Filha de Francisco refletiu sobre a sua história na qual ilustrações empoderadoras de tal característica não existiam, fato que ocasionou o uso de aparelho ortodôntico por ela e por sua filha, incidindo no apagamento de tal singularidade. A docente também ponderou: “Mas, se fosse hoje,

com a cabeça que eu tenho hoje, eu não teria colocado aparelho (Filha de Francisco, 2025)". Com esse exemplo, apreendemos mais uma vez quão profundas são as consequências da ausência de referências positivas e o alento proporcionado por uma ilustração humana e digna. Filha de Francisco também valorizou a sensibilidade de quem ilustrou em elaborar uma narrativa visual tão importante para muitas crianças que poderão ter a autoestima fortalecida pelas ilustrações.

Esta pesquisa demonstra que seria importante o apoio de professoras/es no processo de reparação das narrativas de pessoas negras na literatura infantil. Assim como ilustradoras e ilustradores negros realizaram novas expressões artísticas criando outros horizontes de identificação, professoras/es podem fortalecer tal processo. Isso poderia acontecer na escolha de livros de literatura infantil que evocam dignidade, beleza, resistência, alegria e cotidianidade da população negra, a humanizando e consolidando uma reparação das histórias e ilustrações estereotipadas. As formações no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais poderiam incluir o ensino de leitura de imagens para profissionais da educação, aprimorando um olhar modificado que percebe as desigualdades e preza pelo respeito a todas as crianças.

Este estudo não alcança todas as nuances e lacunas existentes na área da ilustração na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Outras pesquisas futuras poderiam aprofundar os seguintes temas: materialidades na literatura infantil com personagens negras; referências negras nas ilustrações de livros para bebês; projeto gráfico e ilustração na literatura com personagens negras; compartilhamento de autoria entre escritores/as, ilustradores/as e designers negros/as no livro de literatura infantil; e atividades de expressão e as personagens negras.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Dalva Martins de. **A menina negra diante do espelho**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Literatura, Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL), Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2949302. Acesso em: 14 out. 2023.

ALMEIDA, Jaqueline Garcia Cavalheiro; SILVA, Jefferson Olivatto da; DIAS, Márcia Denise; OLIVEIRA, Tauana Aparecida de. O pertencimento negro na literatura afro-brasileira: um olhar para crianças negras como protagonistas. **Revista Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 777 - 788, 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/204>. Acesso em: 24 maio. 2023.

ALMEIDA, Tatyane de Andrade. **Leituras do livro infantil ilustrado**: a mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AR5GY4>. Acesso em: 22 fev. 2025.

ANDRADE, Aldia Mielniczki de. **Branquitude na creche**: relações educativo pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/84061>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2a. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 117-126. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 06 out. 2025.

APFELBAUM, Evan; NORTON, Michael; SOMMERS, Samuel. Racial color blindness: Emergence, practice, and implications. *Current Directions in Psychological Science*, 21(3), 205–209, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0963721411434980>. Acesso em: 8 mai 2025.

ARAUJO, Débora. Caminhos trilhados pelas personagens negras na literatura infantil brasileira: percalços e percursos. **Literafro**. 13 jul. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1082-debora->

[oyayomi-araujo-caminhos-trilhados-pelas-personagens-negras-na-literatura-infantil-brasileira-percalcos-e-percursos](#). Acesso em: 30 set. 2024.

ARAUJO, Débora Cristina de; ANDRUSIEVICZ, Ivone. Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil. (Dossiê: Práticas de Leitura, Livros Didáticos, Relações Raciais e as Culturas Africana e Afro-Brasileira). **e-hum**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 56-68, set. 2017. ISSN 1984-767X. Disponível em: <https://unibh.academia.edu/revistasunibhbrindexphpdchlaindex>. Acesso em: 10 out. 2023.

ARAUJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 69, p. p. 61-76, jun. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57231>. Acesso em: 04 out. 2023.

ARAUJO, Débora Cristina de. Como personagens negras na literatura infantil vêm sendo estudadas? Investigando categorias de análise. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 180–194, 2025. DOI: 10.5433/1678-2054.2025vol45n2p180. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/52644>. Acesso em: 2 fev. 2026.

ARAUJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qbqXGNd6KRymhfsJrpnZGzt#>. Acesso em: 10 out. 2023.

ARAUJO, Debora Cristina de; SILVA, Jucimara Gomes Da; FERRANDO, Rejane Georgina Pott. O protagonismo negro na literatura infantil(?): resultados de pesquisas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 8, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4916>. Acesso em: 28 out. 2023.

ARAUJO, Débora Cristina; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil e igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. 1. ed. São Paulo: CEERT, 2012. p. 194-220.

ARAUJO, Débora. **Tendências Contemporâneas na Literatura Infantil com Temática da Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2025. 17/04/2025. 19h. Migrações e direitos humanos do Centro de estudos avançados da coordenação do futuro. (Informação verbal).

ARAUJO, Helena Maria Marques; DIAS, Rosa Maria. O que aprendemos com as meninas bonitas?: Análise de dados de uma pesquisa sobre racismo, gênero e literatura infantil. **Revista Cadernos do Ceom**. v. 33. p. 71-82, 2020. DOI: 10.22562/2020.53.06. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/347829978> O que aprendemos com as meninas bonitas Análise de dados de uma pesquisa sobre racismo gênero e literatura infantil. Acesso em: 10 out. 2023.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria Semiótica do Texto. Editora Ática, p. 100, 2005

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2012. p. 98-117.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BLOG COMPANHIA DAS LETRAS. O ILUSTRADOR É UM ESCRITOR DE IMAGENS - ENTREVISTA COM ODILON MORAES. **Blog Companhia das Letras**. 2018. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/3755/o-ilustrador-e-um-escritor-de-imagens?srsltid=AfmBOoorNeYjDDY6sFJRJZ6Nkk_DUJGCxmUSWSWEVZe3tPfgaCPlz_v. Acesso em: 30 set. 2025.

BOCK, Ana Maria. Psicologias. **Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2006. pág. 50-57.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Alfabetização. **A lenda da Vitória Régia**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Alfabetização. **A princesa e a ervilha**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

CAETANO, Janaína Oliveira; GOMES, Suzete Araujo Oliveira; CASTRO, Helena Carla. Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infantojuvenil. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.18418.025. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18418>. Acesso em: 3 mai. 2023.

CALADO, Teresa Salinas. Ilustração do livro infantil, uma multiplicidade de linguagens. In: ARRUDA, Luísa. **Expressão múltipla: teoria e prática do desenho**, Lisboa, 2017, p. 281-290. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/35057>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CAMARGO, Luís. **Encurtando caminho entre texto e ilustração: homenagem a Ângela Lago**. 2006. Tese (Doutorado em Teoria e História da Literatura) – Programa de Pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CAMPOALEGRE, Rosa. Feminismos negros: debates epistêmicos e desafios políticos. **Geopauta**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 33-44, 2020. DOI: 10.22481/rg.v4i3.7484. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/7484>. Acesso em: 3 mar. 2025.

CAMPOS, Wagner Ramos. **Os Griôs Apontam na Escola: por uma metodologia de abordagem da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental**. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3732914. Acesso em 26 set. 2023.

CANTAGESSO, Talita. Autoras brasileiras que toda criança deveria se inspirar. Portal Conteúdo aberto. **Clique literário**. 2023. Disponível em: <https://portalconteudoaberto.com.br/clique-literario/em-pauta/autoras-brasileiras-que-toda-crianca-deveria-se-inspirar/>. Acesso em: 14 mai. 2025.

CAPASSO, Verónica; ZALLOCCO, Ornela Barone. Investigar con/junto a las visualidades: incertidumbres y potencialidades. **INTER DISCIPLINA**, [S. l.], v. 13, n. 35, p. 115–138, 2025. DOI: 10.22201/ceiich.24485705e.2025.35.90101. Disponível em: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/90101>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CARVALHO, Thais Regina de; VERÇOSA, Mariana César Silva. Representações e literatura infantil: Análises a partir dos desenhos de crianças. **SER Social**, [S. l.], v. 19, n. 41, p. 355–384, 2018. DOI: 10.26512/ser_social.v19i41.14944. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14944. Acesso em: 26 mai. 2023

CERQUEIRA, Monica Abud Perez de. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira**. 128 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho (Uninove).

São Paulo, 2018. Disponível em:

<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1737/2/Monica%20Abud%20Perez%20de%20Cerqueira%20Luz.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

CHERRY, Matthew. HARRISON, Vashti. **Amor de cabelo**. Tradução de Nina Rizzi. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2020.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTEZ, Mariana; FERREIRA, Sandra de Oliveira. Dois caminhos de leitura dos livros ilustrados: Menina Bonita do Laço de Fita e Niña Bonita, de Ana Maria Machado. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 211-230, maio 2021.

COSTA, Samara Rosa da. “**Profe, deixa eu falar?**”: **O que dizem crianças negras e não negras do 1º ano do ensino fundamental sobre histórias, ilustrações e autores(as) de livros de literatura para as infâncias de temática afrobrasileira e africana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 155 f., 2024. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/94060>. Acesso em: 02 fev. 2026.

CUNHA, Fabienne Neide da; DEBUS, Eliane Santana Dias; PASSOS, Joana Célia dos. A constituição da identidade negra no livro para infância Betina, de Nilma Lino Gomes. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.457>.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa; XAVIER, Lúcia Helena; SILVA, Valéria Pereira da. Mojú-Mò - Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (Acnas): o grupo de pesquisa Erêyá empretecendo a metodologia científica. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 18, n. 00, p. e025012, 2025. DOI: 10.26843/ae.v18i00.1356. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1356>. Acesso em: 28 jul. 2025.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2006.

DUTRA, Aline da Silva; DEBUS, Eliane Santana Dias. O protagonismo negro nos contos de fadas modernos. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 69–83, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/56432>. Acesso em: 22 maio. 2023.

11ª EDIÇÃO do Seminário da Diversidade é realizada em Pinhais. **Notícias prefeitura de Pinhais**, Pinhais, 29 de novembro de 2023. Educação. Disponível em: <https://pinhais.atende.net/cidadao/noticia/11-edicao-do-seminario-da-diversidade-e-realizada-em-pinhais>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**: Fundamentos e Proposições. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

FERREIRA, Sandra de Oliveira. **A imagem da criança negra na literatura infantil: estudo comparado de narrativas latino-americanas**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Programa de pós-graduação em Literatura comparada, Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/8d887056-7c7b-4547-b946-cdf579f7b56a>. Acesso em: 24 set. 2023.

FRANÇA, Luiz Fernando de. Desconstrução dos estereótipos negativos do negro em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em O menino marrom, de Ziraldo. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Vol., núm.31, pp.111-127, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127095006>. Acesso em: 20 mai. 2025. ISSN: 1518-0158.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto para pequenos**. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2021.

FRANCIS, Véronique; BARBOSA, Valéria. Literatura infantojuvenil e música: representação da criança negra e abordagens da alteridade na França e no Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 713–734, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.48924. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/48924>. Acesso em: 3 out. 2023.

FRANCIS, Véronique. Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenis (Tradução). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 115–160, 2015. DOI: 10.14244/198271991228. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1228>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires; KLEM, Suelen Cristina dos Santos. Valentina, a princesa negra na literatura infantil: possibilidade de ampliação do contato com a cultura afro-brasileira aos leitores. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-17, e20446, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20446>. Acesso em 03 out. 2023.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG)**: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 281 f. Tese – (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/5a19df00-88b7-48bc-81b0-117621d9f21b/content>. Acesso em 24 set. 2023.

GASPARETTO, Vera Fátima; ALMEIDA, Mateus; AMÂNCIO, Hélder Pires. “Os tecidos da capulana”: narrativas e imagens em torno dos cuidados e afetos. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, São Paulo, Brasil, v. 30, n. 2, p. e179215, 2022. [DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v30i2pe179215](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v30i2pe179215). Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/179215>. Acesso em: 29 out. 2025.

GOMES, Josias Marinho de Jesus. **Livro ilustrado negro centrado**: reflexões a partir dos acervos infantojuvenis dos Quilombos Editoriais. 133f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais – DINTER/ convênio UNEB-UFMG, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/8ac47ed0-313a-44e0-b81b-9a4952c452c7>. Acesso em: 06 de out. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 mai. 2025.

GOMES, Nilma Lino; NASCIMENTO, Denise. **Betina**. 1. ed. São Paulo: Mazza Edições, 2020.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com Relações Étnico-Raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 79–91, 2005. [DOI: 10.1590/S1517-97022005000100006](https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100006). Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27963>. Acesso em: 22 set. 2025.

GRAÇA, Machado da; FAIFE, Lurdes. **Os Gêmeos e a Feiticeira**, Maputo, Promédia, 2005.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagens. In: **Bebês como leitores e autores** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC / SEB, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-4-Bebes-Leitores-e-Autores.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

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

HOFFMAN, Rafael. **Fundamentos da Linguagem Visual**. São Luís: SESC Maranhão, 2021. Disponível em: https://www.rafaelhoffmann.com/aula/arquivos/fundamentos_linguagem_visual/conteudo_01_linguagem_alfabetismo_visual.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira De Ciência Política**, (16), 193–210, 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/>. Acesso em: 03 mar. 2025.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/pinhais.html>. Acesso em: 25 jan. 2025.

JANUÁRIO, Eduardo; DIAS, Lucimar Rosa; PEREIRA, Nilda; TRISTÃO, Waldete; FIGUEIREDO, Zara. **Racismo, Educação Infantil e desenvolvimento da primeira infância**. São Paulo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp7-racismo/>. Acesso em: 30 mai. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cogobó, 2019.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2a. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 06 out. 2025.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOPES, Maria Emília. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: **Bebês como leitores e autores** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC / SEB, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-4-Bebes-Leitores-e-Autores.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

LUZ, Ananda; LIMA, Heloísa Pires. **Karingana**: presenças negras nos livros para as infâncias. SESC Bom Retiro: São Paulo, 2023. Disponível em: https://indd.adobe.com/view/publication/d59c3aeb-df73-4bad-aaad-23d99f5c4c65/1/publication-web-resources/pdf/karingana_Catalogo_Online.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

MACHADO, Ana Maria; CLAUDIUS. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, Ana Maria; FARÍA, Rosana. **Niña bonita: a story**. [S.l.]: Kane/Miller Book Publishers, 2004.

MANHÃES, Sandra Terezinha Resner. A presença da Arte no espaço da Educação Infantil: um olhar sobre o papel do professor de Educação Infantil frente às propostas em arte. In: COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Gisele; WIGGERS, Verena. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. 2012. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Praticas-pedagogicas-na-Ed-Inf.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. **Revista Percurso**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/66cf5bd6-47ba-4371-9b1d-498b3dc9e977>. Acesso em: 09 nov. 2025.

MARCHESAN, Marciele. **A identidade da personagem infantil negra na literatura infantil juvenil brasileira: a importância da formação leitora, da voz e da representatividade**. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Sinop, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6523808. Acesso em: 14 out. 2023.

MARTINS, Fabricia Dos Santos Silva. **Fio a fio, ponto a ponto, novos começos e outros finais: a voz e a vez das princesas em Ana Maria Machado**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2356346. Acesso em: 14 out. 2023.

MATA, Flavia Filomena Rodrigues da. **Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial de crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Educação escolar e profissão docente, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte, 2015.

MEIRELLES, Marlene do Carmo; SILVA, Santuza Amorim da; LIMA, Márcia Emília Guimarães de Paula. **A literatura afro-brasileira no contexto da sala de aula: desafios para a prática pedagógica**. *Dialogia*, n. 38, p. e20449, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20449>. Acesso em: 22 maio 2023.

MOREIRA, Herivelto; Caleffe, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MONTEIRO, Paloma; GNATTALI, Daniel. **Os mil cabelos de Ritinha**. Rio de Janeiro: Semente Editorial, 2019.

NASCIMENTO, Adriana Cristina Zielinsk do. 2015. 66 f. **Educação infantil:** coordenação pedagógica e práticas de (re)educação das relações étnico-raciais no município de Pinhais – PR. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/51385>. Acesso em: 02 fev. 2026.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, Maceió-AL, Brasil, v. 10, n. 2, 2018. DOI: 10.28998/ite.2016.n.2.2616. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>. Acesso em: 1 mar. 2025.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Um passeio panorâmico sobre a literatura infantil e juvenil moçambicana: autores e obras. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 79–92, 2017. DOI: 10.13102/cl.v12i1.1489. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1489>. Acesso em: 29 maio. 2023.

OLIVEIRA, Míria Gomes. De leitor para leitor: relações étnico-raciais no ensino da literatura infantil e juvenil no Brasil. fólio - **Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6496. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6496>. Acesso em: 11 jul. 2023.

OLIVEIRA, Kiusam de; ANDRADE, Rodrigo. **Akili está feliz**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022.

OLIVEIRA, Kiusam de; ANDRADE, Rodrigo. **Com qual penteado eu vou?** 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

OLIVEIRA, Kiusam de; BORGES, Taísa. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

PARANÁ. FÓRUM Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial se reuniu hoje. **Secretaria de Educação Estado do Paraná**, Curitiba, 10 de setembro de 2010. Institucional. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Forum-Permanente-de-Educacao-e-Diversidade-Etnicorracial-se-reuniu-hoje>. Acesso em: 17 fev. 2025.

PASCOLATI, Sônia. Ilustração na literatura infantil. **Acta Scientiarum. Língua e Cultura**, vol. 39, n. 3, 2017, pp.245-253. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3074/307452897002.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 14, n. 2,

2010. Disponível em:

<https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 3 de fev. 2025.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças**: “Eu So Peta, tenho cacho, so linda, ó!”. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 178–196, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1008>. Acesso em: 3 out. 2023.

PETRI, Ariane. A intertextualidade transferida da literatura para a música: caminhos adotados por diversos autores. **Orfeu**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. e0102, 2024. DOI: 10.5965/2525530409022024e0102. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/25623>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PINHAIS. Conselho Municipal de Educação. **Educação para as relações étnico-raciais**. Deliberação nº 01/2010, de 9 de novembro de 2010, Pinhais, PR, 9 de nov. 2010.

PINHAIS inaugura nesta segunda-feira o maior CMEI do município. **Notícias prefeitura de Pinhais**, Pinhais, 12 de maio de 2023. Educação. Disponível em: <https://pinhais.atende.net/cidadao/noticia/pinhais-inaugura-nesta-segundafeira-o-maior-cmei-do-municipio>. Acesso em: 28 jan. 2025.

PINHAIS. Leis municipais. 22 de maio de 2024. Regimento interno do conselho municipal de promoção da igualdade racial de Pinhais. **Diário oficial do Município de Pinhais**. Pinhais, PR, 22 mai. 2025.

PINHAIS, Secretaria Municipal de Educação. Departamento de ensino. **Projeto literando**, 2023. Pinhais - Paraná: SEMED, 2023.

PINHAIS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular**, 2021, Educação Infantil. Pinhais - Paraná: SEMED, 2021. Disponível em: <https://pinhais.atende.net/cidadao/pagina/proposta-pedagogica-curricular-2021>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PINHAIS. Seminário diversidade.edu. 08 de novembro de 2024. **Seminário Municipal da Diversidade de Pinhais**. Disponível em: <https://seminariodiversidade.edu.pinhais.pr.gov.br/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 25 jan. 2025.

POMIN, Fabiana; DIAS, Lucimar Rosa. **Educação das Relações Étnico-Raciais em aulas de Educação Física**: Uma abordagem conceitual. Olhares: Revista do

Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 81–94, 2019. DOI: [10.34024/olhares.2019.v7.6836](https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.6836). Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/6836/6929>. Acesso em: 26 jul. 2025.

QUADROS, Dênis Moura de. Negritude e representatividade em Omo-Oba: Histórias de princesas (2009), de Kiusam de Oliveira: uma proposta de leitura. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.22, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3964>. Acesso em: 03 out. 2023.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de; SCATAMACCHIA, Cláudia. **Formiga amiga**. 3. ed. São Paulo: Global, 2022.

RAMALHETE, Mariana Passo; STEN, Samira da Costa. Que fim levaram todas as cores? As imagens que uma política pública conta para nós. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 152–166, 2021. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n62.p152-166. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/11063>. Acesso em: 2 fev. 2026.

RAMOS, Altino; FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, n. 41, 2014, pp. 17-36. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424002>. Acesso em: 20 set. 2023

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 29, n. 48, p. p. 251–263, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/24680>. Acesso em: 12 jan. 2026.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis** - Caminhos para ler o texto visual. São Paulo: Autêntica, 2011.

ROSA, Sonia; BRASIL, Bruna Assis. **Enquanto o almoço não fica pronto**. Belo Horizonte: Escrita Fina Editora. 2017.

ROSA, Sonia; ROSINHA. **Os tesouros de Monifa**. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

ROSA, Tatiana; BICALHO, Charlene; RODRIGUES, Sonia; LISBOA, Juliana. Educativo exposição/imersão “Imanência”. Raiz Forte, Vitória, 2017. Disponível em: <https://sites.google.com/view/imanencia/educativo>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 31. ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1987.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **O livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. 1. ed. São Paulo: Rosari, 2013. 192 p.

SANGI, Paulo Silva. A Cultura visual na Educação Infantil: observações práticas do/no ensino de arte na contemporaneidade. **Revista Pró-discente**, v. 27, n. 2 p. 11-26, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/37263>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SANTANA, Patrícia. **Entremeio sem babado**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184> . Acesso em: 20 out. 2023.

SANTOS, Ana Fátima Cruz dos; OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Produções literárias Infantojuvenis por autoria negro-brasileira na Bahia: personagens negros nas narrativas entre 2015 e 2020. In: XII Copene: Democracia, poder e antirracismos, Recife. **Anais eletrônicos...** 2022. Disponível em: <https://www.copene2022.abpn.org.br/anais/trabalhos/anais01?simposio=238>. Acesso em: 30 out. 2023.

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**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 280-296, 2021. DOI: 10.22481/odeere.v6i2.9777. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/9777>. Acesso em: 24 maio. 2023.

SANTOS, Ivana Beatriz dos. **Educação, infâncias e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras** (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma – SC). 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5616752. Acesso em: 14 out. 2023.

SANTOS. Shirlene Almeida dos. **Nos traços da mulher: A menina negra na literatura infantil negro-brasileira**. 247 f. Dissertação (Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-graduação em Linguagens, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2016. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/996b5de2-b4bf-4bcc-a6e2-256d72acdd50>. Acesso em: 14. out. 2021.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira no cotidiano da educação infantil: uma análise da produção científica (2003-2021)**. 2023. 1 recurso online: PDF. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação

em Educação, Curitiba, 2023. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/85810>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SILVA, Flávia Carolina da. A Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professores/as da Educação Infantil no município de Curitiba (2010-2015). In: DIAS, Lucimar Rosa; PEREIRA, Sara da Silva (orgs). **A pesquisadora e o pesquisador implicada e implicado na produção de conhecimento**: a experiência de uma linha de pesquisa. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2022.

SILVA, Kátia Karoline Ferreira. **Representações sociais de crianças sobre corpo negro e cabelo crespo**: Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. Orientadora: andra Haydée Petit. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SILVA, Maurício. Educação afrocentrada como pedagogia decolonial no contexto educacional brasileiro. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–14, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19343.075. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19343>. Acesso em: 24 out. 2025.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na Educação Infantil em Curitiba. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 30, n. 62, p. 118–134, 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11085>. Acesso em: 26 set. 2023.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, p. 110-129, 2012. Disponível em:
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva.htm>. Acesso em 16 out. 2023.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. Relações Étnico-Raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 47, p. 35-50, abr. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/HxWhYhpq8WsCbVV9rK3D83r/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2023.

SILVA, Tarcia Regina da; SANTOS, Ernani Martins dos. Ser menino negro: uma análise em livros de literatura infantil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 46-61, abr. 2021. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000200046&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun. 2023.

SILVEIRA, Renato da. **Os selvagens e a massa**: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. Afro-Ásia, Salvador, n. 23, 2000. DOI: 10.9771/aa.v0i23.20980. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980>. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio**: os novos contornos da racialização. Tese (Doutorado em Sociologia). Campinas: UNICAMP, 1999.

SOARES, Maria Albenize da Silva; TAVARES, Márcia.; NASCIMENTO, Jane Cely Marques do. Relações de contraponto entre texto verbal e ilustrações em Amoras (2018) de Emeida. **Revista 15 de outubro**, Campina Grande, v. 1, n. 2, p. 39–55, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8412299. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/r15o/article/view/1056>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago; MARTINHÃO, Paloma dos Santos Sayão. O negro nos livros infantis: análise das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Horizontes - **Revista de Educação** ISSN 2318-1540, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 135–151, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5965>. Acesso em: 27 set. 2023.

SOUZA, Mariana Silva. **O percurso imagético literário**: um olhar para as ilustrações na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. 121 f. Dissertação – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/75888>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SOUZA, Renan Fagundes de; JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infantil e Juvenil com personagens negras: uma abordagem afrocentrada. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 30, n. 62, p. 89–102, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11329>. Acesso em: 24 set. 2023.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, v. 1, n. 1, p. 42-66, jan/jun 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/mbote/article/view/9382>. Acesso em: 14 jan. 2023.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

THIOLLENT, Michel. Perspectivas de metodologia de pesquisa participativa e pesquisa ação na elaboração de projetos sociais e solidários. In: LIANZA, Sidney; ADDOR, Felipe (orgs). **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

VIANA, Rafael Alessandro. **As funções do enquadramento**. Disponível em: <https://www.avmakers.com.br/blog/as-funcoes-do-enquadramento>. Acesso em: 10 out. 2025.

XAVIER, Lúcia Helena. **“Mão da limpeza”**: identidade e saberes de trabalhadoras negras de unidades educacionais municipais de Curitiba-PR. 2021. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ZEFERINO, Isadora. **Você sabe qual a diferença entre educação e desenho?** Laboratório de Educação, 2018. Disponível em: <https://labedu.org.br/voce-sabe-qual-e-diferenca-entre-ilustracao-e-desenho/#:~:text=Segundo%20Isadora%20Zeferino%2C%20estudante%20de,%2C%20experimental%20ou%20treinar%E2%80%A6%E2%80%9D>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Ed., 1987.

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÕES

Primeira entrevista

Mariana: Para você, o que seria educação antirracista? O que vem na sua mente quando você ouve esse termo?

Anita: O que vem primeiro assim é essa... Direitos iguais para todos.

Mariana: Queria saber se você prepara momentos para contar histórias para as crianças?

Anita: Sim, a gente tem, todo mês a gente trabalha um tema. Geracional, étnico. Novembro agora a gente trabalhou. Então a gente prepara, preparou material, a gente escolheu a história “O menino de todas as cores”, daí a gente fez bonequinhos de todas as cores. Nós utilizamos, porque eu trabalho na faixa etária de 4 meses a 1 ano e meio.

Mariana: É grupo 1 que chama?

Anita: Berçário e infantil 1. Então eles são muito ainda visuais e táteis. E a gente preparou os bonequinhos, a gente usou o globo terrestre para dar essa dimensão de mundo, de todas as cores. A gente contou a história. A gente faz contação de história, então a gente não lê a história, a gente conta a história e vai utilizando recursos. A gente vai montando, depois eles exploraram. Foi um momento bem interessante.

Mariana: Quando você escolhe as histórias, o que coloca como critério para escolher aquela narrativa?

Anita: A faixa etária. Assim, o quão acessível é para aquela faixa etária. Nós temos aqui de 0 a 5 anos. Então eu não posso pegar uma história que talvez eu contaria no infantil 4 para contar para o berçário. Talvez o acesso, a compreensão deles é diferente. Então a gente leva em consideração isso. O quanto de recurso eu consigo preparar para que fique o mais visual possível, aquela história. Para que eles realmente entendam alguma mensagem, porque se eu só ler uma história no berçário e no infantil 1 não vai fazer muito sentido para eles talvez. Alguma coisa sempre se assimila. Agora é diferente no infantil 4 que eu posso contar a história e mostrar as figuras, há uma compreensão diferente. Então a gente leva em consideração a faixa etária.

Mariana: Então você faz uma leitura individual primeiro, conhece a história.

Anita: Isso. Nós somos um trio, trabalhamos juntas. Então a gente pega a história, lê a história, fazemos essa compreensão primeiro e depois a gente leva para as crianças.

Mariana: E entre esses livros tem algum com personagem negra?

Anita: Tem, então, esse que nós utilizamos. Ter o nome das histórias agora fica meio difícil, na lembrança, mas a gente usa sim. Em vários momentos livros que tem personagem negro.

Mariana: E esses livros são disponibilizados na escola mesmo? Tem na biblioteca.

Anita: São. Tem a biblioteca aqui que nós temos a parte de literatura, que tem todos os livros, também com personagens negras.

Mariana: Agora um pouco sobre as imagens que você utiliza e que estão presentes pela escola. O que você acha desses recursos visuais, você acha que impactam as crianças?

Anita: Eu diria que a nossa faixa etária não é muito impactada pelo visual. Tem um painel lá embaixo que tem. Mas, acho que a imagem... Acho que é mais o tátil. É uma faixa etária que é mais sensorial. Visual também, mas não é o visual só de “eu olhei e isso me impacta”. Mas, eu penso que “eu preciso pegar”, acho que o impacto vem mais pelo tátil nessa faixa etária. Não é tanto visual. Mas, temos. Uma turma fez quadros, está, agora vai ficar permanente. Quando nós trabalhamos a consciência negra este mês, então foram feitos quadros. Foi o trabalho das crianças que agora vai virar um quadro permanente que vai ficar no CMEI Então assim, é trabalhado e se torna. A gente teve essa semana a exposição que ficou na escola toda, semana passada a gente trabalhou e ficou a exposição. Então os pais podiam chegar antes, podiam visitar, ver os trabalhos das crianças. Então, por exemplo, nós contamos essa história, fizemos os bonequinhos. Fizemos cartaz com eles vivenciado e, também para os pais vivenciarem esse momento que foi trabalhado em sala. Isso tem muito. A gente trabalha em sala, mas sempre tem a exposição para que os pais possam ter acesso e ver que é trabalhado na escola, desde o CMEI, desde a faixa etária 0 a 5 anos esse tema.

Mariana: E sobre essas atividades de expressão que vocês fazem com eles. Quais materiais vocês usam? Quais são os recursos?

Anita: Usamos bastante recicláveis. Por exemplo, algumas turmas maiores fizeram aquela história “O cabelo de Lelê”. E fizeram com material reciclável, com rolinho de papel higiênico, eles pintaram, eles montaram. Então usamos muito material reciclado.

Mariana: Eu vou depois ter um momento de formação com vocês. Tem algum aspecto que você gostaria de aprender mais sobre literatura infantil com personagens negras ou sobre as atividades. Algo que você gostaria que fosse abordado?

Anita: Acho que para as atividades de expressão seria interessante a gente ter mais modelos, exemplos de outras coisas que seu conhecimento vai agregar ao nosso. Acho que é interessante. Que literatura tem bastante. Mas, às vezes como abordar aquela literatura, como eu abordo esse livro, como eu posso abordar de maneira diferente essa literatura, mesmo esse “O cabelo de Lelê”. Às vezes você pode estar abordando maneiras diferentes de se trabalhar.

Mariana: Para você, existem desafios para trabalhar nessa perspectiva antirracista?

Anita: Na Educação Infantil eu não vejo muito, assim, essa dificuldade, porque as crianças estão ali em um primeiro momento de formação. Elas são bem abertas e não tem muito essas barreiras. Então o que nós apresentamos para elas, elas vão absorver. Então acho que é muito mais a gente ter outros modelos, outros exemplos de como trabalhar do que barreiras para trabalhar nessa faixa etária. Eu não vejo muitas barreiras. Acho que a dificuldade é como trabalhar uma literatura nessa faixa

etária, pois nos outros, no fundamental, eu chego e apresento a literatura e trabalho com poemas. Aqui não, como eu posso trabalhar literatura de maneira que eles sintam essa literatura na realidade deles para eles compreenderem o tema. Acho que é mais “como trabalhar”.

Realmente, se você puder trazer maneiras de como trabalhar nessa perspectiva eu acho muito rico. Eu acho que é essa que é a dificuldade. Todo ano a gente vai trabalhar, a gente busca, pois a gente tem a formação também todo ano sobre diversidade no geral. Formação que a Semed nos oferece. Mas, acho que quanto mais a gente tiver como abordar essa literatura na faixa etária, ajuda a diminuir essa dificuldade, não é dificuldade, mas como trabalhar a literatura com essa faixa etária.

Mariana: E como são essas formações, poderia contar um pouco mais sobre elas?

Anita: A formação, geralmente são palestrantes que vão. Cada ano é um grupo de cada CMEI que participa. Nós temos muitos na rede, então não dá para todo mundo participar. Mas, são formadores que vem, são convidados palestrantes. Então eles abordam sempre um tema. Não só consciência negra, mas toda essa parte, mas sempre tem um enfoque especial. Povos indígenas. Então assim, é bom. É bem trabalhado. Daí tem a parte que a gente interage também. Então tem o palestrante e depois tem a parte prática. É interessante. E seria bom você apresentar literaturas novas também, é bom. O município cuida dessa formação anual.

Mariana: Então essa foi a última pergunta. Mas, teria outras informações que você gostaria de acrescentar?

Anita: Não. Acho que você colocou uma coisa que é bem já que você vai vir dar essa formação para a gente. E trazer realmente, como abordar para essa faixa etária as literaturas que você me disponibiliza. Então “como eu trabalho?”, “como eu posso trabalhar”. Trazer novas ideias, ideias que você tem, do seu tema de formação. Como trabalhar? Como abordar, não só oralmente, mas na prática, pois nós precisamos na prática. Seria interessante.

Segunda entrevista

Mariana: Então, a primeira pergunta é: Para você, o que seria educação antirracista? O que vêm em sua mente, quando falamos esse termo “educação antirracista”?

Marlene: Primeiro vêm em mente não focar no negro. Acho que não tem essa necessidade, principalmente na Educação Infantil com os pequenos. Focar assim no tom de pele. Acho que não precisamos focar exatamente nesse tema. A gente pode

ir mais pelo lúdico, pela brincadeira, como contação de histórias, igual a gente faz. Personagens negros que estão inseridos ali, mas não ressaltar.

Mariana: Você é professora de qual faixa etária?

Marlene: Berçário e infantil 1

Mariana: Acontecem momentos para contação de histórias com as crianças? Você poderia comentar como que acontecem esses momentos? Como vocês se organizam?

Marlene: Sim. As duas turminhas têm momentos de contação de histórias. Para os bebês é mais diferente, mais assim com bonecos, fantoches, palitoches. A gente vai mudando cada dia. Com os maiores já é diferente. Eu utilizo livros, imagens do livro, mas seguindo o mesmo contexto.

Mariana: O que chama a sua atenção para a escolha de um livro? Qual aspecto você observa no livro para decidir assim “este é interessante para contar para as crianças”?

Marlene: Por eles serem tão pequenininhos, eu vou sempre pela parte ilustrativa.

Mariana: E o que você considera interessante na ilustração? As cores, as personagens, o que você observa na ilustração e identifica “ah, esta ilustração é legal”?

Marlene: Que sejam imagens de conhecimento dos bebês, no caso. Imagens que eles entendam, que eles estão vendo. Cores, formatos, não pode ser histórias muito compridas, mais curtinhas. Imagens grandes. Do universo dos bebês mesmo, senão não prende muito a atenção deles por serem pequenininhos.

Mariana: Como é a recepção deles a essas histórias?

Marlene: Ah, eles adoram. Principalmente quando a gente faz com material não estruturado. Também com bonecos é o que eles mais gostam.

Mariana: E nessas histórias que vocês escolhem, tem histórias com personagens negras?

Marlene: Tem, mas são sempre os mesmos. Os mesmos livros que tem na unidade. Anos e anos, não mudam muito, sabe? São as mesmas histórias que a gente vai adaptando. Às vezes, olhamos na internet algo diferente para sair um pouco dos livros.

Mariana: Você lembra o título de algum desses livros, esses do acervo da biblioteca. Algum que você prefere?

Marlene: Sim. Tem “O Menino marrom”, “Menina bonita do laço de fita”, tem bastante até. “Menino de todas as cores”, a gente usou semana passada.

Mariana: E nesses livros com personagens negras, você tem um olhar diferenciado também para as ilustrações? Você reflete sobre o que essa ilustração traz para a crianças?

Marlene: Assim, com o infantil 1 a gente faz meio que comparações, assim mostrando o negro, o loirinho, o moreno. A gente faz comparações entre eles. Também mostra a imagem deles no espelho.

Mariana: E para os maiores que vocês mostram o livro mesmo, como é esse momento na contação de histórias com personagens negras?

Marlene: Com os maiores a gente deixa o manuseio do livro, cada um ter seu momento ali de folhear o livro, mostrar os personagens, às vezes um desenho, representar a história através do desenho.

Mariana: Entendi. Vocês trabalham com atividades de expressão então depois da contação de história onde as crianças vão produzir as imagens. E como são esses momentos? Que recursos vocês usam?

Marlene: A gente relembra a história. Normalmente a gente coloca assim, estende um papel bobina na sala toda. Distribui um material riscante, ou giz de cera ou carvão ou canetinha. A gente relembra a história mostrando os personagens pra que eles possam colocar ali no papel.

Mariana: Aí eles reproduzem as personagens?

Marlene: Eles desenharam o menino, os maiorzinhos.

Mariana: E sobre as imagens que estão pela escola, a outra professora comentou que algumas imagens são feitas na sala e são expostas. Essas imagens impactam as crianças? Como é a relação das crianças com essas imagens que circulam no ambiente da escola?

Marlene: Acho que sim. Daí fica exposto e todos os murais, todos conseguem estar passando por ali, visualizando. Às vezes se identifica com uma imagem. Acho que é interessante.

Mariana: Você leva imagem para as crianças. Quais critérios você utiliza para escolher imagens para colocar na sala, para decorar, colocar em um cartaz?

Marlene: Eu foco mais pela idade. Igual para os bebês que estão desenvolvendo a fala a gente coloca mais animais, coisas do dia a dia deles.

Mariana: Depois vou ter um momento de formação com vocês, tem algum tema que você gostaria de aprender mais. Seja sobre as atividades ou sobre a literatura com personagens negras. Algo que você acha que seria interessante eu abordar na formação?

Marlene: Ai, eu acho que seria uma maneira diferente fora dos livros para trabalhar com os bebês. Com o berçário a gente acha mais difícil um pouquinho.

Mariana: E para você quais os desafios de trabalhar com educação antirracista?

Marlene: Eu não vejo como desafio. É um tema que não precisa estar focado só naquilo. Podemos trabalhar o ano todo, independente do livro. Até porque eles são tão pequenininhos. Não compreendem muito bem ainda. Não são racistas.

Mariana: Vocês têm formações aqui na prefeitura de Pinhais sobre diversidade. Como são esses encontros?

Marlene: Temos. Eu fui em poucas formações e palestras. Mas, as formações são bem interessantes. Eles chamam palestrantes de fora para falar sobre o tema. É bem legal.

Mariana: E tem mais alguma informação que você gostaria de acrescentar ou complementar algo que foi dito?

Marlene: Acho que não. Não sou de falar muito. Mas, acho que o mais importante é isso, uma maneira diferente de estar trabalhando, pois às vezes a gente fica meio sem rumo assim, vou dizer, com os bebês. Com os maiores é mais fácil do infantil 4 por exemplo, eles compreendem mais. Com os bebês a gente fica na dúvida do que trabalhar. Às vezes é um pouco difícil. Mas, a gente corre atrás, às vezes pesquisa na internet.

Mariana: Quais são os recursos que o CMEI oferece para essas atividades? Geralmente vocês utilizam o que já tem aqui?

Marlene: É utilizamos o que já tem aqui, os livros. Os materiais pedagógicos a gente confecciona. Tipo, as nossas contações de história são todas com o personagem, a gente confecciona o boneco, a menina, o coelho, e leva para a sala, o painel. Para que prenda a atenção deles, pois só o livro não dá. Nós inventamos moda.

Mariana: Que legal. Então, é isso. Muito obrigada.

Transcrição Oficina 1

Mariana: Bom dia. Queria primeiro agradecer vocês pela participação. A participação de vocês vai ser muito valiosa. Esses momentos são muito bons, pois eu posso aprender com vocês, com a experiência que vocês têm, como professoras da Educação Infantil. E, também posso compartilhar sobre o que eu vim estudando nos últimos anos. Então, meu nome é Mariana Souza. Sou doutoranda em Educação, pela UFPR. Sou graduada em Artes Visuais, pela UFES. Eu sou do Espírito Santo, vim para Curitiba para o mestrado, na UFPR e acabei permanecendo para o doutorado. Minha pesquisa é sobre a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira e é sobre esse tema que eu vou dialogar com vocês. O meu amigo Renan também veio para me dar apoio, ele é da mesma turma que eu no doutorado e é orientando da Professora Lucimar Rosa Dias, assim como eu.

Então, eu gostaria de começar lendo uma história para vocês para a gente começar de modo agradável. A intenção é que essa formação seja uma oficina, algo bem dialogado e com a participação de vocês. Então vamos começar com a história de um desses livros.

-----**Apresentação do livro e leitura da história “Amor de Cabelo”** -----

Mariana: Então, essa é uma história que eu gosto muito, acho que traz a criança negra de forma bem positiva, nela a criança negra pode ser representada de forma digna e humanizada. Então, eu havia comentado e solicitado que vocês escolhessem um livro de literatura infantil com personagem negra para trazer. Eu havia pensado de cada uma de vocês escolher um livro e eu queria convidar vocês para refletir um pouco sobre esse livro escolhido. E eu trouxe uma pergunta para ajudar nessa reflexão, eu entregaria uma pergunta para cada uma e vocês escreveriam respondendo essa questão. Pode ser?

Nesse momento, as professoras foram procurar um livro com personagem negra

Escolha do livro e escrita: 20 minutos

Mariana: Alguém quer compartilhar o que escreveu ou o que pensou?

Francisca: Eu peguei esse aqui, “O colecionador de palavras”. Até gostei de pegar ele, pois tem uma coisa que eu sempre falo. Para trabalhar com a temática, não precisa ser necessariamente relacionada às questões de raça. Tem aqui as imagens para que as crianças se sintam representadas. Conta uma história bem legal aqui das palavras, mas não é relacionada ao tema da diversidade. Mas, tem um personagem negro. Elas podem se identificar e até as crianças brancas também se acostumarem mais com essas histórias. Não necessariamente você vai ter a temática ali.

Lahiza: O que eu peguei também com a família ali, foi isso também. Ele dá aquele ar de afetividade. Tipo daquele calor familiar ali (O Almoço, de Sonia Rosa, com ilustração de Bruna Assis Brasil).

Francisca: De realidade.

Lahiza: De realidade. Dá impressão de que a menina que é a protagonista está se sentindo livre, amada. É uma família amorosa. E é isso que você falou. Não é ali a questão de dizer sobre a cor da pele e tal. Mas, as crianças se sentem representadas. Fica bem familiar, bem com gostinho de cena de almoço.

Francisca: Você não precisa trabalhar as diferenças. Mas, incluir todos nas leituras que a gente vai fazer.

Lahiza: Talvez pra eles que são tão pequenos, trazer um livro assim com informações mais técnicas que é pra nós aprendermos, não faz muito sentido. Daí talvez a gente só vá reforçar algo estereotipado.

Carol: Esse livro aqui da Betina ele fala sobre a avó e a neta. Aí fala que a avó ensinou a neta a trançar os cabelos. E ela falou “Quero que você leve isso para outras pessoas”. E ela começou a trançar os cabelos de familiares e depois que ela cresceu, ela abriu um salão e ficou bem famosa, foi até para outros países. E depois foi fazer palestra para ajudar outras crianças a se sentirem bem com o seu cabelo. Eu achei bem bonito esse livro. Eu não conhecia. Esse aqui eu o tenho em casa, acho bem

fofinho. Minha filha adora (Quero colo, de Stela Babieri e Fernando Vilela)¹³. Mas, esse aqui eu achei bem diferente e bem bacana de trazer para as crianças.

Mariana: Este livro “Betina” aparece em muitos estudos como um livro que é analisado de maneira positiva. Vários estudos realizados com crianças, com meninas negras dialogam sobre a importância dele e o impacto nas experiências de leitura das meninas, contribuiu inclusive com autoestima das meninas negras. Esse aparece bastante nas pesquisas.

Carol: E fala sobre o conhecimento compartilhado entre a família, pois ela fala “Com quem que a avó aprendeu a trançar? Ah com a mãe dela. E com quem ela aprendeu?” E isso é bem legal da gente falar com a criança também.

Mariana: Agora eu vou falar um pouco mais sobre essa literatura.

Apresentação com slides sobre os temas:

- *Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira (Debus, 2017)*
- *Percurso histórico personagens negras na literatura infantil (Araujo, 2018; Jovino, 2006)*
- *Tendências contemporâneas (Araujo, 2018)*
- *Apresentação dos livros:*

- *O aniversário do Bernardo. Escrito por Sonia Rosa (2015) e ilustrado por Luna.*
- *Tanto tanto. Escrito por Trish Cooke (2008) e ilustrado por Helen Oxenbury.*
- *Capulana: um pano estampado de histórias. Escrito por Heloísa Pires Lima (2019) e Mário Lemos e ilustrado por Vanina Starkoff.*
- *Cheirinho de neném. Escrito por Patrícia Santana (2021) e ilustrado por Thiago Amormino.*
- *O menino Nito. Escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Victor Tavares*
- *Betina. Escrito por Nilma Lino Gomes e ilustrado por Denise Nascimento*
- *Exemplos de atividades desenvolvidas na Educação Infantil em Pinhais, por Ana Paula Romani (2024)*

- *Percurso imagético literário*

Link do slide utilizado por mim:

<https://docs.google.com/presentation/d/1xLvYnpCdfSptNrrdl6Vg5QYSSEdaX8Ac/edit?usp=sharing&oid=107431517451670715926&rtpof=true&sd=true>

Mariana: Então agora, a proposta da parte prática seria de que vocês fizessem uma análise das imagens do livro que vocês pegaram. Uma leitura de imagem, da forma como vocês quiserem fazer uma análise das ilustrações pensando nessas questões.

¹³ Ambos são escritores e ilustradores. Na capa do livro não aparece que o texto verbal é de autoria de uma pessoa e o texto visual de outro. Eles compartilham a autoria.

Na caracterização, no diálogo entre os textos verbais e visuais e na representatividade. E depois compartilhar com o grupo.

Filha de Francisco: Queria fazer uma observação. Ali no “Amor de Cabelo”, pensando na caracterização, você mostrou uma página, quase no finalzinho. O livro eu conhecia, mas não tinha me atentado. Eu percebi agora. Quando você passou, eu vi. Quase no finalzinho da história, tem uma imagem em que ela está sorrindo e ela tem diastema, que é a separação dos dentes. Eu não lembro de ter visto em outra história, ou talvez eu não tenha me atentado a esses pequenos detalhes. Apesar do pai e da mãe dela não terem, ela tem. Que é uma característica do povo negro.

Lahiza: Como é o nome?

Filha de Francisco: Diastema, a separação dos dentes. Eu, a minha bisavó, a minha mãe, eu e a minha filha temos. Eu coloquei aparelho e a minha filha colocou agora também. Eu não tinha me atentado. Eu fiquei muito impressionada com as minúcias, algo tão pequeno, mas tão significativo. Mas, o ilustrador teve esse cuidado de colocar, sendo que em algumas vezes acaba passando batido.

Mariana: Tem um outro livro também que eu vi o mesmo e chamou minha atenção, que é “O pequeno príncipe preto para pequenos”, do Rodrigo França. E tem uma ilustração linda do menino negro e ele tem diastema também. Eu acho que você vai gostar também de ver. É mais uma representação importante.

Filha de Francisco: E acaba sendo, para mim assim. Foi algo que eu vivi até uns 17 anos, eu não tirava foto sorrindo. Eu odiava sorrir por conta dos meus dentes. Assim como a minha filha. Hoje ela está com 14 anos, com 11 ela quis colocar aparelho. Mas, se fosse hoje, com a cabeça que eu tenho hoje, eu não teria colocado aparelho. Eu queria corrigir isso, então é uma construção.

Francisca: O importante é aparecer nas imagens, né?

Mariana: Infelizmente a gente foi sendo colonizado e isso foi vindo com a imposição de uma estética, às vezes é algo que a gente nem para para refletir sobre querer consertar isso. Por isso é importante que as ilustrações possam trazer essa mudança na estética, representar e trazer essa ruptura no padrão que temos.

Lahiza: Eu não sabia que era uma característica. Eu fiz vários cursos. Mas, eu nunca tinha escutado isso, que tinha um nome.

Filha de Francisco: Hoje eu acho bonito. A minha filha não gosta.

Tamires: Ele está na adolescência, né?

Lahiza: Tem toda essa cobrança com a estética das mulheres. Estudando feminismo vemos isso. Essa cobrança daquilo que é adequado.

Filha de Francisco: Já tem a luta com o cabelo e a luta com dente.

Parte prática - 15 minutos

Lahiza: Eu gosto de usar a metodologia de colocar as imagens nos elásticos, eles ficam olhando, nossa. A gente trabalhou a síndrome de down. A gente colocou várias imagens assim. Eles ficam e ficam lá olhando.

Filha de Francisco: Às vezes até arrastam o nariz na parede (risos).

Lahiza: Sim, porque no berçário, eles não andam ainda. Um ou outro fica tão empolgado que até arrasta o nariz...

Então eu vou começar. Esse livro aqui, ele não é estereotipado. A ilustração dele também condiz com o texto, mas amplia. No caso, o texto diz “Enquanto o almoço não fica pronto, papai varre o chão da casa. As crianças tomam banho de banheira e a vovó faz tranças no cabelo. O bebê chora e faz pirraça.” Só que as crianças estão brincando, o pai está varrendo a casa, mas está dançando. A avó está aqui na frente do espelho. A imagem amplia mais. A imagem, quando a gente olha, dá a impressão de que eles estão sempre felizes ali. Uma sensação de calor. E podemos ver os detalhes, cada um tem o cabelo diferente. A avó tem as tranças no cabelo. O menino tem o cabelo mais black. Ela está com um penteado. O pai tem o cabelo bem curtinho com a barba. O bebezinho só tem esse fio de cabelo (risos). A mãe usa aquelas fitas. E nas imagens dá para ver essa questão do respeito, da valorização. Tanto da imagem dela como criança, como da família em si.

Mariana: Esse livro também tem umas imagens que parece que são fotografias. Ele junta o desenho com as fotos.

Lahiza: Isso, do almoço, olha...

Mariana: Isso é muito legal, pois as vezes a criança está tendo os primeiros contatos com obras de arte no livro de literatura infantil. É importante pensar nessa qualidade das ilustrações também.

Carol: Essa pesquisa é para o seu mestrado?

Mariana: É para o doutorado

Carol: Bem bacana sua pesquisa.

Francisca: A gente não tem esse olhar, não tinha esse olhar, de ver todos os detalhes do livro. Às vezes, ah eu peguei lá esse livro. Eu não vou olhar as imagens, não vou olhar tanto o que está escrito. Aí se você for pegar e for ler na hora que vê uma palavra e você fala “Opa”. A gente tem que ter esse olhar anterior à leitura com as crianças.

Mariana: esse olhar vai sendo desenvolvido.

Tamires: É, então a minha escolha foi antes de você passar os slides. Eu tive um olhar, agora já estou com outro olhar. Peguei um livro que na verdade não seria tão interessante trabalhar na Educação Infantil (Meu avô africano). Seria mais para as crianças grandes. É interessante que já mudou o meu olhar totalmente, até na forma como eu descreveria. Eu pensei “ai meu Deus”, vou pegar a folhinha e escrever outra coisa. Mudou totalmente assim, foi bem interessante.

Ani: Eu também mudei bastante a visão. Porque às vezes a gente se atenta mais para o texto e não para as imagens, para o que elas querem dizer, o que elas demonstram.

E eu acho que isso abriu bem o olhar. E para a gente que trabalha com educação infantil, isso é muito importante. Daí e o texto em si não é tudo, tem as imagens. Eu gostei bastante desse livro (Tesouros de Monifa). Ele conta a história em que as imagens representam super bem tudo que você estava dizendo.

Francisca: O que eu peguei, na hora eu estava lendo assim, eu já tenho esse olhar um pouquinho mais aguçado, ainda falta muito... Mas, tenho. E eu estava olhando assim, embora não seja a temática. Mas, tinha lá uma criança com óculos, uma criança que está com um peso mais elevado. Essa questão é muito importante de olhar. Quando eu fui olhando que eu vi que o autor quis colocar. Isso é muito importante, que cada vez mais a gente vai tendo que trabalhar sobre isso disso, nem que seja só visualmente. Não estava escrito sobre isso no texto, mas as crianças estavam lá sendo representadas.

Mariana: Sobre o acervo, sobre ter mais livros mais para as crianças maiores, eu observei um pouco disso, quando fui separar os livros. Tem muitos que parece que não dialogam tanto com bebês e crianças bem pequenas.

Francisca: Tem muitos que eu vejo que são bons para conhecimento nosso. Para gente olhar e falar “não, esse não é adequado”. A gente precisa de mais livros mesmo. A gente está para receber, a gente já fez solicitação, mas é demorado, estamos esperando. Mais para os menores mesmo, eles já vêm com faixa etária, faz falta. Agora a gente tem mais questões de internet que a gente consegue encontrar. Mas, aí tem que correr atrás.

Lahiza: Que facilita. Sempre que a gente faz planejamento para trabalho com esses livros, eu sempre vou na internet. Porque às vezes a gente consegue o livro em pdf. Às vezes, até meio pirata. Porque tem coisas mais diferentes. Agora, aqui tem os da bell hooks que são bons. Aqui tem uns que são mais antigos também. Aí que tá o problema.

Francisca: Tem que olhar bem com calma. Prestar atenção nas ilustrações.

Mariana: Tem algumas pesquisas que fazem análise e fazem a leitura dos livros com as crianças e vão demonstrando obras interessantes. Tem alguns aqui, como o “Mar de sonhos” é bem avaliado. Mas, tem um outro “Quando tam tans fazem tum tum” que já não é muito legal...

Lahiza: Sim, eu vi esse aqui.

Francisca: É bom quando for trabalhar algum livro, fazer essa pesquisa também. Ver a aprovação dele, se já tem alguma análise. Às vezes facilita o nosso trabalho.

Fernanda: Eu escolhi esse livro aqui (A menina que não era muito maluquinha), até tive uma surpresa por que prestando mais atenção na história. Escolhi justamente por ser da Ruth Rocha. Eu fui levada mais pela autora. E eu vi que ele não traz nada do que você passou para a gente, ela não aborda. Ele tem três tipos de história e nenhuma traz as questões da valorização. A Ruth Rocha me chamou atenção, pois é uma autora que a gente sempre trabalha os livros com as crianças.

Francisca: Eu estava lendo, ela estava me contando. Eu não vi todas as histórias, mas não me aprofundi. Eu não gostei. Tem vários outros que não são personagens negros. O texto diz assim “A Gabriela é uma menina levada, encapetada. Mora muito longe da escola. Então ela vai a pé todos os dias”. Depois fala que ela é xereta, curiosa, enxerida e choringona. Eu não gostei. Eu sou mais crítica nisso, assim. Porque não colocar essa personagem com outro tom de pele então. Eu não gostei. Eu não iria ler para as crianças e nem mostrar imagens para elas.

Fernanda: Às vezes um livro tende a chamar a nossa atenção, pois a gente já conhece de outras histórias do autor. Por ser Ruth, eu fui levada. Mas, realmente como você falou...

Francisca: Na verdade, pra nenhuma criança esse dava.

Lahiza: Passou aquela época do vamos fazer, aí a gente faz.

Filha de Francisco: Tipo aquele dia. Lembra que tem um escritor. Aí eu peguei o livro esses dias e a gente já tinha trabalhado uma vez, que era “A menina e o vira-lata”. E ela não tem visão. Aí eu fui ver lá, comecei ler e fiquei “nossa”, tem umas partes pesadas. Aí já desisti. Como fazer essa leitura em uma escola?

Lahiza: É muito amplo né, gente? Ou a gente pode mudar, pular a página né?

Mariana: É, até essa construção sobre a criança, porque a criança é colocada como “encapetada”?

Francisca: Sim, além da menina negra ter essa representação, também a questão da criança. Aí é que está. Agora está se estudando mais sobre isso. Mas, antigamente o contexto não cobrava isso. Então, tudo bem falar assim da criança, tratar assim a criança achavam normal.

Lahiza: Mas, é uma quebra aí, muito recente. Sobre a criança mesmo. Se a gente for olhar o contexto histórico. Ano passado a gente trabalhou o Haiti. E a gente estava procurando uma história para contar para eles. Infantil 3, eram mais velhos. A gente mostrou no mapa e a gente tinha uma haitiana. Só que eu não encontrei nenhuma história, eu só encontrei aquela história, aí gente, eu esqueci, que é um menino feito com jornal. É e contava uma história real, que ela veio do Haiti, só que ela estava morando em Belo Horizonte. Gente, assim, bem bonitinho. E bem simples assim para eles entenderem. Eu contei, daí ela tinha as miçangas no cabelo, nossa ela adorava. Aí a turma falava “nossa igual a Titi¹⁴”. Agora deu uma diminuída, mas aqui a gente tem bastante crianças haitianas. E a Titi tinha vindo do Haiti. Ela não falava nada, gente do céu. Que dificuldade. Aí no final do ano ela já estava falando.

Mariana: É que experiência positiva que ela teve. É importante que todas as crianças tenham experiências com a leitura que vão gerar pensamentos e memórias boas.

Filha de Francisco: Assim, como tem criança que não quer brincar com a outra por conta da cor da pele. E não quero brincar com ela e não encosta... Tem criança que tem aversão assim. Já vem com a construção de casa assim.

¹⁴ Para não expor a criança mencionada, a identifiquei com outro nome nessa transcrição.

Francisca: Muitas já vêm com esse preconceito de casa.

Lahiza: É quebrar a construção de casa que é difícil.

Filha de Francisco: Eu lembro que eu tinha uma aluninha, era 1 ano. Mas, um dia eu fui com o cabelo assim para a escola (de black armado), ela olhou para o meu cabelo assim... Posso pegar. Eu falei pode. E ela fazia assim "molinho, molhinho". Eu achei tão inocente ingênuo da parte dela. Mas, como ele é para cima. A intimidade das crianças. E eles são muito esponjinha, o que a gente der e ensinar, eles vão aprender. Mas, daí até a gente conseguir quebrar muita coisa que vem de casa. Ainda a gente não consegue quebrar.

Lahiza: Ainda mais você que sempre muda de cabelo... (risos)

Mariana: Sim, elas vão se apropriando de algumas referências e experiências. Então, se ninguém mais tem o que compartilhar, muito obrigada pela participação, por encontrarem esse tempo para dialogar comigo.

Professoras: Obrigada

Fernanda: Sua pesquisa se resume a esse momento aqui com a gente?

Mariana: Eu fiz entrevista com duas professoras. E vamos ter outra oficina assim como esta, com outro grupo. Com o mesmo planejamento desta oficina.

Lahiza: Você conhece o livro "Cor de gente"?

Mariana: Não

Lahiza: Eu vou trazer para você ver. Eu estou em dúvida agora. (Risos) É porque assim ali (aponta para o slide) ajudou muito. Mas, agora eu fiquei em dúvida. E ele é do Itaú. Meu filho gosta bastante dele. Mas, eu vou trazer para você me ajudar.

Francisca: É bom que a gente muda o olhar. Muito bom, pois as vezes a gente vai mais no automático e agora a gente já deu esse salto. E as crianças as vezes são mais a imagem do que texto. Alguns vão prestar atenção ali, mas outros é a imagem.

Mariana: Vocês têm formações, aqui em Pinhais, e como são esses momentos?

Francisca: A gente tem pouco assim. Tem as formações, mas aí. É organizada pelo pessoal da comissão, aí vai o pessoal da comissão. Eles têm avançado de incluir e organizar os seminários. Sobre essa consciência. Mas, acho que a parte mais prática, assim... Acho que ainda precisa.

Lahiza: Eu faço parte da comissão aqui. E a gente pensa nessa quebra do estereótipo, que é muito difícil. Se a gente vê que ainda tem.

Ani: Na hora de trabalhar em sala assim, a gente se perde. Às vezes a gente quer fazer, mas não sabe se vai dar certo.

Lahiza: Pensa demais

Francisca: Que ir além. A gente quer pensar em um projeto e uma grande proposta. Mas, não precisa. Não precisa chegar lá pra eles e falar que eu estou trabalhando diversidade.

Lahiza: Às vezes coloca uma música e já tá trabalhando.

Tamires: Igual, eu tenho 1 ano de prefeitura. Os seminários que eu participei, eu achei muito vago. Por exemplo, igual agora. Em um slide, você conseguiu passar pra nós um outro olhar de como trabalhar na Educação Infantil. E às vezes, lá nesses seminários eles ficam batendo na mesma questão. E não mostra um olhar diferenciado para trabalhar na Educação Infantil. É muito teórico. Então acho que isso falta. Não traz a prática.

Lahiza: Lá é muito geral. Lá são todas as comissões, a escola e tudo. E acaba que não abordam muito a Educação Infantil. Mas, é aqui que começa, né? Aqui é muito mais importante do que quando chega lá.

Francisca: Esse olhar diferenciado para crianças daqui não tem. E a gente vê as vezes as crianças corrigindo os pais. Então se a gente conseguir aqui conscientizar eles, mobilizar eles. Eles não mudam os pais, mas vão ter um olhar diferente. Mas, é bem isso. Falta é prática. Eu já fiz várias formações. Então eu tenho um bom embasamento, então quando eu vou a uma palestra, eu consigo me situar bem. Mas, para quem não tem esse percurso, acho que fica bem abstrato. Muito distante, muito uma pesquisa... Tipo se você viesse falar só da sua pesquisa... É algo muito formal. Esses momentos eu acho muito mais ricos que os seminários. É isso que falta. Porque a gente fica muito no teórico.

Carol: Eu gostei bastante também. Quando eu cheguei aqui no ano passado, deram uma formação para gente sobre os povos indígenas. Sobre como a gente tem que falar, então assim. Eu fiquei 6 anos e meio e eu não tinha esse olhar. E minha filha, ela aprendeu na escola e me corrigiu. Eu falei "índio" e ela falou "mãe, não é assim, é povos indígenas que fala". Daí eu fiquei pensando nisso. Ela estava no infantil 5 na época. E isso é tão bacana, e falaram isso lá no CMEI dela. E não foi um momento extenso, eu lembro que a gente saiu da sala e viemos aqui e foi falado sobre isso. Foi uma fala até rápida, mas muito significativa, que mudou o nosso trabalho para esse tema dos povos indígenas.

Francisca: Falta isso, a prática. O que a gente vai fazer? A gente vê a parte teórica e gente entendeu muita coisa, mas e aí? O que eu faço? Eu vou falar do contexto histórico.

Tamires: E fica cansativo, pois é sempre a mesma coisa e fica sempre batendo naquela mesma coisa, com textos chatos. Mas como eu posso trazer todas essas informações dentro da sala com as crianças, no berçário, no infantil 1.

Francisca: Por exemplo, no grupo do berçário você pode procurar uma cantiga africana, colocar essa cantiga. Colocar igual ela falou o tecido a canção.

Lahiza: Nossa, essa daí eu já fiquei imaginando. Eu já fiquei pensando em uma proposta. Mas, embora a gente tenha essas falhas, acho que Pinhais está na frente na Diversidade em si. Quando a gente tem as reuniões lá da comissão, a gente vê

que tem muita demanda. Só que a gente não tem como trabalhar, porque eu gosto da temática, eu estudo bastante, mas às vezes é difícil a gente explicar para o outro que é simples, mas não é simples. É muito complexo.

Francisca: É isso acho que a gente vai avançando. Hoje foi bem produtivo. Parar para refletir sobre isso e mudar o olhar é importante.

Transcrição – Oficina 2

Mariana: Boa tarde. Gostaria de agradecer a vocês pela disponibilidade e porque vocês aceitaram o convite para estar aqui dialogando comigo. Vou começar lendo uma história para a gente começar vivendo esse momento agradável. Vou ler uma história chamada “Amor de cabelo”.

-----*Leitura de “Amor de cabelo”*-----

Mariana: O que vocês acharam? Já conheciam?

Anita: Não. Eu acho que eu vi o curta-metragem. Acho que a minha filha estava vendo e eu vi um pouco, mas não vi inteiro.

Mariana: Ah, que legal. Eu acho que essa história traz uma representação positiva da criança negra, com uma abordagem leve, agradável, no contexto familiar. É uma história bem legal.

Então, agora. Eu tinha planejado que cada professora escolhesse um livro para fazer uma leitura e refletir um pouco sobre a literatura infantil e os livros com personagens negras. E responder uma pergunta por escrito. Então, quem puder escolher um livro.

Pausa de 10 minutos

Mariana: Quer compartilhar o que você pensou?

Anita: A pergunta fala “Para você, as ilustrações e o texto apresentam a mesma importância? Ou um dos dois seria mais importante?” Eu respondi: Para mim, as imagens devem falar por si só. Os textos seriam como uma tradução daquilo que a imagem quer dizer. Então o texto é um complemento. E, também as imagens despertam a própria interpretação da história, ou seja, lê-se a partir das próprias vivências. Eu olhando uma história sem ler o texto, só vendo as imagens posso ter uma interpretação a partir das minhas vivências, diferente da Francisca olhando as mesmas imagens. Então essa leitura das imagens para mim desperta essa riqueza com a sua vivência. Claro, depois quando você lê o texto, aí você compara e complementa e fala “ah, era isso mesmo que eu li, pela imagem”. Para mim, as imagens falam primeiro. O texto é importante, assim como as crianças, eles não leem o texto. Eles leem as imagens. Então eles olham e leem a partir daquela vivência ou

daquilo que nós estamos transmitindo para eles. Então acho que essa leitura das imagens é muito rica. Isso desperta a nossa vivência pessoal.

Mariana: Sim, traz a nossa subjetividade. E você acha que sua percepção sobre a importância das imagens está relacionada ao fato de você trabalhar com bebês e crianças bem pequenas?

Anita: Ah, não sei. Quando pego um livro, eu prefiro olhar ele por inteiro primeiro e depois eu leio.

Francisca: As imagens chamam mais sua atenção.

Anita: Isso. Na verdade, as imagens sempre me chamaram atenção. Primeiro olhar e depois ler.

Mariana: Que legal.

Anita: Mas, claro que isso se acentuou mais a gente trabalhando com as crianças pequenas.

Francisca: E a minha pergunta foi “Poderia descrever o que mais chama a sua atenção nas ilustrações deste livro?”. E justamente, mais ou menos o que ela falou, mas no sentido de que aqui diz “Os dengos da moringa de Voinha”. A moringa é uma moringa mesmo. Só que daí ela vai descrevendo outros aspectos que estão nessa moringa. Fala de afeto. As imagens complementam bem mais, dizem bem mais que o texto. De ver mesmo a questão da cultura, olhando nas imagens. Olhando as imagens, elas falam mais do que está aqui no texto. E traz também sobre o baobá, sobre a questão da musicalidade. Então complementa bem mais as imagens. A colcha de fuxico está ali também. E traz muito a questão cultural.

Mariana: E essa ilustradora é daqui de Curitiba.

Francisca: Que legal.

Mariana: A autora é da Bahia, a Ana Fátima.

Francisca: Eu vi que tem até um autógrafo. Fiquei com inveja (risos).

Mariana: Sim. Eu fui a um evento de literatura infantil, na UFSC. A Ana Fátima estava lá. Então comprei o livro e pedi o autógrafo.

Francisca: Que legal. Muito bom esse livro. Eu não conhecia.

Mariana: Legal. Agora vou compartilhar um pouco sobre a literatura que estamos abordando.

Apresentação com slides sobre os temas:

- *Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira (Debus, 2017)*
- *Percurso histórico personagens negras na literatura infantil (Araujo, 2018; Jovino, 2006)*
- *Tendências contemporâneas (Araujo, 2018)*

- Apresentação dos livros:

- *O aniversário do Bernardo. Escrito por Sonia Rosa (2015) e ilustrado por Luna.*
- *Tanto tanto. Escrito por Trish Cooke (2008) e ilustrado por Helen Oxenbury.*
- *Capulana: um pano estampado de histórias. Escrito por Heloísa Pires Lima (2019) e Mário Lemos e ilustrado por Vanina Starkoff.*
- *Cheirinho de neném. Escrito por Patrícia Santana (2021) e ilustrado por Thiago Amormino.*
- *O menino Nito. Escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Victor Tavares*
- *Betina. Escrito por Nilma Lino Gomes e ilustrado por Denise Nascimento*

- Exemplos de atividades desenvolvidas na Educação Infantil em Pinhais, por Ana Paula Romani (2024)

- Percurso imagético literário

Link do slide utilizado por mim:

<https://docs.google.com/presentation/d/1xLvYnpCdfSptNrrdl6Vg5QYSSEdaX8Ac/edit?usp=sharing&oid=107431517451670715926&rtpof=true&sd=true>

Mariana: E o segundo momento da oficina seria um momento mais prático. Seria para tentar fazer esse exercício de análise das imagens de acordo com as questões abordadas pelo percurso imagético literário. A proposta seria pegar um livro e fazer essa leitura das imagens e compartilhar comigo suas reflexões.

Anita: Ok

Pausa 10 minutos

Mariana: Você conhece esse aqui, “Mar de sonhos”?

Anita: Não

Mariana: Ele é um livro de imagens.

Anita: Esse dá para criar uma história, conforme o público, vai criando a história.

Mariana: Dá para pedir para as crianças irem contando.

Anita: Sim, no infantil 4 a gente fazia muito isso. Ia mostrando as imagens e as crianças... Sempre tem algumas que são mais desenvoltas e gostam de ir falando mais. Então vão contando só com as imagens. Bem interessante. Quando eu trabalhei no ano retrasado, com o Infantil 4, eu trabalhei literatura. Trabalhava muito isso. Fazíamos releituras. Olhávamos a capa do livro e fazíamos a releitura. Pedíamos para contar a história, eles mesmos lendo as imagens. Foi bem rico o projeto.

Mariana: É muito bom o trabalho com literatura.

Anita: Sim, é um trabalho muito rico. E começa a partir de uma história. E eles não esquecem. Aquilo fica na memória. A gente estava fazendo no ano passado o projeto de Literatura no berçário.

Mariana: Sim, eu achei bem interessante a experiência que vocês têm com essa parte da mediação da leitura com bebês. E isso é muito legal.

Anita: A gente trabalhou muito fazendo o contexto da história para eles explorarem. A gente contava a história, depois montava o contexto da história. Por exemplo, “O patinho feio”, foi muito interessante. A gente contou a história, usando um avental com tudo bem visual. E montamos um espaço todo com todos os lugares onde o patinho feio passou. Tinha vegetação, tinham lugares molhadinhos, tinha grama, tinha os ovinhos de isopor. Eles puderam vivenciar a história.

Mariana: Que incrível. É como uma imersão para eles participarem da história.

Anita: Ano passado, metade do ano, nós trabalhamos praticamente só literatura. Assim, sempre contando a história, fazendo contação vestidas como as personagens e depois fizemos o espaço para eles explorarem.

Mariana: Que legal.

Anita: A gente até apresentou no seminário aqui do município. E nossa, todos acharam bem legal. Porque as pessoas falam que quando é com bebês, “nossa, mas com bebês o que eu vou fazer?”. E a gente fez cada coisa legal.

Mariana: E vocês já têm essa habilidade artística/manual também...

Anita: É, tinha uma no grupo, que tinha mais. Não era muito o meu forte. O meu é mais a contação. Mas, tinha uma que era muito artística. Ela fez cada coisa. Em todas as histórias, ela fazia bonecos.

Mariana: Ela tinha formação em Artes Visuais?

Anita: Não, era uma artista nata mesmo. Hoje ela está trabalhando em outro Cmei. Foi para outra unidade este ano. Mas, tudo o que ela pegava, ela olhava e tinha uma ideia “vamos contar essa história assim”. E fazia as coisas. Nossa, nós temos coisas que ela deixou para nós o que a gente usou. Então temos bastante material didático. Agora a gente vai contar história. Já temos os recursos.

Mariana: Sim, vocês já criaram o próprio acervo.

Anita: Tem a história do gato xadrez. Ela fez todos os gatos. Aquele negócio de ficar tirando só a cor, não. Ela fez todos os gatos. Gato com a tigelinha de mingau, o gato na janela que daí caiu. Ela fazia de um jeito no papel que ele caía da janela e ficava pendurado. Muito recurso.

Mariana: Que incrível. Muita criatividade.

Anita: Os bebês amavam. A gente fala até hoje. É essa turma que estava no berçário hoje é a nossa turma do infantil 1. Até hoje a gente fala “hora da história”, eles correm para sentar-se e ficam esperando, pois já criaram essa vivência. A gente desenvolveu neles essa vivência e esse gosto de pensar “o que vêm será?”. A história do rabanete, a gente esticou um varal e foi contando. E vamos colocando os personagens. Temos recursos muito bem-feitos. Foi um projeto lindo.

Mariana: Que incrível.

Anita: E dá trabalho. Não é como contar uma história para uma criança de 5 anos, de 4 anos. É diferente. Precisa de muito recurso visual para eles se concentrarem. Mas,

a gente tem uma riqueza e um portfólio enorme. A gente tem tudo registrado. Muito bom.

Mariana: Sim. E a história, o que achou?

Anita: Então, essa história, no contexto, os personagens são negros. Não difere. Aqui tanto a mãe quanto o filho, eles têm pouca diferença. As condições estruturais, eles são uma família pobre, que vive uma família muito pobre. Só que eles têm uma ideia, em conjunto, a comunidade. Cada um iria tomar um empréstimo e ia comprar uma coisa para desenvolver um negócio. Aí eles compram uma galinha. E o contexto familiar deles é que o pai falece muito cedo. Então ela é uma mãe solo que luta para criar o filho, mas ele tem uma visão muito empreendedora, muito visionária. Ele começa pequeno, comprou uma galinha, eles cuidavam. Assim que a galinha começou a botar ovos, ele começou a ir à feira para vender. E esse dinheirinho que ele juntava, ele já ia comprando, guardando um pouco e comprando as coisas que a mãe dele precisava. E tem essa visão desse cuidado com a mãe, de “eu recebi, agora eu posso ajudar”. Mas, ele estava com a visão lá na frente, pois ele queria juntar o dinheiro para voltar a estudar. Pagar a mensalidade e comprar o uniforme. Ele chega nisso. Aí ele compra mais galinha, ele estuda, monta um galinheiro. Continua estudando. Então ele monta uma fazenda. Mostra bem uma história positiva de luta, mas uma história que cresce, que vai mostrando a inteligência e o empreendedorismo. Uma coisa que dá para trabalhar muito a ideia de que não importa de onde você começa, mas importa onde você quer chegar. Ele tem um objetivo e ele persegue o objetivo e vai. Mostra que ele constituiu família. Ele viu que vender os ovos na vila era algo que não comportava mais. Então começou a vender nas cidades vizinhas e vai crescendo. Agora ele já tinha uma fazenda e uma granja. Ele montou uma grande granja e emprega as pessoas. As pessoas são pagas e isso faz o dinheiro circular e a cidade crescer. Outros negócios foram aparecendo a partir desse pequeno sonho que foi se desenvolvendo. Então traz uma imagem afirmativa. Mostra uma imagem positiva, não é estereotipado. História bem positiva e de crescimento. E se pode aplicar para todo mundo. É uma história de sucesso, uma mãe solo que perdeu o marido, ele perdeu o pai. Mas, ele aprendeu com o pai a cuidar das coisas. Então mostra uma imagem positiva da família. O pai faleceu, mas com tudo o que o pai dele deixou, ele alcançou o objetivo que ele se propôs. É uma história muito bonita.

Mariana: O interessante dessa história também é que ela não enfatiza a circunstância da pobreza, mas mostra outras características das personagens. A pessoa pode não ter muito, mas tem dignidade de trabalhar, ser criativo, de ter ideias.

Anita: Sim, de crescer. Ir correr atrás dos objetivos. Independentemente da cor ou da classe, muitas pessoas se entregam a esse “eu não posso, eu sou um coitado”. E fica naquele ciclo vicioso. Não. Às vezes, eu tenho pouco, mas eu posso criar, ir atrás. É fácil? Não é fácil para ninguém. Mas, é um livro muito positivo. Gostei muito dessa história. É um livro que dá para trabalhar tanto com os pequenos quanto com os maiores. Dá para trabalhar até com a questão do empreendedorismo e dá para trabalhar com os maiores essa questão financeira. De que se você quer, tem que percorrer o seu objetivo. Tem que ter um pouco de sacrifício e não é fácil.

Mariana: E é muito interessante que a história afasta a ideia de continente africano pobre e vitimizado. Ele foi crescendo e foi criando a prosperidade dele e da cidade.

Anita: É, a cidade não comportava e ele teve que ir para outra cidade. Já tinham muitos negócios e surgiram mais. E tudo surgiu de um pequeno empréstimo e uma galinha.

Mariana: Pois é. Bem inspirador. E acho que naquelas categorias, essa obra entra na do continente africano. É em Gana né?

Anita: Isso, em Gana. O livro fala do negócio que deu certo.

Mariana: Então, acho que é isso. O que você tem pensado sobre essa literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira?

Anita: Então, nós trabalhamos semana passada com as crianças. Deixa-me ver se está por aqui. “Os mil cabelos de Ritinha”. Trabalhamos com esse no infantil 1. Nós contamos a história. E levamos todos eles na frente do espelho para mostrar “olha os cabelos” para cada um valorizar. Na sala nós temos umas quatro crianças negras. Uma delas estava com um penteado que tinha várias trancinhas. Aí a gente levou todo mundo em frente ao espelho. E depois a gente colocou a capa do livro que a gente imprimiu. Colocamos no centro da mesa e de quatro em quatro a gente deu o caderno de atividades. E conversamos “agora nós vamos desenhar a Ritinha e o cabelo dela”. E eles fazem do jeito deles. E precisa ver que graça. Cada um do seu jeitinho, mas foram lá olhavam. Realmente fizeram uma leitura. Então fizemos a atividade e colocamos na parede. De vez em quando, eles vão lá e mostram. É que eles não falam ainda muito. Um ou outro que está começando a falar. Então é assim que a gente trabalha com eles.

Mariana: Lindas as ilustrações desse livro.

Anita: É que todo dia ela queria um penteado diferente.

Mariana: Que legal.

Anita: Mas, tem muitos livros. A gente tem vários aqui. Mas, tem muitos livros bons que ainda não temos, como esse “Amor de Cabelo”. Não tem aqui. Não lembro de ter visto aqui. É um livro muito interessante para trabalhar com os bebês e com as crianças menores. Com os outros também, mas com os menores. Teve um outro que você mostrou aquele lá, “Mar de sonhos” também muito bom. A gente trabalha para fazer com eles os cenários. Dá para fazer um cenário de mar, colocar um espaço com areia. Aqui tem por exemplo uma sereia. Temos uma sereia bem grande. Quando a gente conta a história do Léo e a Baleia, a gente mostra e depois cantamos a música da Sereia e da Baleia. Temos também a baleia e os filhotinhos. Coisas que podemos ir montando o cenário. Os peixes, as ondas. São livros bons que não tem aqui na nossa biblioteca.

Mariana: Esse “Mar de Sonhos” é daqui. Eu encontrei ali na estante.

Anita: Ele deve ter sido trazido a pouco tempo.

Mariana: Muito obrigada por participar.

Anita: Eu que agradeço. A gente sempre cresce. Abre a nossa mente. Você tanto tempo estudando. Coisas que a gente, às vezes, no dia a dia nem percebe. Mas, você falando traz uma nova visão. Quando eu pegar um livro, eu já vou ficar pensando “será que o contexto aqui é adequado?”. A gente já vai com outra visão, com uma outra leitura. E a gente também está crescendo e ainda se aprofundando. A cada ano que passa vamos melhorando o nosso trabalho. Porque não faz tanto tempo assim. Se fala há muito tempo, mas sobre como trabalhar na Educação Infantil não se fala tanto. A gente participa de vários congressos. Mas, assim, no dia a dia, como trabalhar? Como tornar isso uma vivência? A criança precisa vivenciar. Ah não pode ter preconceito, mas o que é preconceito para uma criança? Como a gente trabalha isso? É importante a vivência do tornar natural.

Mariana: Isso é importante.

Anita: São seres humanos com os mesmos valores e iguais. Não tem diferença. É uma literatura igual tem uma literatura com personagens brancos. Precisamos tornar natural eu pegar esse livro. Se não, a gente nunca trabalha e nunca fala. A gente tem bonecas negras. A gente brinca igual com elas. A gente percebe que as crianças não tem essa coisa de “ah, eu não quero essa boneca”, pois nunca viu. É tornar natural esse não ser preconceituoso. Não é natural porque os adultos passam. Mas, para a criança é natural. É criança, é amigo. É alguém que eu brinco. Nos maiores, às vezes, a gente percebe, mas porque já está meio ensinado pelo adulto. Mas, tornar natural para que as crianças cresçam com essa visão natural do ser humano. Do valor do ser humano e valorizar. Para nós é um trabalho. É no dia a dia. É uma luta, não é fácil.

Mariana: Mas, que bom que as crianças aqui têm contato com bonecas negras e com os livros. Isso vai formando e está inserido no cotidiano.

Anita: Na rede, é trabalhado muito bem isso. Eu trabalhei também em Araucária. Não se percebia esse trabalho lá com a diversidade. Aqui eu percebo que é uma preocupação tornar presente. Em todas as nossas formações sempre têm alguém que trabalha, que mostra. E é assim. A gente vai crescendo.

Mariana: Que legal. Fiquei bem feliz de estar aqui nesses dias de oficina e da entrevista. Foi ótimo conversar com vocês e conhecer o trabalho aqui. Foi muito bom olhar a perspectiva de vocês.

Anita: Sim. Você está estudando, mas também é interessante ver na prática.

Mariana: Verdade. É muito importante.

APÊNDICE B – LISTA LIVROS DISPONIBILIZADOS NAS OFICINAS

1. “O Congo vem aí”, escrito por Sérgio Capparelli e ilustrado por Carlos Eduardo Cinelli e Warley Goulart;
2. “O menino marrom”, texto e ilustrações de Ziraldo.
3. “O menino Nito”, escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Victor Tavares;
4. “Obax”, texto e ilustrações de André Neves;
5. “O crocodilo e o dentista”, texto e ilustrações de Taro Gomes;
6. “O comedor de nuvens”, escrito por Heloísa Pires Lima e ilustrado por Suppa;
7. “Mãe África”, texto e ilustrações de Celso Sisto;
8. “Mar de sonhos”, texto ilustrações de Dennis Nolan;
9. “Meu avô africano”, escrito por Carmen Lúcia Campos e ilustrado por Laurent Cardon;
10. “Meio-dia”, escrito por Olavo Bilac e ilustrado por Marcelo Ribeiro;
11. “Meu crespo é de rainha”, escrito por bell hooks e ilustrado por Chris Raschka;
12. “Minha dança tem história”, escrito por bell hooks e ilustrado por Chris Raschka;
13. “Maya e Selou”, escrito por Lara Meana e ilustrado por Maria Pascual de la Torre;
14. “Quando tam-tans fazem tum-tum”, escrito e ilustrado por Ivan Zigg;
15. “Ulomma: A Casa da Beleza e Outros Contos”, escrito por Sanny e ilustrado por Denise Nascimento;
16. “Tanto, tanto”, escrito por Trish Cooke e ilustrado por Helen Oxenbury;
17. “Rua Luanda”, escrito por Edmilson de Almeida Pereira e ilustrado por Rubem Filho;
18. “Se criança governasse o mundo”, texto e ilustrações de Marcelo Xavier;
19. “Sai sujeira! Cuidados com o corpo”, texto e ilustrações de Mick Manning e Brita Granstrom;
20. “Eu não sou Coelho, não!”, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça;
21. “A cor de Coraline”, escrito ilustrado por Alexandre Rampazzo;
22. “Caderno sem rimas da Maria”, escrito por Lázaro Ramos e ilustrado por Maurício Negro.
23. “Luana - capoeira e liberdade”, escrito por Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino e ilustrado por Miguel Mendes.
24. “De passinho em passinho”, escrito por Otávio Júnior e ilustrado por Bruna Lubambo
25. “Diversidade”, escrito por Tatiana Belinky e ilustrado por Gilles Eduar;
26. “Da minha janela”, escrito por Otávio Júnior e ilustrado por Vanina Starkoff;
27. “De grão em grão, o sucesso vem na mão”, escrito por Katie Smith Milway e ilustrado por Eugenie Fernandes.

28. “Azur e Asmar”, escrito por Janete Lins Rodriguez, Josilane Maria Aires e Maria Carmelita Lacerda. Ilustrações de Juliana Fiorese;
29. “A Cor da Vida”, texto e ilustrações de Semíramis Paterno;
30. “Menina bonita do laço de fita”, escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Claudius;
31. “A menina que não era muito maluquinha e outras histórias”, escrito por Ruth Rocha e ilustrado por Mariana Massarani;
32. “A bonequinha preta”, escrito por Alaíde Lisboa de Oliveira e ilustrado por Ana Raquel;
33. “Alafiá e a pantera que tinha olhos de rubi”, escrito por Marcel Tenório e Theo de Oliveira. Ilustrado por Olavo Costa;
34. “A menina e o vira-lata”, escrito por Luiz Francisco Silva e ilustrado por Danilo Marques;
35. “Bruna e a galinha d'angola”, escrito por Gercilga de Almeida e ilustrado por Valéria Saraiva;
36. “Betina”, escrito por Nilma Lino Gomes e ilustrado por Denise Nascimento;
37. “Enquanto o almoço não fica pronto”, escrito por Sônia Rosa e ilustrado por Bruna Assis Brasil;
38. “Esperando a chuva”, escrito e ilustrado por Véronique Vernet;
39. “Histórias da África”, escrito por Gcina Mhlophe e ilustrado por Jeannie Kinsler, Junior Valentim, Kalle Becker, Kim Longhurst e Lalelani Mbhele;
40. “Iansã”, Tiago Hoisel e Fábio Lima;
41. “Igual a eles”, escrito por Lawrence Schimel e ilustrado por Doug Cushman;
42. “*Kiricu* e a feiticeira”, escrito por Janete Lins Rodriguez, Josilane Maria Aires e Maria Carmelita Lacerda. Ilustrado por Lelo Alves, Izaac Brito e Alzir Alves;
43. “*Karingana wa karingana*: Histórias que me contaram em Moçambique”, escrito por Rogério Andrade Barbosa e ilustrado por Maurício Veneza;
44. “Luana a menina que viu o Brasil neném”, escrito por Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino e ilustrado por Arthur Garcia;
45. “Quero colo”, textos e ilustrações de Stela Barbieri e Fernando Vilela;
46. “Parlendas para brincar”, escrito por Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida. Ilustrado por Camila Sampaio;
47. “Pretinho meu boneco querido”, escrito por Maria Cristina Furtado e ilustrado por Ellen Pestili;
48. “Princesas são diferentes”, escrito por Tânia Alexandre Martinelli e ilustrado por Fabiana Salomão;
49. “O super-herói e a fralda”, escrito por Heloísa Prieto e ilustrado por Ionit Zilberman;
50. “Outros contos africanos para crianças brasileiras”, escrito por Rogério Andrade Barbosa e ilustrado por Maurício Veneza;
51. “Os tesouros de Monifa”, escrito por Sônia Rosa e ilustrado por Rosinha;
52. “O Colecionador de palavras”, escrito e ilustrado por Peter H. Reynolds;
53. “O coelho que fugiu da história”, escrito por Rogério Manjate e ilustrado por Florence Breton;

54. “Os Reizinhos do Congo”, escrito por Edmilson de Almeida Pereira e ilustrado por Graça Lima;
55. “Os mil cabelos de Ritinha”, escrito por Paloma Monteiro e ilustrado por Daniel Gnattali;
56. “Os dengos na moringa de Voinha”, escrito por Ana Fátima e ilustrado por Fernanda Rodrigues;
57. “O mundo no *Black Power* de Tayó, escrito por Kiusam de Oliveira e ilustrado por Taísa Borges;
58. “Amor de cabelo”, escrito por Matthew A. Cherry e ilustrado por Vashti Harrison;
59. “Benedito”, ilustrado por de Josias Marinho (livro de imagem).