



ANA CAROLINA BRESCIANI VALVERDE
MARTA REGINA PAULO DA SILVA

TECENDO IDENTIDADES

a literatura africana e afro-brasileira na construção
de uma Educação Infantil intercultural e decolonial

ANA CAROLINA BRESCIANI VALVERDE
MARTA REGINA PAULO DA SILVA

TECENDO IDENTIDADES

a literatura africana e afro-brasileira na construção
de uma Educação Infantil intercultural e decolonial

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

São Caetano do Sul

2026



Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo, sem a citação da fonte. A Editora não se responsabiliza por eventuais danos causados pela des-contextualização das informações contidas neste livro.

Diretoria: Aline Gongora e Natacha Angoti

Coordenação: Michelle Campos

Projeto gráfico, capa e diagramação: Fernanda Ramos

Impresso no Brasil

Printed in Brazil



ACESSE O QR CODE
AO LADO E CONFIRA
O SITE DA EDITORA
AMÉLIE

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
LILIANE CASTRO – BIBLIOTECÁRIA CRB-8/6748

V215t Valverde, Ana Carolina Bresciani

Tecendo identidades : a literatura africana e afro-brasileira na construção de uma educação infantil intercultural e decolonial [recurso eletrônico] / Ana Carolina Bresciani Valverde, Marta Regina Paulo da Silva. – 1. ed. – São Paulo : Amélie Editorial, 2026.
7851Kb. ; 1 eBook.

ISBN 978-65-86652-96-3.

1. Educação Infantil. 2. Literatura africana e afro-brasileira. 3. Estudos interculturais e decoloniais. 4. Educação antirracista. I. Silva, Marta Regina Paulo da. II. Título.

CDD: 370.19

CDU: 37:316-647.82



**TECENDO IDENTIDADES
É O LIVRO N. 284 DA AMÉLIE.**

QUANDO CHEGA A HORA, É PRECISO SALTAR SEM HESITAR.
Seja um autor independente. Publique com a Amélie!
Envie seu original para análise: planejamento@amelieeditorial.com.

Dedico este trabalho a Deus, à minha família e às crianças pequenas, sobretudo às crianças negras, que inspiraram cada linha desta obra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela fé, pela força e discernimento concedidos em cada momento desta caminhada.

À minha mãe, Mirella, ao meu pai, Fábio, e a meu irmão Fabinho, por todos os gestos e palavras de amor, cuidado, encorajamento e apoio que não me deixaram desistir mesmo em meio aos percalços e mudanças da vida.

À minha amada e saudosa avó Ana Maria, nossa eterna “Nina”, que, mesmo do outro lado da vida, inspira a minha trajetória. Este trabalho também é seu!

À querida e sempre atenciosa professora orientadora Marta, pelos conhecimentos compartilhados nesta parceria de pesquisa de forma amorosa, humilde e esperançosa.

À professora Ana Sílvia e ao professor Rodnei, por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa de meu Mestrado, que deu origem a este trabalho, lendo, valorizando e contribuindo de forma tão significativa, acolhedora e humanizada para as descobertas construídas ao longo do percurso de pesquisa.

Às gestoras e educadoras da Rede Municipal de São Paulo que gentil e atenciosamente escolheram participar desta investigação, compartilhando saberes, percepções e vivências que fundamentaram este estudo.

Aos(às) docentes atuantes no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Alguns/algumas deles(as), desde a graduação, iluminam e inspiram minha carreira profissional e acadêmica.

Aos(às) colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (Gepide), especialmente Cleia, Aline, Vanessa e Eliane, cujas investigações representaram referências importantíssimas em meu trabalho.

À Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul – SP, pelo fomento que subsidiou a realização do curso de Mestrado.

Aos povos africanos e afro-brasileiros, especialmente às crianças negras, cujas histórias, saberes e identidades ecoam mais de três séculos de luta e resistência.

Ana Carolina Bresciani Valverde

Gratidão a todas as educadoras e educadores que seguem firmes na luta por uma educação antirracista, vislumbrando e esperando uma sociedade mais justa e amorosa, na qual todas as pessoas, em especial as crianças, possam viver com dignidade.

Gratidão à Ana Carolina pelo diálogo amoroso que resultou neste trabalho, que desejamos possa contribuir para um mundo com muito mais boniteza.

Marta Regina Paulo da Silva

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS 4

APRESENTAÇÃO 9

**1. RAÍZES QUE SUSTENTAM: FUNDAMENTOS
PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA,
INTERCULTURAL E DECOLONIAL 13**

Racismo: conceito e manifestações na primeira infância 14

Branquitude: privilégios, normas e hierarquias 14

Identidades e infâncias negras 15

Educação antirracista: compromisso ético, político
e pedagógico 18

Interculturalidade: diálogo, encontro
e transformação 20

Decolonialidade: repensar paradigmas e
reposicionar saberes 24

Literatura africana e afro-brasileira: memórias, saberes e
ancestralidades 27

Documentos legais que sustentam o trabalho 30

**2. ENTRE OLHARES E PRÁTICAS: A LITERATURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA
DE EDUCADORAS E GESTORAS. 35**

O círculo epistemológico: diálogo, reflexão e produção comparti-
lhada de sentidos. 35

Percepções docentes sobre educação intercultural, decolonial e
antirracista 36

A criança pequena e a construção do pensamento racial. 39

Entre intenção e ação: o que as docentes revelam sobre literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil 45

A potência da literatura infantil para uma educação intercultural, decolonial e antirracista 48

3. CARTOGRAFIAS DA PALAVRA: MAPEANDO E (RE)CONHECENDO A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA 53

Entre potências e cuidados: analisando livros para uma prática antirracista 55

Outras obras que ampliam o repertório de representações negras 72

A ausência da literatura africana e afro-brasileira e seus efeitos sobre a formação identitária das crianças pequenas 75

4. TECENDO EXPERIÊNCIAS: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM AS CRIANÇAS PEQUENAS. . . 81

Meu crespo é de rainha (hooks, 2018) 82

Com Qual Penteado Eu Vou? (Oliveira, 2021) 83

Bruna e a Galinha d'Angola (Almeida, 2000) 85

Cor de Pele (Cruz, 2018). 89

Tanto, tanto! (Cooke, 2019) 91

A mãe que voava (Carvalho, 2018) 96

5. TECENDO CONEXÕES: O MAPA DA TRANSVERSALIDADE 103

6. REFERÊNCIAS E INDICAÇÕES 109

Autores(as) e obras109

Filmes122

Vídeos124

Podcasts.127

TECENDO FUTUROS: CONSIDERAÇÕES FINAIS 133

REFERÊNCIAS 135

SOBRE AS AUTORAS. 150

Ana Carolina Bresciani Valverde 150

Marta Regina Paulo da Silva 151

APRESENTAÇÃO

Este *e-book* é fruto da pesquisa de mestrado intitulada “A literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil: possibilidades para a construção de práticas interculturais e decoloniais”, de Ana Carolina Bresciani Valverde, defendida em 2025, sob orientação da Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). O material que você tem em mãos traduz para o formato de caderno pedagógico os resultados, debates, análises e reflexões desenvolvidos ao longo dessa investigação.

A Educação Infantil é um território de encontros: entre histórias, culturas, modos de ver o mundo, gestos, palavras e silêncios. É, ao mesmo tempo, lugar de descoberta e de pertencimento — posto que, nesta etapa, as crianças começam a formular noções sobre si mesmas, sobre os(as) outros(as) e sobre as diferenças que perpassam a vida social. Nesse cenário, educadores e educadoras desempenham papel decisivo na construção de contextos que acolham, valorizem e ampliem as identidades de todas as crianças, sobretudo daquelas cujos povos de origem foram historicamente invisibilizados e silenciados pelas estruturas sociais.

Este *e-book* nasce desse compromisso. Pensado como um caderno de apoio pedagógico, ele foi elaborado para professoras e professores da Educação Infantil, reconhecendo sua centralidade na garantia de práticas educativas que considerem a diversidade étnico-racial como fundamento ético e político da ação docente.

Mais do que um manual a ser seguido, este *e-book* é um convite: um convite ao diálogo, à reflexão crítica, à escuta sensível e à criação coletiva.

Inspirado pelas vozes e experiências de educadoras e gestoras que participaram da pesquisa, o material apresenta caminhos possíveis para a incorporação da literatura africana e afro-brasileira ao cotidiano educativo. Considera-se aqui tanto a força estética e simbólica dessas narrativas quanto sua capacidade de desafiar estereótipos, romper silenciamentos e fortalecer identidades negras desde a primeira infância.

Este caderno reúne:

- fundamentos teóricos sobre relações étnico-raciais, educação antirracista, interculturalidade, decolonialidade e literatura africana e afro-brasileira;
- perspectivas de educadoras e gestoras sobre a temática;
- critérios para seleção de obras literárias africanas e afro-brasileiras representativas e eticamente fundamentadas;
- propostas práticas, experiências e atividades articuladas às obras;
- um Mapa da Transversalidade, pensado para apoiar o planejamento docente;
- além de indicações comentadas de livros, autores(as), vídeos, artigos e outros materiais formativos que versem sobre as trajetórias, lutas e identidades negras.

Nosso objetivo é ampliar repertórios, fortalecer práticas e mobilizar reflexões que auxiliem cada educador e educadora a planejar contextos investigativos comprometidos com a equidade racial. Esperamos que os textos e propostas aqui reunidos apoiem você na construção diária de uma Educação Infantil que reconheça, valorize e celebre as culturas negras como par-

te constitutiva da história brasileira — e da história de cada criança.

Que este *e-book* possa ser tecido junto com você, com seu grupo, com sua escola e com sua comunidade. E que cada página fortaleça o empenho por uma educação que acolhe, que transforma e que liberta.

1. RAÍZES QUE SUSTENTAM: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL

Promover práticas antirracistas na Educação Infantil exige um entendimento consistente das bases históricas, políticas e culturais que estruturam as relações raciais no Brasil. Este capítulo articula os principais conceitos teóricos que orientam a proposta deste *e-book*, destacando autores e autoras que discutem racismo, branquitude, identidades negras, interculturalidade, decolonialidade e literatura africana e afro-brasileira — além dos documentos legais que fundamentam o trabalho nas instituições educativas.



Figura 1 - Representação do continente africano disposta junto a obras que versam sobre as infâncias negras e a formação identitária na primeira infância, evidenciando referências positivas à cultura africana e afro-brasileira. Acervo de Ana Carolina Bresciani Valverde.

Racismo: conceito e manifestações na primeira infância

Silvio Luiz de Almeida (2018a) define o racismo como uma forma sistemática de discriminação cujo fundamento é a raça, manifestando-se em práticas conscientes ou inconscientes que produzem vantagens para determinados grupos e desvantagens para outros, a depender de seu grupo racial de origem. No cotidiano, esse fenômeno se expressa por estereótipos, exclusões, violências simbólicas e/ou físicas e por mecanismos que naturalizam desigualdades.

14 Além disso, o racismo se apoia em concepções e representações que afirmam a suposta superioridade de um grupo racial sobre outros — uma lógica historicamente construída para legitimar hierarquias sociais (Gomes, 2005). Isso significa que práticas discriminatórias ultrapassam atitudes individuais: elas fazem parte de um sistema estrutural, sustentado por instituições, discursos, políticas e relações de poder (Almeida, 2018a).

Na Educação Infantil, os efeitos do racismo se evidenciam de forma precoce: preferências por padrões de beleza eurocentrados, silenciamento das culturas negras, culpabilização das vítimas, ausência de representações positivas e naturalização de expressões discriminatórias. Tais vivências interferem diretamente na construção da autoestima, do pertencimento e das relações entre as crianças.

Branquitude: privilégios, normas e hierarquias

O conceito de branquitude ajuda a compreender como o racismo opera na sociedade brasileira. Ruth Frankenberg (1999)

define a branquitude como um lugar estrutural de poder, de onde pessoas brancas observam a si mesmas e aos/às outros(as), usufruindo privilégios simbólicos e materiais frequentemente invisibilizados.

Maria Aparecida Silva Bento (2002) ressalta que a supremacia branca está entranhada nesse lugar de poder, naturalizando relações de dominação. Essa lógica influencia desde políticas públicas até interações cotidianas, inclusive nos espaços educacionais.

Pesquisas com crianças pequenas mostram que a branquitude também impacta a formação das identidades infantis. Flávio Santiago (2015) atesta que meninos e meninas vivenciam processos de exclusão, desigualdades e hierarquizações que favorecem atributos associados à brancura. Elisa Amanda Santos do Amaral (2023) complementa que tais processos reforçam o ideal de branqueamento, produzindo sofrimento, apagamento identitário e desvalorização das origens negras.

15

Compreender a branquitude é fundamental para que educadoras e educadores consigam identificar práticas que reproduzem desigualdades — muitas vezes de maneira não intencional — e transformá-las.

Identidades e infâncias negras

Nilma Lino Gomes (2012) destaca que o mito da democracia racial opera como uma ideologia que nega o racismo e encobre desigualdades profundas entre brancos(as) e negros(as). Ao sustentar a narrativa de que “todos são iguais”, essa ideia invisibiliza a discriminação racial e reforça práticas que desconsideram as experiências vivenciadas pelas crianças negras

ao assumirem a identidade étnico-racial em um país estrutural e ideologicamente racista.

Quando esse mito chega à escola, cria-se a ilusão de que todas as infâncias são igualmente atendidas e reconhecidas. Entretanto, como apontam Gomes (2003a; 2002) e Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga (2023), múltiplas evidências sinalizam que as identidades negras seguem sendo marginalizadas nos currículos, nas imagens que compõem os materiais pedagógicos e nas interações cotidianas.

Nesse contexto, as infâncias negras são atravessadas por experiências que tanto podem fortalecer quanto fragilizar seus processos de identificação racial (Gomes; Araújo, 2023). A escassez de referenciais positivos e de representatividade nos espaços, nos livros, nos brinquedos e em outros materiais, somada à recorrência de estereótipos, contribuem na construção da autoestima, frequentemente marcada por inseguranças e pelo sentimento de não pertencimento entre as crianças negras.

Diante de tal realidade, o trabalho de educadoras e educadores constitui-se de múltiplos desafios, dentre os quais reafirmam-se os compromissos ético e profissional com as crianças, implicando a escuta e a observação atenta às indagações e constatações advindas de suas vozes e ações cotidianas, principalmente no âmbito das instituições de Educação Infantil e em seus lares (Gomes; Araújo, 2023). Essas práticas

[...] revelarão que elementos e mecanismos que simultaneamente se revelam e se escondem nas ações pedagógicas e escolares, quanto ao racismo e outras formas de discriminação, impactam especificamente de forma contundente a vida e a dignidade das crianças pequenas negras e suas famílias, apresentando-se como fenômenos perversos, presentes

no cotidiano, nos currículos e nas práticas da Educação Infantil (Gomes, 2019 *apud* Gomes; Araújo, 2023, p. 30).

Por essa razão, é imprescindível refletir sobre nossos olhares e práticas pedagógicas, considerando as proposições necessárias para que as instituições educacionais construam propostas que potencializem as crianças e suas infâncias plurais e multiétnicas. Tais propostas devem considerar as crianças negras como sujeitos de direitos, conhecimento, práticas e experiências étnico-raciais, cuja subjetividade não se constrói apenas via sofrimento ocasionado pelas vivências de racismo, mas também por meio de formas criativas e corajosas de lidar com as artimanhas racistas (Gomes; Araújo, 2023).

Nesse cenário, a literatura africana e afro-brasileira assume um papel essencial na construção das identidades étnico-raciais das crianças pequenas. Ao apresentar personagens negros em situações de protagonismo, beleza e complexidade, essas obras rompem com estereótipos e ampliam o repertório simbólico disponível na escola. Para as crianças negras, possibilitam experiências de reconhecimento e pertencimento, fortalecendo a autoestima e a identificação positiva com suas origens; para as crianças não negras, ampliam perspectivas e desafiam a centralidade da branquitude como norma. Ao disponibilizar narrativas, imagens e universos culturais que valorizam memórias, saberes e estéticas de matrizes africanas, a literatura contribui para que as crianças — em sua pluralidade de infâncias — construam compreensões mais amplas, sensíveis e afirmativas sobre si mesmas e sobre o mundo.

Educação antirracista: compromisso ético, político e pedagógico

Conforme assevera Gomes (2012), manifestações culturais historicamente silenciadas ou marginalizadas no currículo escolar têm conquistado maior visibilidade nos últimos anos. Esse movimento não ocorre de forma espontânea: ele resulta tanto de mudanças sociais mais amplas quanto do acirramento das disputas entre forças hegemônicas e contra-hegemônicas que configuram a sociedade contemporânea. Em um cenário marcado pela globalização, por tensões políticas e por debates intensos sobre quem produz conhecimento e quais saberes são legitimados, torna-se urgente repensar como desigualdade, diversidade cultural e relações de poder são tratadas nas instituições educativas.

18 Os chamados “excluídos” — povos e grupos historicamente colocados à margem — têm respondido a esse contexto com novas estratégias individuais e coletivas, articulando redes de mobilização, resistência e produção intelectual (Gomes, 2012, p. 102). Para Miguel González Arroyo (2013), essas movimentações incidem diretamente sobre os currículos, transformando-os em territórios de disputa simbólica e política. Tal processo convoca educadores(as) a reverem teorias, práticas, escolhas pedagógicas e modos de se relacionar com as crianças e com seus contextos socioculturais.

A Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), nesse sentido, representa um marco estrutural na educação brasileira. Ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, amplia possibilidades para uma educação antirracista e exige a reinvenção curricular, epistemológica e conceitual que legitime saberes, experiências e narrativas de matrizes africanas

no cotidiano das escolas (Gomes, 2012). Não se trata de acrescentar novos conteúdos ou inserir uma disciplina isolada, mas de promover uma mudança profunda, capaz de transformar práticas pedagógicas, modos de olhar e formas de compreender o mundo.

Essa transformação curricular envolve, sobretudo, um diálogo intercultural emancipatório, como afirma Gomes (2012). Trata-se de reconhecer o(a) outro(a) como sujeito ativo, portador(a) de histórias, culturas e conhecimentos que precisam ser considerados de forma crítica. Esse diálogo incorpora conflitos, tensões e divergências, porque reconhece que diferentes grupos sociais devem ter o direito de interferir na construção de projetos educativos e de sociedade. É nessa perspectiva que movimentos sociais — como o movimento negro, de mulheres, indígena, LGBTQIAP+, quilombola e do campo — reivindicam práticas pedagógicas que respondam às demandas coletivas por equidade racial e reconhecimento de saberes historicamente negados.

19

No campo curricular, esse movimento tem impulsionado questionamentos fundamentais: como a diversidade é tratada nas práticas cotidianas? De que maneira as diferenças tensionam as relações de poder que estruturam a escola? Como romper com estereótipos, visões coloniais e representações reducionistas sobre a África e sobre as populações negras? De acordo com Maria Paula Guttierrez Meneses (2007), falar sobre África exige coragem para questionar crenças profundamente arraigadas e superar imagens construídas ao longo de séculos de dominação e colonização.

Nesse contexto, a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil desempenha papel decisivo. Suas narrati-

vas, estéticas, personagens e universos simbólicos desafiam visões simplificadoras, ampliam horizontes e oferecem às crianças — negras e não negras — oportunidades de contato com culturas, histórias e perspectivas que fortalecem a construção de identidades positivas e plurais. Ao circular cotidianamente nos espaços educativos, essas obras contribuem para deslocar a centralidade da branquitude, diversificar referências, alimentar a imaginação e apoiar processos de reconhecimento e pertencimento tão essenciais na primeira infância.

20

Todo esse movimento — social, político, curricular e estético — abre caminho para reflexões que serão aprofundadas no próximo subcapítulo, dedicado à interculturalidade. Afinal, pensar práticas antirracistas implica compreender como diferentes culturas se encontram na escola, dialogam, entram em tensão e, sobretudo, como podem ser mobilizadas para criar experiências mais justas, humanas e significativas para todas as crianças.

Interculturalidade: diálogo, encontro e transformação

Refletir sobre interculturalidade na Educação Infantil significa olhar para as práticas, os espaços e os currículos e perguntar: quais culturas estão sendo vistas, valorizadas e legitimadas — e quais continuam sendo silenciadas? Em sua análise, Veiga (2023) argumenta que acolher a diversidade exige reconhecer e representar as identidades historicamente tratadas como “outras”, muitas vezes relegadas a posições de inferioridade pelas estruturas sociais. Arroyo (2013; 2014) reforça que o currículo é um território permeado por disputas: nele se expressam saberes que ganham visibilidade e outros que são apagados, reproduzindo hierarquias étnico-raciais, de classe e de cultura.

Nesse cenário, assumir uma perspectiva intercultural significa transformar a escola em um espaço de encontro entre diferentes grupos sociais, culturas, histórias e modos de viver. Conforme atesta Gabriela de Oliveira Melo (2021), é preciso que a instituição educacional seja um ambiente aberto às diversas expressões culturais, e que reconheça a identidade cultural como um direito — um direito de existir, pertencer e ser reconhecido tal como se é, sem assimilação forçada a padrões hegemônicos.

A interculturalidade, entretanto, não se reduz à convivência cordial entre diferentes culturas. Ela envolve negociação, enfrentamento de conflitos, revisão crítica de desigualdades e desnaturalização das relações de poder que estruturam a sociedade (Candau, 2008). Trata-se de um processo dinâmico de diálogo que reconhece as tensões políticas, econômicas e sociais que constituem a vida cotidiana e impactam diretamente crianças, suas famílias e educadores(as) (Walsh, 2001).

21

Catherine Walsh (2001; 2007) identifica três perspectivas de interculturalidade presentes na América Latina: a “relacional”, que se limita à interação entre culturas; a “funcional”, que funciona como estratégia para favorecer a coesão social sem tocar nas desigualdades estruturais; e a “crítica”, que denuncia e enfrenta as assimetrias de poder produzidas pelos processos de colonialidade. Esta última é a que orienta uma educação comprometida com a transformação e justiça social, pois articula saberes, lutas e vozes historicamente subalternizadas.

A interculturalidade crítica está diretamente vinculada ao projeto de decolonialidade, que não pretende simplesmente “desfazer” o colonialismo, mas criar formas de existência, pensamento e aprendizagem que rompam com a lógica eurocêntrica imposta pela colonialidade do poder, do saber e

do ser (Quijano, 2007; Walsh, 2005; Walsh; Rodrigues, 2021). Essa colonialidade — sustentada por epistemes, narrativas e hierarquizações raciais — invisibiliza conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, quilombolas e de tantos outros povos, restringindo a escola a uma perspectiva monocultural. Segundo reiteram Elison Antonio Paim, Marcos Rodrigues da Silva e Odair de Souza (2024), tal lógica impede que compreendamos a legitimidade e a riqueza de diferentes modos de produzir conhecimento.

Assumir uma perspectiva intercultural, portanto, implica romper com processos de homogeneização que ainda marcam muitas propostas pedagógicas (Arruda *et al.*, 2021). Pressupõe reconhecer que as crianças pertencem a múltiplos universos culturais e que suas identidades se tecem em diálogo com as experiências vividas, com os referenciais que encontram e com os silenciamentos que enfrentam.

22

Esse movimento também dialoga com os avanços normativos decorrentes da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2013) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERR (Brasil, 2004). Como argumenta Gomes (2012), essas políticas não representam apenas a inclusão de “novos conteúdos”, mas a exigência de uma transformação estrutural, epistemológica e política do currículo. A presença de culturas africanas e afro-brasileiras não deve se restringir ao cumprimento de uma exigência legal, mas compor um projeto educativo capaz de produzir outros imaginários, narrativas e possibilidades de ser e aprender.

Nessa direção, compreender a interculturalidade como prática educativa implica revisitar concepções, valores e escolhas pedagógicas, questionando estereótipos, decolonizando olha-

res e legitimando saberes plurais. Isso aponta para uma concepção de educador(a) que, em consonância com Fleuri (2000; 2002), cria contextos de diálogo, ativa diferenças, promove circulação de sentidos e estimula a construção coletiva de novos conhecimentos.

Esse compromisso ético e político se torna ainda mais relevante quando pensamos nas crianças pequenas, cujas identidades estão em processo intenso de formação. Quando a escola reconhece diferentes histórias, corpos, estéticas, linguagens, modos de viver e saber, contribui para ampliar seu repertório cultural, fortalecer vínculos de pertencimento e promover relações mais respeitosas e equitativas.

É nesse ponto que o debate se aproxima de uma dimensão ainda mais profunda: para além do diálogo entre culturas, a interculturalidade crítica convoca a escola a enfrentar as bases que sustentam desigualdades e hierarquias produzidas historicamente pela colonialidade. Nos cotidianos da Educação Infantil, isso significa rever práticas, questionar narrativas cristalizadas, reposicionar saberes e promover experiências que valorizem diferentes modos de existir, sentir e aprender. Nesse movimento, a literatura africana e afro-brasileira figura como um recurso potente, capaz de romper com visões eurocentradas e ampliar horizontes culturais das crianças. Contudo, para que essas práticas se tornem realmente transformadoras, é preciso compreender como os mecanismos da colonialidade seguem operando nos currículos, nas relações de poder e nos modos de produzir conhecimento. Por isso, no próximo subcapítulo, avançamos para a discussão sobre decolonialidade, explorando suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas mais justas, plurais e comprometidas com a equidade racial desde a primeira infância.

Decolonialidade: repensar paradigmas e reposicionar saberes

Pensar decolonialmente na Educação Infantil significa olhar com atenção para as desigualdades que afetam a vida das crianças e reconhecer que muitas delas nascem, crescem e se desenvolvem em um país marcado por profundas hierarquias de raça, classe, gênero e território. Segundo as pesquisas realizadas por Claudia Regina de Paula (2009) e Gomes e Araújo (2023), crianças negras — especialmente as que vivem em contextos periféricos — enfrentam diariamente diferentes formas de violência simbólica e material, desde olhares que as inferiorizam até práticas institucionais que silenciam suas experiências.

24

Nesse cenário, atuar na Educação Infantil demanda um compromisso ético e político com a dignidade humana das crianças pequenas, especialmente daquelas historicamente vulnerabilizadas. À luz do que ressaltam Gomes e Araújo (2023), educadoras e educadores precisam escutar atentamente o que as crianças dizem — com palavras, gestos, brincadeiras e silêncios — e reconhecer que muitas delas já carregam sobre si as marcas do racismo e de outras opressões. Ao mesmo tempo, essas crianças produzem resistência, criatividade e força, recriando diariamente modos de existir em meio às adversidades.

Essa compreensão conecta-se diretamente ao projeto de decolonialidade, que busca enfrentar os efeitos persistentes da colonialidade — isto é, das formas de dominação que hierarquizam corpos, culturas e saberes (Quijano, 2005; Walsh, 2005). Na educação, a colonialidade se expressa quando determinados conhecimentos são considerados superiores, quando a branquitude é tomada como norma ou quando modos de vida africanos, indígenas e afro-brasileiros são vistos como exóticos, atrasados ou

mesmo folclorizados. Por isso, decolonizar o currículo implica tensionar essas lógicas, produzir deslocamentos e abrir espaço para outras maneiras de pensar, narrar e viver.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) reforçam o importante papel de mediação dos(as) docentes na construção de uma visão plural de mundo como parte essencial da função da Educação Infantil. Trata-se de cultivar valores que incluem solidariedade, respeito às diferenças, defesa da igualdade de direitos e combate a preconceitos que atravessam gênero, raça, geração, religião, classe e território. Assim, educar na perspectiva decolonial significa assumir, com Paulo Freire (1996; 1992), que a educação é prática da liberdade e que todas as pessoas — inclusive as crianças — têm direito a *ser mais*, a ter sua humanidade reconhecida e ampliada.

Quando pensamos na racialização das infâncias, estudos de Santiago (2015), Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010) e Amaral (2023) mostram que crianças muito pequenas já identificam diferenças fenotípicas e as classificam como superiores ou inferiores, reproduzindo valores da branquitude presentes no entorno social. Isso revela a urgência de práticas pedagógicas que rompam com visões monoculturais e enfrentem os mecanismos de exclusão que se naturalizam na rotina escolar.

Nesse sentido, a educação na e para as relações étnico-raciais — entendida como núcleo dos projetos político-pedagógicos (Silva, 2008) — precisa fazer parte das experiências cotidianas da Educação Infantil, e não apenas de datas comemorativas ou atividades isoladas. Uma abordagem decolonial busca educar crianças capazes de participar criticamente da vida social, reco-

nhecer diferentes visões de mundo, negociar sentidos, dialogar com conflitos e valorizar a diversidade que compõe o Brasil.

Desenvolver essa postura exige, de acordo com Walsh (2005) e Gomes (2012), compreender que mudanças profundas no currículo não se restringem à inclusão de novos conteúdos, mas constituem uma transformação estrutural, epistemológica e política. De um lado, isso envolve reconhecer a potência das culturas africanas e afro-brasileiras e sua centralidade na formação do país. De outro, pressupõe questionar o eurocentrismo que ainda orienta espaços, materiais, concepções e práticas pedagógicas.

26 Portanto, decolonizar é um processo que exige coragem coletiva: implica questionar certezas, reposicionar saberes, criar novos sentidos para o cotidiano escolar e legitimar conhecimentos que, por séculos, foram invisibilizados. Na Educação Infantil, isso acontece quando reconhecemos as crianças como sujeitos culturais que criam e recriam modos de viver; quando revisamos nossas ações, olhares, materiais e discursos; e quando nos comprometemos com uma pedagogia da escuta, das relações e das diferenças.

Ao caminhar rumo a práticas decoloniais, abrimos espaço para projetos pedagógicos que valorizem infâncias plurais e multiétnicas, afirmando que todas as crianças — negras e não negras — têm direito a existir com dignidade. Esse é o ponto de encontro entre ética, política, sensibilidade e compromisso social, e estabelece a base para a construção de práticas antirracistas capazes de transformar a escola em um espaço mais humano e justo. Nesse movimento, a literatura africana e afro-brasileira se torna uma aliada potente: suas narrativas e cosmologias rompem silenciamentos históricos, ampliam repertórios culturais e oferecem às crianças imagens afirmativas que deses-

tabilizam a centralidade da branquitude. No próximo subcapítulo, aprofundaremos como essa literatura, quando presente de forma intencional e contínua no cotidiano da Educação Infantil, pode fortalecer identidades, promover reconhecimento e contribuir para práticas verdadeiramente interculturais e decoloniais.

Literatura africana e afro-brasileira: memórias, saberes e ancestralidades



Figura 2 - Boneca negra acompanhada de obras da literatura africana e afro-brasileira, compondo um repertório visual que reafirma representações estéticas e culturais valorizadoras das infâncias negras. Acervo de Ana Carolina Bresciani Valverde.

No trabalho com crianças pequenas, a literatura apresenta-se como preciosa linguagem de humanização e formação sensível: amplia repertórios, estimula a imaginação e ajuda a construir sentidos sobre quem somos e quem são os(as) outros(as) (Candido, 2011). Quando essa literatura provém de matrizes africanas ou afro-brasileiras, sua força aumenta, pois

ela traz pontos de vista, vivências e temáticas que recuperam memórias e saberes historicamente silenciados (Debus, 2007; 2018; Duarte, 2008; 2017).

Autores(as) como Eduardo de Assis Duarte e Conceição Evaristo destacam que a literatura afrodescendente não se reduz a personagens negros presentes no texto: exige autoria, ponto de vista e linguagem alinhados à experiência e à sensibilidade afrodescendentes, produzindo representações que afirmam a pele, os traços e as ancestralidades (Duarte, 2008; Evaristo, 2009). Estudos históricos de Ione da Silva Jovino (2006) e análises de Maria Cristina Soares de Gouvêa (2005) demonstram como, até meados do século XX, a presença do(a) negro(a) na literatura infantil brasileira era quase sempre marginal, caricaturada ou estereotipada — representações que a literatura africana e afro-brasileira procura desconstruir.

28

A produção contemporânea orientada pela perspectiva afrodescendente busca, portanto, resgatar e celebrar tradições, religiosidades, ritmos e modos de vida africanos e afro-brasileiros, ao mesmo tempo em que problematiza o racismo, o branqueamento e as hierarquias culturais (Oliveira, 2021; Munanga, 2005). Eliane Debus (2007; 2018) e Marta Regina Paulo da Silva (2023) reforçam que essas obras podem construir ou romper estereótipos: criteriosamente selecionadas, permitem que crianças negras se reconheçam com dignidade e que crianças não negras ampliem seus referenciais culturais sem exotização.

Na prática educativa, a literatura africana e afro-brasileira atua em três frentes complementares. Primeiro, como espelho: oferece imagens afirmativas e referências identitárias para crianças negras. Segundo, como janela: permite que crianças de outras origens conheçam outras histórias, ritos e formas

de viver, reduzindo o etnocentrismo. Terceiro, como linguagem crítica: possibilita conversas sobre memória, justiça, resistência e criatividade, alimentando um trabalho decolonial e antirracista.

Para que essa potência se realize no cotidiano das creches e pré-escolas, é preciso mais do que apresentar livros esporadicamente: exige curadoria atenta, mediação que problematize estereótipos, atividades integradas ao projeto pedagógico, bem como espaços e materiais que valorizem a pluralidade estética e linguística das culturas negras. Também é necessário que o trabalho dialogue com a formação docente — para ler com sensibilidade, problematizar representações e planejar propostas que conectem leitura, brincadeira, arte e história.

Em suma, a literatura africana e afro-brasileira não é apenas um recurso: é linguagem e gesto político, estético e pedagógico. Circulando de modo contínuo e intencional nas instituições, ela contribui para a construção de identidades mais afirmativas, para o reconhecimento das ancestralidades e para a formação de crianças capazes de imaginar e desejar outras formas de mundo.

29

No próximo subcapítulo, vamos apresentar os documentos legais e diretrizes — a citar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERR (Brasil, 2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2020) e a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) que estruturam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira — que fundamentam e orientam esse trabalho nas instituições de Educação Infantil.

Documentos legais que sustentam o trabalho

O compromisso com a educação das relações étnico-raciais na escola não nasce apenas do desejo de transformação social: ele está amparado por uma base legal sólida, construída a partir da luta histórica do movimento negro brasileiro. Uma das conquistas mais marcantes desse processo foi a aprovação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Embora a lei não mencionasse explicitamente a Educação Infantil, seu impacto reverberou em toda a Educação Básica e impulsionou debates e mudanças curriculares em âmbito nacional.

30 Esse movimento foi fortalecido com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERR, aprovadas pelo Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004). Diferentemente da Lei 10.639/03, as DCNERR evidenciam que a obrigatoriedade de trabalhar conteúdos e práticas voltadas às relações étnico-raciais abrange toda a Educação Básica, incluindo, portanto, creches e pré-escolas. Isso significa que a Educação Infantil também deve garantir vivências que valorizem as culturas africanas e afro-brasileiras, combatendo estereótipos e práticas discriminatórias desde os primeiros anos de vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) reforçam esse compromisso ao orientar que as instituições devem construir práticas pedagógicas que promovam interações respeitosas, valorização da diversidade cultural, reconhecimento das diferenças e en-

frentamento ao racismo. Esse conjunto de documentos coloca a Educação Infantil como espaço estratégico para promover a equidade racial, uma vez que é na primeira infância que muitas percepções e representações sobre si e sobre o(a) outro(a) começam a ser construídas.

Segundo as DCNERR (Brasil, 2004), trabalhar com as relações étnico-raciais implica assegurar equidade de direitos e reconhecer a diversidade que marca as experiências da população negra no Brasil. Isso inclui rever formas de olhar, falar e interagir com crianças negras, compreendendo suas histórias e culturas como dimensão fundamental da sociedade brasileira — e não como algo externo, folclórico ou secundário. Ao propor a desconstrução do mito da democracia racial, as diretrizes chamam a atenção para o fato de que a desigualdade não se explica por falta de esforço, competência ou interesse, mas por séculos de marginalização e hierarquização racial estruturados socialmente.

31

O documento também enfatiza a necessidade de combater todas as formas de rejeição, preconceito e desvalorização dirigidas a crianças negras, indo além de práticas educativas pontuais ou comemorativas. Isso envolve reconhecer a dor histórica da escravização sem reduzir a identidade negra ao sofrimento, valorizando trajetórias de resistência e contribuição para a formação do país. As crianças negras têm o direito de conhecer suas histórias, acessar conhecimentos sobre suas culturas e explorar temas relacionados às suas origens de forma afirmativa.

Para que esse trabalho aconteça de maneira efetiva, as DCNERR estabelecem que as instituições precisam oferecer infraestrutura adequada, materiais atualizados e professo-

res(as) formados(as) e comprometidos(as) com uma educação antirracista e intercultural. Isso significa desenvolver competências para identificar atitudes e discursos racistas, intervir quando necessário e criar espaços que acolham todas as crianças com dignidade.

Assim, compreender a legislação não é apenas uma exigência normativa, mas uma orientação ética para o fazer pedagógico: ela sustenta a construção de práticas que promovam inclusão, respeito e valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

2. ENTRE OLHARES E PRÁTICAS: A LITERATURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORAS E GESTORAS

Este capítulo apresenta os principais achados do círculo epistemológico realizado com seis professoras e duas gestoras de uma EMEI da Rede Municipal de São Paulo, complementados pela análise de seus planejamentos. O objetivo é tornar visíveis as percepções, inquietações, desafios e possibilidades identificados pelas participantes no trabalho com a literatura africana e afro-brasileira, especialmente quando articulada aos princípios da interculturalidade, da decolonialidade e da educação antirracista.

O círculo epistemológico: diálogo, reflexão e produção compartilhada de sentidos

35

O círculo epistemológico, proposto por um grupo de pesquisadores(as) vinculados(as) ao Instituto Paulo Freire, liderado por José Eustáquio Romão, tem como inspiração os círculos de cultura de Paulo Freire (Romão *et al.*, 2006) e foi escolhido na pesquisa por possibilitar a construção coletiva do conhecimento, valorizando a escuta, o diálogo, a reflexão crítica e a leitura do mundo pelas próprias participantes. Como destacam os(as) autores(as), educadoras e pesquisadoras não são apenas objetos da investigação, mas sujeitos que analisam e são analisados, partilhando perspectivas múltiplas e incompletas, que ganham força quando mobilizadas coletivamente.

Essa metodologia revelou saberes diversos, trajetórias singulares e posições marcadas tanto pela experiência profissional quanto pela racialidade — a mencionar, as contribuições especialmente significativas de duas professoras (Patrícia e Paula) e da coordenadora pedagógica (Fernanda), cujas trajetórias de mulheres negras trouxeram para o debate vivências atravessadas por tensões estruturais e interseccionais.

Percepções docentes sobre educação intercultural, decolonial e antirracista

36

As educadoras participantes demonstraram sensibilidade para a importância da diversidade na escola, mas suas concepções sobre interculturalidade, decolonialidade e educação antirracista ainda se mostram em grande parte incipientes e parcializadas. Em termos práticos, isso significa que muitas compreendem e praticam a diversidade como um conjunto de ações episódicas (projetos, festas, leituras pontuais), sem conseguir ainda conectar essas ações a uma transformação curricular e política mais profunda — conforme sugerem Vera Maria Ferrão Candau (2012), Walsh (2005) e Aníbal Quijano (2007).

A discussão foi iniciada com uma provocação, em forma de tirinha, que problematizava a valorização desigual dos saberes no cotidiano escolar, convidando as docentes a refletirem sobre como diferentes conhecimentos são hierarquizados na prática pedagógica, refletindo a presença do eurocentrismo. Raquel, professora, sintetizou esse sentimento com clareza: *“Apesar do Brasil ter sido construído por vários povos, sempre se valorizou um... um dos povos, né, que é o europeu. Os indígenas e os afrodescendentes ficam deixados de lado”*. Professora

Teresa apontou que há “*um preconceito velado*” que permanece imbricado nas relações. Essas falas expõem o reconhecimento da existência de hierarquias culturais — primeiro passo necessário para o trabalho intercultural e decolonial.

Ao falar de práticas, as docentes indicaram que a literatura é o eixo principal para abordar culturas diversas: “*A literatura é o que realmente dialoga diretamente com a criança*” (Patrícia - professora). Relataram projetos ricos — pesquisa sobre povos, rodas de conversa, atividades de culinária e brincadeiras — que aproximaram as crianças de outras culturas e ampliaram o repertório coletivo. A educadora Juliana pontuou: “*A gente trabalha a diversidade todo dia, porque ela está na sala de aula... são vários tipos de cabelo, vários tipos de pele*”. Essas práticas denotam abertura e eventuais esforços concretos, mas ainda muitas vezes em forma pontual ou desconectada do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade e do planejamento sistemático.

37

Sobre interculturalidade, as professoras inicialmente demonstraram uma compreensão superficial — associando-a a “trabalhar várias culturas” — mas, quando instigadas a pensar em sua dimensão integrada e contínua, reconheceram que algumas de suas práticas já envolviam dimensões mais profundas, como projetos que articulavam alimentação, brincadeiras, modos de vida e conhecimentos de matrizes africanas e indígenas. Essa tomada de consciência representa uma mudança de entendimento e ilustra a potencialidade do trabalho coletivo/reflexivo, particularmente no círculo epistemológico: um deslocamento da percepção de interculturalidade como um conjunto de ações isoladas para a compreensão de que ela im-

plica processos mais amplos, integrados e permanentes na prática pedagógica.

Em relação à decolonialidade, poucas trouxeram uma definição consolidada; uma exceção foi Raquel, que afirmou: “*Ah, tem que ter uma mudança, né? Porque a gente vem de um país que foi colonizado... Então mudar... romper com essas maneiras*”. Essa fala revela uma compreensão inicial do problema — reconhecer a imposição cultural europeia —, mas também aponta para a necessidade de aprofundamento: decolonialidade não é apenas cultural, é também política, epistemológica e estrutural (Quijano, 2007; Walsh, 2005).

38

Sobre educação antirracista, as professoras indicaram princípios valiosos, como a ideia de direitos iguais apesar das diferenças: “*Uma educação antirracista tem que partir do princípio de que as pessoas tenham os mesmos direitos, embora não sejam iguais*” (Raquel). Ainda assim, notou-se tendência a reduzir o antirracismo a intenções individuais e a ações pontuais, em vez de entendê-lo como prática integrada ao planejamento, ao ambiente físico, ao acervo e às relações cotidianas.

Do encontro emergem, portanto, imagens claras: (a) **vontade e sensibilidade** para enfrentar a questão; (b) **práticas significativas** já em curso (literatura, projetos, rodas, jogos, culinária); e (c) **limitações formativas e institucionais** que impedem a continuidade e a transversalidade dessas ações. A síntese das falas indica que o avanço real depende de formação continuada que articule teoria e prática, revisões do acervo e do PPP e espaços regulares de reflexão coletiva — medidas que permitem deslocar ações pontuais para mudanças estruturais.

A criança pequena e a construção do pensamento racial



Figura 3 - Proposta de autorretrato desenvolvida com crianças pequenas, integrando livros, referências visuais e materiais que contemplam diferentes tonalidades de pele. Acervo de Ana Carolina Bresciani Valverde.

Diversos estudos sobre o desenvolvimento das relações e identidades étnico-raciais na primeira infância — entre eles, pode-se citar as investigações de Eliane Cavalleiro (2010), Lucimar Rosa Dias (1997; 2007), Rita de Cássia Fazzi (2004), Eliete Aparecida Godoy (1996) e Cristina Teodoro Trinidad (2011) — mostram que, já entre 3 e 5 anos, as crianças come-

çam a perceber e comparar características que marcam a identidade étnico-racial, como cor da pele, textura e forma do cabelo. Nessa fase, elas observam quais atributos são mais ou menos valorizados socialmente e, a partir dessas pistas, constroem interpretações sobre si mesmas e sobre os(as) outros(as).

As pesquisas apontam que crianças brancas, geralmente, encontram maior facilidade em identificar-se positivamente, enquanto crianças negras podem expressar o desejo de alterar seus traços fenotípicos — um reflexo direto do impacto do racismo estrutural na formação da autoimagem. Trinidad (2011) reforça que essas interpretações não surgem “por acaso”: elas são aprendidas nas interações cotidianas, no círculo familiar, nos espaços escolares e nas mensagens difundidas pela mídia.

As falas das educadoras e gestoras participantes do círculo epistemológico confirmam esse cenário. Ao relembrar uma situação vivida em sala, Patrícia, educadora autodeclarada preta, compartilhou o relato de um menino negro que verbalizou sentir-se feio por causa do cabelo e por não ser branco. Ela narra:

Patrícia: *Às vezes a criança chegava pra mim e falava: ‘Prof, eu sou feio porque meu cabelo é assim... eu queria ser branco’. E era a mesma criança que todo dia me trazia uma flor e dizia que eu era linda. Eu disse: ‘Mas eu também sou negra, e você não diz que eu sou linda? Você é da minha cor’.*

O impacto dessa conversa, que fez a mãe da criança chorar, evidencia o quanto o reconhecimento e o acolhimento da identidade étnico-racial pelas professoras podem transformar a percepção das crianças sobre si mesmas.

Outras falas revelam como o racismo se manifesta nas relações entre pares, especialmente quando o cabelo aparece como

marcador identitário importante (Gomes, 2008). Raquel relatou: *“Já vi, sim... cabelo... uma dizendo que o cabelo da outra estava feio por ser crespo”*.

Silvana complementou com uma história marcante ocorrida no âmbito de um projeto de identidade: *“Uma menina desenhou o cabelo dela enrolado e preto. Em cima, desenhou um cabelo liso e amarelo. Ela disse: ‘Esse é meu cabelo hoje. Mas quando crescer, vou fazer chapinha e ficar loira’”*.

Embora a educadora tenha inicialmente reagido dizendo que a situação era “engraçada”, o episódio revela algo muito profundo: a presença dos padrões eurocêntricos enquanto ideal de beleza e pertencimento, e o desejo de embranquecimento como caminho para aceitação — aspectos amplamente discutidos por Bento (2002) e Santiago (2015). Esse tipo de expressão infantil, longe de ser anedótica, demonstra a raiz social do racismo, que atua inclusive nos afetos, nos desejos e no imaginário das crianças.

Também emergiram narrativas que trazem à tona como elas já reconhecem e hierarquizam tons de pele, mesmo antes de conseguirem expressar plenamente tais percepções. Ao comentar uma cena do livro “Cor de Pele” (Cruz, 2018), Juliana observou: *“As crianças vão pelo que predomina, pelo que é dito, valorizado... Elas ainda não têm muita noção, mas sentem o preconceito. Isso tem ficado cada vez mais evidente”*.

Essa fala revela um movimento importante: ao mesmo tempo em que ainda há resquícios do mito da democracia racial, há também um crescente reconhecimento de que crianças sentem, interpretam e respondem aos conflitos étnico-raciais desde muito cedo.

A contribuição de Fernanda, coordenadora pedagógica que se autodeclarou negra no grupo, trouxe à discussão um olhar

que articula vivência pessoal e análise estrutural. Em seus relatos, Fernanda destacou que a discussão sobre raça muitas vezes é tratada como questão moral/individual e alertou para a dimensão estrutural do racismo:

Fernanda: *Poxa, é um negócio tão natural, é todo mundo igual e eu acho que a questão é mais profunda, né? É mais estrutural. A impressão que dá quando a gente faz esse debate na escola... é só uma questão de identidade e, assim, eu sei que não é intenção, mas acaba passando a ideia de responsabilizar quem está sendo discriminado pelo preconceito.*

42 Fernanda vincula essa compreensão à experiência cotidiana de violência simbólica: ela compartilha episódios de vigilância e desconfiança sofridos em espaços públicos (por exemplo, ser seguida por um segurança em loja), tornando explícito que a discriminação persiste independentemente de escolaridade ou classe — e que, por isso, a simples “autoafirmação” não resolve a profundidade do problema:

Fernanda: *Não vai se eliminar o preconceito através da educação... a armadilha é tão grande que a gente cai nela também... eu tô aqui, você tem que aceitar, você tem que aceitar, só que quando eu vou no Armarinhos Fernando, o segurança me segue.*

Esses trechos de Fernanda são fundamentais por dois motivos práticos para educadoras e educadores: (1) lembram que as intervenções na escola devem considerar a dimensão estrutural do racismo — não deslocando a responsabilidade exclusivamente para famílias ou para as crianças; e (2) endossam que os(as) profissionais também carregam marcas do racismo em suas trajetórias, o que influencia a forma como mediam situações em sala. Contudo, acerca do compromisso assumido pelas instituições educacionais e seus/suas profissionais perante o combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação, cabe

retomar a reflexão de Paulo Freire (2000, p. 31): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. É essa educação, ancorada em uma perspectiva antirracista, intercultural e decolonial, que pode ressignificar os olhares e práticas de homens e mulheres, entre os quais os futuros seguranças atuantes no estabelecimento mencionado por Fernanda, mas também de tantos(as) outros(as) agentes que atuam em diferentes instituições e espaços públicos e privados.

Fernanda também compartilha como o pertencimento e a representatividade afetam suas escolhas pessoais e profissionais. Ao narrar uma experiência em Salvador - BA, onde se sentiu à vontade com o cabelo mais “armado”, ela observou que, ao voltar para São Paulo, não manteve esse estilo porque ele “destoava” e podia abrir margem para comentários — um mecanismo de adaptação para evitar constrangimentos:

43

***Fernanda:** Lá eu me senti tão à vontade de ficar com o cabelo armado... Só que quando eu voltei, eu não mantive. Porque destoava... E aí a gente, para se privar de alguns inconvenientes, inconscientemente a gente vai se adaptando.*

Esse relato conecta diretamente com a observação de que assumir a identidade negra em um país ideológica e estruturalmente racista é um processo atravessado por dor, adaptação e resistência — um processo que impacta a maneira pela qual os(as) profissionais agem diante das crianças e como lidam com o tema no planejamento pedagógico.

Os dados da pesquisa reforçam, portanto, que crianças pequenas não apenas percebem diferenças raciais: elas atribuem significados a essas diferenças, muitas vezes reproduzindo estereótipos presentes na sociedade. Com base em Cavalleiro (2010) e Bento (2012), observa-se que o silenciamento da es-

cola diante das relações étnico-raciais acaba reforçando hierarquias que favorecem a branquitude e fragilizam a construção de uma identidade positiva entre as crianças negras.

Entretanto, a pesquisa também mostra que não são apenas as crianças que vivenciam conflitos identitários. As educadoras, marcadas por trajetórias pessoais atingidas pelo racismo, muitas vezes carregam em si mesmas dores e ambivalências. A fala de Paula, professora autodeclarada parda, é especialmente significativa: “[...] *Agora meu cabelo sempre foi enrolado, ruim, meu cabelo... sempre tive cabelo ruim*”.

Esse breve relato, profundamente marcado pela história racial brasileira, confirma como discursos de desvalorização estética são internalizados e reproduzidos por gerações. A expressão “cabelo ruim”, como denunciam Bento (2002) e Gomes (2008), sintetiza séculos de hierarquização de corpos, reforçando a ideia de que traços negros são inadequados ou indesejáveis.

Ao reconhecer que ela mesma reproduzia essa linguagem, Paula revela que o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar exige, também, o enfrentamento das próprias memórias, marcas e aprendizagens. Essa dimensão é essencial, pois a mediação dos(as) professores(as) junto às crianças depende, em grande medida, de como eles(as) concebem e lidam com suas próprias experiências.

Posto isso, os dados indicam que a construção do pensamento racial na infância está profundamente articulada às histórias de vida — das crianças e dos(as) educadores(as). Reconhecer essa complexidade é o primeiro passo para que a Educação Infantil possa atuar como espaço de cuidado, acolhimento e fortalecimento identitário para todas as crianças.

Entre intenção e ação: o que as docentes revelam sobre literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil

As discussões no círculo epistemológico evidenciaram que as educadoras reconhecem, ao menos em parte, a importância da literatura africana e afro-brasileira para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Contudo, suas falas também revelam tensões entre o que compreendem teoricamente e aquilo que, de fato, conseguem realizar na prática cotidiana.

Um dos aspectos mais presentes nas falas é a percepção de que tais obras ainda aparecem de forma pontual e reativa, geralmente mobilizadas diante de conflitos, dúvidas das crianças ou demandas específicas do planejamento. Como apontou Raquel, não existe uma frequência definida para a leitura dessas narrativas: *“É... não tem o prazo certo, né, a gente, conforme vai vendo, vai...”*. Na mesma direção, Silvana reforça que *“é conforme a necessidade”* — indicando que o uso das obras depende mais do contexto imediato do que de um compromisso sistemático com as relações étnico-raciais.

45

Além disso, surgem indícios de uma compreensão ainda restrita da potência dessas produções. Paula, por exemplo, descreve a literatura como uma prática associada à espera do transporte escolar ou a momentos de “mais uma historinha”, revelando um entendimento que a coloca em posição secundária no planejamento: *“Mesmo que não esteja no planejamento, a gente pega mais uma historinha... e dá uma lida para eles”*. Essa percepção reforça a necessidade de ampliar a compreensão sobre a literatura enquanto linguagem central na formação das crianças, não como mero entretenimento.

Apesar de reconhecerem o acervo disponível, algumas docentes afirmam que a escolha das obras ainda é influenciada por movimentos institucionais ou por seleções previamente realizadas pelo município. Juliana sintetiza bem essa dinâmica ao comentar: *“A gente já entende que eles já passaram por uma seleção... que estão dentro de um currículo que a Prefeitura já tem”*. Ao mesmo tempo, Juliana aponta para critérios que começam a ganhar forma em seu olhar docente — entre eles, a preocupação em selecionar livros que dialoguem com a representatividade da turma e com as concepções que orientam sua prática. Ela também considera situações vivenciadas pelas crianças, o que inclui — mas não deve se limitar a — episódios envolvendo cabelo, cor da pele ou dúvidas relacionadas à identidade racial.

46

Outra questão relevante diz respeito ao modo pelo qual as professoras lidam com o planejamento. A maior parte dos documentos analisados não integra de maneira constante obras africanas e afro-brasileiras, privilegiando projetos temáticos mais tradicionais — como alimentação saudável — que ignoram possibilidades de articulação com saberes e culturas de matriz africana. Quando aparecem, as leituras tendem a se limitar a situações específicas ou datas comemorativas. As exceções ficam por conta de iniciativas pontuais, a indicar a proposta de Paula e Raquel voltada à valorização das diferentes configurações familiares, que incorporou obras como *“Tanto, Tanto”* (Cooke, 2019) e *“A mãe que voava”* (Carvalho, 2018).

Nas falas das docentes também se destaca uma autocrítica sobre o uso superficial do acervo. Juliana, referindo-se ao momento de Hora-Atividade (HA), corrobora essa reflexão ao afirmar: *“Às vezes a gente não usa a HA corretamente. De pegar, ver esses acervos da escola, ler, ver o que cabe, o que não cabe”*.

Ela reconhece que explorar intencionalmente o acervo, compreender as mensagens e representações das obras e analisá-las criticamente são movimentos fundamentais para uma prática antirracista — e que nem sempre têm acontecido.

Os relatos também revelam a coexistência de diferentes níveis de compreensão sobre o papel dessas narrativas. Enquanto algumas professoras demonstram sensibilidade ao tema e percebem a literatura como espaço de valorização identitária, outras ainda a veem como complemento. Essa heterogeneidade tem relação direta com a ausência de formações continuadas sistemáticas, apontada no próprio círculo epistemológico como um desafio central. Posto isso, a coordenadora Fernanda reconheceu que “*não basta você ter os livros... é o primeiro passo*”; é preciso investir na formação para que docentes saibam “*como apresentar esse livro*” e como construir propostas significativas a partir dele.

47

Em síntese, as vozes das professoras e gestoras revelam que a literatura africana e afro-brasileira é compreendida como potência — mas ainda pouco explorada em sua profundidade estética, política e identitária. As falas expõem tanto intenções transformadoras quanto os limites concretos de tempo, formação e planejamento que permeiam o cotidiano da Educação Infantil. O desafio, portanto, está em transformar a intenção em ação sistemática, permanente e crítica, fortalecendo práticas que reconheçam, celebrem e ampliem as identidades das crianças pequenas.

A potência da literatura infantil para uma educação intercultural, decolonial e antirracista

As discussões realizadas a partir do círculo epistemológico revelaram que, para as educadoras e gestoras participantes, a literatura africana e afro-brasileira tem um papel fundamental na construção de práticas interculturais e antirracistas na Educação Infantil. Ao refletirem sobre os princípios apresentados no vídeo “Abecedário de Educação e Interculturalidade”, de Vera Candau (CineadLecav, 2017), elas foram identificando, de maneira progressiva, como os livros contribuem para o questionamento das desigualdades, a valorização da diversidade e o enfrentamento ao eurocentrismo que ainda se faz presente nos currículos e nas relações cotidianas.

48

A fala de Raquel inaugura esse movimento ao reconhecer as raízes coloniais que moldaram a sociedade brasileira e, consequentemente, as práticas educativas: *“Eu acho que a gente teve heranças, não dá para negar. Elas existiram e existem, com certeza. [...] Só que durante muito tempo, o que prevaleceu foi a cultura... europeia.”*

Esse reconhecimento sustenta a compreensão de que trabalhar com a literatura africana e afro-brasileira exige rever concepções, intencionalidades e mediações. Ao discutir descolonização e decolonialidade, surge muitas vezes a tendência de conceber as referidas perspectivas apenas como escolhas individuais ou posicionamentos morais dos(as) educadores(as). No entanto, Djamila Ribeiro (2019) e Almeida (2018a) asseveraram que tais compreensões são insuficientes para enfrentar as permanências coloniais que estruturam a sociedade brasileira.

Para Ribeiro (2019), o racismo não diz respeito a ser ou não ser racista, mas a um fenômeno estrutural que demanda ação coletiva e prática antirracista intencional. De modo convergente, Almeida (2018a) afirma que o racismo excede a dimensão das condutas individuais, expressando-se nas instituições justamente porque essas materializam uma sociedade organizada por hierarquias de raça, poder e classe.

Logo, a decolonialidade não pode ser restringida ao plano cultural ou moral; ao contrário, requer articulação com uma compreensão estrutural das desigualdades históricas que sustentam práticas coloniais no currículo, na gestão e nas relações pedagógicas. Por isso, ações que se pretendem transformadoras não podem ser tomadas como escolhas individuais, mas como compromissos coletivos com justiça social e equidade racial. Nesse horizonte, a abordagem da literatura africana e afro-brasileira deixa de ser uma iniciativa voluntarista do(a) professor(a) e se afirma como uma exigência curricular, política e ética vinculada à luta contra as desigualdades estruturais que se reverberam na escola.

49

É nesse contexto que as falas das docentes ganham força. Patrícia, por exemplo, destaca de que forma os livros africanos e afro-brasileiros podem fortalecer identidades e ampliar a autoestima das crianças: *“Acho que as crianças, quando a gente traz essa literatura... elas se encontram ali”*.

Relatos como esse mostram que a referida literatura, quando intencionalmente mediada, desencadeia processos de identificação, questionamento e ressignificação identitária, contribuindo para práticas educativas que problematizem estereótipos e alarguem a compreensão das múltiplas experiências da infância.

A dimensão formativa da literatura também aparece com força na fala de Juliana, que reconhece como as obras africanas e afro-brasileiras a apoiam a revisitar imaginários aprendidos: “Os indígenas... às vezes, na minha imaginação, eles estavam sempre lá na floresta, ou ainda na África. [...] Eles estão aqui, entre a gente. Somos nós, aliás”. E completa: “Às vezes você lê um livro para criança, mas está lendo para você também, para tentar mudar um pouco desse olhar que a gente carregou tanto com o colonialismo”.

Ao afirmar que “*não estamos mais falando do passado, mas do que temos dentro da sala de aula*”, Juliana articula literatura e mundo vivido, reconhecendo os livros africanos e afro-brasileiros como meios que não apenas humanizam, mas também deslocam, tensionam e ampliam visões de mundo — em sintonia com a perspectiva da interculturalidade crítica (Candau, 2012; Walsh, 2007).

No conjunto, as falas apontam para a compreensão de que a literatura africana e afro-brasileira corresponde a uma linguagem poderosa para questionar desigualdades, valorizar ancestralidades, fortalecer identidades, desconstruir estereótipos e promover diálogo entre culturas — dimensões essenciais de uma educação intercultural, decolonial e antirracista.

3. CARTOGRAFIAS DA PALAVRA: MAPEANDO E (RE)CONHECENDO A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Selecionar obras africanas e afro-brasileiras para a Educação Infantil exige atenção cuidadosa a aspectos que ultrapassam a escolha de um “livro bonito” ou “adequado para a idade”. Trata-se de uma decisão pedagógica, política e ética, vinculada ao compromisso com uma educação que respeita, valoriza e afirma a diversidade étnico-racial desde a primeira infância. Alinhada às defesas de Debus (2007; 2018), Jovino (2006) e Oliveira (2021), esta discussão parte da concepção de que a literatura é um território de memórias, saberes e disputas simbólicas; por isso, os livros que chegam às mãos das crianças precisam ampliar possibilidades de leitura de mundo — e não reforçar estereótipos ou silenciamentos.

53

Eduardo de Assis Duarte (2008) apresenta determinados elementos que caracterizam a literatura africana e afro-brasileira. Um primeiro critério fundamental é a **autoria negra**. Escritores(as) e ilustradores(as) negros(as) trazem marcas de suas experiências, visões de mundo e repertórios culturais, oferecendo às crianças narrativas que rompem com a lógica eurocêntrica que historicamente predominou no mercado editorial brasileiro (Jovino, 2006). Além de promover representatividade, a autoria negra contribui para a circulação de saberes ancestrais e plurais.

Outro critério diz respeito à **representatividade**, que não se restringe à presença de personagens negros, mas envolve a forma como esses sujeitos são construídos nas narrativas.

Representatividade implica protagonistas complexos, potentes, diversos e singulares — não personagens reduzidos a caricaturas ou a papéis subalternizados. Gouvêa (2005) e Debus (2018) alertam que, muitas vezes, personagens negros aparecem apenas para ensinar lições morais ou como pano de fundo para a narrativa, sem agência real. Assim, é preciso identificar obras que apresentem crianças e adultos(as) negros(as) vivendo alegrias, conflitos, descobertas e cotidianos que não se limitem à dor ou ao sofrimento.

54

A **ancestralidade** também se constitui como elemento central na seleção das obras. Livros que evocam memórias, espiritualidades, linguagens, cosmologias e modos de ser africanos e afro-brasileiros contribuem para a construção de vínculos de pertencimento e para o reconhecimento da riqueza das culturas africanas na formação do Brasil (Debus, 2007; Oliveira, 2021). Esse critério permite que crianças negras se vejam em histórias que legitimam seus mundos, e que crianças não negras ampliem seu repertório cultural.

Da mesma forma, a **diversidade temática** é imprescindível. A literatura africana e afro-brasileira não se resume a narrativas sobre escravidão, preconceito ou combate ao racismo. Há histórias sobre amizade, aventura, música, cotidiano, imaginação, família, natureza, oralidades e celebrações. Para Debus (2018), limitar a literatura negra a temas de dor restringe o espectro de experiências possíveis e compromete a construção de uma educação antirracista mais sensível e plural.

Por fim, um critério indispensável é **o rompimento com estereótipos raciais**. Muitos títulos amplamente difundidos ainda reproduzem imagens exotizadas de África, reforçam padrões eurocêntricos ou apresentam personagens negros ape-

nas como símbolos da diferença. A tarefa docente, tal qual sublinha Oliveira (2021), é desconfiar dessas representações e avaliar se a obra propõe deslocamentos, tensionamentos e perspectivas realmente emancipadoras. Isso inclui observar linguagem, imagens, expressões faciais, cenários, relações de poder entre personagens, bem como a forma pela qual os corpos negros são retratados.

Selecionar um livro, portanto, significa realizar uma leitura crítica, sensível e intencional — uma verdadeira “cartografia da palavra”, que considera a potência estética, política e formativa da literatura. Ao considerar esses critérios, educadores(as) têm maiores condições de escolher obras que dialoguem com a diversidade da turma, promovam identificação positiva, fortaleçam vínculos étnico-raciais e contribuam para uma Educação Infantil mais intercultural, decolonial e antirracista.

55

Entre potências e cuidados: analisando livros para uma prática antirracista

Neste sub-capítulo, apresentamos uma análise crítica das obras de literatura africana e afro-brasileira mapeadas durante a pesquisa e mencionadas pelas professoras no círculo epistemológico. O objetivo é apoiar educadores/as da Educação Infantil na escolha e mediação desses livros, reconhecendo tanto suas potências quanto os cuidados necessários para evitar a reprodução de estereótipos e padrões eurocêntricos.

Ao considerarmos que alguns títulos já ocupam lugar consolidado no imaginário escolar — como “Menina Bonita do Laço de Fita” (Machado, 2011), “O Cabelo de Lele” (Belém, 2007) e “A Cor de Coraline” (Rampazo, 2018) —, propomos aqui uma leitura atenta, que valorize suas contribuições, mas que também

evidencie limites e problemáticas apontadas por autores/as como Silva (2023), Gomes (2002) e Edgar Roberto Kirchof, Iara Tatiana Bonin e Rosa Maria Hessel Silveira (2015). Assim, buscamos fortalecer práticas pedagógicas interculturais, decoloniais e antirracistas desde a primeira infância.

Menina Bonita do Laço de Fita

Ana Maria Machado (2011)



Figura 4 - Capa do livro "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado. Fonte: Amazon (2025)¹.

Obra ainda muito presente na Educação Infantil, *Menina Bonita do Laço de Fita* costuma ser lembrada por introduzir uma protagonista negra na literatura infantil em um contexto histórico de forte ausência de representatividade. Essa inovação foi importante — mas não suficiente para assegurar uma abordagem antirracista.

¹ AMAZON. *Menina bonita do laço de fita*. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Menina-Bonita-do-La%C3%A7o-Fita/dp/8508147597>. Acesso em: 21 jul. 2025.

Cuidados necessários

A narrativa coloca o coelho branco como personagem ativo e questionador, enquanto a menina aparece como ingênua, sem conhecimentos sobre si mesma. Além disso, a explicação sobre a cor da pele da protagonista resume-se à hereditariedade, enfraquecendo o valor da ancestralidade enquanto legado cultural e histórico. Silva (2023) também alerta que a união supostamente harmônica entre o coelho branco e uma coelha preta — “Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça” (Machado, 2011, p. 17) —, associada à caracterização da mãe da menina como “uma mulata linda e risonha” (Machado, 2011, p. 15), reforça o mito da democracia racial.

A Cor de Coraline

Alexandre Rampazo (2018)

57



Figura 5 - Capa do livro “A Cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo. Fonte: Larentis (2017).²

2 LARENTIS, Monique. Dica de Livros: A cor de Coraline. **Blog Vivendo Sentimentos**. 22 maio, 2017. Disponível em: <https://www.vivendosentimentos.com.br/2017/05/dica-de-livro-cor-de-coraline.html>. Acesso em: 20 jul. 2025.

Rampazo aborda um tema muito presente no cotidiano da infância: o lápis “cor de pele”. A narrativa acompanha Coraline, menina negra, que tenta entender que cor representa seu próprio corpo. Ao imaginar diferentes situações e tons, ela explora a pluralidade das peles humanas.

Cuidados necessários

Embora possa parecer, à primeira vista, um convite ao reconhecimento das singularidades e à valorização da diversidade, a história adota uma abordagem essencialmente subjetiva da cor da pele, desvinculando-a de seus significados socioculturais, históricos e políticos.

Além de contribuir para o apagamento de histórias, saberes e lutas negras, a personagem principal da narrativa não apresenta traços fenotípicos negros, o que pode reforçar a ideia de que a discussão sobre a cor não está necessariamente ligada à identidade étnico-racial, minimizando a importância da representatividade (Gomes, 2008). É importante evitar que a leitura seja reduzida a uma atividade de colorir. Em linha com o que Bento (2012) observa, crianças pequenas já percebem hierarquias raciais — por isso, a mediação precisa ir além da técnica e alcançar discussões sobre a valorização da pele, do corpo e do cabelo negro como suportes de construção identitária (Gomes, 2008).

O Cabelo de Lele

Valéria Belém (2007)

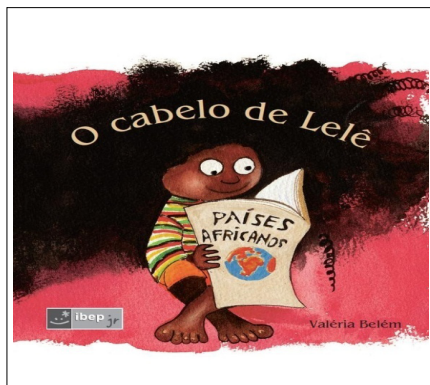


Figura 6 - Capa do livro "O cabelo de Lele", de Valéria Belém.
Fonte: Amazon (2025)³.

O Cabelo de Lele é amplamente utilizado na Educação Infantil por abordar a estética negra e relacionar o cabelo crespo à ancestralidade africana. No entanto, a narrativa segue uma tendência comum em livros que tratam de diferença racial: apresenta o racismo de forma suavizada e ficcionalizada, como um incômodo individual da personagem, e o resolve rapidamente por meio de uma descoberta que leva à autoaceitação. Esse movimento, como apontam análises críticas (Kirchof; Bonin; Silveira, 2015), corre o risco de reduzir o racismo a um problema pessoal, deslocando-o de seu caráter histórico e estrutural.

Embora a obra traga um elemento importante: Lele é representada como uma criança curiosa, investigativa e criativa (Silva, 2021), o que rompe com estereótipos historicamente atribuídos à figura feminina, no final da narrativa, quando

3 Estante Virtual. *O cabelo de Lele*. 2025. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livro/o-cabelo-de-lele-09R-5558-000-BK>. Acesso em: 12 abr. 2025.

aparece dançando, de vestido branco, com um menino — ambos repentinamente apresentados como um “casal” — surge um cuidado necessário. Esse enquadramento sugere uma erotização infantil por meio de uma lógica matrimonial, marcada pelo olhar adultocêntrico que atribui sentidos românticos às interações infantis (Silva, 2023; Felipe; Guizzo, 2003).

Amor de Cabelo

Matthew A. Cherry (2020)

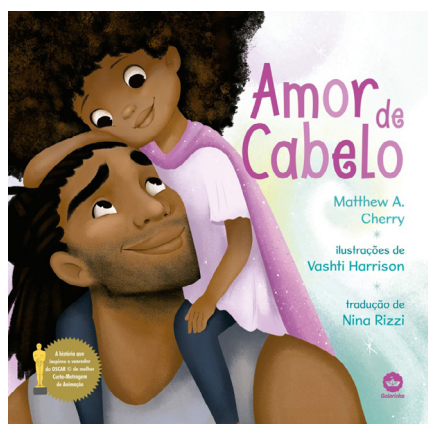


Figura 7 - Capa do livro “Amor de Cabelo”, de Matthew A. Cherry. Fonte: Amazon (2025)⁴.

Amor de Cabelo, inspirado na animação *Hair Love* (TrailersBR, 2020), costuma ser reconhecido como uma narrativa que celebra a estética negra e a relação afetiva entre pai e filha. No entanto, uma leitura mais atenta revela limites significativos que precisam ser considerados. Em diversas cenas, as expressões faciais do pai ao pentear o cabelo de Zuri reforçam, ainda que de forma sutil, a ideia de que o cabelo crespo seria difícil, tra-

4 AMAZON. *Amor de Cabelo*. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Amor-de-cabelo-Matthew-Cherry/dp/8501119768>. Acesso em: 20 jul. 2025.

balhoso ou problemático – reproduzindo um imaginário historicamente assolado pela noção de cabelo “ruim”, discutida por Gomes (2008).

Ademais, a centralidade do pai na narrativa não resulta de uma valorização cotidiana da paternidade negra, mas do contexto específico em que a mãe de Zuri está hospitalizada – o que se opõe à interpretação de que a obra romperia integralmente com estereótipos ligados à ausência paterna. Assim, embora a narrativa possa parecer, à primeira vista, positiva, ela mobiliza ambivalências que demandam problematização cuidadosa.

Meu crespo é de rainha

bell hooks (2018)



61

Figura 8 - Capa do livro “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks. Fonte: Amazon (2025)⁵.

5 AMAZON. *Meu crespo é de rainha*. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Meu-Crespo-Rainha-Bell-Hooks/dp/857559608X>. Acesso em: 12 abr. 2025.

Meu Crespo é de Rainha é uma narrativa poética que contribui de forma significativa para romper estereótipos ligados ao cabelo crespo e às identidades negras. Em versos rimados e delicadamente ilustrados, bell hooks apresenta o cabelo negro como algo belo, forte, macio e cheio de possibilidades, afastando-se do imaginário que o associa ao “feio, ruim ou duro”. À luz do que investiga Rosa (2022), a obra desperta nas crianças sentimentos de orgulho, beleza e pertencimento étnico-racial.

O livro também se destaca por um aspecto fundamental: a identidade negra não aparece como resposta ao racismo, mas como uma experiência afirmativa em si mesma. Em vez de partir de um conflito discriminatório — recurso comum em muitas obras infantis que tratam de raça —, a narrativa celebra a estética negra por meio da criatividade, da sensibilidade e do cuidado. Isso reforça a ideia de que as histórias, culturas e vivências negras não se limitam à dor ou à resistência, mas também à alegria, à poesia e à liberdade.

62

Potências para a prática pedagógica

- **Questionar a naturalização da “cor de pele”** como branco.
- Incentivar que **crianças nomeiem suas próprias cores e identidades**.
- Abrir espaço para **conversas sobre diversidade étnico-racial**.
- **Valorizar a linguagem poética e sensível** como forma de fortalecer a autoestima de crianças negras.
- **Explorar os penteados e texturas** como expressões de beleza, identidade e criatividade.
- **Assegurar leituras que reconheçam o cabelo crespo como símbolo de luta e celebração**.

- Conectar as imagens e versos a **conversas sobre autocuidado, representatividade e expressão corporal**.

Com essa abordagem, o livro se torna uma linguagem potente para ampliar repertórios estéticos e emocionais, mostrando às crianças — especialmente às negras — que seus cabelos e seus corpos são dignos de amor, orgulho e encantamento.

Com qual penteado eu vou?

Kiusam de Oliveira (2021)



63

Figura 9 - Capa do livro "Com qual penteado eu vou?", de Kiusam de Oliveira. Fonte: Amazon (2025) ⁶

Com Qual Penteado Eu Vou? celebra a ancestralidade africana, os cabelos crespos e os nomes africanos como elementos fundamentais da identidade negra. Na história, Monifa e seus/ suas primos(as) se preparam para a festa de 100 anos do bisavô Benedito, escolhendo penteados criativos que valorizam o

⁶ AMAZON. *Com qual penteado eu vou?* 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Com-qual-penteado-eu-vou/dp/6555392991>. Acesso em: 26 jul. 2025.

cabelo crespo enquanto marca identitária poderosa (Gomes, 2008).

Cada criança presenteia o bisavô com uma virtude relacionada ao significado de seu nome africano — a citar, Monifa (“eu tenho sorte”, em iorubá), Amara (“misericórdia”, em igbo) e Adofo (“quem ama”, em akan). Esses nomes, acompanhados de seus sentidos e origens, introduzem diferentes culturas africanas e reforçam a ancestralidade como fonte de autoestima, pertencimento e representatividade (Brasil, 2006).

A obra rompe com estereótipos e apresenta a negritude de forma afirmativa, alegre e cheia de significados, colocando para as crianças que suas histórias ultrapassam o limite do racismo e abrangem beleza, valores e afetos.

Potências para a prática pedagógica

64

- **Investigar e conversar sobre os significados dos nomes** das crianças.
- **Valorizar cabelos crespos** por meio de brincadeiras, desenhos e penteados simbólicos.
- **Explorar referências culturais africanas** de modo afirmativo e respeitoso.

Bruna e a Galinha d'Angola

Gercilga de Almeida (2000)

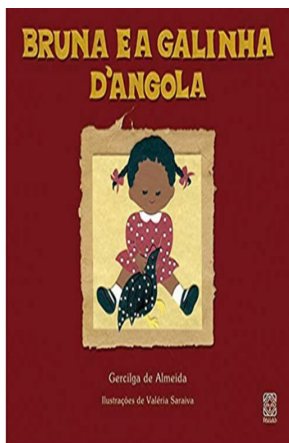


Figura 10 - Capa do livro “Bruna e a Galinha d’Angola”, de Gercilga de Almeida. Fonte: Amazon (2025).⁷

65

Bruna e a Galinha D’Angola é uma obra que valoriza a ancestralidade africana e a memória familiar por meio da relação afetiva entre Bruna e sua avó. A história apresenta elementos culturais importantes — como o *panô*, a galinha d’angola e os mitos de criação — que conectam as vivências da menina às tradições de um “país muito distante”, de onde sua avó migrou.

Ao encontrar um baú perdido com panôs estampados e ouvir da avó o mito da Conquém, do pombo e do lagarto, Bruna acessa um universo simbólico que preserva heranças africanas, aproximando passado e presente de maneira sensível e potente. A figura da avó aparece como guardiã da memória e da orali-

⁷ AMAZON. *Bruna E A Galinha d’Angola*. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Bruna-Galinha-D%C2%B4Angola-Gercilga-Almeida/dp/8534702306>. Acesso em: 23 jul. 2025.

dade — dimensão central na transmissão de saberes e resistências culturais (Hinda; David, 2024).

A obra apresenta a cultura africana sem exotização, valorizando práticas, histórias e objetos que compõem identidades negras de forma afirmativa. Além disso, destaca a importância dos(as) mais velhos(as) como referência, algo fundamental para crianças que, muitas vezes, têm pouco acesso à ancestralidade em seu cotidiano escolar.

Potências para a prática pedagógica

- **Oralidade e memória familiar:** convidar as crianças a compartilharem histórias, lembranças e saberes trazidos pelos(as) mais velhos(as);
- **Ancestralidade africana:** explorar mitos, simbolismos e artefatos da cultura africana de forma respeitosa e afirmativa;
- **Objetos culturais:** trabalhar com tecidos, estampas, texturas e artesanato (como modelagem de barro), aproximando as crianças de práticas culturais presentes no livro;
- **Galinha d'angola como símbolo:** conversar sobre seu significado histórico e cultural, criando vínculos entre a narrativa e o cotidiano;
- **Afeto e pertencimento:** fortalecer a ideia de que as histórias e culturas negras não se limitam ao sofrimento, mas incluem beleza, saberes, vínculos e alegria.

Cor de Pele

Elisabete da Cruz (2018)

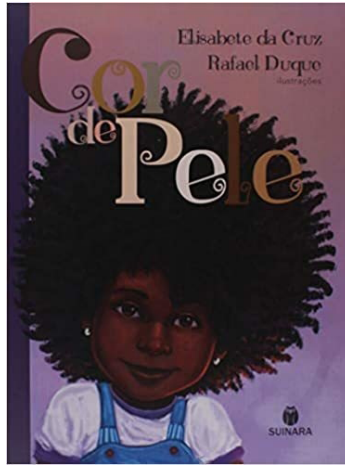


Figura 11 - Capa do livro “Cor de Pele”, de Elisabete da Cruz. Fonte: Livraria Simples (2025).⁸

67

Cor de Pele apresenta a história de Zaila, uma menina negra que, ao realizar um autorretrato na escola, pede o lápis “cor de pele” — cor historicamente associada ao branco. Ao usá-lo para pintar a si mesma e sua família, Zaila é zombada pelos colegas, revelando o impacto da ideia de que existe apenas uma “cor padrão”. A cena evidencia um conflito identitário importante: a criança passa a questionar sua própria pertença étnico-racial.

A professora, então, intervém de forma sensível, problematizando a expressão “cor de pele” e mostrando às crianças que existem múltiplas tonalidades, inclusive dentro de uma mesma família. A obra parte de uma situação discriminatória, mas

⁸ LIVRARIA SIMPLES. *Cor de Pele* - Elisabete da Cruz - Suinara. 2025. Disponível em: <https://www.livrariasimples.com.br/produtos/cor-de-pele-elisabete-da-cruz-suinara/?srsltid=AfmBOor7IArslKud55H1Mvi7rmAKCk-FfhvUk6dDhsWWjYgHBukqHbpom>. Acesso em: 20 jul. 2025.

abre espaço para reflexões fundamentais sobre a naturalização da branquitude como referência estética e identitária.

Potências para a prática pedagógica

- **Questionar a expressão “cor de pele”** e ampliar repertórios de cores disponíveis para autorretratos;
- **Valorizar diferentes tonalidades de pele** dentro e fora do grupo, reforçando pertencimento e diversidade;
- **Conversar sobre família e identidade**, salientando que diferentes tons de pele podem coexistir no mesmo núcleo familiar;
- **Combater a naturalização da branquitude**, incentivando as crianças a nomearem e apreciarem suas próprias características.

Tanto, tanto!

Trish Cooke (2019)

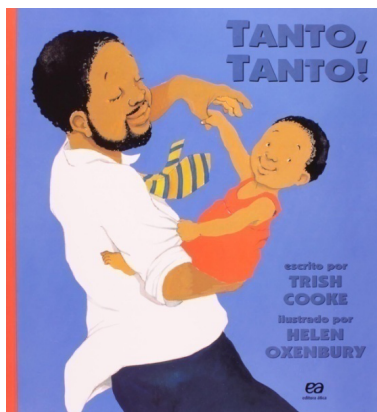


Figura 12 - Capa do livro “Tanto, tanto!”, de Trish Cooke (2019).
Fonte: Amazon (2025)⁹.

⁹ AMAZON. **Tanto, tanto!** 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Tanto-Trish-Cooke/dp/8508062893>. Acesso em: 27 ago. 2025.

Tanto, tanto! representa uma celebração vibrante da vida familiar negra. Com ritmo, afeto e expressividade, o livro apresenta um encontro festivo em que o bebê é o centro das atenções, interagindo com avó, tios, tias e primos de forma alegre e espontânea (Pereira; Dias, 2020; Aviz, 2014). A narrativa destaca a força dos laços familiares e o cotidiano das relações cuidadosas, valorizando práticas de convivência que, muitas vezes, não aparecem de modo positivo em produções culturais sobre famílias negras.

As ilustrações de Hellen Oxenbury merecem destaque: ricas em cores, detalhes e texturas, elas conferem visibilidade a penteados, vestimentas, acessórios e expressões que afirmam a estética negra de forma respeitosa e potente — tranças nagô, cortes curtos, turbantes, boinas, chapéus e adereços são representados em sua diversidade e beleza.

Ao apresentar personagens negros de forma humanizada, valorizada e longe de caricaturas ou estereótipos, a obra rompe com a representação inferiorizada que historicamente marcou a literatura infantil. Segundo Debus (2007), esse tipo de narrativa contribui para que as crianças reconheçam a negritude como fonte de orgulho, beleza e pertencimento, fortalecendo práticas pedagógicas interculturais e antirracistas.

69

Potências para a prática pedagógica

- **Celebrar a estética negra:** explorar penteados, roupas, acessórios e expressões corporais presentes nas ilustrações;
- **Valorizar laços familiares:** conversar sobre pessoas importantes na vida das crianças e sobre diferentes configurações familiares;
- **Representatividade positiva:** destacar a alegria, o afeto e a força presentes nas relações retratadas no livro;

- **Reconhecer a ancestralidade:** relacionar elementos estéticos e culturais representados na obra às histórias e vivências das famílias das crianças.

A mãe que voava

Caroline Carvalho (2018)



Figura 13 - Capa do livro “A mãe que voava”, de Caroline Carvalho (2018).Fonte: Amazon (2025)¹⁰

A *Mãe que Voava* apresenta, com sensibilidade, o cotidiano de uma família negra em que Alice sente falta da mãe enquanto ela trabalha, permanecendo aos cuidados do pai. A narrativa mostra momentos de afeto, brincadeira e conexão entre pai e filha, ao mesmo tempo em que explicita o amor e a força da mãe, que concilia trabalho e maternidade. As ilustrações, compostas em cores intensas e expressivas, ampliam a ternura e os vínculos retratados.

¹⁰ AMAZON. *A mãe que voava*. 2025. Disponível em: <https://encurtador.com.br/V5mU5>. Acesso em: 27 ago. 2025.

A obra desconstrói estereótipos sobre raça e gênero, ao retratar uma mulher negra trabalhadora — distante da imagem historicamente subalternizada — e um pai negro presente e responsável, rompendo com representações que costumam invisibilizar sua participação no cuidado cotidiano (Patrocínio, 2022). Além de ampliar a compreensão das múltiplas formas de organização familiar, o livro desafia modelos hegemônicos de família e dialoga com perspectivas decoloniais.

Do ponto de vista antirracista, a presença de uma protagonista infantil negra, com sua pele e cabelo crespo celebrados nas imagens, fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento das crianças, contribuindo para práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Potências para a prática pedagógica

- **Diversidade de famílias:** conversar sobre diferentes configurações familiares e rotinas de cuidado;
- **Paternidade presente:** valorizar figuras paternas que cuidam, brincam e acolhem;
- **Representatividade afirmativa:** destacar a beleza e a força da mãe e de Alice, rompendo padrões estereotipados;
- **Autoestima e identidade:** explorar a valorização da pele, dos cabelos e das histórias das crianças.

71

OUTRAS OBRAS QUE AMPLIAM O REPERTÓRIO DE REPRESENTAÇÕES NEGRAS

O Mundo no Black Power de Tayó

Kiusam de Oliveira (2013)

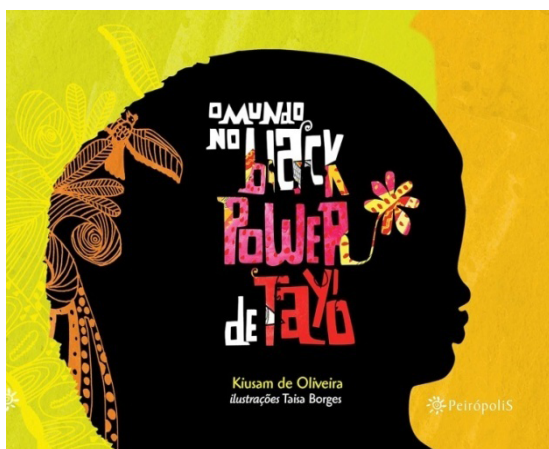


Figura 14 - Capa do livro "O mundo no *black power* de Tayó", de Kiusam de Oliveira. Fonte: Amazon (2025)¹¹.

A obra apresenta Tayó, uma menina negra que expressa orgulho de seu cabelo *black power* e de sua identidade. Ao pedir à mãe penteados criativos, a personagem afirma que seus cabelos “carregam histórias”, revelando a potência simbólica da estética negra. Quando uma colega descreve seu cabelo como “ruim”, Tayó responde com firmeza e autoestima, sublinhando que seus fios são “fofos, lindos e cheirosos” e capazes de “carregar o mundo”.

11 AMAZON. O mundo no black power de Tayó. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/mundo-black-power-Tay%C3%B3-ebook/dp/B01NAU6CRW>. Acesso em: 12 abr. 2025.

A narrativa enaltece características como a cor da pele, o nariz, os olhos e o cabelo crespo, representando-os com beleza e dignidade. A escrita poética valoriza a negritude de forma afirmativa, fortalecendo a construção identitária de crianças negras e convidando educadores/as a discutir autoestima, respeito e diversidade estética.

Omo-Oba: Histórias de Princesas

Kiusam de Oliveira (2009)

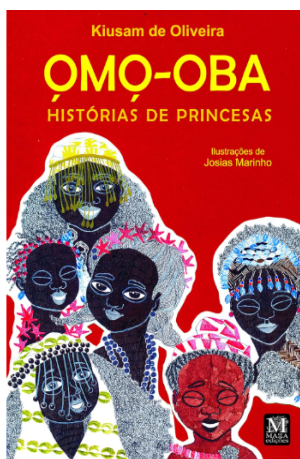


Figura 15 - Capa do livro "*Omo-Oba: histórias de princesas*", de Kiusam de Oliveira. Fonte: Amazon (2025)¹².

Nesta obra, Kiusam de Oliveira resgata mitos de orixás femininas, apresentando-as como princesas e aproximando as culturas de matriz africana das vivências e imaginação das crianças. As narrativas conferem protagonismo a divindades como Oxum, Iansã e Yemanjá, estabelecendo pontes entre saberes

12 AMAZON. *Omo-Oba: histórias de princesas*. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Omo-oba-hist%C3%B3rias-princesas-Kiusam-Oliveira/dp/8571604800>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ancestrais, histórias de mulheres negras e valores presentes na atualidade.

O livro teve ampla circulação e integrou o acervo do PNBE (Plano Nacional da Biblioteca Escolar) em 2011, consolidando-se como uma referência importante na literatura infantojuvenil (Literafro, 2021). Sua potência pedagógica está na valorização das matrizes africanas, no fortalecimento da autoestima e na ampliação das representações positivas de meninas e mulheres negras, rompendo estereótipos e abrindo espaço para experiências literárias decoloniais.

Amoras

Emicida (2018)

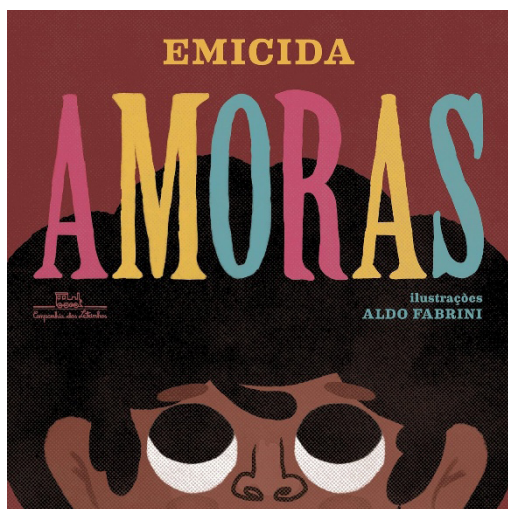


Figura 16 - Capa do livro “Amoras”, de Emicida. Fonte: Amazon (2025)¹³

13 AMAZON. *Amoras*. 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Amoras-Emicida/dp/8574068365>. Acesso em: 20 dez. 2025.

A obra “Amoras”, estreia do *rapper* Emicida na literatura infantil, representa uma narrativa indispensável para promover a educação antirracista e a valorização da identidade negra desde a primeira infância. Inspirado em um diálogo real entre o autor e sua filha sob uma amoreira, o livro celebra a negritude, a ancestralidade e a autoestima de maneira especialmente sensível. Ao apresentar figuras como Obatalá e Alá, a obra permite que o(a) educador(a) introduza a riqueza das cosmologias africanas e afro-brasileiras, oferecendo às crianças representações positivas que rompem com estereótipos históricos e exaltam a beleza dos traços afrodescendentes como suporte simbólico de orgulho e resistência (Gomes, 2008).

No contexto educacional, “Amoras” convida professores(as) a reconhecerem a criança como sujeito, capaz de construir e reconstruir cultura e significados múltiplos para o mundo em que está inserida (Sarmento, 2005). Mais do que uma história sobre tons de pele, o livro é porta de entrada para o acolhimento das infâncias, propondo uma paternidade e uma docência que ensinam, mas que também se permitem aprender com o olhar das crianças. Abordar esta obra é abrir caminhos para que meninos e meninas negros(as) se vejam como protagonistas de suas próprias narrativas, contemplando a pluralidade das belezas negras e consolidando o respeito à diversidade como pilar dos espaços, materiais e práticas pedagógicas.

75

A ausência da literatura africana e afro-brasileira e seus efeitos sobre a formação identitária das crianças pequenas

Apesar dos avanços trazidos pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e pelas DCNERR (Brasil, 2004), a presença sistemáti-

ca da literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil ainda é frágil e marcada por lacunas formativas, institucionais e pedagógicas. Conforme evidenciado na pesquisa, as educadoras, embora reconheçam a importância dessa literatura para o fortalecimento identitário e para a desconstrução do racismo, não a incorporam de maneira contínua e transversal aos planejamentos, recorrendo à ela apenas “conforme a necessidade” ou em situações pontuais. Essa prática esporádica, longe de ser neutra, contribui para a manutenção do mito da democracia racial e para a naturalização de desigualdades, ao não problematizar suficientemente os processos históricos que marginalizaram as populações negras no Brasil.

76

A invisibilidade dessas obras também está relacionada a uma compreensão limitada da própria literatura, frequentemente vista como passatempo e desvinculada de sua dimensão estética, cultural, política e identitária. Essa visão impede que docentes reconheçam a literatura africana e afro-brasileira como linguagem formativa capaz de ampliar repertórios, tensionar discursos hegemônicos e promover a construção positiva das identidades étnico-raciais. Tal ausência se soma à carência de formações continuadas que abordem criticamente as relações étnico-raciais e orientem o trabalho pedagógico com obras que expressem narrativas, memórias e saberes das culturas negras.

Historicamente, a literatura infantil brasileira reforçou estereótipos e caricaturas, silenciando personagens negros ou os representando de forma subalterna, segundo demonstram Debus (2018), Gouvêa (2005) e Oliveira (2021). A ausência de representações positivas produz consequências profundas na infância, que passa a constituir sua leitura de mundo a partir de referências eurocêtricas, dificultando o reconhecimento da beleza, da ancestralidade e da humanidade negra. Por isso, garantir o

acesso contínuo à literatura africana e afro-brasileira é condição essencial para romper com esse legado de silenciamento, uma vez que tais obras possibilitam “positivar o lado negro de cada criança” (Munanga, 2005, p. 120) e afirmar a ancestralidade como fonte de orgulho e pertencimento (Gomes, 2003b).

A invisibilidade dessas obras na Educação Infantil impacta diretamente a construção das identidades étnico-raciais. Na primeira infância, o pensamento racial está em formação, e as crianças estão ativamente produzindo sentidos sobre si, sobre os(as) outros(as) e sobre o mundo (Silva, 2023). Quando não encontram referências negras potentes, plurais e positivas nos livros que leem ou nas histórias que lhes são narradas, crianças negras vivenciam processos de desidentificação, desvalorização estética e apagamento cultural — enquanto crianças brancas são reafirmadas como padrão. Isso reforça desigualdades simbólicas que se intensificam ao longo da escolarização.

77

A literatura africana e afro-brasileira, por sua vez, rompe com representações estereotipadas e cria espaços para que crianças negras se vejam como protagonistas, belas, inteligentes, criativas e pertencentes a uma história que lhes foi negada por séculos. Além disso, favorece que todas as crianças — negras e não negras — ampliem sua compreensão sobre diversidade, justiça racial e direitos humanos, desenvolvendo uma consciência crítica frente ao racismo estrutural (Silva; Santos, 2020; Debus, 2007).

A ausência e a invisibilidade dessas obras não representam apenas uma falha curricular, mas um problema ético, político e formativo. Conforme aponta a pesquisa, quando a literatura africana e afro-brasileira é intencionalmente mediada e incorporada de modo permanente ao cotidiano pedagógico, ela se

apresenta como uma poderosa linguagem para a construção de práticas interculturais, decoloniais e antirracistas, fortalecendo o pertencimento, a autoestima e o reconhecimento das identidades negras desde a primeira infância.

Ao encerrar esse capítulo, reafirmamos que garantir o acesso contínuo e crítico à literatura africana e afro-brasileira é assegurar às crianças o direito de “ser e estar no mundo” (Brasil, 2006, p. 58) em toda a sua diversidade, e de construir identidades livres do peso dos estereótipos e das desigualdades raciais historicamente produzidas.

4. TECENDO EXPERIÊNCIAS: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

A literatura africana e afro-brasileira abre caminhos potentes para experiências estéticas, culturais e identitárias na Educação Infantil. Quando mediadas com intencionalidade, essas obras possibilitam que as crianças vivenciem o encantamento da leitura, dialoguem sobre suas histórias e criem a partir delas — fortalecendo autoestima, pertencimento, identidade e respeito às diferenças.

Este capítulo apresenta propostas pedagógicas inspiradas nas obras analisadas, articulando leitura, diálogo e criação. As sugestões incluem **recontos, dramatizações, produções artísticas, experiências culinárias, exploração de artefatos culturais e brincadeiras tradicionais africanas**, sempre vinculadas aos sentidos e valores retratados pelas narrativas.

81

Também destacamos a importância de tratar os objetos e expressões culturais africanas e afro-brasileiras **com respeito aos seus contextos e significados de origem**, evitando reproduzir práticas de “apropriação cultural” — entendida como “um mecanismo de opressão por meio do qual um grupo dominante se apodera de uma cultura inferiorizada, esvaziando de significados suas produções, costumes, tradições e demais elementos” (William, 2019, p. 29). Para Casella (2021), mais do que usar elementos culturais, é preciso reconhecer sua história, seu povo, seu território e seu sentido simbólico, assegurando práticas educativas éticas, responsáveis e decoloniais.

Por isso, as propostas apresentadas a seguir devem ser articuladas ao planejamento cotidiano, e não restritas a datas

comemorativas. A literatura afro-brasileira e africana precisa estar presente todos os dias, como linguagem de mundo e de formação humana.

Meu crespo é de rainha (hooks, 2018)



Espelhos afirmativos

- Após a leitura da obra, disponibilize espelhos e peça que as crianças observem seus cabelos – e os dos(as) colegas.
- Criem autorretratos – ou retratos de colegas escolhidos(as) pelas próprias crianças - usando técnicas diversas (giz, tinta, colagem).

Música, ritmo e identidade

- Explore ritmos africanos enquanto as crianças movimentam o corpo livremente, expressando sensações, emoções e alegria.
- Apresente imagens de penteados de pessoas negras e incentive conversas sobre beleza, diversidade e histórias que esses penteados carregam — sem imitar ou reproduzir com materiais.
- A música funciona como ponte para celebrar a cultura e fortalecer vínculos identitários, evitando representações estereotipadas.

Cuidados importantes

- Evitar tratar o cabelo crespo como “tema do dia”: ele faz parte da experiência cotidiana.
- Evitar penteados africanos sem explicar sua origem (Casella, 2021).

Com Qual Penteado Eu Vou? (Oliveira, 2021)



Investigando o significado do meu nome

83

- Conversar sobre o significado dos nomes africanos presentes no livro.
- Pesquisar com as famílias o significado dos nomes das crianças.
- Criar um painel “Meu nome, minha história”.

Oficina de penteados com referências reais

- Apresentar imagens de crianças, jovens e adultos(as) negros(as) com diferentes penteados (*black power*, *puff*, tranças nagô, *twist*, tranças soltas, coque afro, *dreadlocks* etc.).
- Conversar com as crianças sobre a beleza e diversidade da estética negra, explicando a origem cultural dos penteados.
- Propor que cada criança crie um penteado inspirado em uma imagem escolhida.

- Depois, cada criança pode explicar o que mais gostou na imagem e por que escolheu aquele penteado.

Memórias da família e ancestralidade

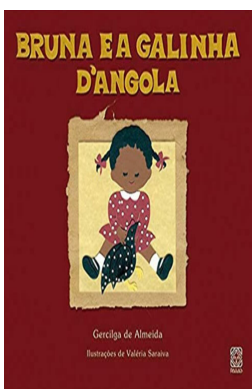
- Proponha uma roda de conversa em que as crianças compartilhem fotos, desenhos ou objetos que representem alguém querido da família. Conversem sobre histórias, brincadeiras, músicas ou comidas que aprendem com essas pessoas.
- Em seguida, pode-se construir um livro coletivo com fotos e/ou desenhos e frases ditas pelas crianças sobre avós, bisavós, madrinhas, tios(as) e outros(as) cuidadores(as) que fazem parte de suas memórias afetivas.
- Essa proposta reforça a ancestralidade como parte viva da identidade das crianças, reconhecendo que suas histórias familiares — especialmente as das crianças negras — carregam memórias, afetos e saberes fundamentais para sua formação.

84

Cuidados importantes

- Ao usar termos ou referências africanas, contextualizar o povo, o país e a origem cultural.
- Evitar transformar elementos sagrados (a mencionar, turbantes utilizados em contextos religiosos) em adereços de fantasia, desvinculando-os de seus significados de origem.

Bruna e a Galinha d'Angola (Almeida, 2000)



Pesquisa coletiva: descobrindo a galinha-d'angola, os panôs e os mitos africanos

Proponha uma pesquisa coletiva com as crianças sobre os elementos presentes na obra:

85

Galinha-d'angola (conquém)

- Investigue com as crianças onde ela vive, como chegou ao Brasil e quais significados carrega em diferentes culturas africanas.
- Explore imagens, vídeos curtos e mapas.
- Conversem sobre como esse animal aparece na história de Bruna e como se conecta ao passado da avó.
- Convide as crianças a criarem suas próprias “conquém”, utilizando materiais como argila ou massinha de modelar, explorando formas, texturas e a pintura das penas.

Os panôs

- Apresente imagens de panôs reais, explicando que são tecidos que contam histórias, memórias e tradições de diferentes povos africanos.
- Promova uma observação coletiva: cores, padrões, símbolos, cenas representadas.
- Após explorar a história de Bruna e conhecer imagens de panôs africanos (sempre contextualizados), proponha que as crianças criem seus próprios “panôs da turma”. Elas podem usar: tecidos coloridos, papéis estampados, retalhos, tintas, carimbos, colagens e/ou desenhos. O objetivo é contar histórias da turma, registrar memórias, aprendizagens e elementos significativos, sem copiar padrões ou símbolos tradicionais.
- Converse com o grupo sobre a diferença entre se inspirar em uma ideia cultural e copiar artefatos tradicionais, reforçando respeito às culturas de origem.

86

Mitos africanos

- Compartilhe, de forma cuidadosa e contextualizada, outros mitos africanos, como histórias dos orixás ou narrativas de criação de diferentes povos.
- Explique sempre de onde vem cada mito e quem são os povos que o narram, evitando tratar a África como algo homogêneo.

Brincadeiras tradicionais africanas: “Terra-mar” e “Da Ga”

- Realize brincadeiras africanas como “Terra-mar” (Moçambique) ou “Da Ga” (Gana e Nigéria) para sensibili-

zar as crianças corporalmente à herança africana (Lunetas, 2023).

“Terra-Mar” - Desenhe uma linha comprida no chão, marcando um lado como “terra” e o outro como “mar”. As crianças começam posicionadas no lado “terra”. Quando o(a) professor(a) disser “mar”, todas devem saltar para o espaço correspondente; ao ouvir “terra”, retornam para o primeiro lado. Quem se enganar e pular para o lugar incorreto deixa a rodada. A brincadeira segue até restar apenas uma criança (Lunetas, 2023).

“Da Ga” - “Da Ga” quer dizer jiboia. Para realizar a brincadeira, marque um retângulo no chão — esse espaço representará a “toca da cobra”. Uma das crianças assume o papel da serpente e permanece dentro da área demarcada. As demais ficam ao redor do retângulo.

A cobra tenta alcançar e encostar nos(as) colegas. Cada criança tocada passa a integrar a “toca”, dando as mãos ao grupo que já está lá, deixando apenas uma mão livre para tentar tocar os(as) outros(as) jogadores(as). O jogo continua até que reste apenas uma criança sem ser capturada.

- Depois, ouça da turma: “Como foi brincar dessa forma? O que lembramos da história da galinha-d’angola?” — criando conexão entre narrativa e jogo.

Acesse mais brincadeiras tradicionais africanas

Escaneie o QR-code abaixo para conhecer o repertório completo de brincadeiras apresentado pelo Portal Lunetas, disponibilizadas pelos(as) pesquisadores(as) Débora Alfaia da Cunha e Claudio Lopes de Freitas na II Semana de Consciência Negra da

Universidade Federal do Pará (UFPA) com explicações e orientações práticas (Lunetas, 2023):



Contextualizar o significado cultural

- Antes de cada brincadeira, explique sua origem: país, povo, contexto — sem exotizações.
- Fale sobre como brincar também é parte da tradição, história e sobrevivência das culturas africanas (como o brincar atravessa gerações e espaços).

Registrar como pesquisa coletiva

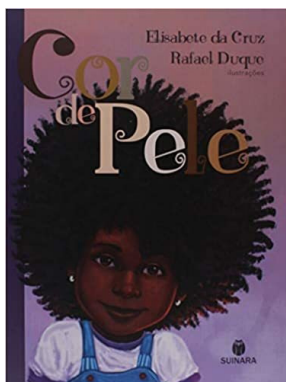
- Após a brincadeira, registre com desenhos, relatos orais ou pequenos textos — como parte de um “caderno de memórias da turma”.
- Pergunte às crianças: “O que essa brincadeira nos fez lembrar? O que sentimos? Como brincávamos – ou brincamos - com nossos(as) avós/família?”

Registro coletivo

- Produzam um painel ou livro da turma com desenhos, frases ditadas pelas crianças e descobertas feitas durante as pesquisas.

- Explore a pergunta: “O que aprendemos sobre as culturas africanas com esta história?”

Cor de Pele (Cruz, 2018)



Roda de conversa: “Quantas cores tem a nossa turma?”

89

Antes de mostrar qualquer material, proponha uma conversa aberta:

- “Quando falamos ‘cor de pele’, o que vem à cabeça de vocês?”
- “Será que existe só uma cor de pele?”
- “Como é a cor da sua pele?” (sem comparação com alimentos ou objetos)

Depois, mostre uma paleta diversificada de tons de pele e permita que as crianças observem nuances.

“Minha cor, do meu jeito” – Autorretrato

Proponha um autorretrato.

O(a) professor(a) pode perguntar:

- “Qual cor você acha que se parece mais com você?”
- “Quer misturar para chegar mais perto?”

O foco não deve ser “acertar a cor”, e sim reconhecer singularidades, respeitando como cada criança se vê.

Observação de fotografias diversas

- Mostre fotos de crianças com diferentes tons de pele, cabelos e traços, em situações cotidianas, evitando imagens estigmatizadas.
- Converse sobre diversidade étnico-racial e a beleza das diferenças.

“Entre histórias e cores: esta é a minha família”

A partir da cena do livro em que Zaila desenha sua família, proponha que as crianças:

- conversem sobre quem faz parte de suas famílias;
- tragam fotos de suas famílias e percebam que essas podem ter pessoas com tons de pele muito diferentes;
- representem sua família em desenho, com cores escolhidas por elas.

Investigação coletiva: “Por que chamam este lápis de cor de pele?”

Proponha uma conversa investigativa:

- Quem escolheu esse nome?
- Essa cor representa todas as pessoas?
- Como poderíamos chamar esse lápis agora?

A turma pode renomear lápis, criando novas etiquetas.

Cartaz coletivo: “Temos muitas cores!”

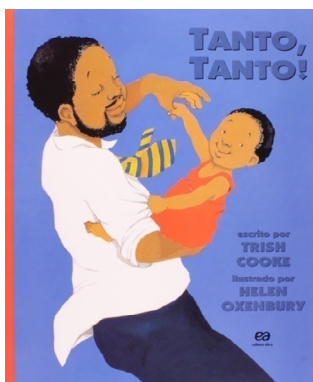
Além das produções das crianças, o cartaz pode incluir retratos de diferentes rostos e corpos — de crianças e adultos(as) de diversas etnias — recortados de jornais e revistas.

O ideal é que o(a) professor(a) faça uma seleção prévia das imagens, garantindo representações positivas, variadas e não estereotipadas. O objetivo é ampliar o repertório visual da turma, mostrando a diversidade de tons de pele, traços, cabelos, corpos e expressões presentes na sociedade.

Essa proposta fortalece a compreensão da pluralidade humana, contribui para a desconstrução da branquitude como padrão e promove um ambiente estético que acolhe e legitima as identidades das crianças.

Tanto, tanto! (Cooke, 2019)

91



Roda de conversa: “Quem faz parte da minha família?”

Após a leitura, convide as crianças a pensar sobre as pessoas que fazem parte de suas vidas. Elas podem citar:

- mães, pais, avós, tios(as), irmãos(as);
- pessoas que moram junto;
- vizinhos(as), madrinhas, padrinhos, cuidadores(as);
- famílias com diversas configurações.

Para registrar, o(a) professor(a) pode escrever as falas no quadro, respeitando a voz das crianças.

Álbum coletivo das famílias: “Tanto amor!”

Crie um álbum (em papel kraft ou encadernação simples) com:

- desenhos das crianças sobre momentos com suas famílias;
- frases ditadas por elas;
- pequenos relatos sobre gestos de cuidado (“minha avó faz bolo para mim”, “meu tio brinca comigo”).

92 Estação de observação estética: cabelos, roupas e estilos

Abra o livro em páginas onde os penteados e roupas da família aparecem com detalhes. Inclua imagens ampliadas da própria obra e, se quiser, fotos reais selecionadas de famílias negras diversas (sempre com cuidado estético e ético).

As crianças podem observar e comentar:

- tranças, cortes, coques, cabelos;
- roupas, tecidos, adereços.
- colares, brincos, chapéus.

Produção artística: “Retratos de quem eu amo”

Após observar a estética da obra, as crianças são convidadas a:

- desenhar alguém da família que amam “tanto, tanto!”;
- escolher cores, roupas ou adereços que representem essa pessoa;
- narrar por que ela é importante.

Experiência culinária: Biscoitinhos de milho – “Sabores que atravessam oceanos”

Inspirada na obra “Tanto, tanto!”, que celebra afeto, convivência familiar e alegria comunitária, esta proposta convida as crianças a vivenciarem os biscoitinhos de milho, receita selecionada pela historiadora e cozinheira Lourence Cristina Alves (Revista Nova Escola, s/d).

A escolha do milho — ingrediente ancestral, presente em diversas sociedades africanas e afro-diaspóricas — dialoga diretamente com o tema da obra: família, cuidado, memória e celebração.

93

1. Roda de conversa: o que lembramos pelo cheiro e pelo sabor?

Antes de iniciar, converse com as crianças sobre:

- comidas que aparecem nos encontros familiares;
- cheiros que lembram alguém especial;
- receitas que avós, mães, pais ou responsáveis preparam com carinho.

Registre as falas no quadro. Esse momento recria o clima afetivo do livro.

2. Apresentação dos ingredientes

Mostre às crianças (para tocar, cheirar e observar). Incentive a participação de todos(as) nos momentos de medição das quantidades:

2 xícaras de farinha de milho;

1 xícara de farinha de trigo;

½ xícara de açúcar;

½ xícara de água;

1 ovo;

1 pitada de sal;

Óleo vegetal para fritar.

Converse brevemente sobre a origem do milho, explicando que:

- é um alimento muito antigo,
- domesticado há milhares de anos pelos povos indígenas das Américas,
- e que também aparece em países como Chade, Angola, África do Sul e Burkina Faso.

3. Mãos na massa

As crianças podem:

- misturar os ingredientes secos com as mãos,
- ajudar a adicionar a água aos poucos,
- sentir a textura,
- modelar bolinhas, rolinhos ou formatos livres.

Para ampliar o repertório culinário e cultural, esta e outras receitas de inspiração africana e afro-brasileira estão reunidas no *e-book* “Receitas afro-atlânticas: conheça, inspire-se e prepare quatro receitas de origem afro-atlântica com as crianças”, produzido pela Revista Nova Escola (s/d). Você pode acessar o material completo escaneando o QR-code a seguir:



Compartilhe com o grupo o trecho do *e-book* sobre como o milho foi importante na alimentação das populações negras escravizadas e tornou-se alimento de resistência e criatividade culinária.

4. Fritura (somente adultos(as))

- Explique que essa parte envolve calor e é responsabilidade do(a) professor(a) ou da cozinha da escola.
- Frite pequenos grupos de bolinhos, sempre reforçando a segurança alimentar e verificando alergias na turma, principalmente a ovos ou farinhas.

95

5. Degustação afetiva: “Tanto, tanto!”

Quando os biscoitinhos estiverem prontos:

- organize uma roda,
- sirva os biscoitinhos em pequenos recipientes,
- estimule comentários afetivos: “Que lembrança esse sabor traz?”; “Quem cuida da gente cozinhando?”; “O que mais gostamos de fazer em família?”

Esse diálogo aproxima a culinária da narrativa do livro.

Dança do carinho com tecidos: movimento e expressão afetiva

Proponha uma atividade de expressão corporal com músicas de origem africana e tecidos inspirados em padronagens afri-

canas (sempre tecidos de uso cotidiano, evitando práticas que desconectem os tecidos de seus sentidos históricos e culturais).

As crianças dançam livremente, explorando movimentos e gestos de afeto presentes na narrativa — como abraçar, embalar e acolher. A proposta valoriza a estética africana de forma ética e sensível, fortalece a expressão emocional e amplia repertórios culturais sem recorrer a objetos estereotipados.

Livro coletivo: “Tanto, tanto! da nossa turma”

A partir das falas e desenhos das crianças, produza um pequeno livro coletivo contendo:

- desenhos das famílias;
- momentos significativos;
- gestos de cuidado;
- retratos variados criados com e pelas crianças.

96

A mãe que voava (Carvalho, 2018)



Roda de conversa: “Quem cuida de mim quando alguém precisa sair?”

Após a leitura, conduza uma conversa empática sobre as diferentes formas de cuidado:

- Quem fica com você quando sua mãe ou seu pai precisam trabalhar?
- Como você se sente quando alguém que ama precisa sair?
- O que vocês fazem juntos(as) ao reencontrarem essa pessoa?

Essa roda possibilita que as crianças expressem sentimentos de saudade, acolhimento e alegria, sem hierarquizar modelos familiares.

Mapa dos Afetos: quem me faz voar?

Crie um mural com o tema: “As pessoas que me fazem voar”. As crianças podem colar:

- desenhos,
- fotos,
- recortes,
- palavras ditadas ao/à professor(a).

97

O convite é para que representem quem lhes dá segurança, inspiração, amor, cuidado e alegria — não apenas a mãe, como outra figura significativa.

Estação estética: cores, movimentos e expressões do livro

Monte uma pequena estação de observação com:

- páginas ampliadas do livro,
- trechos que mostram o voo simbólico da mãe,
- o brilho das cores intensas da ilustração,
- expressões corporais do pai e da criança.

Proponha que as crianças comentem o que percebem:

- Quais cores mais aparecem?

- Como o corpo e os cabelos da mãe, e de sua filha, são representados na imagem?
- Como o pai cuida de sua filha?
- Onde vemos alegria?

Conversas sobre profissões: “O que os(as) adultos(as) fazem?”

Antes da roda de conversa, o(a) professor(a) pode apresentar imagens diversificadas de profissionais, garantindo representatividade racial e de gênero, tais como:

- médicas e médicos negros(as);
- cientistas negras(os);
- engenheiros(as), arquitetas(os), artistas, cozinheiras(os), motoristas;
- professoras(es) de diferentes etnias;
- profissionais da construção civil, do comércio, do cuidado, da saúde, da arte e da tecnologia;
- mães e pais em diferentes tipos de trabalho.

Durante a conversa, o(a) professor(a) pode perguntar:

- “O que vocês veem nessas imagens?”
- “O que essas pessoas fazem?”
- “É trabalho? Por quê?”
- “Vocês conhecem alguém que faz um trabalho parecido?”

Evite estereótipos de gênero (por exemplo, de que homens trabalham e mulheres cuidam). Valorize a mulher negra como trabalhadora, criativa e potente, sem desconsiderar a paternidade cuidadora.

Momentos com quem cuida: brincadeiras inspiradas na relação de Alice com o pai

No livro “A mãe que voava”, a relação entre Alice e o pai é afetuosa, presente e divertida. Essa referência pode inspirar uma proposta de acolhimento e vínculo — sem exigir que todas as crianças tenham um pai presente.

Convite às famílias: “Brincadeiras com quem cuida de mim”

Envie um convite aberto para que qualquer adulto(a) significativo(a) participe: pais, mães, avós, tios(as), padrastos/madrastas, irmãos(as) mais velhos(as), vizinhos(as) próximos(as), responsáveis legais.

O convite deve explicitar que não se trata de um evento “para pais”, mas para qualquer pessoa que tenha um papel importante na vida da criança.

99

Atividades possíveis: brincadeiras brasileiras e africanas

- Pular corda
- Amarelinha
- Passa-anel
- Batata-quente
- Queimada adaptada para as crianças pequenas
- Ciranda e cantigas afro-brasileiras
- Brincadeiras tradicionais africanas, inspirando-se nas propostas do Portal Lunetas (2023), como: “Pegue a cauda” (Nigéria) e “Kakopi” (Uganda).

Essas atividades permitem que as crianças experimentem cooperação, ritmo e afeto — elementos presentes no cotidiano da protagonista com seu pai.

Livro coletivo: “Voamos juntos”

Organize todos os registros (desenhos, frases, colagens, fotos das brincadeiras) em um livro coletivo com as crianças.

Perguntas-guia para as páginas:

- “Quando minha mãe/pai/avó volta, eu sinto...”
- “Quem me faz voar?”
- “Como minha família trabalha e cuida de mim?”

Para não finalizar...

100

As propostas apresentadas ao longo deste capítulo mostram que as obras literárias africanas e afro-brasileiras oferecem possibilidades ricas para ampliar repertórios, fortalecer identidades e criar experiências significativas com as crianças pequenas. Quando mediadas com intencionalidade, sensibilidade e conhecimento, essas narrativas tornam-se pontos de partida para conversas profundas, produções artísticas, brincadeiras, investigações coletivas, explorações sensoriais e vivências que valorizam a estética, a cultura e a ancestralidade negra.

É fundamental destacar que esse trabalho não deve se restringir às datas comemorativas, como o 20 de novembro ou à “Semana da Consciência Negra”. A construção de práticas pedagógicas antirracistas exige continuidade, presença diária e compromisso ético. Isso significa integrar essas atividades ao planejamento regular do grupo, permitindo que as crianças tenham contato frequente com personagens negros potentes, histórias de ancestralidade, brincadeiras de diferentes povos africanos, expressões culturais diversas e conversas abertas sobre identidade, cuidado e respeito.

Quando inseridas no cotidiano, essas propostas deixam de ser eventos pontuais e se tornam parte da rotina, contribuindo de maneira consistente para a desconstrução de estereótipos, o enfrentamento do racismo e a valorização de múltiplas formas de ser e existir. Assim, a Educação Infantil cumpre seu papel de promover, desde cedo, relações mais justas, inclusivas e verdadeiramente interculturais — fortalecendo o pertencimento das crianças negras e ampliando o olhar de todas as crianças para a diversidade que compõe o mundo.

5. TECENDO CONEXÕES: O MAPA DA TRANSVERSALIDADE



103

Figura 17 - Representação visual da transversalidade: diferentes mãos, culturas e trajetórias compondo um mesmo centro de significação, simbolizando a interconexão entre identidades, saberes e experiências. Fonte: gerada por Canva em 30 nov. 2025.

A presença da literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil não deve restringir-se a momentos isolados ou datas comemorativas. Para que a abordagem seja, de fato, antirracista, decolonial e formativa, é preciso integrá-la ao cotidiano — às conversas espontâneas, às investigações das crianças, às brincadeiras, às produções artísticas e aos projetos já existentes. É nesse movimento que se constrói o que chamamos, neste *e-book*, de Mapa da Transversalidade: um conjunto de caminhos que apoia educadores(as) a identificar, em suas práticas diárias, oportunidades de fortalecer

identidades negras e ampliar o repertório cultural de todas as crianças.

Portanto, o Mapa da Transversalidade surge como uma ferramenta que apoia a continuidade, garantindo que os livros, autores(as) e culturas negras circulem para além dos “momentos especiais”. A seguir, são apresentadas quatro grandes áreas do cotidiano pedagógico nas quais a literatura africana e afro-brasileira pode se integrar de forma natural, potente e sensível.

1. Alimentação: degustando histórias e ancestralidade

As práticas alimentares fazem parte da vida cotidiana das crianças — e são riquíssimas para trabalhar cultura, memória, afeto e identidade. A cozinha é lugar de transmissão de saberes, resistência e vínculo comunitário.

104

Como integrar literatura e alimentação:

- “Bruna e a Galinha-d’Angola” (Almeida, 2000) → investigações sobre alimentos de origem africana presentes no Brasil (quiabo, leite de coco, dendê, canjica, etc).
- “A mãe que voava” (Carvalho, 2018) → receitas que celebram encontros familiares.
- “Tanto, tanto!” (Cooke, 2019) → explorar comidas típicas das famílias da turma, valorizando diversidade étnico-racial.

Cuidado ético: manter sempre o vínculo com o contexto cultural das preparações, evitando estereotipar ou reduzir a culinária africana a “pratos exóticos”.

2. Família e afetividade: vínculos que constroem identidade

Os resultados da pesquisa que originou a produção deste *e-book* indicaram que as professoras frequentemente associam a temática étnico-racial a “datas”, mas não a temas como família, afeto ou rotinas. O Mapa da Transversalidade mostra que essas dimensões são fundamentais para fortalecer o pertencimento racial desde cedo.

Como integrar literatura e família:

- “Tanto, tanto!” (Cooke, 2019) → diferentes configurações familiares, vínculos amorosos e estética negra.
- “A mãe que voava” (Carvalho, 2018) → novas representações de maternidade e paternidade negras, rompendo estereótipos de gênero e raça.
- “Cor de pele” (Cruz, 2018) → incentivar conversas sobre como cada família é formada por pessoas de etnias, peles e corpos diversos.

105

Oportunidade pedagógica: Família não é conteúdo “neutro”; é espaço onde as crianças constroem imagens sobre si e sobre os(as) outros(as). Por isso, é essencial incluir representações positivas da negritude no cotidiano afetivo da escola.

3. Brincadeiras e corporeidade: movimento, ritmo e ancestralidade

As brincadeiras correspondem a um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, mas, segundo os resultados obtidos a partir desta investigação, raramente são utilizadas para trabalhar culturas africanas de forma contextualizada. O Mapa da Transversalidade amplia esse horizonte.

Como integrar literatura e brincadeiras:

- “Bruna e a Galinha-d’Angola” (Almeida, 2000) → brincadeiras tradicionais africanas que envolvem corpo, ritmo e coletividade - como aquelas presentes no Portal Lunetas (2023).
- “Com qual penteado eu vou?” (Oliveira, 2021) e “Meu Crespo é de Rainha” (hooks, 2018) → propostas de expressão corporal com músicas, ritmos e tecidos, valorizando a estética negra.
- “O Mundo no *Black Power* de Tayó” (Oliveira, 2013) → brincadeiras sobre força, coragem, voz e imaginação.

Fundamentação nas DCNERR (2004): A corporeidade negra deve ser reconhecida como estética, potência e conhecimento — e não como folclore ou exotismo.

106

4. Arte, estética e representatividade: criando mundos possíveis

As obras anteriormente analisadas evidenciam a importância da estética negra na formação da identidade das crianças pequenas: cabelos crespos, peles diversas, roupas, tecidos e símbolos aparecem como elementos de afirmação e beleza.

Como integrar literatura e práticas estéticas:

- “Meu Crespo é de Rainha” (hooks, 2018) → produção de autorretratos em diversas tonalidades de pele, com foco em diferentes tipos de cabelos e penteados, especialmente ligados ao cabelo crespo.
- “Com qual penteado eu vou?” (Oliveira, 2021) → criação de penteados inspirados em imagens reais de pessoas negras.

- “Tanto, tanto!” (Cooke, 2019) → observação e (re)criação de penteados, roupas e acessórios presentes na obra e na vida cotidiana das crianças.
- “Bruna e a Galinha-d’Angola” (Almeida, 2000) → criação de “panôs da turma” que contem histórias, sem copiar símbolos tradicionais.

Contribuições para o planejamento: A estética negra deve estar presente nos espaços, nas escolhas de imagens de referência, nos materiais. Isso fortalece autoestima, identidade e pertencimento.

Síntese: o que é, afinal, o Mapa da Transversalidade?

O Mapa da Transversalidade é um convite para que educadores(as):

- **reconheçam a literatura africana e afro-brasileira como parte estruturante do currículo;**
- **integrem esses conteúdos aos projetos, rotinas e interesses das crianças;**
- **transformem o cotidiano em espaço de afirmação identitária,** e não apenas de celebração pontual;
- **planejem com intencionalidade, sensibilidade e continuidade,** conforme orientam a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), as DCNERR (2004) e o Currículo da Cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros (São Paulo, 2022).

107

Assim, a literatura deixa de ser uma “atividade especial” e passa a ser o fio que costura vínculos, saberes e pertencimentos — tecendo uma Educação Infantil verdadeiramente intercultural, decolonial e antirracista.

6. REFERÊNCIAS E INDICAÇÕES

A construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil exige um caminho contínuo de estudos, escuta e ampliação de repertórios. Este capítulo reúne referências e indicações de livros, artigos, vídeos, *podcasts* e autores(as) — especialmente intelectuais, educadores(as) e escritores(as) negros(as) — que dialogam diretamente com os temas tratados neste *e-book*. O objetivo é oferecer pontos de partida e aprofundamento para que educadores(as) possam seguir investigando, refletindo e transformando suas práticas, compreendendo que o trabalho com as relações étnico-raciais não se encerra na leitura de um capítulo ou na realização de uma atividade pontual. Trata-se de um percurso formativo permanente, que se fortalece à medida que novos conhecimentos, narrativas e perspectivas são incorporados ao cotidiano pedagógico.

109

Autores(as) e obras

Kiusam de Oliveira

Escritora | Pedagoga | Mestre e Doutora em Educação
(USP)



Figura 18 - Kiusam de Oliveira. Fonte: Literafro (2021).

Quem é

Kiusam de Oliveira é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com especialização em Educação Especial. Atua há mais de 25 anos na educação — da Educação Infantil ao Ensino Superior — e tem trajetória marcada pela defesa da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e pela promoção das relações étnico-raciais no currículo escolar (Literafro, 2021).

Contribuições

Educadora, escritora e ativista, Kiusam é uma das principais referências nacionais em literatura infantil afro-brasileira. Sua produção faz parte do que denomina “Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil”, cujo propósito é valorizar ancestralidade, identidade negra, autoestima e representatividade desde a infância.

Obras destacadas

- ***Omo-Oba: histórias de princesas* (2009)** – resgata mitos e narrativas de orixás femininas.
- ***O mundo no Black Power de Tayó* (2013)** – celebra o cabelo crespo e a força identitária da negritude.
- ***Com qual penteado eu vou?* (2021)** – aborda ancestralidade, virtudes africanas e orgulho racial.

bell hooks

Intelectual | Escritora | Feminista



Figura 19 - bell hooks. Fonte: Miranda (2021).¹⁴

Quem é

111

bell hooks¹⁵ (nascida Gloria Jean Watkins) foi uma das mais influentes pensadoras contemporâneas sobre gênero, raça, classe e educação. Seu nome artístico — bell hooks, sem maiúscula — é uma homenagem a sua bisavó e expressa sua crítica ao patriarcado e às estruturas de poder. Com obras traduzidas e publicadas internacionalmente, hooks articulou teoria, vi-

14 MIRANDA, Rislá. **bell hooks e o seu olhar oposicional**: o cinema e a intervenção crítica necessária das mulheres negras. Arte Aberta, 2021. Disponível em: <https://arteaberta.com/bell-hooks/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

15 Gloria Jean Watkins (1952–2021) foi uma intelectual, escritora e ativista feminista que dedicou sua produção ao exame crítico das múltiplas formas de dominação presentes na sociedade, especialmente aquelas relacionadas às dimensões étnico-raciais, de classe e de gênero. A autora adotou o pseudônimo bell hooks, inspirado em sua avó, e optou por grafá-lo integralmente em letras minúsculas — uma escolha simbólica que buscava deslocar a atenção do nome próprio para as ideias que apresentava. Informações adicionais sobre sua trajetória podem ser consultadas em: <http://grafiasnegras.blogspot.com/2013/10/personalidades-negras-bell-hooks.html>. Acesso em: 20 dez. 2025.

vência e poesia para pensar conceitos como amor, opressão, identidade e emancipação (Breda, 2019).

Contribuições

Seu trabalho traz reflexões densas e acessíveis sobre como o racismo e o sexismo se entrecruzam, e sobre a importância de uma pedagogia que promova liberdade, empatia e justiça social. hooks inspirou gerações de educadores(as), ativistas e artistas com sua defesa incansável de uma educação libertadora — capaz de transformar relações sociais desde a infância.

Obras destacadas

- ***Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013)** — propõe a educação como ferramenta de emancipação.
- ***Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021)** — enfatiza o valor do cuidado, da comunidade e da solidariedade.
- ***Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020)** — traz reflexões sobre poder, linguagem e conhecimento.
- ***Meu cabelo é de rainha* (2018)** — livro infantil que celebra a beleza negra, o cabelo crespo e a autoestima desde a infância.

Silvio Luiz de Almeida

Filósofo | Jurista | Pesquisador e Professor universitário



Figura 20 - Silvio Luiz de Almeida. Fonte: Cravo (2022).¹⁶

Quem é

Formado em Direito e em Filosofia, com mestrado em Direito Político e Econômico e doutorado em Filosofia e Teoria Geral do Direito, Almeida se destaca por suas análises críticas sobre raça, direito, Estado e desigualdades raciais no Brasil.

Seu trabalho investiga o que ele denomina de “racismo estrutural” — ou seja, o racismo não como ato isolado, mas como estrutura que organiza as instituições, as leis, a economia e as relações sociais (Almeida, 2018a).

Contribuições

As reflexões de Silvio Almeida oferecem uma base teórica crucial para a educação antirracista e decolonial: permitem compre-

¹⁶ CRAVO, Alice. Saiba quem é Silvio Almeida, escolhido por Lula para chefiar Ministério dos Direitos Humanos. *O Globo*, Brasília, 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/12/saiba-quem-e-silvio-almeida-escolhido-por-lula-para-chefiar-ministerio-dos-direitos-humanos.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2025.

ender o modo pelo qual o racismo está incorporado nas estruturas (leis, instituições, economia), e não apenas em preconceitos individuais. Isso orienta práticas pedagógicas conscientes, que visam transformação social, e não apenas representatividade simbólica.

Obras destacadas

- ***Estado e direito: a construção da raça.*** Capítulo em: “Violência e Sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro” (São Paulo: Escuta, 2018b). **Você pode acessar esta obra através do Qr-code:**



- ***O que é racismo estrutural?*** (Belo Horizonte: Letramento, 2018a) — obra de divulgação crítica que explica como o racismo perpassa as estruturas sociais em diversas dimensões. **Você pode acessar esta obra através do Qr-code:**



Eliane dos Santos Cavalleiro

Pesquisadora | Pedagoga | Doutora em Educação (USP)



Figura 21 - Eliane dos Santos Cavalleiro. Fonte: Centro de Formação da Vila (s/d).¹⁷

Quem é

115

Eliane dos Santos Cavalleiro é pedagoga de formação, com especialização em Educação Pré-Escolar, mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e doutora pela mesma instituição. Atua com estudos sobre socialização de populações afrodescendentes e pesquisa as dinâmicas de racismo, silêncio e discriminação na Educação Infantil (Cavalleiro, 2010).

Contribuições

Por meio de suas pesquisas, Cavalleiro evidencia as formas, muitas vezes veladas, pelas quais o racismo e o preconceito podem se manifestar desde a primeira infância — a partir de silêncios, exclusões, invisibilização e práticas discriminatórias. Seu

¹⁷ CENTRO DE FORMAÇÃO DA VILA. Eliane Cavalleiro. s/d. Disponível em: <https://www.cfvila.com.br/formadores/eliane-cavalleiro> . Acesso em: 29 nov. 2025.

trabalho denuncia desigualdades e abre caminhos para práticas educativas efetivamente antirracistas e transformadoras.

Obra indicada

- ***Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*** (Editora Contexto, 2010) — um estudo pioneiro que investiga como o racismo se manifesta nos espaços e tempos da Educação Infantil. **Você pode acessar esta obra através do QR-code:**



Nilma Lino Gomes

Pedagoga | Antropóloga social | Educadora | Pesquisadora



Figura 22 - Nilma Lino Gomes. Fonte: Literafro (2024).

Quem é

Nilma Lino Gomes é pedagoga de formação, com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professora emérita da UFMG e tem trajetória marcada pela luta em favor da igualdade racial e da valorização da cultura afro-brasileira e da diversidade étnico-racial (Literafro, 2024).

Contribuições

Nilma tem extensa produção acadêmica e literária, articulando teoria, pesquisa e prática na educação. Suas investigações abordam educação antirracista, identidade negra, corpo, estética, formação docente e políticas públicas. Sua atuação pedagógica e política — inclusive como gestora pública — a coloca como uma das vozes mais relevantes na defesa da educação das relações étnico-raciais, da equidade e da representatividade.

Obras indicadas

Livros

- GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Orgs.). *Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023 - reúne pesquisas e experiências pedagógicas que apontam como a raça compõe e influencia as infâncias e defendem práticas educativas emancipatórias que reconheçam crianças negras — especialmente as mais vulnerabilizadas — como sujeitos de direitos, vozes e protagonismo.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 – reflete sobre o cabelo crespo como linguagem estética, política e cultural, analisando práticas realizadas em salões étnicos como formas de afirmação identitária e de ressignificação das representações negativas historicamente associadas ao corpo negro.

Artigos

- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, maio 2003 - discute como a cultura negra, historicamente construída e central na formação brasileira, necessita ser tratada na escola a partir de uma perspectiva política e antirracista, evitando reduções folclorizantes e enfrentando as desigualda-

des raciais que estruturam a sociedade. **Disponível neste QR-code:**



- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. 2003 - debate como o corpo negro e o cabelo crespo integram a construção da identidade negra e deveriam compor a formação docente, mostrando que a escola — muitas vezes marcada por representações negativas — precisa dialogar com outros espaços formativos, como salões étnicos, para enfrentar o racismo e valorizar a diversidade. **Disponível neste QR-code:**

119



- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios

para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19–33, jan. 2013 - aborda os resultados de uma pesquisa nacional sobre a implementação da Lei 10.639/2003, evidenciando os desafios, limites e desigualdades que marcam as práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais e indicando a necessidade de políticas educacionais mais consistentes e efetivas. **Disponível neste QR-code:**



- 120
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012 - analisa os desafios e possibilidades da descolonização dos currículos escolares, revelando como a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras pode promover deslocamentos epistemológicos e políticos no tratamento das relações étnico-raciais na educação brasileira. **Disponível neste QR-code:**



Eliane Debus

Professora universitária | Pesquisadora de literatura infantil e juvenil | Escritora



Figura 23 - Eliane Debus. Fonte: Notícias da UFSC (2024).

Quem é

121

Eliane Debus é professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com formação em Letras, mestrado em Literatura e doutorado em Linguística e Letras. Atualmente lidera o grupo de pesquisa Literalise — Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária — e atua em programas de pós-graduação em Educação e Tradução (Notícias da UFSC, 2024).

Contribuições

Eliane Debus desenvolve e publica artigos, livros e pesquisas sobre literatura infantil e juvenil, mediação literária, formação de leitores, diversidade cultural e representatividade. Entre suas produções, destacam-se trabalhos que investigam os sentidos da infância, as práticas de leitura e os imaginários culturais que envolvem crianças e jovens.

Seu olhar crítico e comprometido com a literatura infantil e juvenil — aliado à defesa da diversidade e da representatividade — contribui significativamente para fundamentar práticas pedagógicas antirracistas, interculturais e conscientes da importância da infância como espaço de identidade, pertencimento e criatividade.

Obras indicadas

- ***A representação do negro na literatura para crianças e jovens.*** Capítulo em: “Imaginário, identidades e margens: estudos em torno da literatura infanto-juvenil” (Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007) - O capítulo analisa como a literatura infantil e juvenil representa os personagens negros, discutindo as conexões presentes entre imaginário, formação identitária e marginalização, demonstrando a necessidade de narrativas que rompam estereótipos e afirmem positivamente as experiências e culturas negras.
- ***A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*** (São Paulo: Cortez, 2018) - O livro examina como a literatura infantil e juvenil pode impulsionar debates e práticas antirracistas, analisando as contribuições de autores(as) como Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Braz e Georgina Martins, e evidenciando o potencial dessas narrativas para valorizar as culturas africanas e afro-brasileiras na educação das crianças.

Filmes

1 – AmarElo – É Tudo Pra Ontem (2020)

Direção de Fred Ouro Preto



123

Figura 24 - AmarElo. Fonte: Singularidades (2021).

O documentário acompanha os bastidores e o impacto do show realizado por Emicida no Theatro Municipal de São Paulo — apresentação que marcou o lançamento do álbum *AmarElo*. A partir desse evento, o rapper constrói uma narrativa que revisita a trajetória da cultura afro-brasileira, valorizando figuras fundamentais como Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento e Wilson das Neves, entre tantas outras personalidades negras que influenciaram a história do país. Alternando cenas do espetáculo com momentos da vida e da carreira do artista, o filme costura memória, música e política, ressaltando a potência das contribuições negras para a arte e para a sociedade brasileira (Singularidades, 2021).

2 – Ó paí, ó (2007)

Direção de Monique Gardenberg



Figura 25 - Cena do filme “Ó paí, ó”. Fonte: Globo Filmes *apud* Paulo (2023).¹⁸

124

Ambientado no Pelourinho, em Salvador, *Ó Paí, Ó* acompanha o cotidiano dos(as) moradores(as) de um cortiço durante o Carnaval. Com humor, irreverência e crítica social, o filme — estrelado por Lázaro Ramos — revela tensões que atravessam a vida da população negra, abordando desde conflitos raciais até a violência que afeta de maneira desproporcional a juventude negra. Entre música, festas e disputas do dia a dia, a narrativa expõe desigualdades e, ao mesmo tempo, a força cultural e comunitária desse território (Duvoisin, 2021).

18 PAULO, João. “Ó paí, ó” – Crítica. Hype Negro, 2023. Disponível em: <https://hopenegro.com/2023/11/01/o-pai-o-critica/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

Vídeos

Educação Infantil | Entrevista: Educação Antirracista

Canal Futura

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=W-7CHpWty-s>



125

Nesta entrevista, Maria Aparecida Silva Bento discute com Waldete Tristão, escritora, doutora em Educação e integrante do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, acerca da educação antirracista na Educação Infantil, debatendo tópicos como o mito da democracia racial nesta etapa da educação básica; as relações entre educadores(as) e o corpo negro e o cabelo crespo; o direito de atenção individual a todas as crianças, indiscriminadamente; o potencial da literatura africana e afro-brasileira, dos espaços e materialidades perante a garantia de uma educação antirracista e, por fim, indica aos/as gestores(as) e professores(as) o

acesso ao portal do CEERT, no qual constam preciosos materiais e práticas de educação na e para as relações étnico-raciais. **Você pode acessar o portal através deste QR-code:**



126

Ninguém nasce racista. Continue criança.

TV Globo

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=-qmYucZKoxQA>



Este curta-metragem apresenta um poderoso e sensível experimento social em que crianças de diferentes idades são convidadas a ler frases racistas, coletadas de situações reais, umas para as outras. A reação espontânea e a dificuldade expressa pelas crianças em proferir as ofensas — com uma delas chegando a dizer que se sente mal e que não consegue falar tais palavras — revelam a ausência de preconceito como um estado natural da infância.

O vídeo serve como uma ferramenta potente para a reflexão na Educação Infantil, reforçando a importância de promover a empatia, no sentido de observar a recusa e a revolta das crianças em desrespeitar o(a) próximo(a), bem como fortalecer a identidade: discutir o racismo a partir da perspectiva de que “ninguém nasce racista”, sublinhando o papel fundamental das instituições educacionais na manutenção do respeito e na construção de espaços verdadeiramente inclusivos, interculturais e antirracistas desde os primeiros anos de vida.

127

É um material excelente para abrir diálogos com a equipe, famílias e, de maneira lúdica e apropriada, com as próprias crianças, sobre diversidade e respeito.

Podcasts

História Preta

Disponível nas principais plataformas de áudio, como *Spotify* e *Deezer*.



Acesse-o através do QR-code:



O podcast *História Preta* é uma ferramenta fundamental para a formação continuada de educadores(as) que buscam cumprir a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e atuar de forma antirracista. O programa se dedica a contar a História que a branquitude omitiu ou apagou, resgatando narrativas essenciais para a compreensão do Brasil.

Conduzido por Thiago André, um entusiasta da História que se propôs a democratizar o conhecimento acadêmico sobre a população negra, o *História Preta* é uma escuta obrigatória para quem trabalha com a primeira infância (História Preta, 2022).

O conteúdo do *podcast* é crucial para os/as professores/as, pois oferece subsídios para:

- **Ampliar o Repertório Histórico:** Conhecer e integrar ao currículo os nomes de heróis e heroínas, personalidades, ativistas e intelectuais negros(as) que foram fundamentais para a sociedade brasileira, mas são frequentemente invisibilizados.
- **Construir Referências Positivas:** Fornecer aos/as educadores(as) o embasamento necessário para apresentar às crianças (negras e não-negras) figuras de destaque que promovem a valorização da identidade e o sentimento de pertencimento.
- **Combater o Racismo na Raiz:** Fortalecer a convicção de que o letramento histórico é um pilar da pedagogia antirracista, permitindo que o(a) professor(a) enriqueça e diversifique os acervos, espaços e materialidades, incluindo as histórias contadas, superando vieses eurocêntricos.

129

Projeto Querino

Disponível nas principais plataformas de áudio, como *Spotify*, e no *YouTube*.



Acesse-o através do QR-code:



O *Projeto Querino* é uma série de podcast que propõe um olhar afrocentrado sobre a História do Brasil, questionando narrativas tradicionais e desvendando as origens dos problemas sociais contemporâneos. A série se aprofunda em como a história explica o Brasil de hoje, sem receio de “botar o dedo na ferida das elites e de apontar responsabilidades” (Projeto Querino, 2022, s/p).

130

Idealizado e apresentado pelo jornalista Tiago Rogero, este trabalho jornalístico foi vencedor do Prêmio Vladimir Herzog na categoria Áudio em 2023 (Rádio Novelo, 2022).

O *Projeto Querino* é um recurso valioso para a formação do/a professor/a da Educação Infantil que busca embasamento teórico e histórico para a prática antirracista, conforme preconiza a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e as DCNERR (Brasil, 2004):

- **Entendimento Estrutural do Racismo:** O podcast apoia o(a) educador(a) a compreender que o racismo não é apenas um ato individual, mas sim um problema estrutural enraizado na história de formação do país. Esse conhecimento é essencial para planejar ações pedagógicas que combatam a desigualdade de forma eficaz, e não apenas superficial e/ou pontual.

- **Perspectiva Afrocentrada:** Ao oferecer uma história que talvez o(a) professor(a) “ainda não tenha ouvido, lido ou visto,” o podcast transforma o repertório docente, inspirando tais profissionais a selecionar materiais e desenvolver projetos que valorizem ativamente as culturas e identidades negras nas instituições educacionais, desde o trato com o tema da ancestralidade até as festividades e o acervo literário.
- **Diálogo com o Presente:** A proposta de mostrar como a história explica o “Brasil de hoje” permite ao/à professor(a) fazer a ponte entre o passado e a realidade atual da criança, estimulando e conduzindo reflexões sobre as dinâmicas sociais, culturais, políticas e históricas que permeiam a sociedade e a escola.

TECENDO FUTUROS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este *e-book* é, de certa forma, abrir um novo caminho. Cada capítulo, cada relato das professoras e gestoras, cada diálogo com a teoria e com as práticas cotidianas da Educação Infantil revela que trabalhar com a literatura africana e afro-brasileira não é apenas uma escolha pedagógica: é uma convocação ética, estética e política.

Ao longo desta escrita, evidenciou-se que as crianças pequenas percebem, sentem e respondem às tensões étnico-raciais desde muito cedo. Construções sobre cor, cabelo, pertencimento e valor social emergem nas conversas espontâneas, nos desenhos, nas brincadeiras e nas leituras compartilhadas. Em consonância com o que apontam as falas das docentes, esses enunciados infantis expõem as marcas de uma sociedade que, ainda hoje, produz e reproduz privilégios e ausências com base na raça.

133

Diante disso, o papel das(os) educadoras(es) revela-se não apenas fundamental, mas transformador. A pesquisa indicou que, embora existam desafios — como lacunas formativas, receios, dúvidas e inseguranças —, há também um movimento potente de abertura, curiosidade, compromisso e reconstrução. Professores(as) que revisitam suas próprias histórias, que questionam padrões herdados, que identificam estereótipos antes naturalizados e que, ao se aproximarem da literatura africana e afro-brasileira, encontram também caminhos para ressignificar seus próprios percursos identitários.

A literatura, como nos lembra Candido (2011), humaniza. E, neste estudo, ela se apresentou como o fio que costura sensi-

bilidade, reflexão crítica, memória, ancestralidade e mudança. Livros que expandem mundos, recuperam histórias silenciadas, afirmam belezas plurais e rompem com representações coloniais tornaram-se linguagens privilegiadas para promover educação intercultural, decolonial e antirracista na primeira infância.

O conjunto de critérios discutidos — autoria negra, representatividade, ancestralidade, diversidade temática e rompimento com estereótipos — compõe um mapa sensível para orientar escolhas conscientes. Ao articulá-los, educadoras(es) ampliam a presença de narrativas que afirmam a dignidade, o valor e a complexidade dos povos africanos e afro-brasileiros, garantindo que as crianças cresçam cercadas de histórias que não apenas informem, mas transformem.

134

A investigação demonstrou, ainda, que as práticas docentes estão em movimento, entre intenções e ações, entre avanços e lacunas, entre descobertas e desconfortos. Esses deslocamentos são parte do processo formativo — e é justamente neles que reside a potência da educação. Não se trata de alcançar um modelo ideal ou um domínio pleno; trata-se de sustentar o compromisso cotidiano com a equidade racial, com o reconhecimento das diferenças e com a construção de uma escola que faça sentido para todas as crianças.

Que este *e-book* inspire novos olhares, fortaleça práticas já existentes, provoque questionamentos necessários e convide educadoras(es) a seguir caminhando.

Que cada página possa abrir brechas para imaginar e construir futuros em que todas as infâncias — negras e não negras — habitem plenamente sua potência e sua beleza.

E que a literatura siga sendo ponte, farol e caminho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**. 1. ed. Rio de Janeiro: EDC – Ed. Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Estado e direito: a construção da raça. In: SILVA, Maria Lucia da *et al.* (Org.). **Violência e sociedade**: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro. São Paulo: Escuta, 2018b. p. 81-96.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018a.

AMARAL, Elisa Amanda Santos do. **Bell Hooks e a Trilogia do Ensino**: contribuições para uma educação infantil antirracista. 2023. 92p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2023.

135

ARROYO, Miguel González. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUDA, Marileide do Carmo Amorim *et al.* A Importância de um Currículo Intercultural a partir da Educação Infantil. In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 29. , 2021, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 1476-1485. ISSN 2447-8776.

AVIZ, Roselete Fagundes de. Tanto, tanto! Reflexões em torno da obra de Trish Cooke ilustrada por Helen Oxenbury. **Revista**

Zero-a-seis, v. 1, n. 29, p. 197-199, jan./jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p197>.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 14-49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

BREDA, Tadeu. Quem é bell hooks? **Editora Elefante**. São Paulo, 5 fev. 2019. Disponível em: <https://editoraelefante.com.br/quem-e-bell-hooks/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

CANAL FUTURA. **Educação Infantil | Entrevista: Educação Antirracista**. [S.l.]: Canal Futura, 21 mar. 2024. 1 vídeo (17min 47s). Publicado em: 21 mar. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W-7CHpWty-s>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade** [online], v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

137

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, Caroline. **A mãe que voava**. 1. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

CASELLA, Cesar Augusto de. A noção de cultura em *Apropriação Cultural*. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**. v. 15, n. 2, p. 189-194, maio/ago. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHERRY, Matthew A. **Amor de Cabelo**. Tradução: Nina Rizzi. 1. ed. Rio de Janeiro: Galerinha, 2020.

CINEAD LECAV. Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU. **YouTube**, 26 dez. 2017. 01h05min27s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPY-JUaT10>. Acesso em: 23 mar. 2025.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** 1. ed. São Paulo: Ática, 2019.

CRUZ, Elisabete da. **Cor de pele**. São Paulo: Suinara, 2018.

DEBUS, Eliane. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? *In: Imaginário, identidades e margens*: estudos em torno da literatura infanto-juvenil. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 262-269.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. 1. ed. São Paulo: Cortez / Centro de Ciências da Educação, 2018. Livro eletrônico.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil**: três escolas, uma questão, muitas respostas. 1997. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Cuiabá, 1997.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 31, p. 11-23, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Literafro**, Belo Horizonte, p. 1-10, 2017.

DUVOISIN, Júlio. 8 filmes que valorizam a cultura afro-brasileira que você precisa assistir. **EducaSC**. Santa Catarina, 18 nov. 2021. Disponível em: <https://educasc.com.br/formacao/8-filmes-que-valorizam-a-cultura-afro-brasileira-que-voce-precisa-assistir/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

EMICIDA (Leandro Roque de Oliveira). **Amoras**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018. 44 p.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-130, 2003.

139

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 405-423, 2002. DOI: 10.5007/%x.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil**. PQ/CNPq. Florianópolis, 2000. (Processo CNPq 520210/99-9). Projeto Integrado de Pesquisa.

FRANKENBERG, Ruth. **Race, sex and Intimacy I: Mapping a discourse**. Minneapolis: University of Minnesota, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo à luz da teoria piagetiana. 1996. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Orgs.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, mai. 2003.

140

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

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Educação anti-racista**: abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19–33, jan. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan-abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set. 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.1, p. 79-91, 2005.

TRAILERSBR. Hair Love (2019) – Curta Legendado. **YouTube**, 10 fev. 2020. 6min47s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=qXwWxRjrVA8>. Acesso em: 20 jul. 2025.

TV GLOBO. **Ninguém nasce racista. Continue Criança**. [S.l.]: TV Globo, 4 jul. 2016. 1 vídeo (3min 40s). Publicado em: 4 jul. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>. Acesso em: 30 nov. 2025.

141

HINDA, Octávio Bengui José; DAVID, Makosa Tomás. A oralidade como forma de existir a África: Um caso de preservar o passado, o presente e o futuro das comunidades africanas. **Revista Comunicação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2024. DOI: 10.30681/rccs.v10i1.12693.

HISTEDBR. AULA 2 Análise das teorias pedagógicas à luz da Filosofia e da História. **YouTube**, 15 ago. 2024. 03h45min46s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hKOKm-5TYquw&t=2554s>. Acesso em: 24 ago. 2025.

HISTÓRIA PRETA. **Home**. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://historiapreta.com.br/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvli Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

INSTITUTO SINGULARIDADES. Redação. 5 filmes brasileiros para refletir sobre a cultura negra. **Blog Instituto Singularidades**. São Paulo, 9 jun. 2021. Disponível em: <https://blog.institutosingularidades.edu.br/5-filmes-brasileiros-para-refletir-sobre-a-cultura-negra/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

142 JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. *In*: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 179-217.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015.

LITERAFRO. **Kiusam de Oliveira**. 10 ago. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira>. Acesso em: 20 jul. 2025.

LITERAFRO. **Nilma Lino Gomes**. 6 jun. 2024. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/368-nilma-lino-gomes>. Acesso em: 29 nov. 2025.

LUNETAS (Portal). 7 brincadeiras tradicionais para se conectar com a ancestralidade. São Paulo, 05 abr. 2023. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincadeiras-africanas/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

MELO, Gabriela de Oliveira. Educação intercultural crítica e antirracista: concepções e práticas nas escolas da cidade de Sinop, Mato Grosso. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 331–340, 2021. DOI: 10.30681/rep.v12i2.10384.

MENESES, Maria Paula Guttierrez. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-76.

143

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NOVA ESCOLA. **Receitas afro-atlânticas**: conheça, inspire-se e prepare quatro receitas de origem afro-atlântica com as crianças. São Paulo: Nova Escola, [s.d.]. 19p. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/1/educacao-infantil/caixa/216/sabores-e-temperos-africanos-para-criancas/conteudo/19938>. Acesso em: 29 nov. 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, v.

26, n. 2. p. 209-226, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>.

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

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-Oba: histórias de princesas.** 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó.** 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Manoela Ventura. **A importância do ensino da literatura afro-brasileira na formação da identidade negra.** 2021. 31f. Monografia (Graduação) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. São Francisco do Conde, 2021.

144 PAIM, Elison Antonio; SILVA, Marcos Rodrigues da; SOUZA, Odair de. Os currículos base do território catarinense como possibilidades de rompimento com a colonialidade do poder, do saber e do ser. *In*: VERGARA, Francisco Gárate; BATTESTIN, Cláudia (Orgs.). **Educación Intercultural desde el pensamiento decolonial: resistencias y desafíos.** Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, 2024. p. 39-59.

PATROCINIO, Claudia. A mãe que voava. *In*: SILVA, Sonia Dalva Pereira da; ARAUJO, Débora Cristina de (Org.). **Produto Educacional – Literatura infantil e com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: resenhas e diálogos possíveis.** 2022. 75p. Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Espírito Santo, 2022. p. 38.

PAULA, Claudia Regina de. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 105–120, 2011.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 178–196, 2020.

PROJETO QUERINO. **Home**. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://projetoquerino.com.br/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

PROJETO Querino - em oito episódios, a série mostra como a História explica o Brasil de hoje. Uma história que talvez você ainda não tenha ouvido, lido ou visto. **Rádio Novelo**. [S.l.], 13 dez. 2022. Disponível em: https://radionovelo.com.br/noticias/projeto-querino/#_. Acesso em: 30 nov. 2025.

145

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistémica, mas ala del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores: Colombia, 2007. p. 185-327.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciênciassociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lendo e Aprendendo, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio *et al.* Círculo epistemológico, círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação & Linguagem**, s/v, n. 13, p. 173-195, 2006.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015. DOI: 10.14244/198271991118.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros**. São Paulo: SME / COPED, 2022. Disponível em: <https://acervo-digital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2025.

146 SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 17-40, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 359-379, 2021.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Literatura afro-brasileira na educação infantil: desafios à formação docente. **Educ. Form.** [S. l.], v. 8, p. e10060, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e10060.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS, Cleia Souza. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 664-680, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Notícias UFSC. **Eliane Debus**. Florianópolis, 28 nov. 2024. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/tags/eliane-debus/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

VALVERDE, Ana Carolina Bresciani. **Literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil**: possibilidades para a construção de práticas interculturais e decoloniais. 2025. 243p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2025.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho. **Relações étnico-raciais na creche**: práticas que incentivam o respeito ao “outro”. 2023. 311p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico**

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

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural em La Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine; RODRIGUES, Juliana Fogiato. “Outros” saberes, “outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Carolina Bresciani Valverde



150

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), pós-graduada em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI e graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul (SP) e São Paulo (SP). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS (GEPIDE-PPGE-USCS).

ACESSE O CURRÍCULO DA AUTORA

Marta Regina Paulo da Silva



151

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e graduada em Pedagogia e Psicologia. Docente-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGE-USCS), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire. Autora de livros e artigos científicos em educação.

ACESSE O CURRÍCULO DA AUTORA

