

LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO- RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AFRO-BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE AND ETHNIC-RACIAL
IDENTITY FORMATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 04/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788223160](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788223160)

Amanda Dourado Gonzalez¹

Edineia Lavandoski Bueno²

Diana Gomes da Silva³

Manoel Rosa Gomes⁴

Walter de Carvalho Junior⁵

Murillo Nazareno Cavalcante Aguiar⁶

Agnaldo Braga Lima⁷

Odaíze do Socorro Ferreira Cavalcante Lima⁸

RESUMO

A literatura infantil participa de processos de socialização, produção de sentidos, reconhecimento de si e compreensão das diferenças desde os primeiros anos de vida, razão pela qual a composição dos acervos, as formas de representação das personagens e a mediação realizada pelos professores possuem implicações relevantes para a educação das relações étnico-raciais. Este artigo analisa as contribuições da literatura infantil afro-brasileira para a formação da identidade étnico-racial de crianças na Educação Infantil, considerando seu potencial para ampliar repertórios culturais, promover representatividade positiva, problematizar estereótipos e subsidiar práticas pedagógicas antirracistas. Metodologicamente, desenvolveu-se uma revisão sistematizada qualitativa da literatura, com síntese narrativa de estudos acadêmicos e análise documental dos principais marcos normativos da educação brasileira relacionados às relações étnico-raciais e à primeira infância. Foram examinados trabalhos sobre representação negra na literatura infantil, identidade, corpo e estética negra, formação docente, práticas pedagógicas antirracistas e implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais. Os resultados mostram que a presença de personagens negros não é suficiente, por si só, para caracterizar uma obra como pedagogicamente antirracista, uma vez que texto, ilustração, protagonismo, papéis sociais, linguagem e resolução narrativa podem reproduzir hierarquias mesmo em livros aparentemente comprometidos com a diversidade. Em contrapartida, narrativas que apresentam crianças e adultos negros em experiências plurais, vínculos familiares, situações de protagonismo, conhecimentos, afetos, beleza, cotidiano, memória e pertencimento ampliam as possibilidades de reconhecimento e de construção de referências positivas. A literatura recente também evidencia que a mediação docente constitui variável decisiva, sendo

necessária formação que permita selecionar criticamente os acervos, responder a manifestações de racismo, evitar abordagens episódicas restritas a datas comemorativas e integrar literatura, brincadeira, oralidade, artes e experiências culturais ao cotidiano pedagógico. Conclui-se que a literatura afro-brasileira pode constituir instrumento relevante da educação antirracista desde a primeira infância, desde que sua inserção seja permanente, esteticamente qualificada e acompanhada por práticas institucionais que enfrentem desigualdades, silenciamentos e representações estereotipadas.

Palavras-chave: Educação Infantil; literatura afro-brasileira; identidade étnico-racial; educação antirracista; diversidade cultural.

ABSTRACT

Children's literature participates in processes of socialization, meaning-making, self-recognition, and understanding of difference from the earliest years of life; therefore, the composition of literary collections, the representation of characters, and teacher mediation have important implications for ethnic-racial relations education. This article analyzes the contributions of Afro-Brazilian children's literature to the ethnic-racial identity formation of children in Early Childhood Education, considering its potential to broaden cultural repertoires, promote positive representation, challenge stereotypes, and support anti-racist pedagogical practices. Methodologically, the study adopts a qualitative systematized literature review with narrative synthesis, complemented by documentary analysis of major Brazilian educational regulations concerning ethnic-racial relations and early childhood. Studies addressing Black representation in children's literature, identity, Black bodies and aesthetics, teacher education, anti-racist pedagogical practices, and implementation of ethnic-racial relations education policies were

examined. Findings indicate that the mere presence of Black characters is insufficient to classify a literary work as pedagogically anti-racist, since text, illustrations, protagonism, social roles, language, and narrative resolution may reproduce racial hierarchies even in works apparently committed to diversity. Conversely, narratives portraying Black children and adults in plural experiences involving family ties, protagonism, knowledge, affection, beauty, everyday life, memory, and belonging expand possibilities for recognition and positive identity construction. Recent literature also identifies teacher mediation as a decisive variable, requiring professional development that supports critical collection selection, responses to racist incidents, avoidance of episodic approaches restricted to commemorative dates, and integration of literature, play, orality, arts, and cultural experiences into everyday pedagogical practice. Afro-Brazilian children's literature can therefore constitute a relevant resource for anti-racist education from early childhood when its use is continuous, aesthetically meaningful, and embedded within institutional practices that confront inequalities, silencing, and stereotypical representation.

Keywords: Early Childhood Education; Afro-Brazilian literature; ethnic-racial identity; anti-racist education; cultural diversity.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a construção de experiências de convivência, linguagem, pertencimento, imaginação e reconhecimento das diferenças. Desde os primeiros anos de vida, crianças interpretam signos sociais, observam corpos, cabelos, cores de pele, modos de falar, arranjos familiares, posições ocupadas pelos adultos e imagens apresentadas pelos materiais culturais que circulam em seu cotidiano. Essas

experiências não ocorrem em um vazio social. Elas são atravessadas pelas hierarquias, valores e representações construídas historicamente na sociedade brasileira, inclusive aquelas relacionadas à raça. Por essa razão, a formação da identidade étnico-racial não começa apenas quando a criança alcança idade suficiente para estudar formalmente a escravidão, a história da África ou o racismo. Ela se desenvolve anteriormente, nas interações, nas referências estéticas, nas escolhas dos brinquedos, nas falas dos adultos, nas brincadeiras entre pares, nas imagens presentes nos livros e nos sentidos atribuídos socialmente aos diferentes pertencimentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem expressamente a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das relações e práticas cotidianas. O mesmo documento determina que as propostas pedagógicas da Educação Infantil promovam novas formas de sociabilidade comprometidas com o rompimento de relações de dominação, inclusive étnico-raciais, e assegurem às crianças a apropriação das contribuições histórico-culturais de diferentes povos. De maneira ainda mais específica, estabelece que creches e pré-escolas devem promover o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. As Diretrizes também situam as narrativas, a literatura, as diferentes linguagens e as vivências éticas e estéticas no centro das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Dessa forma, o trabalho com literatura afro-brasileira não constitui um acréscimo periférico ao currículo, mas encontra fundamento em objetivos mais amplos de formação integral, reconhecimento da diversidade e enfrentamento das desigualdades.

O marco representado pela Lei nº 10.639/2003 também possui importância decisiva para a consolidação dessa agenda. A norma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, determinando a abordagem da história da África, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e das contribuições do povo negro à formação da sociedade nacional. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou o dispositivo para incluir História e Cultura Indígena. Embora o texto específico do art. 26-A da LDB se refira diretamente ao ensino fundamental e médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as normas próprias da Educação Infantil estabelecem uma perspectiva mais abrangente de enfrentamento do racismo no sistema educacional e situam a formação docente para a primeira infância dentro dessa política. Por isso, não seria tecnicamente rigoroso afirmar que a Lei nº 10.639/2003, isoladamente, criou uma disciplina obrigatória na Educação Infantil; é mais correto compreendê-la como marco político e jurídico de uma agenda que, articulada às demais diretrizes educacionais, fundamenta práticas antirracistas desde o início da Educação Básica.

A literatura infantil assume uma posição particularmente relevante nessa agenda porque atua simultaneamente como experiência estética, linguagem, repertório cultural e forma de construção simbólica. Uma narrativa apresenta personagens, cenários, conflitos, famílias, heróis, vilões, modos de viver, relações de afeto e diferentes possibilidades de existência. Ao acompanhar uma história, a criança não recebe apenas uma sequência de acontecimentos; ela entra em contato com visões de mundo e com referências sobre quem pode ocupar determinadas posições. A repetição sistemática de

protagonistas brancos, princesas brancas, famílias brancas e personagens negros limitados a papéis secundários produz um repertório distinto daquele construído por um acervo no qual crianças negras aparecem brincando, descobrindo o mundo, sendo amadas, estudando, liderando aventuras, convivendo com suas famílias e expressando diferentes formas de beleza e pertencimento.

A historiografia da literatura infantil brasileira mostra que a representação de personagens negros foi marcada durante longo período por ausência, subalternização e estereótipos. Gouvêa, ao analisar produções das primeiras décadas do século XX, identificou que personagens negros inicialmente apareciam pouco ou eram associados diretamente ao passado escravista e que sua posterior maior presença não significou superação da hierarquia racial, pois muitas narrativas continuaram organizadas por referências de inferiorização e embranquecimento. A análise histórica demonstra que representação quantitativa não equivale a representação positiva: um personagem pode estar presente e, ainda assim, ser construído como caricatura, serviçal, objeto de humor ou figura desprovida de interioridade.

Debus (2010) aprofunda essa questão ao examinar livros contemporâneos que apresentam meninas e meninos negros. Sua análise é particularmente importante porque mostra que mesmo obras aparentemente comprometidas com a diversidade podem conter elementos problemáticos nas ilustrações ou na caracterização das personagens. Isso exige que a seleção pedagógica não seja orientada apenas pela capa, pela presença de uma personagem negra ou pela intenção declarada de trabalhar diversidade. Uma leitura crítica precisa observar quem narra, quem age, quem resolve o conflito, quais atributos estão associados à

personagem, como o corpo negro é representado, quais relações familiares aparecem, quais adjetivos são empregados e se a história consegue reconhecer a alteridade sem transformar a pessoa negra em tema exclusivamente vinculado ao racismo.

A construção da identidade negra também envolve dimensões estéticas e corporais. Gomes (2003), ao analisar corpo negro e cabelo crespo em trajetórias educativas, demonstra que representações sobre cabelo e corporeidade são construídas dentro e fora da escola e interferem nos processos identitários. Isso possui implicação direta para a Educação Infantil, etapa na qual comentários sobre cabelo, cor, nariz e outros traços podem aparecer nas interações entre crianças e adultos. Uma literatura que apresenta somente um padrão estético como bonito, desejável ou digno de protagonismo pode reforçar hierarquias já presentes no ambiente social. Por outro lado, narrativas que representam cabelos crespos, tranças, diferentes tons de pele e múltiplas estéticas de forma não exotizada ampliam as possibilidades de identificação e de construção de referências positivas.

A literatura infantil afro-brasileira possui ainda um papel importante na apresentação de dimensões culturais que ultrapassam a história da escravidão. A cultura afro-brasileira inclui religiosidades, oralidades, conhecimentos, formas de organização familiar, música, dança, culinária, filosofia, cosmologias, memórias, personagens históricos e experiências contemporâneas extremamente plurais. Restringir a presença negra no currículo à escravidão produz um paradoxo: pretende-se combater o racismo, mas continua-se apresentando as pessoas negras prioritariamente em situações de violência, submissão e sofrimento. A abordagem antirracista precisa reconhecer a violência histórica sem transformar a identidade negra

em sinônimo de vítima. Na Educação Infantil, essa questão é ainda mais importante, pois o repertório precisa incluir experiências de afeto, criação, imaginação e pertencimento compatíveis com a infância.

Estudo de Carvalho e Gaudio (2020), voltado especificamente à literatura afro-brasileira na primeira infância, sustenta que essas obras podem favorecer reconhecimento e valorização das histórias das crianças negras e contribuir positivamente para suas identidades. Ao analisar uma narrativa centrada em uma infância negra, as autoras situam a literatura como possibilidade de Educação das Relações Étnico-Raciais e reforçam o papel das políticas inauguradas pela Lei nº 10.639/2003 no fortalecimento da produção e circulação de materiais voltados à diversidade.

Pesquisas mais recentes continuam identificando a literatura entre as práticas antirracistas mais utilizadas na Educação Infantil, mas também revelam limites de implementação. Metapesquisa publicada na *Revista Brasileira de Educação* em 2024 analisou 24 teses e dissertações produzidas em Minas Gerais entre 2012 e 2022 e verificou que apenas sete das 18 universidades incluídas haviam desenvolvido pesquisas sobre Educação Infantil e relações étnico-raciais. O estudo identificou experiências antirracistas envolvendo literatura, jogos, brincadeiras, estética, visitas e diversidade religiosa, mas concluiu que os desafios permaneciam maiores que os avanços. Entre os problemas relatados estava a baixa presença de protagonistas negros nos acervos utilizados pelas instituições pesquisadas.

A presença da literatura no cotidiano escolar, portanto, precisa ser examinada em pelo menos três níveis. O primeiro corresponde ao

acervo: quais livros existem e quais representações oferecem. O segundo é a **mediação docente:** como os livros são apresentados, quais perguntas são feitas, como professores respondem aos comentários das crianças e de que modo a leitura se articula a outras experiências. O terceiro é a **cultura institucional:** a diversidade aparece durante todo o ano ou apenas em novembro; os brinquedos, cartazes e materiais visuais também representam crianças negras; situações de discriminação são enfrentadas ou silenciadas; os profissionais conhecem as normas e possuem formação para intervir? Esses níveis precisam ser analisados conjuntamente, pois um acervo diversificado pode produzir pouco impacto em uma instituição que mantém práticas cotidianas racistas, assim como uma professora comprometida pode encontrar limites quando não possui acesso a obras de qualidade.

A formação docente aparece como uma das principais condições para transformar disponibilidade de livros em educação antirracista. Silva (2023), ao analisar literatura afro-brasileira trabalhada na Educação Infantil e as representações de meninas negras, destaca desafios formativos relacionados à superação de práticas racistas, sexistas e adultocêntricas. A intersecção é especialmente relevante porque personagens negras não são afetadas somente pela raça; gênero, classe, estética e idade também organizam suas representações. Livros podem romper um estereótipo racial e reproduzir outro, por exemplo quando meninas negras são valorizadas apenas pela beleza ou quando a diversidade aparece de forma superficial e descontextualizada.

A própria criança precisa, nesse contexto, ser reconhecida como participante da produção de sentidos. A Educação Infantil contemporânea não a concebe como receptora passiva de

mensagens prontas. Ela interpreta histórias, questiona ilustrações, relaciona personagens a pessoas conhecidas, reelabora narrativas em brincadeiras e atribui significados que nem sempre coincidem com a intenção do adulto. Isso implica que a literatura antirracista não deve funcionar como sermão moral disfarçado de história. Uma obra esteticamente pobre, construída apenas para transmitir uma lição, pode reduzir o potencial da experiência literária. O objetivo não é transformar cada leitura em aula expositiva sobre racismo, mas organizar um repertório no qual a pluralidade racial esteja integrada às experiências literárias e no qual situações de discriminação, quando presentes nas narrativas ou nas falas das crianças, possam ser mediadas de maneira consciente.

A questão norteadora deste artigo é, portanto: **de que maneira a literatura infantil afro-brasileira pode contribuir para a formação da identidade étnico-racial de crianças na Educação Infantil e quais condições pedagógicas e institucionais são necessárias para que sua utilização produza práticas efetivamente antirracistas?** O objetivo geral consiste em analisar criticamente as contribuições da literatura afro-brasileira para reconhecimento, pertencimento, autoestima, representatividade e valorização cultural na primeira infância. Especificamente, busca-se examinar a representação histórica das personagens negras na literatura infantil; discutir corpo, estética e identidade; analisar o marco jurídico-educacional das relações étnico-raciais; identificar características de obras com maior potencial formativo; avaliar o papel da mediação e da formação docente; e sintetizar estratégias para integrar literatura e educação antirracista ao cotidiano das instituições.

2. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido como revisão sistematizada qualitativa da literatura, com síntese narrativa e análise documental. A escolha dessa metodologia decorre tanto do pedido de organizar a produção científica de maneira sistemática quanto da natureza do objeto analisado. As pesquisas sobre literatura infantil afro-brasileira e identidade étnico-racial apresentam desenhos muito distintos: análises literárias, estudos de caso, pesquisas-intervenção, metapesquisas, revisões bibliográficas, investigações sobre acervos, trabalhos de formação docente e estudos qualitativos baseados em observação de práticas pedagógicas. Esses materiais não compartilham desfechos padronizados que permitam realizar metanálise estatística, mas podem ser examinados de forma sistematizada para identificar convergências, limites, mecanismos e lacunas.

A busca bibliográfica foi atualizada até agosto de 2026 e orientada por combinações de termos como “literatura infantil afro-brasileira”, “literatura infantil negra”, “Educação Infantil”, “identidade racial”, “identidade negra”, “relações étnico-raciais”, “educação antirracista”, “representatividade”, “personagens negros”, “infância negra”, “formação docente” e “práticas pedagógicas antirracistas”. Foram priorizadas publicações indexadas em periódicos acadêmicos brasileiros, bases e repositórios reconhecidos e trabalhos que apresentassem ligação direta entre infância, literatura e relações raciais. Estudos históricos foram mantidos quando necessários para compreender as transformações da representação negra, enquanto pesquisas recentes receberam maior peso na síntese sobre práticas e desafios atuais.

Foram considerados elegíveis artigos empíricos, revisões, metapesquisas e análises literárias capazes de contribuir para pelo

menos um dos seguintes eixos: representação de personagens negros; construção da identidade negra; relações entre corpo, estética e educação; utilização da literatura afro-brasileira na Educação Infantil; práticas antirracistas; formação de professores; seleção de acervos; implementação de políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais. Trabalhos voltados exclusivamente a adolescentes ou adultos foram utilizados apenas quando apresentavam conceitos formativos diretamente relevantes, como a relação entre corpo negro, cabelo e processos educativos.

A análise documental concentrou-se na Lei nº 10.639/2003, na posterior alteração introduzida pela Lei nº 11.645/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses documentos foram examinados de forma diferenciada da literatura empírica: leis e resoluções demonstram aquilo que o sistema educacional deve assegurar, mas não provam que a implementação ocorra efetivamente. Essa distinção é essencial para não transformar previsão normativa em resultado de pesquisa.

A estratégia de análise adotou cinco categorias: **representação, identidade, mediação, formação docente e institucionalização**. Em representação, foram examinados protagonismo, aparência, papéis sociais, família, linguagem e diversidade das experiências negras. Em identidade, discutiram-se reconhecimento, pertencimento, autoestima, corpo e estética. A categoria mediação concentrou-se na atuação docente antes, durante e depois das leituras. A formação docente reuniu estudos sobre conhecimentos e dificuldades dos profissionais. Por fim, institucionalização analisou a presença da temática no currículo, no acervo e na cultura escolar para além de ações pontuais.

A revisão também distinguiu **presença de personagens negros de representação antirracista**. Essa decisão decorre diretamente da literatura analisada, especialmente de Debus (2010), que demonstra que obras contendo personagens negros podem continuar reproduzindo estereótipos. A simples contagem de títulos foi, portanto, considerada insuficiente para avaliação qualitativa do acervo.

Outro cuidado metodológico foi não presumir que toda obra escrita por autor negro pertença automaticamente a uma mesma categoria estética ou pedagógica, nem que apenas autores negros possam produzir literatura afro-brasileira. A discussão acadêmica sobre definição de literatura afro-brasileira é mais complexa e envolve autoria, temática, perspectiva, linguagem, ponto de vista e circulação. Para os objetivos desta revisão, priorizou-se o sentido educacional empregado pelos estudos analisados: obras que apresentam personagens, experiências, memórias e referências culturais afro-brasileiras de forma relevante para a formação das crianças.

Não foram fabricados números de registros, duplicatas e exclusões para compor um fluxograma PRISMA apenas como recurso de aparência metodológica. Uma revisão sistemática integralmente auditável exigiria exportação de todas as buscas, deduplicação, registro individual de decisões, dupla triagem e apresentação quantitativa do fluxo. Como essas etapas não foram executadas documentalmente neste manuscrito, a denominação mais rigorosa é **revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa**. Essa opção preserva a coerência científica e evita inventar números inexistentes.

3. INFÂNCIA, IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA

A identidade é um processo relacional. Crianças constroem percepções sobre si mesmas por meio das relações familiares, do convívio com outras crianças, das falas dos adultos, das referências culturais e das classificações que circulam socialmente. Isso significa que identidade étnico-racial não se limita à capacidade de nomear uma categoria como “negro”, “branco” ou “pardo”. Ela envolve sentimentos de pertencimento, reconhecimento, percepção de valorização ou desvalorização e significados associados ao corpo, à história familiar e às referências culturais.

A escola participa ativamente desse processo, mesmo quando não desenvolve nenhuma atividade explicitamente voltada à raça. O silêncio também educa. Se todas as princesas, cientistas, famílias, bonecas e protagonistas valorizados são brancos, enquanto pessoas negras aparecem apenas em histórias sobre escravidão ou pobreza, a criança recebe informações sobre hierarquia sem que ninguém pronuncie uma frase abertamente racista. Da mesma forma, quando educadores ignoram comentários depreciativos sobre cabelo ou cor, comunicam implicitamente que determinadas agressões são toleráveis ou irrelevantes.

Essa dimensão é especialmente importante porque a literatura produz experiências de identificação que não dependem de uma explicação conceitual complexa. Uma criança pequena pode não dominar termos como “representatividade” ou “racismo estrutural”, mas reconhece quando encontra uma personagem que se parece com ela, percebe como essa personagem é tratada e observa se ela participa da narrativa como sujeito ou objeto. O efeito pedagógico

da representação não deriva de uma fórmula automática, mas da repetição de experiências simbólicas que ampliam ou restringem os lugares imagináveis.

Gouvêa demonstra historicamente que personagens negros foram incorporados à literatura infantil brasileira dentro de estruturas hierarquizadas, o que contribuiu para naturalizar imagens de subalternidade. Essa herança explica por que a simples modernização gráfica ou inserção de personagens racializados não garante ruptura com padrões antigos. Narrativas contemporâneas precisam ser analisadas também em relação aos repertórios que substituem.

Debus (2010) oferece uma ferramenta importante ao demonstrar que texto e imagem precisam ser lidos conjuntamente. Uma narrativa pode utilizar linguagem aparentemente valorizadora e conter ilustrações caricaturais. O inverso também é possível: uma imagem visualmente atraente pode coexistir com uma trama na qual a personagem negra depende sempre de uma figura branca para validar sua beleza ou resolver seu conflito. A educação literária antirracista precisa desenvolver uma análise multimodal, observando texto, imagem, organização da página, composição das cenas e relações entre personagens.

A questão do corpo é um dos pontos em que essas representações se tornam mais sensíveis. Gomes (2003) demonstra que cabelo crespo e corpo negro são elementos centrais da identidade e que a escola participa de sua significação. Quando crianças negras escutam repetidamente que seus cabelos são “difíceis”, “ruins”, “bagunçados” ou que deveriam ser alisados, a experiência estética é transformada em hierarquia racial. A literatura pode funcionar como

contraponto quando representa diferentes texturas de cabelo com beleza, criatividade e naturalidade, sem reduzir a personagem à necessidade de provar que é bonita.

Esse último ponto merece atenção. Há uma diferença entre apresentar positivamente a estética negra e construir toda personagem negra em torno da questão estética. O avanço editorial de livros centrados em cabelo e beleza foi importante para enfrentar uma área historicamente marcada por desvalorização. Contudo, um acervo verdadeiramente plural também precisa oferecer histórias nas quais crianças negras vivam aventuras, façam ciência, brinquem, tenham medo, sejam engraçadas, descubram amizades e resolvam problemas sem que a raça seja sempre o conflito central. A identidade positiva se fortalece não apenas quando o preconceito é enfrentado diretamente, mas quando a existência negra é representada em toda sua normalidade e complexidade.

A diversidade interna da população negra também precisa aparecer. Não há uma única aparência negra, uma única família ou uma única cultura afro-brasileira. Tons de pele, cabelos, regiões, religiões, classes sociais, formas familiares e experiências territoriais variam amplamente. Uma literatura que transforma “a cultura negra” em conjunto homogêneo de símbolos pode produzir nova forma de estereotipação, ainda que com intenção positiva.

A literatura afro-brasileira para crianças pode ainda ampliar referências históricas e culturais. Carvalho e Gaudio (2020) destacam seu potencial para reconhecimento das histórias e das formas de viver das crianças negras, defendendo práticas antirracistas desde a primeira infância. O caráter formativo dessas narrativas está

justamente em permitir que a criança encontre continuidade entre experiência familiar, repertório cultural e linguagem literária.

Estudo sobre literatura baseada na mitologia iorubá também demonstra o potencial de narrativas que apresentam conhecimentos de matriz africana de forma literária e não apenas expositiva. Ao analisar obras que incorporam mitos e cosmologias iorubás, a pesquisa destaca possibilidades para uma educação intercultural, interdisciplinar e decolonial, especialmente quando essas referências são tratadas com contextualização e respeito.

Esse cuidado é importante porque referências religiosas africanas e afro-brasileiras frequentemente são submetidas a preconceitos no ambiente escolar. Uma abordagem pedagógica adequada não deve transformar literatura em catequese nem evitar manifestações culturais por receio de controvérsia. O objetivo é reconhecer patrimônios culturais e históricos como parte da formação brasileira, mantendo respeito à liberdade religiosa e à pluralidade das famílias.

4. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos analisados convergem ao identificar a literatura como uma das estratégias mais frequentes de Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. A metapesquisa realizada em Minas Gerais encontrou experiências com livros, brincadeiras, estética e práticas culturais, demonstrando que a literatura aparece muitas vezes como porta de entrada para projetos mais amplos. Entretanto, o mesmo estudo registra que a implementação ainda apresenta desafios significativos e que os acervos nem sempre

oferecem quantidade e diversidade suficientes de protagonistas negros.

Essa constatação permite distinguir uma prática **eventual** de uma prática **curricularmente integrada**. No primeiro caso, livros afro-brasileiros aparecem em novembro ou quando surge um episódio explícito de racismo. No segundo, fazem parte continuamente do repertório, sem impedir que determinados períodos sejam utilizados para aprofundamentos históricos. A abordagem permanente é mais coerente com o objetivo de normalizar a presença negra e evitar que as crianças associem a temática exclusivamente a uma data comemorativa.

O problema das ações episódicas está em transformar diversidade em evento. Se o cotidiano da instituição permanece representado por imagens, bonecas, músicas e histórias majoritariamente brancas, uma atividade isolada sobre cultura afro-brasileira possui capacidade limitada de modificar o conjunto das referências. Uma política institucional precisa revisar acervo, brinquedos, materiais decorativos, canções, projetos, imagens de profissões e escolhas de personagens.

O livro, portanto, deve ser compreendido como parte de uma ecologia pedagógica. Uma história sobre uma menina de cabelo crespo pode ser seguida por propostas de autorretrato, observação das diferentes características físicas da turma, brincadeiras com penteados e conversas sobre cuidado e respeito, desde que essas atividades não exponham a criança negra como objeto de análise. A própria turma pode ampliar repertórios sobre diferentes formas de beleza e pertencimento.

O estudo “A história de Sophia”, publicado em 2021, oferece um exemplo relevante de intervenção que articulou linguagem literária, bonecas Abayomi, jogos e brincadeiras de culturas africanas e afro-brasileiras. Os autores observaram mudanças no comportamento das crianças negras, incluindo sinais de pertencimento e valorização do cabelo crespo. Trata-se de uma experiência localizada, não de ensaio experimental capaz de provar efeito universal, mas seus resultados ajudam a compreender como diferentes linguagens podem funcionar conjuntamente no cotidiano da Educação Infantil.

Esse cuidado metodológico é necessário em toda a literatura da área. Muitos trabalhos demonstram possibilidades pedagógicas por meio de estudos qualitativos, intervenções ou análise de obras, mas não permitem afirmar causalidade forte. É mais rigoroso dizer que determinadas práticas **favorecem, potencializam ou criam condições para** reconhecimento e pertencimento do que afirmar que a leitura de um livro “produz” autoestima de modo previsível em todas as crianças.

A seleção do acervo deve considerar qualidade estética e não apenas conteúdo temático. Literatura infantil é arte, e sua potência depende também de linguagem, ritmo, ilustração, ambiguidade, imaginação e capacidade de produzir experiência. Livros excessivamente moralizantes podem reduzir a criança a destinatária de uma lição pronta e comprometer o prazer da leitura. Educação antirracista não precisa abandonar qualidade literária para transmitir valores.

Outro critério é a pluralidade dos papéis atribuídos às personagens. Acervos podem incluir histórias de enfrentamento do racismo, mas também narrativas de aventura, fantasia, cotidiano, afeto familiar,

humor e descoberta protagonizadas por personagens negras. A combinação permite que a criança reconheça simultaneamente a existência do racismo e a impossibilidade de reduzir pessoas negras ao sofrimento produzido por ele.

A análise de obras também precisa observar relações entre personagens negras e brancas. Em algumas narrativas, a valorização da criança negra ocorre apenas depois de aprovação de personagem branca. Embora isso possa refletir situações reais, sua repetição pode reforçar a ideia de que o reconhecimento depende do olhar do grupo dominante. Narrativas mais potentes permitem que personagens negras possuam agência, relações familiares e repertórios próprios.

A família é outro elemento importante. Representações de maternidade, paternidade, avós, irmãos e comunidades podem oferecer referências de pertencimento e continuidade histórica. A ausência sistemática de famílias negras ou a presença apenas em situações de vulnerabilidade limita o repertório das crianças.

A produção de 2026 intitulada “Literatura infantil afro-brasileira e identidade racial: potências formativas na Educação Infantil” continua a enfatizar a relação entre literatura, autoestima e democratização das representações, utilizando obras contemporâneas como objeto de análise. O estudo reforça a atualidade da questão e indica que a discussão permanece viva mesmo após mais de duas décadas da Lei nº 10.639/2003.

Pesquisas de 2025 também analisaram especificamente disponibilidade e utilização de literatura afro-brasileira em escolas públicas, mostrando que o problema não está apenas na publicação

de obras, mas em sua circulação e uso pedagógico. A existência de títulos no mercado editorial não garante que estejam presentes nas creches e pré-escolas, que sejam lidos ou que os educadores possuam repertório para utilizá-los.

5. FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO LITERÁRIA

A mediação é uma das variáveis mais importantes para compreender por que o mesmo livro pode produzir experiências pedagógicas diferentes. O professor decide quando ler, como apresentar a obra, quais comentários acolher, que perguntas fazer e se transformará a leitura em diálogo ou em transmissão unilateral. Essa atuação exige conhecimento literário e também preparação para lidar com relações raciais.

Silva (2023) demonstra que o uso de literatura afro-brasileira na Educação Infantil está diretamente relacionado aos desafios da formação docente. O trabalho com representações de meninas negras mostrou a necessidade de romper simultaneamente com racismo, sexismo e adultocentrismo, indicando que a formação precisa desenvolver capacidade crítica e não apenas apresentar uma lista de títulos considerados adequados.

Uma primeira competência necessária consiste em identificar estereótipos. Professores precisam ser capazes de observar se personagens negros são caricaturados, se aparecem apenas como empregados, se a África é representada como bloco homogêneo, se religiosidades são tratadas como exotismo ou se a trama reforça a noção de inferioridade. Essa análise não significa proibir automaticamente toda obra problemática. Em determinadas idades e contextos, textos podem ser utilizados criticamente, mas a

Educação Infantil exige especial cuidado porque as crianças ainda estão construindo repertórios e nem sempre conseguem identificar ironia ou crítica implícita.

Uma segunda competência é responder a manifestações racistas sem silêncio ou humilhação. Quando uma criança faz comentário depreciativo sobre a cor ou o cabelo de outra, ignorar a situação pode comunicar permissividade. Ao mesmo tempo, expor publicamente a criança que fez o comentário como “racista” sem trabalhar o sentido da fala pode interromper a interação sem produzir aprendizagem. A mediação precisa proteger imediatamente quem foi atingido e construir uma intervenção adequada à idade, explicando por que a fala é ofensiva e oferecendo outras referências.

Uma terceira competência envolve não transformar crianças negras em representantes obrigatórias de uma coletividade. Durante atividades, perguntar constantemente a uma criança negra o que “os negros” pensam ou como “o cabelo negro” funciona produz exposição e essencialização. O conhecimento deve ser organizado por materiais, pesquisa e repertório do professor, e a criança pode compartilhar experiências se desejar, mas não deve ser utilizada como recurso didático.

A quarta competência é reconhecer o valor do silêncio e da escuta. A leitura compartilhada pode provocar comentários espontâneos sobre semelhança, família, cabelo ou cor. O educador precisa permitir que as crianças formulem interpretações e perguntas antes de impor categorias. Essa postura está alinhada à pedagogia da infância, na qual a criança é reconhecida como produtora de cultura e participante ativa das interações.

A quinta competência está na seleção de diferentes gêneros. Contos, poemas, narrativas orais, biografias adaptadas, mitos, livros-imagem e histórias contemporâneas podem ampliar repertórios. A literatura afro-brasileira não deve ser confinada a um único modelo narrativo.

A formação inicial dos professores é diretamente interpelada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 estabeleceram parâmetros para a inserção dessa temática na formação. O estudo de 2024 sobre instituições de Educação Infantil em Minas Gerais destaca que a implementação da educação antirracista depende também da presença do tema na formação dos profissionais que atuarão com crianças pequenas.

Entretanto, formação continuada não deve ser reduzida a uma palestra anual. O trabalho com acervos, análise de episódios do cotidiano, estudo de obras e planejamento conjunto tende a oferecer maior possibilidade de transformação da prática. Professores podem comparar representações presentes nos livros, discutir falas das crianças e construir critérios institucionais para seleção.

A própria equipe gestora precisa participar. Uma professora isolada dificilmente modifica o conjunto da instituição se compras, projetos e comunicação com as famílias permanecem desconectados da política antirracista. A gestão pode criar inventários dos acervos, estabelecer metas de ampliação, organizar formação e acompanhar a presença da diversidade nos diferentes espaços.

6. RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMATIZADA

A síntese das evidências analisadas permitiu identificar oito resultados principais. O primeiro é que **a representatividade possui valor formativo, mas precisa ser qualitativamente analisada.** A presença de personagens negros amplia a possibilidade de reconhecimento, especialmente em contextos historicamente marcados pela invisibilidade, porém não existe equivalência automática entre presença e representação positiva. Os trabalhos de Gouvêa e Debus mostram que personagens podem estar presentes e continuar submetidos a estereótipos, hierarquias ou expectativas de embranquecimento.

O segundo resultado é que **corpo e estética são dimensões relevantes da identidade étnico-racial.** Cabelo crespo, traços faciais e cor da pele carregam significados sociais e podem funcionar como lugares de valorização ou desqualificação. Gomes demonstra que a escola participa da construção dessas representações, o que justifica atenção ao modo como as obras ilustram e descrevem corpos negros.

O terceiro resultado indica que **literatura afro-brasileira pode favorecer pertencimento e reconhecimento,** sobretudo quando personagens negras aparecem em posições de protagonismo e em experiências plurais. Estudos específicos sobre primeira infância e pesquisas de intervenção apontam efeitos qualitativos compatíveis com fortalecimento da identidade, embora a base disponível não permita quantificar um efeito universal.

O quarto resultado é que **mediação docente altera o significado pedagógico da leitura.** Um livro potencialmente relevante pode ser utilizado de forma superficial, enquanto uma leitura crítica pode integrar diferentes linguagens e estimular reflexão adequada à

infância. Por isso, formação docente aparece repetidamente como necessidade na literatura.

O quinto resultado mostra que **as práticas antirracistas precisam ser permanentes**. A metapesquisa de Minas Gerais identificou experiências diversificadas, mas também desafios de institucionalização. O trabalho literário deve fazer parte do cotidiano e não se restringir ao Dia da Consciência Negra.

O sexto resultado é que **o acervo importa tanto quanto a atividade individual**. Se a instituição possui poucos livros com protagonistas negros, a criança encontra uma representação esporádica dentro de um conjunto que continua predominantemente branco. A ampliação dos acervos precisa considerar quantidade, diversidade temática e qualidade.

O sétimo resultado é que **a literatura deve articular enfrentamento do racismo e representação de vidas negras para além do racismo**. Obras sobre discriminação são importantes, mas não devem monopolizar o repertório. Crianças negras precisam encontrar personagens que existam como sujeitos completos.

O oitavo resultado corresponde à necessidade de **escutar as crianças**. Pesquisas e práticas pedagógicas ganham maior consistência quando observam como as próprias crianças interpretam representações e narrativas, em vez de pressupor que os efeitos desejados pelo adulto ocorreram automaticamente.

7. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA

A integração da literatura afro-brasileira ao cotidiano da Educação Infantil deve partir de um planejamento contínuo. A primeira estratégia consiste na construção de acervos plurais em que protagonismo negro apareça em diferentes gêneros e temas. Isso evita que a criança tenha contato com personagens negras apenas em atividades específicas sobre raça.

A segunda estratégia é realizar leitura prévia criteriosa. O professor precisa analisar texto e ilustração antes de apresentar a obra, identificando eventuais estereótipos e verificando se possui repertório suficiente para contextualizar determinados elementos. Essa leitura profissional é diferente da experiência estética da criança; trata-se de um trabalho de seleção e responsabilidade pedagógica.

A terceira estratégia envolve integrar literatura e brincadeira. As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem interações e brincadeiras como eixos da Educação Infantil e incluem narrativas, literatura, artes e vivências de diversidade entre as experiências fundamentais. Assim, uma história pode alimentar dramatizações, brincadeiras simbólicas, desenho, música ou recriação narrativa sem ser reduzida a exercício de compreensão textual.

A quarta estratégia é ampliar os materiais visuais. Bonecas, fotografias, cartazes e ilustrações presentes na sala precisam corresponder à diversidade promovida pelos livros. Não faz sentido desenvolver um projeto literário antirracista em um espaço onde todas as demais referências permanecem racialmente homogêneas.

A quinta estratégia consiste em trabalhar estética sem essencialização. Atividades com cabelos, tons de pele e autorretratos

podem ser produtivas quando celebram diversidade, mas precisam evitar colocar crianças negras em exposição especial. Todas as crianças podem observar suas características e as dos outros sob perspectiva de respeito.

A sexta estratégia é incorporar oralidade e memória. Muitas tradições africanas e afro-brasileiras possuem forte presença de transmissão oral, e a literatura escrita pode dialogar com contação de histórias, cantigas e narrativas familiares. Esse movimento amplia o conceito de literatura e reconhece formas culturais historicamente desvalorizadas.

A sétima estratégia é contextualizar referências africanas. A África não deve ser apresentada como país ou cultura única. Mesmo com crianças pequenas, é possível utilizar linguagem adequada para mostrar que o continente reúne muitos povos, países, línguas e modos de vida. Essa precisão evita substituir invisibilidade por simplificação.

A oitava estratégia é estabelecer diálogo com as famílias. Algumas obras podem abordar temas culturais ou religiosos sobre os quais existam dúvidas. A escola precisa comunicar seus objetivos pedagógicos de modo claro, explicando que estudar manifestações afro-brasileiras integra o direito à diversidade e não corresponde à imposição de crença.

A nona estratégia é organizar respostas institucionais a episódios de racismo. Literatura é instrumento de prevenção e formação, mas não substitui protocolos de intervenção. Quando há discriminação, a instituição precisa agir de maneira protetiva e educativa, evitando banalizar a situação.

A décima estratégia envolve documentar o trabalho. Registros das falas das crianças, desenhos e brincadeiras permitem acompanhar como o repertório está sendo apropriado. Na Educação Infantil, essa documentação é mais adequada do que avaliações classificatórias e está alinhada às Diretrizes Curriculares.

8. DESAFIOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO

Um dos maiores desafios continua sendo a distância entre norma e prática. A existência de legislação e diretrizes não garante transformação dos acervos ou da formação. A pesquisa de Minas Gerais mostra que, mesmo duas décadas após a Lei nº 10.639/2003, a implementação permanece desigual e há instituições com poucos protagonistas negros nos livros utilizados.

Outro desafio consiste na formação baseada apenas em sensibilização. Reconhecer que racismo existe é importante, mas professores também precisam desenvolver repertório literário e capacidade de análise. Uma prática antirracista depende de conhecimentos concretos sobre seleção de obras, história, linguagem e infância.

Há ainda o desafio da qualidade editorial. O crescimento do interesse por diversidade favoreceu ampliação da produção, mas rótulos comerciais não garantem rigor. Escolas precisam analisar livros individualmente.

A adultização do conflito racial constitui outro risco. Crianças pequenas precisam compreender injustiça e respeito, mas abordagens excessivamente expositivas podem impor conceitos abstratos sem relação com suas formas de aprender. A literatura permite trabalhar questões complexas mediante personagens,

emoções e situações narrativas, respeitando melhor as linguagens da infância.

Outro problema é utilizar apenas personagens históricos. Crianças precisam conhecer figuras relevantes da história negra, mas também precisam encontrar personagens fictícios e contemporâneos com os quais possam brincar simbolicamente. Representatividade não deve transformar-se em currículo biográfico permanente.

O racismo religioso também exige atenção. Narrativas que apresentam mitologias de matriz africana precisam ser mediadas como parte do patrimônio cultural e literário, evitando desrespeito e preconceito. O estudo sobre literatura baseada em cosmovisão iorubá demonstra justamente que essas produções podem ampliar repertórios culturais quando inseridas em práticas interculturais.

A interseccionalidade é outro desafio. Meninas negras, crianças negras com deficiência, crianças quilombolas ou de diferentes classes sociais podem experimentar representações distintas. A análise de Silva sobre meninas negras evidencia a necessidade de observar como raça e gênero aparecem conjuntamente.

9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A principal limitação desta revisão está na predominância de estudos qualitativos, análises literárias e pesquisas localizadas. Essa literatura é extremamente importante para compreender mecanismos e experiências, mas não permite estimar um tamanho de efeito universal da literatura afro-brasileira sobre autoestima ou identidade.

Outra limitação encontra-se na diversidade do próprio conceito de literatura afro-brasileira. Autoria, temática, perspectiva narrativa e pertencimento cultural são utilizados com diferentes pesos entre pesquisadores. A presente revisão adotou uma definição funcional relacionada à educação, sem pretender encerrar o debate literário.

A terceira limitação consiste na quantidade ainda relativamente reduzida de investigações longitudinais com crianças da Educação Infantil. Grande parte das evidências relata experiências e percepções em períodos curtos.

Também existe concentração geográfica. Estudos como a metapesquisa realizada em Minas Gerais são valiosos, mas refletem uma unidade federativa específica. Pesquisas comparativas entre regiões brasileiras poderiam revelar diferenças de implementação e repertório.

A quinta limitação diz respeito ao próprio processo de revisão. Embora tenham sido definidos descritores, critérios e categorias analíticas, não foi realizada exportação bibliográfica integral e auditável de todas as bases para construção de um fluxo PRISMA completo. Por essa razão, não foram inventados números de identificação, exclusão e inclusão de estudos.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil afro-brasileira ocupa posição estratégica na construção de uma Educação Infantil comprometida com a igualdade racial porque atua em uma etapa na qual as crianças elaboram referências fundamentais sobre si mesmas, sobre os outros e sobre os lugares que diferentes pessoas podem ocupar no mundo. A leitura não determina mecanicamente a identidade

infantil, mas participa de um conjunto de experiências simbólicas que pode ampliar ou restringir possibilidades de reconhecimento. Em uma sociedade na qual a produção cultural dirigida à infância foi historicamente marcada pela centralidade branca e pela representação hierarquizada de personagens negros, diversificar acervos não constitui mero gesto de atualização editorial, mas parte de uma política pedagógica de enfrentamento das desigualdades.

A primeira conclusão central deste estudo é que a **representatividade importa**, mas precisa ser compreendida para além da contagem de personagens negros. A análise histórica realizada por Gouvêa mostra que o aumento da presença negra em determinados períodos da literatura infantil brasileira não eliminou hierarquias raciais, enquanto Debus demonstra que obras contemporâneas podem continuar contendo preconceitos em texto ou ilustração mesmo quando suas intenções parecem inclusivas. Isso exige que escolas abandonem critérios superficiais de seleção e desenvolvam formas de leitura crítica dos acervos.

O protagonismo constitui um indicador importante. Personagens negros precisam participar da narrativa como sujeitos capazes de desejar, decidir, pensar, amar, criar e transformar situações. Representações permanentemente subordinadas ou dependentes da validação de personagens brancas limitam o potencial formativo.

O mesmo vale para diversidade temática. Um acervo antirracista não deve concentrar todas as histórias negras em escravidão, preconceito ou sofrimento. Esses temas fazem parte da realidade histórica e precisam ser tratados, mas não são suficientes para representar a amplitude das experiências negras.

Crianças negras precisam encontrar livros nos quais personagens parecidas com elas tenham famílias, amigos, aventuras, humor, sonhos e cotidiano. Essa presença cotidiana possui grande potência simbólica porque rompe com a ideia de que a personagem negra somente aparece quando “o assunto é raça”.

A segunda conclusão diz respeito ao corpo e à estética. A escola participa da construção de significados relacionados à pele, ao cabelo e aos traços corporais, como demonstra Gomes. A literatura pode ampliar referências positivas, mas precisa evitar reduzir identidade negra à aparência.

Livros sobre cabelo crespo são relevantes precisamente porque respondem a uma área marcada por depreciação histórica. Entretanto, a expansão do repertório deve levar a uma etapa em que crianças negras sejam representadas em múltiplas dimensões e não apenas em narrativas sobre aceitar sua própria beleza.

A terceira conclusão é que a literatura possui maior potência quando articulada à experiência integral da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares colocam interações, brincadeiras, narrativas, artes e literatura no centro das práticas e estabelecem explicitamente o reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras e o combate ao racismo. Assim, o livro não precisa funcionar como objeto isolado.

Leituras podem alimentar brincadeiras, desenhos, música, dramatizações e conversas. Essa integração respeita a maneira como crianças pequenas produzem conhecimento.

A quarta conclusão é que a mediação docente não é acessória. Professores precisam saber lidar com perguntas, falas e conflitos que

surgem durante a leitura. O silêncio diante de manifestações racistas também produz significado.

Uma intervenção adequada precisa proteger imediatamente a criança atingida, explicitar que determinadas formas de tratamento não são aceitáveis e construir compreensão compatível com a idade. A intenção não é humilhar a criança que reproduziu uma fala racista, mas impedir a naturalização da violência.

A quinta conclusão envolve formação docente. Estudos recentes continuam identificando dificuldades dos profissionais para implementar uma prática antirracista de modo consistente, e Silva enfatiza desafios relacionados simultaneamente a raça, gênero e adultocentrismo.

Formação não pode se limitar à apresentação de leis. É necessário estudar obras, analisar imagens, discutir episódios e construir repertório.

A sexta conclusão é que a Lei nº 10.639/2003 deve ser compreendida com precisão. Seu texto tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio. A aplicação à Educação Infantil encontra fundamento especialmente na política mais ampla de Educação das Relações Étnico-Raciais e nas Diretrizes específicas da etapa, que determinam explicitamente valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e combate ao racismo.

Essa precisão normativa fortalece, e não enfraquece, a argumentação. Evita atribuir à lei algo que ela não diz literalmente e demonstra que a Educação Infantil possui base própria e expressa para a prática antirracista.

A sétima conclusão é que ações anuais pontuais são insuficientes. A educação antirracista não pode depender apenas de atividades próximas ao 20 de novembro.

O calendário pode oferecer oportunidades de aprofundamento, mas o pertencimento racial e a diversidade fazem parte da vida das crianças durante todo o ano. Os livros precisam circular permanentemente.

A oitava conclusão envolve a cultura institucional. Não adianta diversificar literatura e manter brinquedos, murais e outros materiais visualmente homogêneos.

A criança percebe o ambiente como conjunto. Se apenas uma área do currículo reconhece diversidade, a mensagem produzida pela instituição permanece contraditória.

A nona conclusão é que as crianças precisam ser ouvidas. Elas não são objetos de uma política adulta pronta. Observam imagens, constroem hipóteses, reproduzem e transformam discursos.

Escutar suas interpretações ajuda o professor a perceber estereótipos e referências que talvez não tenha identificado anteriormente.

A décima conclusão é que literatura afro-brasileira beneficia crianças negras e não negras. Para crianças negras, pode ampliar reconhecimento e pertencimento. Para crianças brancas, oferece a possibilidade de construir repertórios nos quais negritude não esteja associada a inferioridade.

Essa dimensão é fundamental porque educação antirracista não pode ser entendida como conteúdo destinado somente a pessoas negras. O racismo estrutura relações sociais e precisa ser enfrentado por todos.

A décima primeira conclusão é que representação positiva não significa representação idealizada. Personagens negras não precisam ser perfeitas.

Uma diversidade verdadeira inclui crianças negras curiosas, inseguras, engraçadas, corajosas, teimosas, carinhosas e contraditórias. Transformá-las em símbolos permanentes de virtude pode produzir outra forma de desumanização.

A décima segunda conclusão diz respeito à África. Materiais pedagógicos precisam superar imagens homogêneas e estereotipadas do continente.

A existência de muitos povos, países, línguas e histórias pode ser apresentada mesmo na Educação Infantil por meio de narrativas adequadas. O estudo sobre mitologia iorubá mostra uma das possibilidades de ampliação desse repertório.

A décima terceira conclusão envolve religiosidade. Referências a orixás, mitologias e tradições de matriz africana fazem parte do patrimônio cultural e literário e podem ser estudadas sem prática confessional.

Evitar todo contato com essas manifestações por preconceito religioso contradiz o objetivo de reconhecer a cultura afro-brasileira. Ao mesmo tempo, a escola deve respeitar as crenças de todas as famílias.

A décima quarta conclusão é que a escolha dos livros precisa incluir critérios de qualidade estética. Uma obra antirracista não é apenas um suporte informativo.

Literatura deve produzir encantamento, imaginação e experiência estética. Histórias construídas exclusivamente como lições morais tendem a empobrecer a relação da criança com a leitura.

A décima quinta conclusão é a necessidade de ampliar a diversidade de autoria e produção editorial nos acervos. Escritores e ilustradores negros podem oferecer perspectivas historicamente pouco presentes, embora autoria, isoladamente, não seja garantia de qualidade.

A seleção deve combinar representatividade de produtores, qualidade literária e análise crítica do conteúdo.

A décima sexta conclusão é a importância de não instrumentalizar a criança negra. Ela não deve ser chamada a explicar toda a cultura negra, expor sua experiência ou servir como exemplo diante da turma.

O protagonismo pedagógico precisa preservar autonomia e privacidade.

A décima sétima conclusão diz respeito às famílias. A comunicação pode prevenir conflitos baseados em desconhecimento e mostrar que o trabalho com relações étnico-raciais faz parte dos objetivos educacionais.

Essa comunicação precisa ser fundamentada em normas, projeto pedagógico e compromisso institucional.

A décima oitava conclusão é a necessidade de avaliação qualitativa dos acervos. Não basta perguntar quantos livros possuem personagens negros.

É necessário analisar quem protagoniza, quais temas aparecem, como corpo e família são representados e quais imagens da África e da cultura afro-brasileira circulam.

A décima nona conclusão envolve pesquisa. Ainda são necessários estudos longitudinais e comparativos que acompanhem como crianças interpretam repertórios literários ao longo do tempo.

A metapesquisa mineira mostra que a investigação sobre Educação Infantil e relações étnico-raciais ainda possui lacunas relevantes.

Pesquisas futuras podem analisar não apenas a presença dos livros, mas como diferentes formas de mediação interferem nos sentidos construídos pelas crianças.

Podem também comparar instituições com projetos permanentes e aquelas com intervenções pontuais.

Outro campo importante é investigar como raça se articula a gênero, deficiência, território e classe nas obras utilizadas.

A produção mais recente já sugere essa necessidade ao problematizar especificamente representações de meninas negras.

A vigésima conclusão é que o objetivo da educação literária antirracista não consiste em produzir uma identidade previamente determinada para cada criança. A escola não deve dizer à criança exatamente como ela deve compreender a si mesma.

Seu papel é garantir referências plurais, combater hierarquias e oferecer condições para que nenhuma criança precise construir sua identidade sob a mensagem de que suas características, sua família ou sua ancestralidade são inferiores.

Nesse sentido, autoestima não deve ser tratada como simples resultado de elogios. Ela se relaciona ao reconhecimento social e à qualidade das referências disponíveis.

A criança precisa perceber não apenas que “ela é bonita”, mas que pessoas como ela podem ocupar diferentes posições e pertencer integralmente ao universo da cultura, do conhecimento e da imaginação.

A literatura oferece uma das formas mais poderosas de construir esse universo justamente porque não opera apenas por afirmações diretas. Personagens e histórias permitem que crianças experimentem simbolicamente diferentes mundos.

É por meio dessa experiência que um livro pode produzir reconhecimento sem transformar a leitura em palestra.

A literatura também pode oferecer linguagem para situações que a criança já vivenciou, mas ainda não conseguiu nomear.

Uma personagem discriminada pode permitir que a criança reconheça uma experiência própria e encontre possibilidades de falar sobre ela.

Ao mesmo tempo, é necessário cuidado para não pressupor que toda criança negra deseja discutir publicamente experiências de discriminação.

A leitura cria uma possibilidade; a exposição não deve ser obrigatória.

A escola antirracista precisa ainda ser capaz de revisar suas próprias práticas. Não é suficiente trabalhar o tema como problema existente fora da instituição.

Perguntas sobre quem recebe mais elogios, quem é interrompido, quais crianças são vistas como agressivas ou delicadas e como professores descrevem comportamentos também fazem parte da reflexão.

A literatura não corrige sozinha essas desigualdades. Ela é um instrumento dentro de uma transformação institucional mais ampla.

Essa distinção evita atribuir aos livros uma capacidade quase mágica.

Uma obra pode abrir possibilidades simbólicas, mas o cotidiano precisa confirmar a mensagem apresentada. Uma criança que lê histórias de valorização do cabelo crespo e depois escuta comentários depreciativos de adultos vive uma contradição pedagógica.

A coerência entre literatura e relações cotidianas é, portanto, central.

A atuação da gestão é indispensável para essa coerência. O projeto político-pedagógico precisa incorporar a Educação das Relações Étnico-Raciais como responsabilidade coletiva.

Quando o trabalho depende exclusivamente da iniciativa de uma professora, pode desaparecer com mudanças de turma ou equipe.

A institucionalização também envolve orçamento para aquisição de materiais, formação e atualização dos acervos.

A escola precisa evitar que o repertório afro-brasileiro seja formado apenas por doações ocasionais.

A seleção deve ser intencional e regular.

Também é importante revisar livros antigos. Nem toda obra tradicionalmente utilizada deve continuar circulando sem reflexão.

Algumas produções podem apresentar estereótipos que exigem contextualização ou substituição, especialmente na primeira infância.

Esse processo não deve ser entendido como eliminação indiscriminada do passado literário, mas como exercício de responsabilidade pedagógica.

Uma obra pode possuir valor histórico e não ser adequada para determinada faixa etária ou objetivo.

Por fim, a educação literária antirracista precisa preservar aquilo que torna a literatura insubstituível: sua capacidade de imaginar outras possibilidades de existência.

Crianças precisam ver pessoas negras no presente, no passado, na fantasia e no futuro.

Precisam encontrar reis e rainhas, cientistas, famílias, crianças comuns, personagens mitológicos e protagonistas de aventuras.

Precisam também encontrar situações nas quais a raça está presente sem ser transformada em conflito central.

É essa pluralidade que impede que negritude seja reduzida a um único significado.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil afro-brasileira constitui um recurso relevante para a formação da identidade étnico-racial na Educação Infantil quando está inserida em uma política pedagógica contínua, crítica e esteticamente qualificada. Seu potencial decorre da capacidade de ampliar referências, produzir reconhecimento, questionar estereótipos e apresentar histórias africanas e afro-brasileiras como parte legítima da experiência cultural brasileira.

Esse potencial, entretanto, depende da qualidade das obras, da mediação docente, da formação profissional, da diversidade dos acervos e da coerência institucional.

A principal tarefa não consiste simplesmente em colocar crianças negras dentro dos livros, mas em garantir que elas apareçam **como sujeitos completos, diversos e dignos de pertencimento**.

Quando essa transformação alcança o acervo, as práticas, as relações e a própria cultura da instituição, a literatura deixa de ser apenas um recurso didático utilizado para “falar sobre diversidade” e passa a contribuir para uma Educação Infantil em que a diversidade efetivamente organiza as experiências oferecidas às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

CARVALHO, Thais Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza. A literatura afro-brasileira na primeira infância: por uma educação das relações étnico-raciais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, v. 12, n. 33, p. 160-177, 2020.

DEBUS, Eliane. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 191-210, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n1p191.

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, 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2005.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: a história de Sophia. *Movimento*, Porto Alegre, v. 27, e27018, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.108168.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Literatura afro-brasileira na Educação Infantil: desafios à formação docente. *Educação & Formação*, v. 8, e10060, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e10060.

STETER, Vitória Faion. Literatura infantil afro-brasileira e identidade racial: potências formativas na Educação Infantil. *Cadernos da Pedagogia*, v. 20, n. 46, 2026.

¹ Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia e em Serviço Social pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Especialista em Educação Especial, em Gestão Escolar e em Arte e Educação, e Graduada em Letras (Português/Francês) e em Pedagogia pela Universidade de Santos. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestra em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP) e em Arteterapia e Expressões Criativas pela Universidade de Franca (UNIFRAN), Licenciada em Artes (Educação Artística) pelo Centro Universitário Claretiano, e Licenciada em Letras (Português/Espanhol) e em Pedagogia pela UNIFRAN. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de Araraquara) e Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Graduado pela Universidade Cruzeiro do Sul e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Mestrando em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Graduado em Gestão Pública, História e Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Doutor e Mestre em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Graduado em Matemática e em Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Mestra em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional e Graduada em Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)