

A literatura infantil com protagonismo negro: uma análise de sequências didáticas para uma educação antirracista

Children's literature with black protagonism: an analysis of teaching sequences for an anti-racist education

Literatura infantil con protagonismo negro: un análisis de secuencias didácticas para una educación antirracista

Recebido: 12/10/2022 | Revisado: 23/10/2022 | Aceitado: 24/10/2022 | Publicado: 29/10/2022

Amanda Basílio Barbosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9222-8189>

Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil

E-mail: amandabasilio17@hotmail.com

Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4949-0023>

Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil

E-mail: mroostas@hotmail.com

Resumo

O presente artigo é um recorte da dissertação intitulada “As relações étnico-raciais na Educação Infantil: a literatura como ferramenta pedagógica para a implementação da Lei nº 10.639/03 com vistas à construção de uma educação antirracista” que teve como objetivo identificar a contribuição da utilização da literatura infantil com protagonistas negros como um potente instrumento para a implementação da Lei nº 10.639/03. Adotou metodologicamente a pesquisa-ação colaborativa de Ibiapina (2008), tendo, como sujeitos envolvidos, uma professora de Educação Infantil, a pesquisadora (como agente colaborador na classe – leitor de história) e 17 alunos(as) da Educação Infantil de uma escola municipal de Canguçu/RS. Empregou-se para a coleta de dados: registro em fotos, áudios, vídeos e diário de campo. Para tratamento e análise do corpus, recorreu-se aos estudos de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). Esse recorte, apresenta a análise das intervenções pedagógicas ancoradas nas obras “Amoras” (EMICIDA, 2018) e “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” (FRANÇA, 2020). Os resultados evidenciaram que o trabalho com a literatura com protagonismo negro pode ser um desafio para os docentes, tendo em vista o enraizamento do racismo estrutural no ambiente escolar, no entanto, essa prática pedagógica mostrou-se promissora na efetivação da Lei nº 10.639/03.

Palavras-chave: Educação infantil; Relações étnico-raciais; Literatura infantil; Lei nº 10.639/03.

Abstract

The present article is a clipping from the dissertation called “Ethnic-racial relationships in children's education: literature as a pedagogical tool for the enforcement of Law no. 10.639/03 regarding the construction of an anti-racist education” which aimed at identifying the contribution of the usage of children's literature with black protagonists as a powerful instrument for the enforcement of Law no. 10.639/03. It methodologically used the collaborative research-action by Ibiapina (2008), having, as subjects involved, a Children's Education teacher, the researcher (as agent-collaborator in the classroom – story reader) and 17 pre-school students from a municipal school in Canguçu/RS. For data collection the following was used: records in photos, audios, videos and a field diary. For corpus treatment and analysis, we observed the studies of Content Analysis (AC) by Bardin (2016). This clipping presents the analysis of the educational interventions anchored in the works “Amoras” (EMICIDA, 2018) and “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” (FRANÇA, 2020). The results highlighted that the work with literature with black protagonism may be a challenge for teachers due to the rooting of structural racism in the school environment. However, this educational practice proved to be promising to make the Law no. 10.639/03 effective.

Keywords: Early childhood education; Ethnic-racial relations; Children's literature; Law No. 10.639/03.

Resumen

Este artículo es un extracto de la disertación titulada "Relaciones étnico-raciales en la Educación Infantil: la literatura como herramienta pedagógica para la implementación de la Ley nº 10.639/03 con miras a la construcción de una educación antirracista" que tuvo como objetivo identificar la contribución del uso de la literatura infantil con protagonistas negros como poderoso instrumento para la implementación de la Ley nº 10.639/03. Metodológicamente, se adoptó la investigación acción colaborativa de Ibiapina (2008), teniendo como sujetos involucrados una maestra de jardín de infancia, la investigadora (como agente colaborador en la clase - lectora de cuentos) y 17 alumnos de jardín

de infancia de un municipio escolar de Canguçu/RS. Se utilizó para la recolección de datos: registro en fotos, audios, videos y diario de campo. Para el tratamiento y análisis del corpus se utilizaron los estudios de Análisis de Contenido (AC) de Bardin (2016). Este recorte presenta el análisis de intervenciones pedagógicas ancladas en las obras “Amoras” (EMICIDA, 2018) y “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” (FRANÇA, 2020). Los resultados mostraron que trabajar con literatura con protagonismo negro puede ser un desafío para los docentes, frente al arraigo del racismo estructural en el ambiente escolar, sin embargo, esta práctica pedagógica se mostró promisoría en la implementación de la Ley nº 10.639/03.

Palabras clave: Educación infantil; Relaciones étnico-raciales; Literatura infantil; Ley N° 10.639/03.

1. Introdução

A Lei nº 10.639/03 provém de uma série de lutas do movimento negro para uma educação que rompa com os modelos eurocêntricos e torne obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares. Todavia, o texto legal não direciona um olhar para o seu processo de implementação, bem como não menciona a obrigatoriedade na Educação Infantil.

Estudos de cunho qualitativo vêm ao longo do tempo evidenciando o racismo presente nas instituições de ensino. Cavalleiro (2020) constatou o silêncio do lar e da escola diante das questões raciais. Esse silenciamento, fruto do racismo estrutural, coloca a criança negra em uma situação de desvantagem em relação à criança branca. Enquanto a negra se depara diariamente com situações de preconceito, discriminação e racismo, a branca está num espaço que foi pensado e organizado de acordo com as suas necessidades.

Farias (2016), ao analisar as representações de corpos negros em desenhos elaborados por crianças da Educação Infantil, deparou-se com o racismo institucional refletido nas produções desses sujeitos. A pesquisadora, através de observações e diálogos com as crianças, verificou a ausência de uma representatividade negra que fosse satisfatória para meninas e meninos de 4 e 5 anos. Ao investigar de que maneira o currículo pode influenciar na construção da identidade racial das crianças, Freitas (2016), também evidenciou que o padrão eurocêntrico de homens brancos ainda é posto como ideal de identidade nas escolas e, para romper com esse modelo, destacou a necessidade de formação docente que aborde de forma estruturada a temática étnico-racial.

Pensar em práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais é compreender que existe uma diversidade racial que precisa ser discutida no âmbito de toda a educação. Sendo que, é na Educação Infantil que esse trabalho deve ser iniciado. Essa primeira etapa da Educação Básica tem um papel significativo no processo de socialização das crianças, pois é responsável por dar seguimento a um trabalho, que até então, vinha sendo desenvolvido pela família e comunidade. A criança, ao adentrar no ambiente escolar, se vê diante de uma gama de jeitos e formas distintas de ser e pensar. E, é na relação com essa diversidade que ela vai construindo sua identidade pessoal e coletiva. Para que essa construção se dê de uma forma saudável, é preciso que esse espaço e as pessoas que o frequentam, respeitem e valorizem a sua história e a sua cultura.

Diante disso, nosso objetivo se concentrou em identificar a contribuição da utilização da literatura infantil com protagonistas negros, no ambiente da Educação Infantil, como um potente instrumento na implementação da Lei nº 10.639/03. Sendo assim, podemos reforçar, balizadas por Silva Júnior, Bento e Carvalho (2012) que é um compromisso de todos tornar a Educação Infantil um espaço de acolhimento, igualitário e qualificado, de modo a garantir a valorização e o respeito de crianças negras e brancas, cumprindo assim, a principal função dessa etapa de ensino, que é promover o desenvolvimento integral das crianças.

2. Metodologia

O estudo, descrito nesse artigo, ancorou-se na metodologia da pesquisa-ação colaborativa, tendo, como sujeitos envolvidos, a professora (regente de classe), a pesquisadora (como agente colaborador na classe – leitor de história) e 17

alunos(as) da Educação Infantil matriculados na pré-escola da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Francisco Meireles, localizada no município de Canguçu/RS. Para Ibiapina (2008), a pesquisa-ação

[...] desenvolvida com propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa (Ibiapina, 2008, p. 9).

Por se tratar de uma pesquisa colaborativa que envolveu seres humanos, o primeiro procedimento, após a qualificação do projeto, foi a submissão da intenção de pesquisa à Plataforma Brasil para análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). De igual forma, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura (SMEEC) de Canguçu, a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Após a aprovação pelo CEP e pela SMEEC encaminhamos à EMEF Francisco Meireles, os termos aprovados pelas referidas entidades para iniciar a pesquisa. A pesquisa-ação colaborativa teve seu início a partir do convite aos sujeitos, que compõe o objeto de estudo. A efetiva participação (professor e estudantes) ocorreu com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documentos estes que asseguram total anonimato no que tange a identidade e informações pessoais. Especificamente no caso dos estudantes, por se tratar de crianças menores de idade, foi realizada uma reunião com os pais e/ou responsáveis legais onde apresentamos a pesquisa e esclarecemos dúvidas.

Considerando a confidencialidade de identidade dos sujeitos, foi proposto para as crianças que escolhessem uma “identidade secreta” (nomes fictícios), livre preferência dentre nomes de personagens favoritos ou super-heróis. A fim de subsidiar o entendimento do leitor nas análises posteriores, organizamos um quadro com os nomes escolhidos pelas crianças, a classificação racial e o sexo declarado na respectiva ficha de matrícula.

Quadro 1 – Nomes escolhidos pelas crianças, classificação racial e sexo.

NOME	RAÇA	SEXO
Ângela	Negra	Feminino
Aquaman	Parda	Feminino
Batman	Branca	Feminino
Capitão América	Parda	Masculino
Deise	Branca	Feminino
Elsa	Branca	Feminino
Frozen	Branca	Feminino
Homem de Ferro	Branca	Feminino
Homem-Aranha	Negra	Masculino
Homem-Raio	Branca	Masculino
Hulk	Branca	Masculino
Lua	Branca	Feminino
Maia	Branca	Feminino
Mulher-Maravilha	Negra	Feminino
Princesa Sofia	Branca	Feminino
Raio-de-Peixe	Branca	Masculino
Super-Homem	Branca	Masculino

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A próxima etapa foi a observação colaborativa. De acordo com Ibiapina (2008, p. 95), o trabalho com a observação colaborativa tem como objetivo “[...] criar espaços para que pesquisador e professor possam refletir criticamente sobre a prática docente”. A observação colaborativa contribui para a construção de momentos reflexivos e possibilita a formação e

desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma (Ibiapina, 2008). As observações colaborativas, que ocorreram em um período equivalente a duas semanas, tiveram seus registros em um diário de campo e fotografias.

Após essa etapa, foram realizados planejamentos, de forma colaborativa com a professora regente de classe. Na oportunidade, apresentamos as obras, previamente selecionadas, para discussão de procedimentos metodológicos e elaboração de sequências didáticas, que subsidiariam os encontros com os(as) estudantes. Durante o processo de planejamento, consideramos os dados obtidos no decorrer do período de observação colaborativa, o conteúdo abordado nas obras escolhidas, além de um conjunto de práticas pedagógicas, coerentes com os objetivos traçados em cada intervenção, objeto de diversas pesquisas.

Para a organização de cada plano de aula, respeitando a faixa de idade dos(as) estudantes, atentamos para a importância da utilização do lúdico. Rodrigues *et al* (2022) defende que a ludicidade no uso da literatura infantil “[...] constitui-se uma forte aliada no processo de desenvolvimento das linguagens, da leitura e da aprendizagem infantil”. Dallabona e Mendes (2004) corroboram, ao defender que a ludicidade permite à criança um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Através de experiências lúdicas, a criança tem a oportunidade de se expressar, fazer análises, críticas e transformar a sua realidade.

Para a realização da leitura dos livros infantis com protagonistas negros, ancoramo-nos em Campos (2016), desse modo, segmentamos em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A fase de pré-leitura “[...] privilegia a ativação e compartilhamento dos conhecimentos prévios, assim como a motivação e a contextualização do tema” (Campos, 2016, p. 80). Para o autor, a atividade de discussão presente nessa etapa possibilita canalizar a atenção dos(as) estudantes no livro, uma vez que, para os(as) jovens leitores(as), em geral, o manter-se concentrado é um exercício difícil.

O momento de leitura pode ser realizado com ou sem interrupções, e com ou sem releitura. Nessa fase, optamos por uma leitura mediada por um leitor mais experiente e com a presença do suporte físico, no caso, o livro composto por escrita e imagens. Das quatro obras trabalhadas, três foram mediadas pela pesquisadora e uma foi lida por uma estudante dos Anos Finais, convidada para participar da intervenção.

A última fase, a pós-leitura, compreende a confirmação ou a refutação das previsões, argumentação acerca da recepção da história e atividade lúdica. Essa etapa proporciona o exercício da argumentação oral por parte das crianças. “Para o mediador de leitura, esse é um momento que possibilita conhecer diversos aspectos acerca da recepção dos estudantes” (Campos, 2016, p. 82).

A partir das histórias, propomos aos(as) estudantes atividades diversas, que foram desde a recontagem através de desenhos (descritos por cada estudante) até a discussão em plenária de temas geradores levantados por eles(as). É importante ressaltar que os(as) estudantes ficaram à vontade para o desenvolvimento das propostas de atividades após a narrativa da história. Dessa forma, nenhum(a) deles(as) foi obrigado(as) a desenvolver quaisquer atividades contra a sua vontade.

As intervenções pedagógicas ocorreram em quatro encontros. Em cada um, foi trabalhada uma história diferente, sendo elas: “Koumba e o Tambor Diambê” (Costa, 2009), “Meu Crespo é de Rainha” (hooks¹, 2018); “Amoras” (Emicida, 2018); e “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” (França, 2020).

Para a análise e o tratamento dos dados, obtidos nessa etapa, utilizamos a AC de Bardin (2016). Na fase de pré-análise, entramos em contato com todos os materiais levantados, sendo eles: registros em fotos, áudios e vídeos e atividades produzidas pelas crianças. Primeiramente, realizamos uma leitura flutuante de todo o material disponível e a seleção dos registros. Em seguida, formulamos a nossa hipótese, na qual a utilização da literatura infantil com protagonistas negros, em turmas de pré-escola, pode ser um instrumento promissor para a implementação da Lei nº 10.639/03. Para melhor

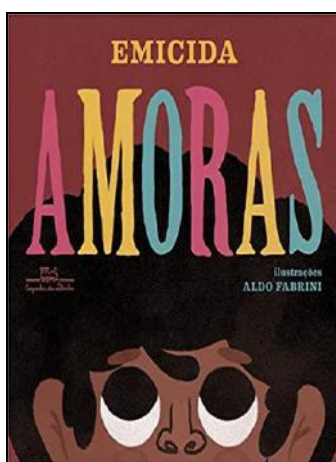
¹ A autora, ao longo da sua carreira, aderiu ao pseudônimo bell hooks em homenagem a sua avó e o empregou em letras minúsculas como um posicionamento político, no qual justificava que o mais importante era o conteúdo dos seus livros e não quem ela era.

entendimento do(a) leitor(a), na fase de exploração do material, categorizamos os dados obtidos de acordo com cada obra abordada. A partir de então, foi possível realizar as inferências e interpretações. Nesse artigo, apresentaremos as análises referentes as obras “Amoras” (Emicida, 2018) e “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” (França, 2020).

3. Resultados e Discussão

O livro “Amoras”, de autoria de Emicida e ilustrado por Aldo Fabrini, foi publicado no ano de 2018. Trata da história de uma garotinha que reconhece a sua identidade a partir de uma conversa com seu pai, embaixo de uma amoreira. O texto aborda a cultura negra e faz referência à resistência negra, ao trazer referências históricas, como Martin Luther King e Zumbi dos Palmares.

Figura 1 – Capa do livro Amoras.



Fonte: Emicida (2018).

Para iniciar a atividade, apresentamos o “Griôzinho”, um boneco que representaria o papel de um contador de histórias. A ideia surge a partir do contato com o livro “Pedagogia Griô: reinvenção da roda da vida”, de autoria de Pacheco (2006). De acordo com a autora, na tradição africana, os griôs são pessoas sábias e respeitadas nas comunidades em que vivem e, portanto, possuem legitimidade na função de contadores de histórias. Sua origem se encontra na tradição oral dos grupos étnicos Bambaras e Fulas, da região do Mali, localizada no sul do Saara, no continente africano. Dentre as diversas funções sociais que exercem estão a de genealogistas, de contadores de histórias e de músicos/poetas populares. Cabe ressaltar que, apesar de termos optado por colocar o nome Griô no diminutivo, em razão de trabalharmos com crianças em que o uso dessa linguagem se faz frequente, os mestres griôs são pessoas com a idade mínima de 50 anos, que possuem uma história de vida com a tradição oral.

Figura 2 – Boneco Griôzinho.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

No decorrer da apresentação do personagem – Griôzinho – questionamos as crianças, se haviam gostado dele. A Mulher-Maravilha, uma menina negra, se manifesta.

Pesquisadora: - *Ahhh! Muito bem! E vocês gostaram do Griôzinho?*
Turma: - *Siiim!*
Mulher-Maravilha: - *Eu ameeei!*
Pesquisadora: - *O que [...] mais gostou nele?*
Mulher-Maravilha: - *Eu amei a roupinha dele...*
Pesquisadora: - *A roupinha?*
Mulher-Maravilha interfere na fala da pesquisadora fazendo outra consideração.
Mulher-Maravilha: - *E a cor dele é quase igual a minha.*
Mulher-Maravilha aponta para o seu braço.
Pesquisadora: - *É! Né?*
Mulher-Maravilha: - *Uhum!* [movimentando a cabeça no sentido de confirmação]

Transcrição da 1ª sessão de leitura.

Na fala da Mulher-Maravilha, podemos verificar que há uma identificação da criança com o Griôzinho, ao realizar uma comparação do tom de pele dele com o seu. Ao apresentarmos um brinquedo com traços fenotípicos da negritude, oportunizamos que a criança se veja representada de forma positiva. Ademais, além de disponibilizarmos o boneco, também verbalizamos as suas características físicas com falas de apreciação, conforme trecho transcrito e destacado, a seguir:

Pesquisadora: - *A cor do Griôzinho! ele tem uma pele negra, linda! Olha!* – [mostra o boneco - Griôzinho - para a turma.] - *Que linda a pele!*

Transcrição da 1ª sessão de leitura.

Nesse contexto, vimos a necessidade de destacar que no interior do processo pedagógico não basta apenas ofertar brinquedos que representem a negritude, é importante que o(a) professor(a) tenha contato com esse brinquedo, verbalize, de forma positiva, seus traços, de modo que essa afetividade seja transmitida para as crianças, por meio de gestos e falas. Para Corrêa (2017, p. 145), o(a) professor(a) ao adentrar o espaço escolar transmite “[...] conscientemente ou não uma mensagem no seu modo de se movimentar, gesticular, na sua linguagem facial, ou no tratamento diferenciado em relação a este ou aquele grupo”. Sendo assim, a forma como o(a) professor(a) apresenta e interage com os brinquedos, irá refletir na construção de uma relação positiva ou não das crianças com esses recursos.

Após a apresentação do Griôzinho, iniciamos o momento de leitura da história. Para tanto, procuramos organizar, dentro do espaço possível, a turma em formato de círculo. Brum, Oliveira, Coffi e Streck (2021), ao discutir sobre os círculos

de construção da paz, explicam que esses têm sua descendência relacionada, de forma bastante direta, aos ancestrais indígenas norte-americanos. “Esses realizavam e ainda realizam os Círculos de Diálogo, os quais consistem na realização da reunião dos membros tribais na formatação de uma roda, com o intuito de discutir questões relevantes para a comunidade” (Brum, Oliveira, Coffi & Streck, 2021, p. 44).

A organização em círculo permite, segundo os autores, que todos tenham igual oportunidade de falar e expor seus pensamentos, dentro de um preceito de igualdade e de acolhimento socioemocional. O momento de leitura da história foi dividido em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na etapa de pós-leitura, buscamos suscitar uma discussão acerca da percepção das crianças em relação ao texto.

Pesquisadora: - *Amoras! E o que que aconteceu durante a história?*
Mulher-Maravilha: - *É porque a menina descobriu que ela é pretinha também.*
Pesquisadora: - *Que ela é pretinha também, como quem?*
Mulher-Maravilha: - *Como o pai dela!*
Pesquisadora: - *Como o pai dela! Como quem também?*
Mulher-Maravilha: - *Como as amorinhas!*
Pesquisadora: - *Como as amorinhas! Ela é pretinha como as amoras. E as amoras são gostosas?*
Turma: - *Sim!*
Pesquisadora: - *São gostosas!*
Mulher-Maravilha: - *Ah! Igual a minha cor.*
Pesquisadora: - *Isso!*
Homem-Aranha: - *Minha [...] irmã é [...] igual a personagem.*

Transcrição da 1ª sessão de leitura.

A Mulher-Maravilha novamente se identifica, agora, com a personagem do livro. Além dela, o Homem-Aranha, um menino negro, percebe a semelhança com a sua irmã. Através de inúmeros questionamentos, as crianças foram sendo instigadas a expor seus pensamentos e opiniões.

Pesquisadora: - *No ringue! O lutador. Tem esse aqui também que é Martin Luther King. Vocês já ouviram falar?*
Turma: - *Não!*
Pesquisadora: - *Martin Luther King [...]*
Criança não identificada: - *É meio esquisito parece.*
Pesquisadora: - *Ele foi um pastor que lutava pelos direitos das pessoas, direito das pessoas serem julgadas pelo caráter e não pela cor da pele.*
Mulher-Maravilha: - *Não pode julgar as pessoas por causa da cor da pele.*
Pesquisadora: - *Isso! Pelos direitos das pessoas negras.*
Mulher-Maravilha: - *É! E... eu sou neguinha.*
Pesquisadora: - *Isso! Você é negra. Olha só! E, também, o Zumbi, vocês já ouviram falar no Zumbi dos Palmares?*

Transcrição da 1ª sessão de leitura.

Uma criança, que não foi possível identificar na transcrição do áudio, vai caracterizar a figura de Martin Luther King como alguém “meio esquisito”. Esse fato nos suscita a indagação do que significa, para aquele(a) estudante, ser “meio esquisito(a)”. As suas características físicas? Esse enunciado pode estar relacionado à falta de contato frequente com livros que mostrem protagonistas negros, e a criança estranhar por estar acostumada com obras que contenham apenas personagens brancos. Para Campos (2016, p. 122), “[...] o gosto por determinado padrão estético também é fruto do processo de formação de leitores e depende do repertório de leitura com o qual estão familiarizados”.

Já a Mulher-Maravilha chega à conclusão de que não podemos julgar as pessoas pela cor da sua pele e que ela é uma menina negra. Munanga (2019, p. 48) afirma que a “[...] a identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, de cabeça erguida: sou negro”.

Ao concluirmos a discussão da história, propomos às crianças uma atividade que consistia na elaboração de um autorretrato. Para isso, entregamos para cada uma, uma caixa de lápis tons de pele², e explicamos que deveriam se olhar no espelho, observar suas características e fazer um desenho. Freitas (2016, p. 19) explica que por meio do desenho infantil é possível “[...] compreender outra maneira de falar e representar a sociedade, que é própria da criança e é permeada por complexas relações que dependem de características sociais, históricas, culturais e econômicas de seus criadores [...]”. Enquanto as crianças faziam o seu autorretrato, fomos observando e dialogando, com cada uma, sobre as suas características.

Pesquisadora: - *Como que você é?*

Capitão América: - *Eu sou branco com cabelo preto.*

Pesquisadora: - *É? Olha bem.*

Capitão América: - *Eu sou parecido com o Vitinho. Ué! Aquele que machucou o dedo!*
O estudante se compara a outro aluno de uma turma dos Anos Iniciais.

Pesquisadora: *Tu és parecido com o Vitinho?*

Capitão América: *Pior! [...]*

Transcrição da 1ª sessão de leitura.

O Capitão América é um menino classificado racialmente em sua ficha de matrícula como uma criança parda. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), pessoas pardas e pretas são consideradas negras. O Capitão América se classificou como branco, e quando percebeu que na caixa de lápis tons de pele não havia a cor branca, ele a procurou no seu material pessoal. No entanto, ele decidiu pintar seu autorretrato nas cores vermelha, azul, preta e bege, conforme retrata a Figura 3.

Figura 3 – Autorretrato do Capitão América.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Silva (2016, p. 61) explica que o “[...] fato de a criança não reconhecer a cor preta de sua pele, não admitir que tem o cabelo crespo, não se reconhecer como sujeito negro aponta para os discursos e as representações que estão na base das produções identitárias dessa criança”. Dessa forma, precisamos questionar o histórico de interações do Capitão América. Como a família e a escola têm apresentado o mundo a ele? Quais são as representações que ele interage?

² Utilizamos a caixa de lápis cor 6 cores tons de pele da Criatic Cis.

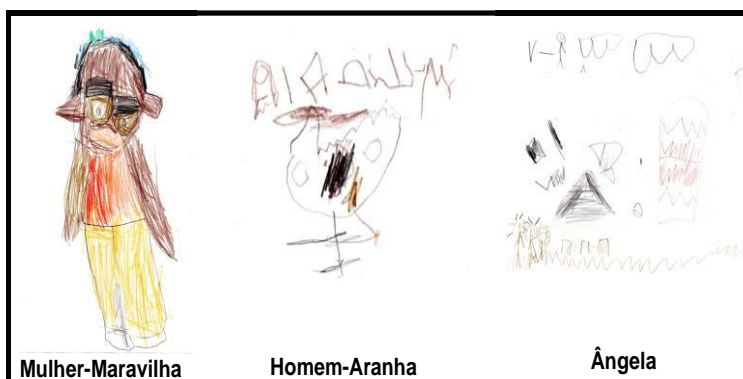
Somos sujeitos históricos e nos constituímos por meio das relações dialéticas que estabelecemos com o mundo. Numa sociedade em que o padrão hegemônico é branco, o negro e outras identidades sociais são secundarizadas e invisibilizadas. Diante disso, a criança negra almeja ser branca e sua identidade se deteriora. Segundo Constantino (2010, p. 137), “[...] a construção das identidades se dá na relação com o outro. E esta relação está permeada de valores culturais, sociais, históricos e ideológicos, que interferem na formação das identidades, principalmente dos grupos historicamente desfavorecidos que veem sua cultura e sua identidade inferiorizadas por um tipo de cultura dominante”.

A Mulher-Maravilha, o Homem-Aranha e a Ângela, crianças negras, identificaram sua negritude, verbalizando e representando em seus desenhos.

Pesquisadora: - *Como você é?*
Mulher-Maravilha: - *Eu sou pretinha e meu cabelo é preto.*
Pesquisadora: - *Ah! Você é pretinha e seu cabelo é preto.*
Mulher-Maravilha: - *E meus olhos são castanhos.*
Pesquisadora: - *E você Homem-Aranha? Como você é? Que cor é... Como é seu cabelo?*
Homem-Aranha mostra a cor do lápis preto.
Pesquisadora: - *Ah! É preto?! (pausa) Muito bem! Já se olhou? Homem-Aranha já se olhou no espelho? [...]*

Transcrição da 1ª sessão de leitura.

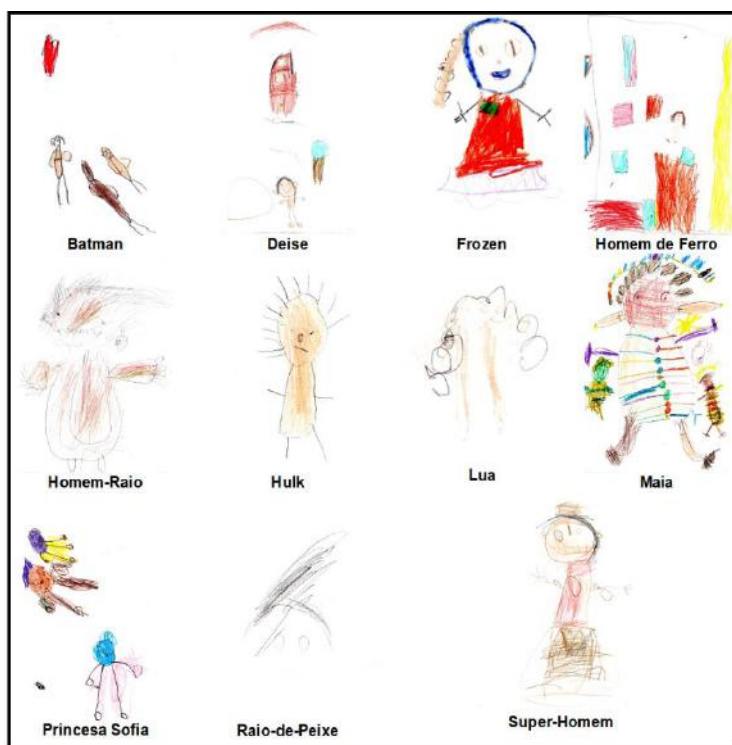
Figura 4 – Autorretrato da Mulher-Maravilha, do Homem-Aranha e da Ângela.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

As demais crianças da turma, classificadas racialmente como brancas, oscilaram em suas representações. Algumas utilizaram tons de pele claros, outras pintaram de tons coloridos e outras com tons mais escuros, como o Homem-Raio, a Batman, o Super-Homem e a Maia. Outras crianças também desenharam uma diversidade de figuras humanas, como amigos e familiares.

Figura 5 – Autorretrato das crianças brancas.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Após a finalização da atividade de autorretrato, realizamos a de musicalização, na qual as crianças, ao som da música “Sol de Giz de Cera”, do Emicida, deveriam passar a boneca Estela, personagem da história, e quando a música fosse pausada, as crianças poderiam dizer ou fazer algo com a boneca. Nessa atividade, a maioria das crianças optou por abraçar a boneca, com exceção de duas meninas que se negaram a realizar a atividade, apresentando um comportamento mais tímido. Em um determinado momento da atividade, a Mulher-Maravilha protesta perante uma atitude dos colegas.

Mulher-Maravilha: - Não pode dar risada da Estela não.

Pesquisadora: - Por que não?

Mulher-Maravilha: - Porque a Estela... eu adoro ela!

Pesquisadora: - Ah! Você adora. [...]

Transcrição da 1ª sessão de leitura.

Quando chega a vez da Mulher-Maravilha falar ou fazer algo com a personagem Estela, ela começa a chorar.

Pesquisadora: - Tem alguma coisa para dizer para a Estela?

Raio-de-Peixe: - É o abraço que ela falou.

Pesquisadora: - É um abraço?

Mulher-Maravilha: - Sim!

Mulher-Maravilha começa a chorar abraçada na boneca Estela e vira as costas para os colegas.

Pesquisadora: - O que que aconteceu?

Criança não identificada: - Tá chorando!

Pesquisadora: - Você se emocionou Mulher-Maravilha?

Mulher-Maravilha continua chorando e fala alguma coisa referente à mamãe.

Pesquisadora: - Por quê?... Por que você quer a mamãe?

Pesquisadora vai até a Mulher-Maravilha e lhe dá um abraço.

Pesquisadora: - *Gostou da Estela? (Mulher-Maravilha confirma com a cabeça) - É legal né? Você quer dizer alguma coisa para ela? [...] Não? Vamos continuar brincando com os colegas? Vamos?*

Pesquisadora se abaixa para falar com a Mulher-Maravilha.

Pesquisadora: - *Gostou? (Mulher-Maravilha confirma) - Quer dizer alguma coisa? (Faz sinal de positivo com a cabeça). - O que você quer dizer para ela?*

Mulher-Maravilha dá um abraço forte na pesquisadora.

Transcrição da 1ª sessão de leitura.

A Mulher-Maravilha, diante da risada dos colegas, sai em defesa da boneca. O brincar simbólico permite que a criança externalize situações da vida real. Assim, quando ela começa a chorar, coloca-se numa situação de empatia com a boneca e assume a sua dor. Nossa intenção, ao trazer esse registro, não é analisar as questões psicológicas, mas evidenciar que quando o(a) professor(a) se propõe a discutir as relações étnico-raciais, está sujeito a se deparar com esse tipo de situação, o que torna essa prática um desafio. Nessa situação, a pesquisadora optou pela escuta e pelo acolhimento.

Por fim, foi proposta uma atividade para ser realizada em família, que consistia na representação de alguma pessoa, famoso ou personalidade negra que conhecessem. As representações foram diversas: artistas, jogador, jornalista, líder político, líderes quilombolas e membros da família. A Mulher-Maravilha, o Capitão América e a Batman trouxeram a representação de líderes quilombolas (Zumbi dos Palmares, Aqualtune, Dandara e Maria Vitorina), líder político (Nelson Mandela) e jogador de futebol (Pelé).

Figura 6 – Atividade em família da Mulher-Maravilha, do Capitão América e do Batman.

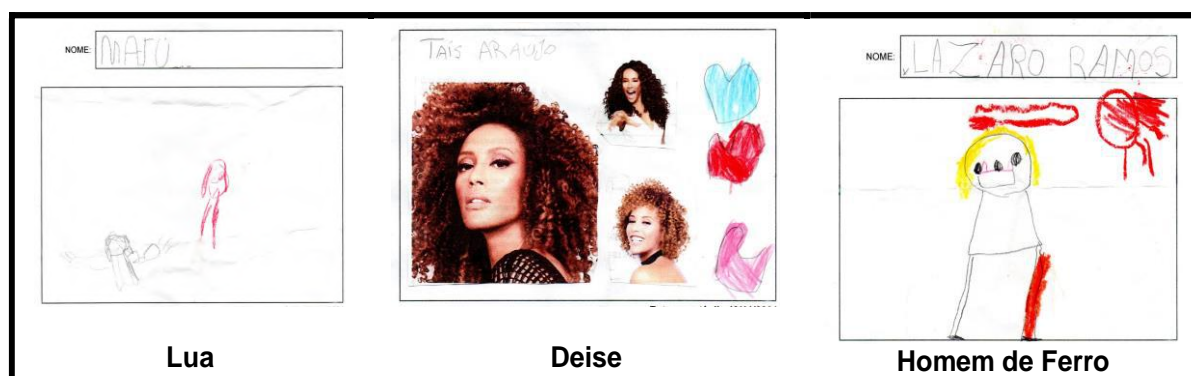


Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A Mulher-Maravilha e o Capitão América são crianças negras que fazem parte de uma comunidade de remanescentes de quilombo. Identificamos que as suas representações são de líderes quilombolas. No final do trabalho da Mulher-Maravilha, tem uma escrita do responsável, com a seguinte colocação: “*Eu Mulher-Maravilha não conheço nenhuma personalidade negra, apenas ouço as histórias e participo da comunidade remanescente de Quilombo Maçambique*”. O fato de a Mulher-Maravilha estar em um ambiente, historicamente, de militância política, possibilita-lhe ter acesso a representações que rompem com os estereótipos depreciativos ou limitados do negro.

A Lua, a Deise e a Homem de Ferro trouxeram a representação da jornalista Maju e dos artistas Taís Araújo e Lázaro Ramos. O Lázaro Ramos, como podemos observar, na Figura 7, é representado como uma pessoa de cabelos loiros. Farias (2016, p. 71) orienta que ao olharmos para os desenhos infantis devemos “[...] investigar as lógicas construídas e constituídas pelas crianças nos desenhos, identificar o que elas compreendem sobre o mundo, as relações entre as pessoas e sobre as diversas temáticas que permeiam suas vidas”.

Figura 7 – Atividade em família da Lua, da Deise e do Homem de Ferro.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A Ângela, a Maia e o Super-Homem representaram a sua família (pai, mãe e irmãos), todavia, a Maia e o Super-Homem são crianças que, conforme a classificação racial na ficha de matrícula, são brancas.

Figura 8 – Atividade em família da Ângela, da Maia e do Super-Homem.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Ao analisarmos as representações das crianças, deparamo-nos com algumas imagens relacionadas aos campos do esporte e das artes. Gomes (2001) explica que a prática de referenciar o negro somente as áreas artísticas e esportivas é uma concepção limitada dos modos de vida da população negra. A autora evidencia que a cultura de tradição africana se apresenta na escola, “[...] restrita às danças, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval. Por fim, a cultura de tradição africana acaba se restringindo às datas comemorativas e às meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira” (Gomes, 2001, p. 94). No entanto, percebemos que alguns trabalhos começam a desconstruir essa visão limitada, trazendo representações nas áreas da liderança política, da informação e da identidade familiar.

O livro “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos”, de autoria de Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa Pereira, foi publicado no ano de 2020. A publicação traz a história de um Pequeno Príncipe Preto que vive em um minúsculo planeta. Além dele, existe apenas uma árvore da espécie Baobá, de origem africana, que lhe faz companhia. Com a ajuda dos ventos, o menino viaja por diversos planetas e vai deixando, por onde passa, uma semente. A obra traz uma linguagem adequada à Educação Infantil e é, ainda, cheia de rimas. Inspirado na filosofia Iorubá, o autor aborda temas, como a ancestralidade, o afeto e o amor. O Pequeno Príncipe Preto ama a sua cor, o seu cabelo e o seu nariz.

Figura 9 – Capa do livro “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos”.



Fonte: França (2020).

Iniciamos a atividade com essa história, realizando uma pré-leitura da capa do livro. Indagamos as crianças sobre o que elas estavam vendo, como era e o que ele estava fazendo. As respostas foram ganhando consistência, conforme elas iam formulando e descartando hipóteses. Campos (2016, p. 80) afirma que esse “[...] exercício ajuda os aprendizes a refletirem acerca de suas hipóteses iniciais, primeiro pelo seu próprio trabalho de formulação oral dessas hipóteses e, em seguida, pelo confronto com as previsões diversas, defendidas pelos pares”.

De acordo com Freire e Faundez (1985, n. p.) “[...] a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo”. Ao fazermos diversos questionamentos para as crianças, possibilitamos a construção de um conhecimento coletivo, conforme podemos observar no recorte da transcrição a seguir.

Pesquisadora: - *O que que vocês estão vendo aqui?*
Mulher-Maravilha: - *Um menininho!*
Pesquisadora: - *Um menino!*
Elza: - *Um menininho regando uma planta.*
Mulher-Maravilha: - *Mas eu acho que é o fundo do mar.*
Super-Homem: - *Hein! Eu acho que ele está regando uma planta.*
Pesquisadora: - *Regando uma planta?! E esse menino como que ele é?*
Elsa: - *Ele é pretinho!*
Pesquisadora: - *Ele é pretinho?*
Mulher-Maravilha: - *Igual eeeu!*
Pesquisadora: - *Igual a você Mulher-Maravilha?!*
Aquaman: - *Marrom!*
Elsa: - *Cabelo preto!*
Aquaman: - *Eu tenho o cabelo preto!*
Pesquisadora: - *Esse menino, então ele é pretinho e ele está fazendo o que mesmo?*
Elsa: - *Regando uma planta!*
Pesquisadora: - *E por que será que ele está regando uma planta?*
Super-Homem: - *É para crescer!*
Pesquisadora: - *Para crescer! Ele está regando a plantinha para crescer. Muito bem! [...] O nome da nossa história é O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos do autor Rodrigo França.*
Pesquisadora: - *O que que é um príncipe?*
Super-Homem: - *Eu sei!*
Mulher-Maravilha: - *Um príncipe...*
Elsa: - *Eu sei! É um menino que vive na realeza.*
Pesquisadora: - *É um menino que vive na realeza?*
Criança não identificada: - *É!*

Maia: - *E ele é... ele é um rei.*
Pesquisadora: - *Ah! Ele é um rei?! Ele é um rei ou ele é um príncipe?*
Algumas crianças dizem rei e outras príncipe.
Pesquisadora: - *Então! O que que quer dizer pequeno?*
Mulher-Maravilha: *O que que é o príncipe.*
Pesquisadora: - *O que é um príncipe pequeno?*
Mulher-Maravilha: - *É porque ele é assim* (faz um gesto de pequeno).
Elsa: - *É uma criança! Ele é uma criança!*
Pesquisadora: - *E onde será que esse príncipe, o Pequeno Príncipe Preto vive?*
Super-Homem: - *Na estrela!*
Pesquisadora: - *Na estrela? Nas estrelas?*
Turma: - *Não!*
Pesquisadora: - *Onde?*
Criança não identificada: - *Ele mora naaa...*
Super-Homem: - *Na lua!*
Criança não identificada: - *Não! Eu vou falar, ele mora num castelo.*
Pesquisadora: - *Mora num castelo? O que vocês acham?*
Elsa: - *Ele mora numa casa!*
Pesquisadora: - *Ele mora numa casa?*
Criança não identificada: - *Castelo!*
Mulher-Maravilha: - *Mas todo mundo já sabe que pessoa mora em casa... em barraco [...]*

Transcrição da 2ª sessão de leitura.

Podemos verificar, no trecho apresentado da transcrição, que há um processo de identificação da Mulher-Maravilha e da Aquaman com o Pequeno Príncipe Preto. Após a leitura da obra, realizamos um momento de discussão da história, a fim de constatar as previsões formuladas e exercitar a capacidade de argumentação oral. Quando questionadas sobre como o personagem se sentia diante de suas características físicas, as crianças realizaram as seguintes colocações:

Pesquisadora: - *Que lindo! E ele gostava do cabelo dele?*
Super-Homem: - *Sim!*
Pesquisadora: - *Gostava?*
Aquaman: - *Eu gostei!*
Pesquisadora: - *Ele gostava Mulher-Maravilha?*
Mulher-Maravilha: - *Sim! Da... da cor dele!*
Pesquisadora: - *Ele gostava do cabelo dele?*
Mulher-Maravilha se levanta e vai até a pesquisadora para mostrar alguma coisa no livro.
Mulher-Maravilha: - *Deixa eu te falar...*
Pesquisadora: - *Ele gostava?*
Mulher-Maravilha: - *Amava!*
Pesquisadora: - *Ele amava o cabelo dele!*
Mulher-Maravilha: - *Ele amava como ele era.*

Transcrição da 2ª sessão de leitura.

As crianças conseguiram perceber que o personagem do livro, o Pequeno Príncipe Preto, tem uma imagem positiva de si, gosta dos seus traços físicos, ele se ama. França (2020) buscou relacionar a cor do Pequeno Príncipe Preto com a cor da terra molhada, do chocolate e do café. O autor cria a possibilidade de associar a cor negra a coisas positivas, rompendo com estereótipos depreciativos. Após a discussão, apresentamos para as crianças o boneco que representaria o personagem.

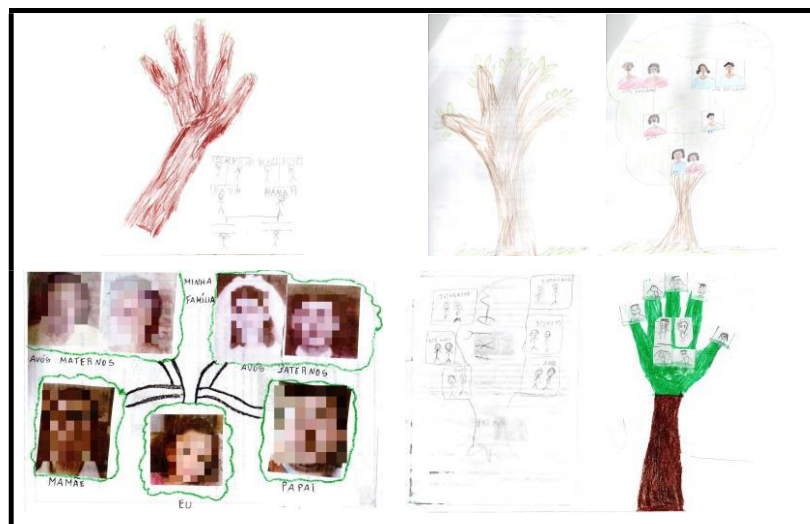
Figura 10 – Boneco Pequeno Príncipe Preto.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Durante a apresentação do boneco que representaria o Pequeno Príncipe Preto, as crianças se mostraram ansiosas para pegá-lo. Propomos uma atividade de reinvenção da história, tendo o Pequeno Príncipe Preto como protagonista e, em seguida, confeccionamos árvores Baobá. Como atividade para realizar em família, enviamos uma proposta que consistia na confecção de uma árvore Baobá Genealógica. Explicamos às crianças que todos nós temos nossos ancestrais da mesma forma que o Pequeno Príncipe Preto.

Figura 11 – Árvores Baobá Genealógica.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Silva e Soares (2020) explicam que a filosofia da ancestralidade, abordada por França (2020) na história, tem sua gênese na filosofia e cultura africana, tendo como centro a religião, no entanto, não se restringe somente a adoração aos deuses. “[...] É uma forma de ver e estar no mundo não só dos vivos e das coisas, mas de se relacionar com as divindades, os deuses e os ancestrais. Seria algo que tem relação com o universo em sua totalidade, se dando na imanência e na transcendência” (Silva & Soares, 2020, p. 4).

As crianças apresentaram suas famílias ilustradas na atividade, algumas levaram fotos para mostrar para os colegas. Ao final das apresentações, a Aquaman faz um questionamento para a professora regente.

Aquaman: - *Ô professora?! E a aula?*
Professora regente: - *Ué?! Vocês estão em aula.*
Mulher-Maravilha: - *Mas quando vai acabar isso aqui?*
Aquaman: - *Não! Isso aqui é para mostrar as coisas.*
Professora regente: - *Hã?*
Aquaman: - *Para mostrar as coisas.*
Professora regente: - *Mas faz parte da aula mostrar o tema.*

Transcrição da 3ª sessão de leitura.

Para a Aquaman, não estávamos em aula, o que nos instiga a refletir sobre a educação formal eurocêntrica que tem a escrita como base, deslegitimando, dessa forma, a oralidade, um ponto forte da cultura africana. Silva (2016) aponta que após a promulgação da Lei nº 10.639/03 houve uma maior valorização das narrativas orais, sendo um contraponto à visão elitista, que considera a escrita como recurso de informação superior à oralidade.

A oralidade foi, durante séculos, a única forma de transmissão de conhecimento e cultura, “Por isso, os povos africanos desenvolveram formas importantes de contar histórias por meio dos narradores de histórias e mitos, chamados de *griots*, considerados bibliotecas vivas da cultura africana” (Silva Júnior, Bento, & Carvalho, 2012, p. 37, grifo dos autores). Conciliar a prática das narrativas e da comunicação oral com o fazer pedagógico na Educação Infantil é uma tarefa fundamental, uma vez que, nessa faixa etária, a comunicação se dá, sobretudo, corpórea e oralmente.

4. Conclusão

A escolha das obras infantis, utilizadas nos processos de intervenção, considerou a necessidade da presença de um projeto ideológico de valorização da identidade, da cultura e da história negra, bem como uma representação estética com potencial para instigar e emocionar. A análise dos dados referente às intervenções pedagógicas confirmou nossa hipótese de que a utilização da literatura infantil com protagonistas negros, em turmas de pré-escola, pode ser um instrumento promissor para a implementação da Lei nº 10.639/03. Ao trabalharmos com a literatura infantil com protagonistas negros, desafiamos um sistema que impõe constantemente a supremacia do branco.

Possibilitamos que as crianças tivessem contato com a cultura e a história do povo negro. As crianças negras tiveram a oportunidade de se verem representadas, e as crianças brancas puderam perceber que existem outras formas de ser e estar no mundo. Quando crianças negras recebem mensagens positivas acerca de suas características físicas e demais potencialidades, têm a possibilidade de aprender a se sentir bem consigo. Ao passo que, se as crianças brancas compreendem que seus atributos físicos e culturais não são os únicos e melhores, aprendem a considerar as diferenças como parte de uma convivência saudável (Silva Júnior, Bento, & Carvalho, 2012).

Apesar do curto período das intervenções, a literatura infantil cumpriu com o seu papel de possibilitar momentos de diálogos, apreciação, identificação e construção de conhecimento. Cabe destacar, que o objetivo de educar para a igualdade racial não deve ser uma tarefa isolada, é necessário que todos(as) os(as) professores(as), gestores(as), secretários(as), coordenadorias de educação e o governo federal assumam o compromisso de garantir uma educação de qualidade para todos, que respeite e valorize a diversidade étnico-racial.

Dessa forma, considerando a necessidade de futuros estudos sobre a temática, sugerimos que sejam realizadas pesquisas acerca da formação de professores(as) da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais, tendo como eixo principal, a utilização da literatura infantil com protagonismo negro.

Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Brum, L. S., Oliveira, S. B. de, Coffi, M. F. A., & Streck, L. M. (2021). Círculos de Construção de Paz: Enfrentamento às Múltiplas Expressões de Violência no Contexto Escolar. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 7(3), 40-49. <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/108728/27750>.
- Campos, W. R. (2016). *Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Cavalleiro, E. dos S. (2020). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (6a ed.). São Paulo: Contexto.
- Constantino, F. de L. (2010). *Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Corrêa, L. J. L. (2017). *Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Costa, M. (2009). *Koumba e o Tambor Diambê*. (2a ed.). Mazza Edições.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112. https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf.
- Emicida. (2018). *Amoras* (1a ed.). São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Farias, A. C. B. A. (2016). *"Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- França, R. (2020). *O pequeno príncipe preto para pequenos*. Nova Fronteira.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Paz e Terra. (Versão e-book).
- Freitas, L. T. M. (2016). *Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Gomes, N. L. (2001). Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In Cavalleiro, E. (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.*: Selo Negro.
- hooks, b. (2018). *Meu crespo é de rainha*. Boitatá.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020*. IBGE.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm.
- Munanga, K. (2019). *Negritude: Usos e sentidos* (4a ed.). Autêntica Editora.
- Pacheco, L. (2006). *Pedagogia Griô: A reinvenção da Roda da Vida* (1a ed.). Grãos de luz e Griô. Lençóis.
- Rodrigues, A.M. de M., Cordeiro, E.G. da R., Moreira, K.N. da P., Pereira, N. da S., Cruz, T.R. de F., & Silva, J. E. (2022). Desenvolvimento da leitura na educação infantil: o papel da ludicidade. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 11(1), e52011125228. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25228>. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.25228.
- Silva Júnior, H., Bento, M. A. S., & Carvalho, S. P. de (Coord.). (2012). *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: CEERT.
- Silva, C. A. S. da, & Soares, R. (2020). A filosofia da ancestralidade na Educação das Relações Étnico-raciais nas universidades catarinenses. *Perspectiva*, 38(1), 01-13. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e63249/pdf>.
- Silva, M. H. F. (2016). *Leitura literária e protagonismo negro na escola: Problematisando os conflitos étnico-raciais*. 3 volumes. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.