



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH
CURSO DE PEDAGOGIA

ADRIENE DE SOUZA ARAÚJO

**REPRESENTATIVIDADE INFANTIL NEGRA: análise da literatura trabalhada na
Leitura Deleite em escolas públicas de Educação Infantil no município de Angicos/RN**

ANGICOS

2025

ADRIENE DE SOUZA ARAÚJO

**REPRESENTATIVIDADE INFANTIL NEGRA: análise da literatura trabalhada na
Leitura Deleite em escolas públicas de Educação Infantil no município de Angicos/RN**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Angicos, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires,

ANGICOS

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

da663 de Souza Araújo, Adriene .
rr REPRESENTATIVIDADE INFANTIL NEGRA: análise da
literatura trabalhada na Leitura Deleite em
escolas públicas de Educação Infantil no município
de Angicos/RN / Adriene de Souza Araújo. - 2025.
52 f. : il.

Orientadora: Ana Maria Pereira Aires.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2025.

1. Representatividade Negra. 2. Educação
Antirracista. 3. Leitura Deleite. 4. Literatura
Infantil Negra. I. Maria Pereira Aires, Ana,
orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

ADRIENE DE SOUZA ARAÚJO

**REPRESENTATIVIDADE INFANTIL NEGRA: análise da literatura trabalhada na
Leitura Deleite em escolas públicas de Educação Infantil no município de Angicos/RN**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido, Campus
Angicos, como requisito para obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia.

Defendida em: 22/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Ana Maria Pereira Aires (UFERSA)
Orientadora

Profª. Dra. Fádyla Késsia Rocha de Araújo (UFERSA)
Examinadora

Profª. Dra. Divoene Pereira Cruz Silva (UFERSA)
Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico essa escrita a criança negra que um dia fui, e que sempre buscava se ver nas histórias que lia, e para todas as crianças negras que buscam por reis, rainhas, príncipes, princesas, guerreiros, guerreiras, personagens negros e negras aos quais possam se sentir representadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que guiou meus passos e me conduziu até este momento. Foi ele quem colocou em meu caminho mulheres que, com amor e sabedoria, fortaleceram minha alma e iluminaram minha jornada. Cada passo, cada desafio e cada amanhecer fizeram tudo valer a pena, pois sua presença sustentou minha caminhada em todos os instantes.

A minha família, em especial a minha mãe, que mesmo sem saber fazer a leitura das palavras, lia o mundo, sendo para mim a mais sábia. Todas as noites, ela realizava a leitura das imagens, reinventando histórias do seu jeito, guiada pela imaginação e pelo desejo de me fazer adormecer com uma bela história. Foi assim que, antes de aprender a ler, aprendi a sonhar. Minha mãe sempre me incentivou a estudar e a seguir em frente, mostrando que a educação era o melhor caminho. Dizia sempre: “*Filha, estude... estude bastante para não ser como eu.*” Mal sabia ela que sempre foi minha maior inspiração e orgulho. Em meio às dificuldades, nunca desistiu. Seguiu adiante, mesmo com medo, triunfou sobre ele. Minha mãe nunca deixou faltar nada. Com sua força, com seu jeito simples e sábio de ensinar, nos guiou pelo caminho que acreditava ser o mais justo, usando de seus conhecimentos, de sua sensibilidade e de sua leitura da vida para nos orientar. Amazilde Maria. Minha mãe. Minha força. Minha inspiração.

Simone Haiane, uma mulher incrível que mostrou que tudo acontece no seu tempo e que devemos persistir. E persistimos. Uma sendo o apoio da outra e assim nos fortalecemos, dividindo nossas angústias e alegrias, sempre vivendo cada momento inteiramente. Você fez com que cada momento se tornasse único e alegre. Minha grande amiga, que tive a honra de conhecer e compartilhar muitos momentos.

Larissa Rodrigues, que me mostrou que não devemos nos limitar e que tentar sempre vale a pena. E tentamos. E mesmo que não desse certo, íamos lá e tentávamos novamente, sempre com planos que nos fizessem chegar aos nossos objetivos, sem perdê-lo de vista. Nossas conversas sempre foram repletas de alegria, às vezes tristeza, mas acima de tudo cheia de esperança e aprendizados. Minha colega de pesquisa e grande amiga.

Juliana Palhares, mulher inspiradora que me ensinou com gestos o que muitas palavras não dariam conta de explicar. Sempre sensível e solidária com todos ao seu redor e que me deu força e acreditou em mim. Uma grande amiga.

Luis Carlos, que com seu jeitinho iluminava os momentos mais difíceis, com as soluções mais absurdas, mas que me faziam sentir melhor. Com uma energia cativante, foi entrando na minha vida e se tornando cada vez mais especial e que fez todo o processo se tornar mais leve e divertido.

Ana Aires, minha orientadora, deixo aqui a minha gratidão. Mulher que inspira e me inspirou a sonhar mais alto e mostrou um mundo de possibilidades, ensinando com sabedoria, sensibilidade e força, expandindo meus horizontes e me ajudando a construir algo novo.

Agradeço às professoras Fádyla Araújo e Divoene Silva, que se disponibilizaram a contribuir com o meu trabalho, e fizeram parte da minha jornada. Por extensão, agradeço a todos os docentes do curso de Pedagogia, que, ao longo da graduação, contribuíram para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN), no qual fortaleci meus embasamentos teóricos e construí conhecimentos na área da representatividade negra, tanto no âmbito acadêmico quanto na constituição de minha identidade enquanto pessoa negra. Nesse espaço, tive a oportunidade de conhecer minha orientadora e colegas de pesquisa, cujas contribuições foram fundamentais para minha formação acadêmica e humana.

À Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), instituição que me inseriu no mundo acadêmico e me proporcionou uma educação pública e de qualidade, por meio de professores comprometidos, cujos ensinamentos contribuíram significativamente para minha formação. À Coordenadoria de Assuntos Estudantis (COAE), pelo acesso à bolsa acadêmica, a qual possibilitou minha permanência no curso, e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que contribuiu de forma expressiva para minha formação.

Carrego comigo o princípio africano do Ubuntu: *“eu sou porque nós somos”*. Se estou aqui hoje, é porque construí uma identidade fortalecida por pessoas, especialmente mulheres, que me sustentaram, me ensinaram e caminharam comigo. Nada disso foi feito sozinha; essa conquista é coletiva. O Ubuntu traduz perfeitamente esse processo: somos porque caminhamos juntas, porque nos apoiamos, porque compartilhamos força e esperança.

ÉPIGRAFE

“A educação é um ato de amor; por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

(Freire, 1967, p. 97)

RESUMO

Este estudo parte das inquietações relativas à ausência ou estereotipagem de personagens negros na literatura infantil, observadas pela pesquisadora durante o estágio acadêmico e mediadas por experiências em projetos de pesquisa e extensão voltados à valorização da cultura africana e afro-brasileira. Inserido no campo da educação das relações étnico-raciais, o presente trabalho tem por objetivo analisar e compreender a representatividade infantil negra em obras literárias utilizadas na prática de Leitura Deleite na Educação Infantil, em escolas públicas de Angicos/RN. Nossos fundamentos amparam-se em perspectivas críticas, decoloniais e antirracistas (Freire, 1987; Gomes, 2003, 2019; Quijano, 2005; Walsh, 2005, 2009) e dialoga com a representatividade negra e a obrigatoriedade da legislação, a partir da Lei nº 10.639/2003. A metodologia adotada combina abordagens das pesquisas quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa, proveniente dos questionários respondidos por dezessete professoras de duas escolas de Educação Infantil e tomando como referência a ciência estatística, evidenciou que a literatura infantil negra é pouco selecionada e pouco trabalhada pelas professoras durante a Leitura Deleite. A análise qualitativa foi realizada a partir Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) em três obras de literatura infantil negra, tendo como critério de escolha, as mais citadas pelas professoras no questionário. A análise evidenciou reflexões em torno de três categorias, protagonismo dos personagens, contribuições ao Brasil e percepções das imagens retratadas na obras. Os resultados revelaram, de um lado, reprodução de estereótipos, centralidade do olhar branco, carência no protagonismo negro e insuficiências na valorização cultural. Por outro lado, identificamos potencialidades positivas em relação a representatividade negra infantil, com valorização do protagonismo negro, da cultura e valores ancestrais e da estética infantil negra, possibilitando que as crianças reconheçam positivamente a pluralidade da população brasileira, nas histórias lidas. Concluímos que é preciso recomeços, ao evidenciar necessidades na formação docente, nas práticas pedagógicas e nas intencionalidades dos planejamentos, com vistas a promoção de uma educação intercultural, decolonial e antirracista desde a infância.

Palavras-chave: Representatividade Negra, Educação Antirracista, Leitura Deleite, Literatura Infantil Negra.

ABSTRACT

This study stems from concerns regarding the absence or stereotyping of Black characters in children's literature, observed by the researcher during her academic internship and mediated by experiences in research and extension projects focused on valuing African and Afro-Brazilian culture. Inserted in the field of education of ethnic-racial relations, this work aims to analyze and understand the Black child's representativeness in literary works used in the practice of "Leitura Deleite" (Pleasure Reading) in Early Childhood Education, in public schools of Angicos/RN. Our foundations are based on critical, decolonial, and anti-racist perspectives (Freire, 1987; Gomes, 2003, 2019; Quijano, 2005; Walsh, 2005, 2009) and dialogue with Black representativeness and the mandatory nature of legislation, based on Law nº 10.639/2003. The methodology adopted combines quantitative and qualitative research approaches. The quantitative analysis, derived from questionnaires answered by seventeen teachers from two Early Childhood Education schools and taking statistical science as a reference, showed that Black children's literature is rarely selected and rarely worked on by teachers during "Leitura Deleite". The qualitative analysis was carried out based on Content Analysis (Bardin, 1977) in three works of Black children's literature, with the most cited by the teachers in the questionnaire as the selection criterion. The analysis revealed reflections around three categories: protagonism of the characters, contributions to Brazil, and perceptions of the images portrayed in the works. The results revealed, on the one hand, reproduction of stereotypes, centrality of the white gaze, lack of Black protagonism, and insufficiencies in cultural valorization. On the other hand, we identified positive potentialities in relation to Black child representativeness, with valorization of Black protagonism, ancestral culture and values, and Black child aesthetics, enabling children to positively recognize the plurality of the Brazilian population in the stories read. We conclude that restarts are necessary, highlighting needs in teacher training, pedagogical practices, and the intentionality of planning, with a view to promoting intercultural, decolonial, and anti-racist education from childhood.

Keywords: Black Representation; Anti-racist Education; *Leitura Deleite*; Black Children's Literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	O coelho branco mergulhando em um balde de tinta preta.....	38
Figura 2	–	A protagonista conversando com o coelho branco.....	39
Figura 3	–	O Cabelo de Lelê	41
Figura 4	–	Personagem estereotipada	42
Figura 5	–	Capa do livro O Pequeno Príncipe Preto	44
Figura 6	–	Lápis de cor de pele	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Seleção das obras literárias	28
Gráfico 2	–	Frequência semanal da Leitura Deleite.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Justificativas da seleção de obras de literatura negra usadas na Leitura Deleite em 2024	29
Quadro 2	–	Literatura negra da biblioteca/sala de leitura utilizadas na Leitura Deleite em 2024	33
Quadro 3	–	Obras de literatura negra do acervo pessoal e/ou digitais utilizadas na Leitura Deleite no ano letivo de 2024	34
Quadro 4	–	Obras analisadas de literatura negra utilizadas na Leitura Deleite	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
EDUCLIN	Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
n°	Número
n.p	Não paginado
p.	Página
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RN	Rio Grande do Norte
RPG	Role-Playing Game
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1	INQUIETAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: instrumento e procedimentos de análise.....	19
3	POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL, ANTIRRACISTA E REPRESENTATIVA.....	22
4	UM OLHAR ANALÍTICO PARA A LEITURA DELEITE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
4.1	Seleção e frequência da literatura negra na Leitura Deleite	27
4.2	Representatividade infantil negra em três obras trabalhadas na Leitura Deleite.....	35
4.2.1	Análise da obra Menina Bonita do Laço de Fita.....	36
4.2.2	Análise da obra O Cabelo de Lelê.....	40
4.2.3	Análise da obra O Pequeno Príncipe Preto.....	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMEÇOS.....	46
	REFERÊNCIAS	49
	APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA	51

1 INQUIETAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÃO

O presente trabalho trata da representatividade infantil negra em obras de literatura trabalhadas na Leitura Deleite na educação infantil. Sua origem emerge dos estudos, discussões e reflexões do grupo que compõe o projeto de pesquisa intitulado “Da possibilidade da criança negra se ver representada: um estudo sobre as bibliotecas e os empréstimos de livros de literatura infanto-juvenil negra em escolas do RN central” (2022-2025). Este projeto, cujo objetivo busca conhecer a realidade das bibliotecas de escolas públicas da Educação Infantil e Anos Iniciais da região central do Rio Grande do Norte, está vinculado a Linha de pesquisa “História, Currículos e Diversidade na Infância”, do “Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem” (EDUCLIN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Angicos/RN.

Partindo do envolvimento com a problemática da pesquisa, a qual abarca o funcionamento, a organização, as atividades e acervos das bibliotecas escolares, incluindo um olhar analítico para a literatura infantil negra, desenvolvi¹ preocupações específicas em relação a questão da representatividade positiva no campo das infâncias. Esse objeto, somado aos conhecimentos provenientes da participação no Projeto de Extensão “RPG de Preto”, se ampliou e oportunizou conhecer mais sobre a cultura africana e afro-brasileira. Os jogos de RPG, voltados para a negritude e a organização de eventos anuais na UFERSA, proporcionaram um melhor entendimento sobre a importância da representatividade e da pessoa negra no lugar de protagonismo.

Nesse mesmo contexto, também atuei como estagiária remunerada em uma instituição pública de Educação Infantil. Durante o processo e envolvimento com as rotinas pedagógicas, observei, com olhar de investigadora, as práticas, os procedimentos e as obras utilizadas na Leitura Deleite, ações importantes para a formação leitora e educativa das crianças. A Leitura Deleite deve ser pensada e realizada no âmbito do planejamento das rotinas diárias da Educação Infantil e tem como objetivo promover prazer, fruição e o desfrute saboroso do texto. Essa compreensão tem base no caderno intitulado “formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa” (Brasil, 2012, p. 29), quando afirma que,

O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.

¹ A introdução desse trabalho foi elaborada na primeira pessoa por se tratar de decisões pessoais.

Pensando assim, a leitura literária deleite tem potencial para promover encantamento e magia, mas também ampliar saberes, ao provocar situações de conversa e de reflexão sobre o enredo, sobre os desfechos das histórias e das descobertas de situações diferentes das vividas pelas crianças. Estamos entendendo que a Leitura Deleite pode estimular as crianças, através da participação, para produzirem conhecimento por meio da criatividade, da imaginação e da fantasia, um incentivo a descoberta e a fruição.

Nesse ponto, o olhar inquietante voltou-se para os livros de literatura infantil utilizados pelas professoras durante esta ação deleite. Observei que, por vezes, a leitura escolhida despertava/continha gatilhos, no sentido de estimular problemáticas históricas relacionadas às questões negras, principalmente quando as crianças negras são expostas, a partir das histórias infantis que nunca as representam, nem em relação a sua realidade, nem ao seu ‘eu identitário’, podendo provocar ideias de subalternidade e de inferioridade.

Esse entendimento foi revigorado pela leitura da obra “O perigo de uma história única” (Adichie, 2019, s/p), quando a autora diz que o desenvolvimento da sua infância aconteceu no campus da universidade nigeriana. Segundo Adichie, ela aprendeu a ler ainda muito pequena, mas sempre literatura branca, mesmo sendo moradora da Nigéria, um país africano predominantemente de população negra. Assim ela se expressou:

me tornei leitora cedo, e o que lia eram livros infantis britânicos e americanos. Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade [...], escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre [...]. Mas essa é outra história. O que isso demonstra, acho, é quão impressionável e vulnerável somos diante de uma história, particularmente durante a infância.

Nessa crítica, a escritora Adiche nos mostra um problema que não acontece somente nos países africanos, mas em todos os países colonizados pela Europa e, posteriormente, influenciados pelo imperialismo americano, cuja formação cultural e identitária foi edificada sob os valores hegemônicos europeus. A imposição da cultura do colonizador em terras brasileiras não foi diferente e a escola fortaleceu quando, desde a educação das crianças pequenas, a literatura trabalhada foi a de base europeia, principalmente os contos de fadas.

Essa predominância só foi questionada, de fato, com a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares, representando um marco no enfrentamento da visão eurocêntrica.

Motivada por esse contexto e somada às próprias constatações de vida, menina negra que fui, e que presenciou de modo recorrente as narrativas das clássicas histórias de matriz eurocêntrica, “Branca de Neve” e a “A Bela Adormecida”, cujas protagonistas brancas, loiras e de olhos claros, padrão estético da branquitude, sempre incomodou, comecei a observar as crianças da Educação Infantil, durante o estágio não obrigatório, por conta das escolhas da Leitura Deleite. O conjunto das inquietações conduziu ao problema central da pesquisa, a partir de duas questões: na primeira indagamos sobre a seleção das obras negras para a Leitura Deleite e a frequência com a qual essas obras são trabalhadas; na segunda indagamos sobre a representatividade infantil negra em parte dos livros utilizados pelas professoras durante essa prática deleite. Nosso objetivo é analisar tendo em vista compreender as escolhas literárias das professoras para a Leitura Deleite e as contribuições para a construção de uma representatividade positiva entre as crianças. Busca-se, ao final, evidenciar se a população negra está presente, ausente ou estereotipada nas obras de literatura infantil utilizadas durante as práticas da Leitura Deleite em escolas de Educação Infantil na cidade de Angicos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: instrumento e procedimentos de análise

Considerando os propósitos desse trabalho optamos pela pesquisa quantitativa e qualitativa. A primeira, segundo Minayo (1998), busca mensurar objetivamente os fenômenos investigados, privilegiando variáveis observáveis e a produção de dados que possam ser sistematizados e analisados estatisticamente. Essa abordagem nos permite identificar regularidades, padrões e relações causais, oferecendo maior precisão e comparabilidade aos dados. Contudo, a própria autora destaca que tal perspectiva abarca verdades parciais da realidade social investigada, pois tende a fragmentá-la ao focar exclusivamente no que é mensurável. Por isso, ao desenvolver este estudo, partimos da pesquisa quantitativa, mas não nos fixamos nela, uma vez que precisamos compreender qualitativamente a complexidade histórica dos fenômenos educacionais relacionados as questões étnico-raciais, fatos que não se reduzem a indicadores numéricos.

Minayo (1998) fundamenta a abordagem qualitativa pelo método dialético, que se mostra superior pela capacidade de incorporar criticamente as contribuições das demais correntes, ao mesmo tempo em que reconhece e supera suas limitações. O método dialético concebe a realidade como processo histórico, social e contraditório, no qual natureza e sociedade, sujeitos e determinações estruturais são indissociáveis. Seus princípios de totalidade, historicidade e complexidade permitem analisar os acontecimentos como partes de um processo maior, marcado por conflitos, antagonismos e múltiplas interações entre grupos sociais. Assim, a metodologia qualitativa possibilita apreender a profundidade dos fenômenos, reconhecendo que todo conhecimento é parcial e inacabado. É nesse horizonte que este trabalho se desenvolve, buscando compreender o contexto histórico e o objeto investigado.

Para a construção dos dados, foi encaminhado um questionário com perguntas fechadas e abertas, às professoras de Educação Infantil de duas escolas localizadas no município de Angicos. O questionário foi enviado via *Google Forms* e teve a finalidade de indagar sobre as obras de literatura negra utilizadas durante o ano letivo de 2024, durante a Leitura Deleite. Também indagamos sobre a aquisição das obras trabalhadas, se adquiridas nas bibliotecas das escolas, nos acervos pessoais das professoras ou através dos meios digitais, como a internet. Essas preocupações advêm da curiosidade para entender as escolhas das professoras. O envio do formulário foi para o universo das professoras das duas escolas de Educação Infantil de Angicos, tendo em vista a estatística, com o máximo de informações

possíveis. O retorno foi satisfatório, recebemos 100% dos questionários encaminhados, num total de 17 (dezessete), sendo 14 (catorze) de uma escola e 3 (três) da outra escola.

Para a análise dos dados quantitativos utilizamos a ciência estatística. Sem essa ciência, os dados quantitativos seriam um conjunto de números brutos e desorganizados, incapazes de provocar reflexões significativas e embasar produções coerentes. Em relação aos dados qualitativos utilizamos a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), que consiste em examinar sistematicamente as respostas às questões abertas, organizando-as em categorias que emergem do corpus da pesquisa, com o fim de interpretar os significados expressos pelos participantes e/ou documentos. Bardin ilustra esse procedimento de interpretar o significado, com o exemplo da “simbólica do automóvel”, mostrando que questões subjetivas podem ser transformadas em categorias de sentido com a finalidade de revelar as estruturas mais profundas do pensamento. No presente estudo, as obras de literatura negra mais utilizadas foram significadas e categorizadas, a partir do olhar da pesquisadora, visando compreender os impactos da Leitura Deleite na representatividade racial de crianças da Educação Infantil.

Para isso, Bardin propõe um conjunto de procedimentos organizados que permitem ao pesquisador transformar materiais brutos, como entrevistas, questionários, documentos, discursos, em categorias analíticas capazes de expressar padrões, temas e representações presentes no corpus da pesquisa. A autora enfatiza que a análise de conteúdo não se limita à contagem de palavras ou à classificação mecânica de trechos: trata-se de compreender qualitativamente os sentidos, intenções e significados expressos pelos participantes.

O primeiro passo é a “leitura flutuante”, que consiste no contato amplo e livre com o material a ser analisado. Nesse processo, o pesquisador lê o corpus sem buscar categorias prévias, permitindo uma aproximação sensível, aberta e intuitiva com o conteúdo. Bardin afirma que essa leitura inicial é crucial porque possibilita uma visão global do material, favorece a emergência de temas significativos e orienta os caminhos interpretativos posteriores. A partir da leitura flutuante, o pesquisador passa as fases de codificação, categorização e análise interpretativa, organizando o conteúdo em “unidades de sentido”, de forma que permita compreender como os sujeitos pensam, sentem e significam determinada temática e/ou os sentidos explicitados através do conteúdo das mensagens, neste trabalho as obras literárias. De acordo com Bardin (1977) e Minayo (1998), as etapas da Análise de Conteúdo são:

- *Pré-análise*: etapa de sistematização das ideias, a partir dos documentos analisados.

Essa etapa considera o objeto e objetivos da pesquisa como orientadores da análise.

- *Exploração do material*: etapa em que os dados brutos são codificados para alcançar os núcleos de sentido. A codificação acontece por recortes e classificação.
- *Tratamento dos resultados e interpretação*: de posse das informações, o pesquisador faz inferências e interpreta as informações de acordo com os referenciais teóricos e os objetivos, tendo em vista responder o problema de pesquisa.

Essas orientações permitiram refletir sobre a representatividade negra nos livros trabalhados, os quais foram escolhidos tendo como critério os mais utilizados pelas professoras. Nesse sentido, selecionamos, dentre as obras mais citadas no questionário, 03 (três) livros de literatura infantil negra, alimentando a expectativa de que essa seleção garanta uma variedade representativa das pessoas e culturas negras trabalhadas durante a Leitura Deleite. Com o olhar alimentado pelo objetivo desse trabalho e pela teorização intercultural, decolonial e antirracista, objeto do item seguinte, conseguimos categorizar o conteúdo das obras a partir dos seguintes eixos de análise: 1. *Protagonismo* - analisamos os personagens negros, o papel que assumem, as influências e posição dos personagens nas narrativas literárias. 2. *Percepção das imagens* - analisamos se há elementos que perpetuam ou desafiam representações estereotipadas e limitantes aos grupos sociais negros. 3. *Contribuições ao Brasil* - examinamos a fidelidade da narrativa em relação a cultura e valores, a luta e resistência dos povos negros, as contribuições sociais e a ancestralidade.

3. POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL, ANTIRRACISTA E REPRESENTATIVA

Para a análise e interpretação dos dados, tomando como suporte a Análise de Conteúdo (Bardin 1977), nos fundamentamos na teorização crítica, decolonial e antirracista (Freire 1987; Gomes, 2003, 2019; Quijano, 2005; Walsh, 2005, 2009), a partir do pensamento latino-americano e afro-diaspórico, o qual propõe uma ciência alternativa à hegemonia eurocêntrica, a qual foi produzida a partir do advento da modernidade colonial. O arcabouço epistemológico da modernidade, de premissa eurocêntrica, teve base numa racialidade excludente de qualquer saber produzido pelos sujeitos negros, habitantes de territórios marginalizados pelos processos de colonização. O acordo tácito dessa racionalidade sempre privilegiou a cultura e os saberes da branquitude, uma herança que reflete a vida e a cultura dos sujeitos privilegiados e dos seus entendimentos de mundo, materiais e simbólicos.

As análises empreendidas nesta pesquisa não apenas descrevem práticas e escolhas, elas tensionam os modos hegemônicos de produção e circulação histórica do conhecimento literário. Elas tratam da educação brasileira, ao evidenciar a urgência da seleção de uma literatura infantil que seja plural e que represente e valorize a diversidade populacional do nosso país. Uma literatura infantil que contribua para a crítica e a superação das estruturas historicamente racializadas, a qual desconsidera o diálogo com igualdade de saberes, globalmente produzidos, inclusive pelas epistemologias imperialistas.

Ao desafiar a histórica normatividade da produção eurocêntrica, promovemos a justa e necessária oportunidade de aprender com epistemologias outras, produzidas por sujeitos outros que vivem sob os imperativos do sistema secular da colonialidade. Um sistema de relações de poder que subalterniza e atravessa todos os aspectos da vida humana: linguagens, costumes, comportamentos, saberes, estéticas, religiões (Walsh, 2009). A colonialidade se estabelece pelo poder de uma nação/povo sobre outra nação/povo e tem sido naturalizada, através da normalização da desigualdade racial, social, econômica, de gênero e de saberes. Segundo Quijano (2005), essa dominação, que provocou a subalternização e a inferioridade dos povos negros, tem seus fundamentos na classificação e relações sociais de poder, com base na racialidade, quando os europeus se veem superiores ao restante do mundo.

a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Foi essa lógica colonial, como padrão de poder, ser e saber que acentuou a compreensão de que os povos não ocidentais seriam povos "não-modernos", "atrasados" e "não-civilizados" (Walsh, 2005). Por isso entendemos que é através do confronto com as questões coloniais, as quais negam a racialidade negra, seja em sala de aula, seja no âmbito social, que construiremos uma sólida base para a educação crítica, decolonial e antirracista (Freire 1987; Gomes, 2003, 2019; Quijano, 2005; Walsh, 2005, 2009).

A Educação crítica, decolonial e antirracista concentra compreensões que são importantes para a intervenção e o combate às marcas coloniais e conservadoras que têm estruturado a sociedade brasileira desde o século XV, quando da invasão portuguesa ao Brasil e da gênese da educação jesuítica, continuamente transformada para atender as elites imperialistas, cujo pacto sempre foi com a branquitude. Educar na perspectiva decolonial e antirracista, a partir das ideias de Walsh (2009), é buscar construir uma pedagogia, cujo projeto seja abrangente e inclua aspectos epistêmicos, sociais, políticos e éticos. Uma pedagogia que questiona a racialização e a racionalização branca, cristã, europeia, hétero-masculina e cria outras formas de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar, viver. Uma pedagogia que tem em vista “romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García” (Walsh, 2009, p. 24).

Sob a perspectiva freiriana (2005), pensar a educação orientada para a lógica decolonial e antirracista é pensar uma educação comprometida com a realidade histórica e com o conhecimento, como atividade política. A educação, nesse sentido, passa a ser um projeto enraizado na realidade histórica concreta e comprometida com os sujeitos socialmente oprimidos. Por isso a educação em Freire é emancipatória, dirigida para a busca da igualdade e da liberdade, independentemente de grupo ou classe social. Nessa perspectiva, não é possível pensar a educação que não produza um conhecimento plural e que não dialogue com a diversidade do mundo, tendo em vista confrontá-lo, através da práxis. Esse protagonismo inclui a formação de uma cidadania crítica, fundamentada numa pedagogia esperançosa e libertadora, que contribua para os sujeitos assumirem o poder da denúncia. Como o próprio Freire (1987, p. 98) diz, “sujeitos da denúncia do mundo, para sua transformação”.

Então, para a educação decolonial e antirracista, é preciso letrar racialmente os sujeitos, através da práxis intercultural e dialógica, no sentido de construir saberes para a denúncia das discriminações vinculadas a raça, a religião, a língua e aos estereótipos sexistas

impostos às mulheres. A educação que inclui a racialidade dos sujeitos conduz ao entendimento da necessidade e exigência da representatividade, em todos os âmbitos sociais e educacionais, dos grupos historicamente marginalizados, tornando possível o processo de uma educação que promova igualdade e respeito entre povos e culturas. Esse compromisso passa pelo desafio de romper com ideias rígidas da educação conservadora, nesse sentido, é fundamental oportunizar letramento racial, com formação pessoal e social aos estudantes, desde o público infantil.

No contexto da educação brasileira, após o ano de 2003, conseguimos vislumbrar os dispositivos que favorecem a implementação de uma educação intercultural, decolonial e antirracista, através da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Ambas as normativas tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, valorizando e reconhecendo esse ensino e esses conteúdos “como um farol que projeta luz para o resgate da cultura e dos conhecimentos das populações negras e quilombolas” (Trindade, 2024, p. 46).

Sendo assim, é importante, na Educação Infantil, a criação de situações sociais e de contextos de vida voltados para a promoção da cidadania e das relações étnico-raciais, sendo a literatura infantil negra uma importante estratégia para o deleite e para conhecer a diversidade de pessoas, culturas, territórios, saberes. A literatura infantil negra além de possibilitar a ampliação das formas de ver e sentir o mundo, de seduzir e encantar (Almeida, 2020), ela também “nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Cândido, 2012, p. 30). Humanizar é construir possibilidades e estratégias de tratar as pessoas com dignidade, respeito e igualdade de direitos de ser quem se é, com suas particularidades e em seus contextos de vida.

Em relação a representatividade infantil negra, Gomes (2003) destaca a importância de enfatizar, em sala de aula, a positividade da cultura e das comunidades negras e de construir práticas educativas que combatam a discriminação racial, assumindo um compromisso político-pedagógico diante das questões raciais. Para a autora, discutir cultura negra na escola exige reconhecer a presença do racismo e das desigualdades históricas entre negros e brancos, caso contrário, corre-se o risco de reduzir essa cultura a algo folclórico nas práticas educativas. Assim, trabalhar a representatividade infantil negra, de forma positiva, implica assumir esse posicionamento político radical, de modo que projetos e discursos interculturais tenham efetivo compromisso pedagógico com as questões raciais.

Grada Kilomba (2019) destaca, em sua obra, como o cabelo da pessoa negra é frequentemente tratado como algo exótico, como se estivesse ali para ser exposto, tocado ou questionado. A autora evidencia que surgem perguntas e comentários no mínimo invasivos e que, quando a pessoa negra manifesta seu desconforto, a pessoa branca tende a assumir o papel de vítima, reagindo de forma infantilizada e atribuindo o problema à própria pessoa negra. Com isso, torna-se evidente a necessidade do trabalho com a representatividade, incluindo a literatura negra desde cedo e potencializando o reconhecimento da beleza, da força, da resistência e da ancestralidade presentes na cultura negra. Ribeiro (2019) destaca que as crianças negras têm ciência das violências sofridas, porque são muitas, enquanto crianças brancas, ao verem o mundo a partir de seu lugar de privilégios, acabam acreditando que esse é o único mundo esteticamente normal.

A escola, historicamente, normalizou a estética das crianças brancas como central, reforçando a lógica de hierarquização racial, referência civilizatória e cultural. Ao privilegiar conteúdos, perspectivas e narrativas eurocêntricas e a instituição escolar como legítima para universalizar a racionalidade ocidental como neutra e superior. Esse processo acabou por excluir, silenciar e inferiorizar as identidades, histórias e produções culturais negras, contribuindo para a manutenção das desigualdades e a formação de subjetividades marcadas pela desvalorização e exclusão.

Incorporar no campo didático-pedagógico, conteúdos representativos, no sentido de provocar reflexões antirracistas é uma virada cultural, pois altera padrões históricos dominantes e linguagens que tenham significados que marginalizam a luta social negra. É preciso enfraquecer o racismo e avançar nos direitos da cidadania negra. Também é preciso pensar e dar visibilidade aos autores negros que produzem literatura infantil, histórias que contribuem para o combate ao racismo, como, por exemplo, o autor Emicida na sua obra *Amoras* (2018), também Dapo Odeola com sua obra *Ei, você! Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021), Sonya Rosa, com sua obra *Zum Zum Zumbiiiiiii* (2016), entre tantos outros autores que escrevem literatura infantil negra, de forma comprometida com a representatividade positiva.

É preciso compreender que “se a instituição educacional não indaga e não constrói formas de superação do racismo estrutural que se expressa nas várias ações do currículo e do cotidiano, então, ela colaborará para uma vida injusta” (Gomes, 2019, 1027). Dessa forma, é urgente que as escolas e instituições de ensino infantil e de outros níveis adotem práticas pedagógicas conscientes e intencionais de enfrentamento ao racismo, promovendo a

valorização da diversidade, a representatividade negra, elementos fundantes da educação decolonial e antirracista. Gomes (2019, p. 1022) destaca que:

a importância dos estudos sobre crianças negras e Educação Infantil, no Brasil, considerando que a pouca abordagem teórica sobre esses sujeitos expressa o lugar não hegemônico que a preocupação com a criança negra ocupa na pesquisa educacional e no cotidiano escolar, mesmo nas instituições educacionais nas quais ela é maioria.

Assim, enfatizamos a urgência no reconhecimento da importância da representatividade e da valorização da criança negra nas práticas pedagógicas, assumindo a postura de uma pedagogia política e ética em relação aos oprimidos (Freire, 1967), minorias históricas. Ignorar essa dimensão implica perpetuar desigualdades históricas e limitar o desenvolvimento pleno desses sujeitos. Portanto, é importante o entendimento que a literatura infantil pode ser deleite, no sentido da fruição e da ludicidade em relação ao pensar a representatividade positiva da criança negra, mas também produtora de conhecimento, quando possibilita a reflexão sobre o protagonismo negro desde a infância.

4. UM OLHAR ANALÍTICO PARA A LEITURA DELEITE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

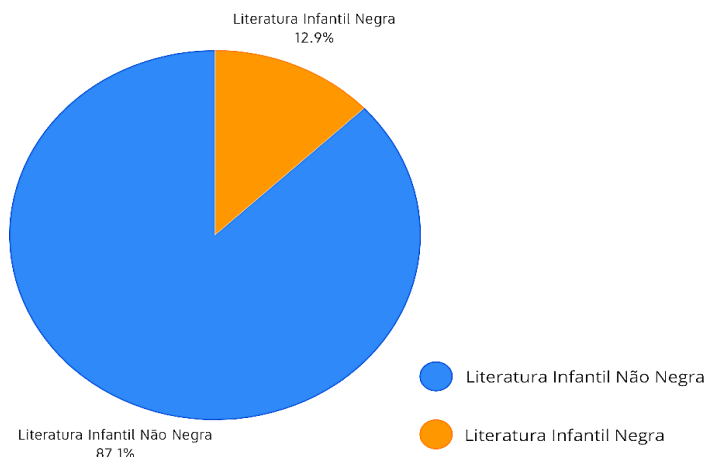
O grupo analisado, composto por professoras, corresponde a profissionais que atuam na Educação Infantil há períodos que variam de 9 meses a 30 anos. Todas são graduadas em Pedagogia, sendo que quatro possuem pós-graduação, duas têm especialização e uma possui mestrado. Essa diversidade de formação e experiência proporciona diferentes perspectivas e práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à mediação da leitura com as crianças. Na análise quantitativa enfocamos dois aspectos principais relacionados à literatura infantil negra nas escolas de Educação Infantil: uma é a *seleção* das obras, a outra é a *frequência* da literatura utilizada na prática da Leitura Deleite, investigando critérios de escolha das obras e regularidade nas leituras. Na análise qualitativa, buscando ver a *representatividade infantil negra* nas obras literárias utilizadas, focamos nas contribuições para a construção de identidades positiva; Presença, ausência ou estereotipação da população negra nas obras de literatura infantil utilizadas nas práticas de Leitura Deleite

4.1 Seleção e frequência da literatura negra utilizadas na Leitura Deleite

Por meio dos questionários aplicados às professoras das 02 (duas) escolas públicas de Educação Infantil do município de Angicos/RN, totalizando 17 participantes, obtivemos dois eixos de análises quantitativos: o primeiro refere-se à *seleção* das obras utilizadas na Leitura Deleite e o segundo trata-se da *frequência* com a qual essas obras foi utilizada, dando destaque a seleção e frequência das obras literárias negras.

Iniciamos nossas interpretações mostrando um primeiro gráfico que foi elaborado tendo como referência o levantamento estatístico da totalidade das obras selecionadas pelas professoras para a Leitura Deleite, no ano de 2024. No gráfico podemos visualizar as quantidades estatísticas das escolhas feitas, tendo como parâmetro as obras negras e as obras não negras. Vejamos o que mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Seleção das obras literárias



Na leitura interpretativa dos dados observamos que as obras de “literatura infantil não negra”, selecionadas pelas professoras, ocupam um volume significativamente superior quando comparadas as escolhas pela “literatura infantil negra”. Para este estudo, consideramos literatura não negra, como sendo aquelas obras que não tratam da história dos povos negros, também que não apresentam qualquer situação de representatividade negra e ainda que não há personagens negros com qualquer destaque.

Ao traduzir situar em quantidades de obras de “literatura infantil” utilizadas pelas 17 (dezessete) professoras em 2024, contabilizamos 116 títulos diferentes. Quando analisamos o conteúdo, tendo como referência os títulos, as sinopses, as imagens e algumas fizemos a leitura, observamos um grande contraste. As professoras selecionaram 101 (cento e uma) obras de “literatura não negra”, correspondendo 87,1% da seleção feita. Quando olhamos para a seleção das obras de “literatura infantil negra”, utilizados na mesma atividade de Leitura Deleite, identificamos apenas 15 títulos, o que corresponde a 12,9% do total da literatura utilizada. Essa discrepância evidencia uma baixa preocupação com a representatividade da literatura negra durante a Leitura Deleite, prática que ocorre quase diariamente.

Esse contexto também evidencia uma problemática que consideramos muito significativa e que mostra o baixo nível de comprometimento com a obrigatoriedade do trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais na educação brasileira. A representatividade negra, um dos focos da educação antirracista, não vem sendo trabalhada de forma equitativa nessa atividade de Leitura Deleite. Nesse sentido, do ponto de vista da representatividade e da educação antirracista, a atividade está em desacordo com a Lei nº 10.639/2003 e com as orientações pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil/Resolução nº 1/2004).

Assim sendo, é possível dizer que a predominância das obras de matriz eurocêntrica trabalhadas durante a Leitura Deleite, prática que, em sua maioria, ocorre diariamente na Educação Infantil, promover a seleção da cultura e dos valores majoritariamente das pessoas brancas, historicamente já hegemônica, para serem trabalhadas na escola. Esse momento poderia ser de promoção do prazer, da imaginação, da fruição e da ampliação de repertórios culturais mais igualitários, porém, a literatura infantil negra aparece com uma porcentagem alarmantemente baixa em relação a não negra.

Esses percentuais, acreditamos, se mostram ajustados às justificativas das professoras, quando questionadas em relação ao critério de seleção das obras de literatura, exclusivamente negras, utilizadas durante as práticas da Leitura Deleite, na Educação Infantil. Para essa compreensão nosso olhar interpretativo foi alimentado pelo objetivo e pelo objeto desse trabalho e em acordo com o nosso referencial teórico. Vejamos no quadro nº 1, com quais critérios as professoras justificam a seleção das obras negras:

Quadro 1: Justificativas da seleção de obras de literatura negra usadas na Leitura Deleite em 2024

PROFESSORAS	JUSTIFICATIVAS
Professora 1	É utilizado das duas formas aleatórias, e quando têm datas comemorativas também falamos sobre a leitura feita.
Professora 2	Datas comemorativas
Professora 3	Os livros são relacionados aos projetos desenvolvidos na escola.
Professora 4	Na maioria das vezes foram aleatórios
Professora 5	A escolha é feita através da necessidade, seja de forma espontânea ou da curiosidade da criança.
Professora 6	Aleatório, porém quando tem data comemorativa usamos livros específicos de acordo com o momento
Professora 7	Na maioria das vezes gosto de ler livros que venha trazer benefícios para a formação deles.
Professora 8	Não, escolho os livros que chamem a atenção das crianças e estimulem a curiosidade.

Professora 9	Não. As leituras são feitas espontaneamente.
Professora 10	Buscamos sempre alinhar com o plano de aula
Professora 11	Aleatória
Professora 12	Também tem, mas contamos com outros personagens, o patinho, os três porquinhos etc.
Professora 13	Aleatória, mas é trabalhado também as datas comemorativas.
Professora 14	Sempre nas datas comemorativas e no cotidiano
Professora 15	Alguns têm relação não com as datas comemorativas, mas com o projeto do mês ou bimestre, e aleatório.
Professora 16	Na maioria das vezes relacionando-se com as datas comemorativas
Professora 17	Datas comemorativas

Fonte: questionários

As respostas revelam um padrão de escolha que se repete: a seleção dos livros de literatura negra utilizados na Leitura Deleite é majoritariamente aleatória ou vinculada às datas comemorativas. Essa forma de seleção, à primeira vista, pode parecer apenas um indicativo da espontaneidade das professoras na prática da leitura, mas, quando analisamos sob a perspectiva da representatividade positiva das crianças negras e da educação antirracista, essa forma de seleção torna-se inquietante. Pois para que haja uma representatividade negra e uma educação antirracista é preciso que haja uma intencionalidade na seleção das obras. Nesse sentido, a representatividade, conforme Trindade (2024), passa a ser essencial para refletir sobre as narrativas literárias, garantindo visibilidade e relevância às pessoas negras e fortalecendo posturas positivas em relação a si mesma e à história dos seus descendentes. Dessa forma, a representatividade contribui para a formação de crianças conscientes da diversidade e da equidade racial.

A elevada constância de respostas que mencionam escolhas “aleatórias” (Professoras 1, 4, 6, 11, 13, 15) demonstra que não há uma preocupação com o planejamento da Leitura Deleite, no sentido de atender a Lei nº 10.639/2003, que orienta que saberes negros estejam presentes no cotidiano da sala de aula. A aleatoriedade, nesse contexto, reforça a invisibilidade da literatura negra e das possibilidades de construção da fruição e imaginação deleite, das crianças, em relação aos valores das populações negras. Isso porque as obras que tratam da experiência, da cultura e da identidade negra dificilmente chegará de forma

espontânea aos momentos de leitura, já que o repertório das professoras é majoritariamente composto por clássicos eurocêntricos da literatura infantil.

Um número, também significativo, de professoras afirmou escolher livros de acordo com datas comemorativas (Professoras 2, 6, 13, 14, 16, 17). Esse comportamento revela outra fragilidade em relação às orientações da Lei nº 10.639/2003 e das DCNERER: a representatividade negra aparece apenas em momentos específicos do calendário escolar, geralmente no Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, ou 13 de maio, dia da abolição da escravidão no Brasil. Essa compreensão reforça a lógica de que a história e a cultura negra não fazem parte do cotidiano educativo brasileiro, mas apenas dos eventos pontuais comemorativos. Isso contraria completamente tais diretrizes que trazem a educação antirracista como marco histórico, que deve ser contínua, transversal e diária.

Além disso, as professoras que mencionam escolher livros conforme projetos pedagógicos ou plano de aula (Professoras 3, 10, 15) também não explicam como é essa presença da literatura negra nos projetos escolares, o que demonstra que a temática racial pode ou não estar integrada ao planejamento de forma intencional.

Há também uma minoria das respostas que indica preocupação com critérios pedagógicos mais amplos, como curiosidade da criança, formação integral e estímulo da atenção (Professoras 5, 7, 8). Nesses casos obseamos uma preocupação com a valorização da diversidade racial e uma intencionalidade, ainda que não explicitada como antirracista.

Do conjunto das respostas evidenciamos que há uma ausência de intencionalidade na escolha de livros literários que promovam representatividade positiva nas crianças, referentes a população negra, revelando uma forte dependência de datas comemorativas, o que reforça uma abordagem pontual e superficial da temática racial. Além disso, observamos que ao se referirem ao projeto pedagógico, não há demonstração sensível a diversidade racial e as necessidades formativas das crianças negras em relação a pluralidade dos valores e culturas brasileiras. Entretanto também vemos intencionalidades e preocupações com a formação integral das crianças, estímulo a curiosidade e atenção estabelecendo uma aproximação com a lei 10.639/2003.

Esse movimento pedagógico perpetua a manutenção de um currículo literário eurocentrado, colonizador, que contribui para a invisibilização dos saberes produzidos pelos povos negros e suas contribuições para o desenvolvimento brasileiro. Como consequência, as práticas observadas demonstram um claro desalinhamento com a Lei 10.639/2003, que determina o ensino contínuo da história e cultura afro-brasileira e africana, como parte estruturante do currículo escolar. Após mais de 20 (vinte) anos da lei e das DCNERER

continuamos a observar a necessidade de formação profissional e a promoção do que Walsh (2009, p. 24) diz: é preciso “romper as correntes que ainda estão nas mentes [...]; desescravizar as mentes [...] e desaprender o aprendido para voltar a aprender”. Isso é praticar a educação antirracista, consequentemente, combater o racismo estrutural.

Em relação ao gráfico nº 2, abaixo registrado, interpretamos, também a luz dos nossos objetivos e referenciais teóricos, a frequência semanal com que as professoras da Educação Infantil trabalham a Leitura Deleite. Vejamos os dados estatísticos que correspondem as respostas sobre “qual a frequência com a qual as professoras trabalham a Leitura Deleite na Educação Infantil”. Os 17 (dezesete) questionários aplicados foram recebidos. Vejamos.

Gráfico 2: Frequência semanal da Leitura Deleite



Teoricamente, a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil/PNAIC, 2012), a atividade da Leitura Deleite deve ser permanentemente desenvolvida em sala de aula, inseridas na rotina do trabalho docente e desenvolvida através de roda de leitura, hora da leitura e/ou do cantinho da leitura. O fato é que a Leitura Deleite deve acontecer sempre como uma atividade prazerosa sobre o que é lido, embora nem sempre isso acontece com as crianças negras, sem a preocupação com as questões formais da leitura e da língua escrita. “É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes” (Leal; Pessoa, 2012, p. 29).

Considerando o gráfico nº 2, observamos que, em sua maioria, as professoras trabalham diariamente com literatura infantil durante o momento de Leitura Deleite, correspondendo a um percentual de 76,5%. Um grupo pequeno percentual se distribui entre

trabalhar com a Leitura Deleite 01 (uma) vez, 02 (duas) vezes e 03 (três) vezes por semana. Cada grupo corresponde a um total de 5,9%. O fato é que as professoras que atuam na Educação Infantil de Angicos trabalham com a Leitura Deleite, conforme está dito no PNAIC.

A partir desses dados tivemos a curiosidade de saber de que maneira as professoras têm acesso as obras de literatura negra para o trabalho na sala de aula, como as obras chegam até elas, considerando que há uma escassez de obras infantis negras, a partir do gráfico nº 1, trabalhadas pelas professoras nas escolas de Educação Infantil, na cidade de Angicos. Essa escassez também é confirmada pelos resultados da pesquisa intitulada “Saberes e práticas educativas dos povos negros e quilombolas nos materiais literários das escolas de Ensino Fundamental de Angicos-RN²”, desenvolvida de 2019 a 2022, sob a coordenação da profa. Ana Maria Pereira Aires. Para essa intenção, interpretamos as respostas das professoras ao questionário, a partir da pergunta sobre os acervos trabalhados e a sua disponibilidade. Tal compreensão é fundamental para identificar de que maneira essa disponibilidade influencia a regularidade com que a literatura negra é abordada em sala de aula.

No quadro abaixo disponibilizamos a relação de livros registrados pelas professoras como sendo do acervo escolar, seja nas bibliotecas, salas de leituras ou cantinhos de leitura. A partir das respostas aos questionários, obtivemos que as obras de literatura infantil negra, trabalhadas pelas professoras durante a Leitura Deleite, no decorrer do ano letivo de 2024, correspondem a uma totalidade de apenas 6 (seis) obras, que são próprias dos espaços da escola, conforme podemos ver no quadro no nº 2:

Quadro 2: Literatura negra da biblioteca/sala de leitura utilizadas na Leitura Deleite em 2024

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRAÇÕES	PAÍS	ANO
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	Claudius	Brasil	2014
Cabelo de Lele	Valéria Belém	Adriana Mendonça	Brasil	2007
A Princesa Tiana e o Sapo Gazé	Márcio Vassallo	Mariana Massarani	Brasil	2017
Bruna e a galinha D'Angola	Gercilga de Almeida	Valéria Saraiva	Brasil	2009
A cor de Coraline	Alexandre Rampazo	Alexandre Rampazo	Brasil	2021
Cada um com seu jeito, cada jeito é de um	Lucimar Rosa Dias	Sandra Beatriz	Brasil	2012

Fonte: autora

² Segundo a pesquisa há, nas bibliotecas escolares de Angicos, Anos Iniciais e Educação Infantil, com dados de 2022, uma média de 3% a 12% de obras de literatura infantil negra, considerando a totalidade das obras de literatura infantil existentes nas bibliotecas escolares investigadas.

O quadro se torna uma inquietação para aqueles que pesquisam a área étnico-racial em sua diversidade, primeiro porque a escola pode, através de cadastros e projetos, registrar adesão ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e solicitar obras literárias infantis para as bibliotecas escolares, selecionando obras que incluíam creches e pré-escola e obras para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, incluindo nessas categorias as questões raciais. Segundo, porque é possível acessar obras, manuais docentes e materiais disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – obras de Literatura (PNLD-Literatura), nível Educação Infantil, com conteúdos e histórias infantis que abordem sobre diversidade e diferença.

Então, pensando o trabalho literário na Educação Infantil, como um direito, já que está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e considerando que esta quantidade de obras registradas pelas professoras, seja a totalidade existentes nas bibliotecas/salas de leitura das duas escolas de Educação Infantil de Angicos, o trabalho étnico-racial, envolvendo representatividade negra e a ampliação de saberes interculturais e decoloniais, fica prejudicada. Nesse sentido, a educação antirracista, base da Lei nº 10.639/2003 e das DCNERER, também não acontece de maneira satisfatória, seja na Leitura Deleite ou não. Talvez por isso, as professoras possuam seus acervos pessoais e/ou digitais de obras literárias negras, conforme apresentamos no quadro nº 3, abaixo:

Quadro 3: Obras de literatura negra do acervo pessoal e/ou digitais utilizadas na Leitura Deleite no ano letivo de 2024

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRAÇÕES	PAÍS	ANO
O pequeno príncipe preto	Rodrigo França	Juliana Barbosa Pereiras	Brasil	2020
Meu cabelo é de rainha	Bell Hooks	Chris Raschka	Estados Unidos	2018
Meninas Negras	Madu Costa	Rubem Filho	Brasil	2008
Meninos de todas as cores	Luísa Ducla	Sandra Serra	Portugal	2024
Sabix: respeito com o outro	Alfredo Boulos	Leandro Ramos	Brasil	1970
Minha família é colorida	Georgina Martins	Maria Eugênia	Brasil	2015
Bucala: a princesa do quilombo do cabula	Davi Nunes	Daniel Santana	Brasil	2015
Chapeuzinho vermelho	Ciranda Cultural	Lisley Velani	Brasil	2020
Lukenia e seu poder poderoso	Odara Dêlé	Amanda Daphne	Brasil	2019

Fonte: autora

As obras de literatura negra do acervo pessoal e/ou digital das professoras se comparam às obras do acervo escolar, somado a outros, mesmo assim, ainda é pouco expressivo, porque totaliza apenas 9 obras de literatura infantil negra. Esse dado evidencia a ausência de uma educação racial efetiva, sobretudo quando se pensa a representatividade necessária a crianças negras na Leitura Deleite. Essa ausência de representatividade impede ou tarda com que as crianças negras se vejam refletidas e valorizadas nas narrativas que lhes são apresentadas, aproximando do que fala Adichie (2019), sobre “o perigo de uma história única”.

Observamos que a 15ª professora relatou, através do questionário, ter trabalhado apenas com os livros “O cabelo de Lelê e Menina Bonita do Laço de Fitas”. Esse comentário evidencia uma escassez de literatura infantil negra com representatividade positiva e diversificada. Quando as crianças têm contato apenas com obras caricaturadas ou estereotipadas. Segundo nossas análises (próximo item), quando são expostas imagens simplificadas e/ou distorcidas da pessoa negra, há um reforço da identidade estereotipada, inibindo a promoção da identificação e valorização positiva da criança, essa ainda é uma lacuna presente em obras trabalhadas pelas professoras na Leitura Deleite.

Neste item de análises quantitativas, os resultados revelam uma seleção das obras e uma frequência de trabalho com obras de literatura negra insuficiente para a promoção da educação antirracista, de caráter intercultural e decolonial. Também vimos um déficit de obras infantis negras no acervo institucional e no acervo pessoal/digital das professoras, o que impacta diretamente nas possibilidades de diversidade de escolha para a Leitura Deleite. Em comparação, um dado das observações da própria pesquisadora durante a pesquisa, todos os 101 títulos de literatura não negra estavam disponíveis no acervo das escolas, e apenas uma professora relatou recorrer ao acervo pessoal, ressaltamos, nesse sentido, que as obras não negras são de mais fácil acesso para o trabalho das professoras.

4.2 Representatividade infantil negra em três obras trabalhadas na Leitura Deleite

Este item tem a intenção de analisar a representatividade infantil negra nos livros de literatura utilizados pelas professoras durante a Leitura Deleite. Os critérios para a seleção das obras tendo em vista a análise foram estabelecidos a partir das mais citadas pelas professoras nos questionários respondidos. Em primeiro lugar, a mais citada foi *Menina bonita do laço de fita*, por 14 (quatorze) professoras. A segunda obra mais citada foi *O cabelo de Lelê*, com 9 (nove) registros e, por fim, a obra *O Pequeno Príncipe Preto*, foi citada por 3 (três)

professoras, conforme o quadro abaixo. Nossas análises têm como referência o objetivo do trabalho e os fundamentos teóricos.

Quadro 4: Obras analisadas de literatura negra utilizadas na Leitura Deleite

TÍTULOS	CAPAS	RESUMO
Menina bonita do laço de fita		Apresenta a história do coelho branco que se encanta com a cor da protagonista e, com isso, começa a questioná-la sobre de onde vem a sua cor, para assim poder ficar da mesma cor que ela. Porém, a protagonista conta várias histórias, e nada dá certo para o coelho branco ficar da cor dela. Então, a mãe da menina diz a verdade por trás da cor da filha. Assim, o coelho se casa com uma coelha preta para ter filhos de diversas cores.
Cabelo de Lelê		Apresenta a história de Lelê que não gosta do seu cabelo, então ela vai atrás de respostas por meio do livro “Países Africanos” para descobrir sobre suas raízes, e aprender a beleza, história e identidade que seu cabelo carrega.
O pequeno príncipe preto		Conta a história do Pequeno Príncipe Preto, que vive em um pequeno planeta com a baobá e, quando chega o tempo de ventania, ele viaja para conhecer outros planetas e levar a semente da baobá. Uma história que fala sobre pertencimento e ancestralidade, carregando a filosofia do ubuntu: “eu sou porque nós somos”.

Fonte: autora

Tomando como referência a análise de conteúdo, explicitada na metodologia desse trabalho, as obras analisadas evidenciam reflexões em torno de três categorias: *protagonismo dos personagens*, *contribuições ao Brasil* e *percepções das imagens retratadas nas obras*. Vejamos a análise de cada obra em separado.

4.2.1 Análise da obra Menina Bonita do Laço de Fita

Na obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, da autora Ana Maria Machado, de um modo geral posiciona a protagonista de forma positiva, ao apresentá-la como linda, como “uma princesa das terras da África” (Machado, 2014, p. 3), distanciando-a das narrativas de sofrimento negro e de expressões depreciativas da negritude infantil. A ideia principal se organiza em torno da curiosidade insistente de um coelho branco sobre a cor da protagonista preta³. Essa insistência é que abre espaço para interpretações que reforçam a exotização sobre

³ A Lei nº 12.288/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, tem por objetivo combater a discriminação a população negra, garantindo igualdade de oportunidades. Essa lei inclui as categorias preta

o corpo negro. Nesse sentido, a interpretação que fazemos da obra revela uma representação da negritude idealizada e romantizada e isso oferece elementos para posicionar a protagonista próxima ao campo da estereotipação, do que da valorização identitária.

Ao analisar trechos do livro, percebemos o uso do termo “mulata” para descrever a mãe da protagonista, “a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha” (*Ibid*, *dem*, p. 14), e isso ilustra a permanência de termos racialmente marcados, pois carregam um histórico de sensualidade e de violência simbólica. A palavra “mulata”, cuja origem remete ao substantivo *mula*, animal híbrido, é um conceito tecido no contexto colonial e escravista, utilizado para categorizar pessoas negras, a partir de uma lógica de desumanização. Tal denominação se solidificou como mecanismo de sexualização, animalização e objetificação de mulheres negras. Sendo assim, seu uso na obra *Menina Bonita do Laço de Fita* atualiza estereótipos raciais e reforça hierarquias produzidas pela colonialidade do poder (Quijano, 2005; Walsh, 2009). Também é importante dizer sobre a ausência do nome próprio da protagonista e de sua mãe, elemento que contribui para a despersonalização das personagens negras, na literatura infantil.

Além disso, a estrutura narrativa concentra-se, quase que exclusivamente, na pergunta repetida pelo coelho branco: “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?”. A repetição do questionamento posiciona a cor da protagonista como eixo central da história, reduzindo sua identidade a algo estético e, como já dissemos, exótico. Em momento algum o leitor tem acesso a sua subjetividade, cultura ou vivências. A negritude da personagem é tratada como objeto da curiosidade de um animal, que é branco, que ocupa a centralidade da narrativa e conduz toda a ação. Essa narrativa ainda revela um olhar nitidamente branco centrado, no qual a menina negra não é essencialmente um sujeito, mas o objeto do olhar interrogativo do outro branco, mesmo sendo um animal. Assim, a negritude é apresentada não como uma experiência complexa, decolonial, situada e plural, mas como um acidente, baseado unicamente na cor estetizada da pele. A narrativa, portanto, reproduz padrões da imaginação colonial ao empregar um termo injurioso e ao estruturar a história a partir de um olhar branco que se fascina pela cor da pele negra, sem reconhecer a humanidade plena da protagonista.

Outro detalhe que não passa despercebido é que a obra *Menina Bonita do Laço de Fita* não apresenta elementos suficientes para acentuar os valores culturais dos povos negros

e parda como sendo negra, conforme o quesito cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

no Brasil, a partir da ideia de raça. Um exemplo é o potencial para promover o conhecimento ancestral na frase “antes de uma avó preta que ela tinha” (*Ibid*, p. 14), mas o trecho parece ficar inacabado, mesmo com o suposto entendimento posterior do coelho. Então o potencial formativo da obra, no contexto da educação das relações étnico-raciais, não é promovida de pleno êxito, uma condição importante para saber sobre a diversidade do país.

Ao olhar as imagens que compõem a obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, estas deixam margem para algumas análises importantes. Iniciamos pelo coelho branco quando faz diversas tentativas de adquirir a cor negra, da protagonista. Na figura 1 vemos o coelho mergulhar em um balde de tinta preta, e ponderamos que esta ilustração evidencia uma visão exotizante da negritude, pontuando o sentido estético da beleza como o único atributo.

Figura 1: O coelho branco mergulhando em um balde de tinta preta



Fonte: obra analisada

Também evidenciamos uma das tentativas caricaturais do coelho de conseguir obter a cor da protagonista, quando, nos primeiros momentos da história, o personagem, animal branco, não demonstra interesse pelos saberes, cultura, ancestralidade, subjetividade da protagonista. O foco está no desejo por adquirir a cor, reforçando a lógica do apagamento, do silenciamento da história, através do desejo e da curiosidade superficial, quando ao final da história o coelho assimila a ancestralidade da cor negra. A protagonista, não identificada pelo nome, ao longo da narrativa, parece ficar reduzida ao traço fenotípico, evidenciando uma história esvaziada simbolicamente, além de sustentar, do início ao fim, o mito da democracia racial⁴, confirmando que o protagonismo negro não é sinônimo automático, nem histórico, da literatura antirracista e do reconhecimento das contribuições dos povos negros ao desenvolvimento do Brasil.

⁴ Munanga (1999) problematiza o *Mito da democracia racial* quando se refere à ideia de que, devido a miscigenação, o Brasil teria relações raciais harmoniosas e igualitárias. Essa concepção, porém, funciona como um mito social ao ocultar o racismo estrutural e as desigualdades históricas vivenciadas pela população negra.

O protagonismo e o reconhecimento dos povos negros no Brasil não são frutos espontâneos da democracia. Pelo contrário, são conquistas que advêm diretamente da luta, do combate e da resistência dos povos e movimentos negros, em contraposição a um pensamento estruturalmente de matriz colonial. Gomes, Silva e Pereira (2023, p. 7), reitera,

[...] que tais conquistas são fruto das ações da população negra, que por meio do Movimento Negro, questionam as estruturas excludentes da sociedade, para que mudanças efetivas aconteçam. É um movimento historicamente construído.

Na mesma medida, protagonizar a criança, no campo da literatura infantil negra, sem a indução de iniciativas que reforcem ações afirmativas, a valorização da criança negra e que promova o combate a discriminação racial, não colabora para a efetivação dos direitos étnicos individuais e coletivos das crianças.

Na figura 2, logo abaixo, trazemos a protagonista da história *Menina Bonita do Laço de Fita* em situação de interação com o coelho, no entanto, a interpretação que fazemos, alimentada pela teorização intercultural, decolonial e antirracista, fortalecedora da nossa ideia de representação infantil negra, está ilustrada com traços bastante exagerados. De um modo geral, os olhos das pessoas negras não são arredondados, a boca não é vermelha, tipo estar com batom, o que evidencia a presença de partes do corpo negro estereotipada, formas visuais historicamente utilizadas para caricaturar pessoas negras frente a branquitude.

Figura 2: A protagonista conversando com o coelho branco



Fonte: obra analisada

Segundo Kabengele Munanga (1999), estereótipos visuais são construções simbólicas que empobrecem a complexidade humana, reduzindo-a a traços simplificadores que perpetuam percepções distorcidas sobre determinados seres humanos e grupos sociais. Assim, a ênfase desproporcional nesses elementos faciais não apenas representa uma escolha estética,

mas um mecanismo de reforço às representações discriminatórias, contribuindo para as crianças negras evitarem a autodeclaração negra.

4.2.2 Análise da obra *O Cabelo de Lelê*

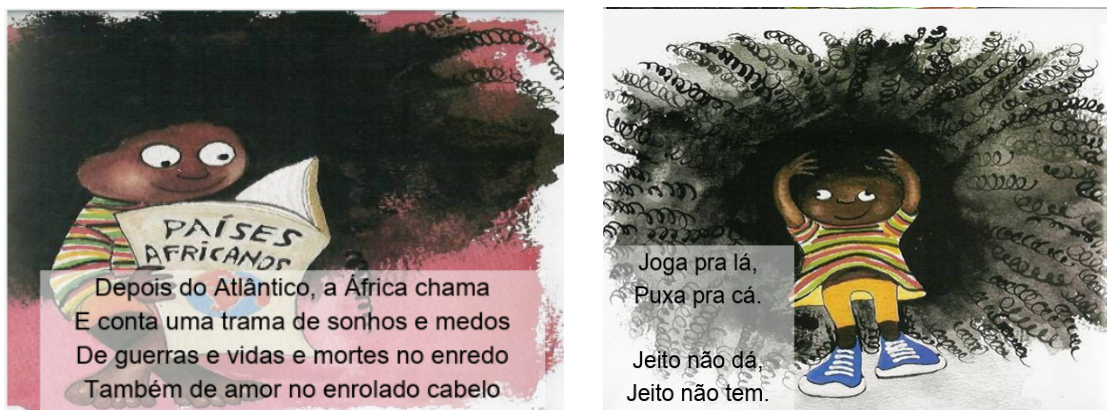
A segunda obra, *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, apresenta como eixo central da narrativa o cabelo da protagonista, conforme o próprio título indica. Nosso olhar mais geral destaca que a obra intenciona, através da narrativa, a autoestima, a valorização e a representatividade da identidade infantil negra, para isso a autora foca no cabelo de Lelê, buscando promover a aceitação dos cabelos crespos. No entanto, a história inicia dizendo que “Lelê não gosta do que vê” (Belém, 2007, p. 4) e na sequência são feitos questionamentos que acabam por induzir conflitos de identidade e autoestima, mais do que de valorização: “como é o cabelo de Lelê? Por que Lelê não gosta do que vê?” (*Ibid.* p. 4 e 6)

Essas inquietações conduzem a protagonista a buscar respostas no livro *Países Africanos*, mas, embora haja uma referência ao continente africano, nossas referências decoloniais e antirracista, conduzem a pensar que a África é pouco enaltecida e não fortalece o pertencimento, ao dizer que “Depois do Atlântico, a África chama. E conta uma trama de sonhos e medos. De guerras e vidas e mortes no enredo” (*Ibid.*, p.15). Mesmo que a sequência diga que “Também de amor no enrolado cabelo”.

Igualmente a narrativa da obra anterior, *Menina Bonita do Laço de Fita*, a história de Lelê não explora a especificidade cultural, identitária e simbólica que o cabelo negro carrega para os povos africanos e afrodescendentes. Segundo Pinto (2012, p. 7), “por muito tempo o cabelo crespo foi classificado como inadequado”, em comparação com o padrão branco de beleza. Então há uma importância ao posicionar os significados culturais e históricos do cabelo crespo e Gomes (2003) atesta isso, quando diz que o cabelo negro é uma identificação representativa da sua identidade, na sociedade brasileira.

Em relação às imagens 3, posicionadas abaixo, observamos um modelo estético no qual o cabelo da menina Lelê é retratado de duas formas: ora como uma grande mancha de volume indefinido, ora como cachos tão exagerados que extrapolam o tamanho da criança. Esse modelo de produção estética do cabelo negro, principalmente das crianças, provoca inquietações: a figura da menina Lelê, tal como acentuada na obra, é o modelo que deve conduzir nosso olhar sobre as pessoas negras e africanas? É essa identidade, conforme as imagens 3, a referência de cabelo negro que as crianças se sentem confortáveis?

Figura 3: O Cabelo de Lelê



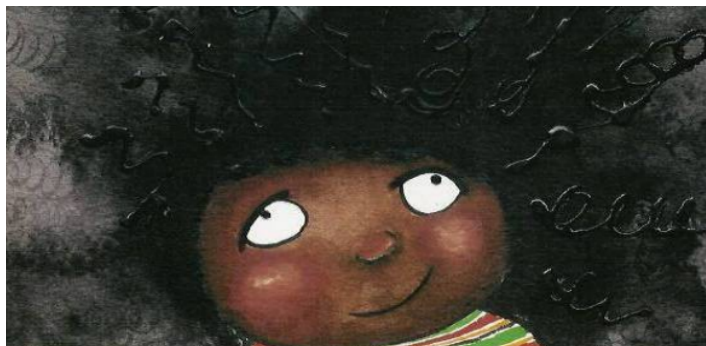
Fonte: obra analisada

Ainda sobre a figura 3, a segunda ilustração se encontra no início da narrativa, retratando o cabelo da protagonista negra como um incômodo a ser resolvido: “*Joga pra lá, puxa pra cá. Jeito não dá, jeito não tem*”. Essa construção pode reforçar um conhecimento, historicamente socializado como algo ruim, a noção de que o cabelo crespo é indisciplinado e inadequado para os seres humanos, um discurso que perpetua estigmas sobre a estética negra, até os dias de hoje.

As crianças, sejam elas bem pequenas ou maiores, possuem noções fenotípicas e quando são discriminadas, elaboram suas interpretações, por isso a importância da literatura a elas oferecida, é importante que expressem pistas para o empoderamento possível. Para Gomes (2003, p. 174), “o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. [...], todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura”. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. O cabelo negro, para muitas culturas é símbolo de resistência e demonstração da resistência ancestral.

Também merece destaque a figura 4, apresentada logo abaixo. Nela, percebemos uma repetição do formato e das dimensões aplicados aos olhos da criança negra, semelhante aos olhos da Menina Bonita do Laço de Fita. O olhar de Lelê parece estar sem foco, e apresenta traços de expressividade que reforçam intranquilidade e dúvida, uma representação negativa para qualquer criança, inclusive a negra.

Figura 4: Personagem estereotipada



Fonte: obra analisada

Em diálogo com o entendimento de Leitura Deleite expresso em documentos oficiais (Brasil, 2012), a ilustração 4 não possibilita “uma ampliação de saberes”, não estimula um diálogo relevante, uma vez que a imagem não está comprometida com a valorização da cultura afro-brasileira e com as questões étnico-raciais positivas, presentes na sociedade brasileira. Somado a isso, ainda vemos um semblante infantil que não manifesta sentimentos de alegria, bem-estar e tranquilidade.

4.2.3 Análise da obra *O Pequeno Príncipe Preto*

O terceiro livro, *O Pequeno Príncipe Preto*, do autor Rodrigo França, mostra a história do protagonista, um menino que vive em um pequeno planeta junto com a árvore Baobá, mas quando chega uma ventania de tempos em tempos, o menino viaja por diferentes planetas explorando e conhecendo novos lugares. A obra aborda de forma sensível e educativa temas como ancestralidade, identidade, pertencimento e valorização da história do povo negro. A narrativa destaca saberes importantes sobre as próprias origens, conforme expresso no trecho: “Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade” (França, 2020, p. 9).

Outro aspecto relevante é a valorização da diversidade de tons de pele, evidenciada na afirmação: “As cores são diferentes, iguais aos lápis de cor... A pele pode ter tantos tons” (*Ibid*, p. 10). A metáfora utilizada contribui para a desconstrução de padrões eurocêtricos de beleza, reforça que todas as tonalidades de pele são legítimas e igualmente importantes. O trecho “Eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns negros e um pouco mais escuro que outros é como a cor verde” reforça a pluralidade da identidade negra e tem potencial para promover uma reflexão sobre autoestima e aceitação, saberes importantes para as crianças

negras. A comparação com a cor verde simboliza que, assim como existem variações dessa cor, há múltiplas formas de ser negro, todas válidas e enriquecedoras. O autor contribui para enriquecer a imaginação e fruição dos leitores infantis, quando acentua a visão de uma criança negra com autonomia e força para se mover entre planetas e construir lições de vida que afirmam e valorizam a identidade, a amizade e a autoaceitação.

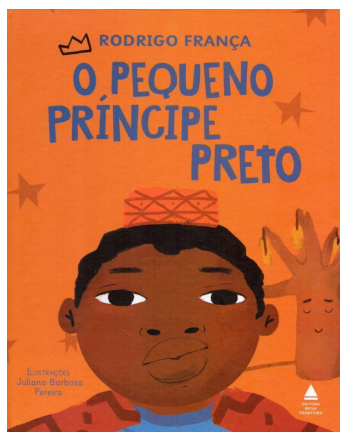
Além disso, a obra valoriza fenótipos da negritude como boca, nariz e cabelo, sempre associando-os a aspectos positivos, contribuindo para o enfrentamento de estereótipos raciais historicamente construídos, uma contribuição significativa no combate ao racismo no Brasil e a perspectiva da igualdade racial, pois, segundo Gomes (2003, p. 174),

Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação.

A narrativa ainda incorpora elementos da cultura africana e afro-brasileira, como os orixás Iansã e Xangô, apresentados de forma simbólica e educativa. O trovão, por exemplo, é interpretado como o encontro das espadas desses dois guerreiros, conectando fenômenos naturais à mitologia de matriz africana. A obra também valoriza o conceito de Ubuntu, sintetizado na expressão “eu sou porque nós somos”, reforçando os valores de solidariedade e de pertencimento.

Em relação as ilustrações, nossa interpretação é que há uma ruptura com os estereótipos, contribuindo para representatividade negra positiva, ao propor um protagonismo negro rico em simbologia. A capa do livro, retratada na figura 5, apresenta uma ilustração rica e detalhada com o protagonista negro em uma posição de poder e dignidade. Ele é retratado com vestimentas coloridas e cheia de cultura. A ilustração reflete a proposta central da narrativa, ao destacar a representatividade negra, o protagonismo negro e a valorização da ancestralidade. A riqueza de cores e a composição da cena não apenas estabelece a importância do personagem, mas também reforçam a mensagem de que a identidade negra é digna de respeito e celebração. A ilustração sugere, ainda, um vínculo com a história e a origem ancestral, temas que são explorados ao longo do livro.

Figura 5: Capa do livro O Pequeno Príncipe Preto

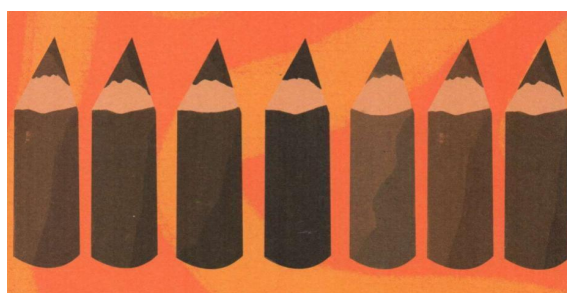


Fonte: obra analisada

A presença do baobá na ilustração da capa é significativa, pois a árvore é retratada como a grande princesa do planeta do Pequeno Príncipe Preto. Em cada planeta que o personagem visita, ele planta uma semente de baobá, um símbolo de conexão, cuidado e continuidade cultural. O baobá, conhecido como a árvore da vida, carrega uma forte carga simbólica de ancestralidade e enraizamento, e sua representação visual no livro reforça a importância de manter viva as tradições e os laços culturais de pertencimento. Essa metáfora também alude à ideia de que o conhecimento e a sabedoria dos ancestrais são fundamentais para o crescimento e a evolução do indivíduo.

Na ilustração de número 6, a metáfora dos lápis de cor é usada para destacar e oferecer centralidade a diversidade de tons de pele da população negra e a complexidade que a identidade negra representa no cenário brasileiro. A figura sugere que a beleza e o orgulho da identidade negra estão na diversidade de tons de pele, está na estética que é plural, pois não há um único padrão ou tom idealizado como o mais belo, de forma que possa ser a referência de beleza negra. Essa representação desafia estereótipos, promovendo a aceitação de todas as variações de cor de pele e o orgulho dessa pluralidade.

Figura 6: Lápis de cor de pele



Fonte: obra analisada

Em síntese, a obra *O Pequeno Príncipe Preto* oferece grandes contribuições para os processos decolonizadores e antirracistas, pois é uma narrativa comprometida com a valorização da ancestralidade, da diversidade e do protagonismo negro. A obra rompe com estereótipos raciais ao apresentar um personagem negro como sujeito pleno, detentor de saberes, história e pertencimento. Ao articular conceitos como pluralidade dos tons de pele, cultura afro-brasileira, espiritualidade de matriz africana e valores coletivos. Como Gomes enfatiza, “ao buscar a ressignificação da cor do lápis por meio das diversas possibilidades de cores de pele, compreendemos a importância e as múltiplas formas de dialogar sobre as relações étnico-raciais na educação infantil” (Gomes. Silva e Pereira, p. 2 2023). O livro fortalece a autoestima, amplia repertórios culturais e colabora para a formação de uma educação antirracista com um personagem negro que ocupa lugar de poder, sem esquecer seu coletivo. Dessa forma, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e comprometida com a equidade racial, aspecto fundamental para o desenvolvimento social, cultural e educacional do Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMEÇOS

O presente trabalho teve origem nas inquietações construídas a partir da vivência acadêmica, extensionista, pesquisadora e, especialmente, no contato com a Educação Infantil e as práticas cotidianas da Leitura Deleite, quando do estágio não obrigatório. A observação recorrente desse momento pedagógico, compreendido como espaço de fruição, encantamento, imaginação e produção de sentidos, mobilizou a reflexão sobre quais narrativas têm sido ofertadas às crianças e se essas narrativas, de fato, representam momentos deleite.

Partimos do entendimento de que a Leitura Deleite possui um potente papel formativo, pois, além de promover prazer estético e aproximação com a literatura, possibilita a ampliação de saberes, reflexões sobre a vida e a construção de identidades (Brasil, 2012). Foi justamente esse potencial formativo que despertou o olhar inquieto para as obras escolhidas pelas professoras, sobretudo quando percebemos que, em muitas situações, as histórias lidas não contemplavam a pluralidade da realidade e da cultura, como também não proporcionava uma representatividade para as crianças negras, podendo, ao contrário, reforçar silenciamentos, estereótipos e sentimentos de inferioridade, mesmo num momento deleite.

Essa inquietação foi aprofundada à luz das reflexões de Adichie (2019), ao problematizar “O perigo de uma história única”, evidenciando a ausência de narrativas plurais, especialmente durante a infância, contribuindo para a naturalização de padrões hegemônicos e excludentes. No contexto brasileiro, marcado pela colonização, escravidão e racismo estrutural, tal problemática torna-se ainda mais sensível, porque observada no espaço escolar, historicamente responsável pela reprodução de uma literatura infantil de matriz eurocêntrica. Diante disso, definimos como objetivo geral deste trabalho, analisar e compreender as escolhas literárias feitas pelas professoras da Educação Infantil para a prática da Leitura Deleite e interpretar suas contribuições e limitações para a representatividade positiva da criança negra.

As análises se deram em dois níveis, a partir da pesquisa quantitativa, a qual revelou um cenário expressivo e preocupante: das 116 obras de literatura infantil utilizadas pelas dezessete professoras, participantes da pesquisa no ano de 2024, 101 títulos (87,1%) correspondem à literatura infantil não negra, enquanto apenas 15 títulos (12,9%) foram identificados como literatura infantil negra. Esse dado revela-se ainda mais significativo, quando relacionado à frequência da Leitura Deleite, uma vez que 76,5% das professoras afirmaram realizar essa prática diariamente. Ou seja, mesmo sendo um momento recorrente na rotina escolar, a presença da literatura infantil negra é extremamente reduzida,

contribuindo para o silenciamento histórico, mesmo com a obrigatoriedade da legislação, a partir da Lei nº 10.639/2003.

No campo da pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo evidenciou reflexões em torno do *protagonismo dos personagens negros, das contribuições a cultura brasileira e da percepção das imagens nas obras*. A partir dessa categorização observamos, de um lado, que parte das obras trabalhadas, mesmo abordando ações de personagens negras, não acentuam a representatividade positiva. Em diversas partes das narrativas, lembramos a reprodução de estereótipos, a centralidade do olhar branco e a ausência de protagonismo negro, especialmente nas obras provenientes do acervo das escolas. Essas narrativas, ainda que sejam positivas no sentido de promover a literatura negra, pode estar contribuindo para a manutenção da lógica colonial que subalterniza corpos, histórias e culturas negras, quando não evidenciam os valores afirmativos, a ancestralidade e imagens que sejam representativas da beleza negra.

Por outro lado, foi possível identificar um potencial muito positivo na representatividade negra infantil, principalmente na obra *O pequeno príncipe preto*. Esta obra literária se destaca por apresentar uma narrativa afirmativa, com valorização do protagonismo negro, da cultura e valores, da ancestralidade e da estética infantil negra, possibilitando que as diversas crianças reconheçam positivamente a pluralidade da população brasileira, nas histórias lidas. Essas experiências representativas demonstram que é possível construir práticas de Leitura Deleite alinhadas a uma educação antirracista e decolonial, desde que haja intencionalidade político-pedagógica nas escolhas literárias.

Dessa forma, os resultados do estudo apontam que a seleção das obras para a Leitura Deleite não pode ocorrer de maneira espontânea ou aleatória. A literatura infantil negra, ainda marcada por processos de invisibilização, necessita ser inserida de forma contínua, planejada e comprometida com os princípios da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A ausência dessa intencionalidade reforça práticas pedagógicas que, mesmo de forma não consciente, contribuem para a reprodução do racismo estrutural no cotidiano escolar, apesar da obrigatoriedade racial curricular.

Por fim, este trabalho é um recomeço porque contribui para a reflexão da Leitura Deleite, no campo da Educação Infantil, ao evidenciar a urgência de formação docente sob a perspectiva decolonial e antirracista, uma exigência e reparação histórica. Também ao tensionar as escolhas literárias e revelar os impactos da ausência de representatividade negra positiva, a pesquisa aponta um recomeço porque demonstra a literatura infantil como um

instrumento político, formativo e emancipador no desenvolvimento infantil. Esperamos que este estudo provoque reflexões, fomenta práticas pedagógicas mais conscientes e incentive professoras e instituições escolares a reconhecerem a literatura infantil negra como direito, necessidade e possibilidade concreta de construção de identidades positivas desde a infância. Como diz Walsh (2009) é desaprender o aprendido eurocêntrico, para voltar a aprender em conformidade com a ética epistemológica, intercultural, decolonial e antirracista. Isso é recomeçar!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 2019.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações: Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas. São Paulo. 2018.

ODEOLA, Dapo. **Ei, você! Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro**. Editora: Companhia das Letrinhas. São Paulo. 2021.

ROSA, Sonia. **Zum zum zumbiiiii**. Ilustrações: Simone Matias. Editora: Pallas Mini. Rio de Janeiro. 2016.

ALMEIDA, Dulcicléia Tavares de; COLLINGE, Márcia Denise da Rocha; SALES, Maria da Luz Lima. O direito à literatura infantil afro-brasileira: práticas de alteridade em sala de aula. In: VALEZI, Raymundo, Giseli. **Direitos humanos e educação: uma relação indissociável**. Curitiba: Bagai. 2020. Páginas 282 a 293. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/515806/>. Acesso: 27/03/2024

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Trad. Luiz A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Persona, 1977.

BELÉM, Valéria. **Cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB). Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2012. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Formacao.pdf>. Acesso em 19 nov. 2025

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de [*et al*]. **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2012. 160 p.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987,

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: À PROCURA DE JUSTIÇA. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015–1044, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232>. Acesso em: 5 dez. 2025.

GOMES, Beatriz. SILVA, Isis Tomas da. PEREIRA, Amauri Mendes. Colorindo o livro com a cor preta: diálogos sobre as relações raciais e a literatura infantil. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e16809, p. 1-18, 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: **Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obeducpa_lcto/files/2019/08/Caderno-de-Formacao.pdf. Acesso em: 7 de dez 2025.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa quantitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro. 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PINTO, Neusa Baptista. **Cabelo Ruim?** A história de três meninas aprendendo a se aceitar. Ilustrações Nara Silver. Cuiabá: TantaTinta Editora, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005. pp. 117-142

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TRINDADE, Maria Claudia Bezerra. **LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**: possibilidades de construção de ações para o protagonismo infantil negro. Monografia (graduação) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2024. 70f. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/11782>. Acesso em: 6 dez. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

APÊNDICE – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

1. Nome Completo?
2. Instituição?
3. Qual sua formação?
4. Quantos anos você trabalha em sala de aula e em turmas de Educação Infantil?
5. Qual é o nível da turma de EI que você atua?
6. Estudamos que faz parte da Educação Infantil o trabalho com a Leitura Deleite. Há esse momento de leitura na sala de aula que você atua? Como ele acontece?
7. Com qual frequência é feita a Leitura Deleite na turma que você atua?
 - Uma vez na semana
 - Duas vez na semana
 - Três vez na semana
 - Quatro vez na semana
 - Cinco vez na semana
8. O uso de livros de literatura infantil é feito somente durante a Leitura Deleite ou há outros momentos de trabalho com a literatura infantil? Exemplifique.
9. Quais as obras de literatura negra ou que envolva personagens negros, da biblioteca/sala de leitura foram utilizadas na Leitura Deleite durante esse ano letivo de 2024? Favor citá-los nominalmente.
10. Quais as obras digitais de literatura negra ou que envolva personagens negros, foram utilizadas na Leitura Deleite durante esse ano letivo de 2024? Favor citá-los nominalmente.
11. O critério para a escolha dos livros usados durante a Leitura Deleite é aleatória ou tem relação com as datas comemorativas? Explique a sua resposta.
12. Quais livros foram trabalhados no momento de Leitura Deleite que pertenciam ao acervo da biblioteca ou da sala de leitura?

13. Para selecionar livros de literatura infantil "não negra" para momentos da Leitura Deleite, você costuma recorrer ao seu acervo pessoal e digital, ou a biblioteca/sala de leitura da sua escola já dispõe de um acervo amplo?

- A biblioteca/ sala de leitura já dispõe de um acervo amplo.
- Também recorro ao acervo pessoal e digital.

14. Quais livros de literatura infantil "não negra" foram utilizados nos momentos de Leitura Deleite que pertenciam ao seu acervo pessoal e/ou digital?