



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANDRESSA EVELIN OLIVEIRA DA SILVA

**IDENTIDADES ESTÉTICAS DAS INFÂNCIAS E
CRIANÇAS NEGRAS NAS OBRAS LITERÁRIAS “MEU
CRESCO É DE RAINHA” E “AMORAS”**

JOÃO PESSOA
2024

ANDRESSA EVELIN OLIVEIRA DA SILVA

**IDENTIDADES ESTÉTICAS DAS INFÂNCIAS E CRIANÇAS
NEGRAS NAS OBRAS LITERÁRIAS “MEU CRESPO É DE
RAINHA” E “AMORAS”**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba como requisito complementar
para obtenção do título de Licenciatura
Plena em Pedagogia, sob orientação da
Profa. Dra. Dayana Raquel Pereira de
Lima.

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586i Silva, Andressa Evelin Oliveira da.
Identidades estéticas das infâncias e crianças
negras nas obras literárias "Meu crespo é de rainha" e
"Amoras" / Andressa Evelin Oliveira da Silva. - João
Pessoa, 2024.
43 f. : il.

Orientação: Dayana Raquel Pereira de Lima.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Identidades estéticas
negras. 3. Livros infantojuvenis. I. Lima, Dayana
Raquel Pereira de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

ANDRESSA EVELIN OLIVEIRA DA SILVA

**IDENTIDADES ESTÉTICAS DAS INFÂNCIAS E
CRIANÇAS NEGRAS NAS OBRAS LITERÁRIAS “MEU
CRESPINO É DE RAINHA” E “AMORAS”**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca
Examinadora designada pelo Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba como requisito para obtenção do grau de
Pedagoga.

BANCA EXAMINADORA

g vb

Documento assinado digitalmente

DAYANA RAQUEL PEREIRA DE LIMA

Data: 24/05/2024 10:04:17-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dayana Raquel Pereira de Lima
(Orientadora)



Prof. Diego Dos Santos Reis
(Examinador interno)

Documento assinado digitalmente

g vb

ANDREA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA

Data: 24/05/2024 14:08:26-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Andréa Giordanna Araújo da Silva
(Examinadora interna)

João Pessoa, 07 de maio de 2024.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que estiveram ao meu lado durante esses anos de graduação. O orgulho e o apoio de vocês fizeram a diferença na minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas da minha família que me deram apoio ao longo dessa caminhada acadêmica. O orgulho que vocês demonstraram sentir por mim me fez enfrentar todas as dificuldades que a Universidade apresentou ao longo desses quase cinco anos de trajetória. Em especial, agradeço ao meu marido Lynniker, que sempre esteve ao meu lado durante as minhas crises de ansiedade quando eu tinha a sensação de que não daria conta de tudo.

Além da família biológica, agradeço também a minha família universitária, aos laços que criei entre trabalhos, desesperos e momentos de intervalos de quinze minutos que viravam trinta. Obrigada meu eterno “grupinho”: Janyne Vitória, Yasmim Vitorino, Charlotte Avelino e Lívia Trajano. Com destaque, é claro, para a minha inseparável dupla de sempre e para sempre: Janyne Vitória dos Santos Pontes. Nem a pandemia do Covid-19 conseguiu me desvincular da amizade de vocês, confesso que sinto falta das conversas e rodadas de UNO no primeiro período, mas estou extremamente feliz por finalmente estar no meu último.

Outra amizade especial que me apoiou e merece reconhecimento neste trabalho é Thais Batista Sales Silva Melo, a pessoa com mais sobrenomes que conheço e a minha amizade mais antiga. Mesmo não tendo convivido com você ao longo da minha formação, te agradeço por vibrar comigo neste momento e ficar feliz comigo e por mim, por me dar apoio nessa fase final enfrentando o temível TCC. Seu apoio é importante para mim, sempre foi e será.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer a melhor orientadora que alguém poderia ter, Dra. Dayana Raquel Pereira de Lima. Nem nos meus maiores sonhos eu imaginei que teria um apoio tão incondicional e presente. Sua compreensão, seus conselhos e orientações foram vitais para tornar possível a finalização deste trabalho. Você aceitou esse desafio “nos 45 do segundo tempo” e me ajudou a fazer tudo isso acontecer, serei eternamente grata por tudo.

Obrigada a todos que me apoiaram até aqui, parte dessa minha conquista também é de cada um de vocês.

“A Educação não muda o Mundo. A Educação
muda as Pessoas. As Pessoas mudam o Mundo”

Carlos Rodrigues Brandão
*Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos -
Escritos para conhecer, pensar e praticar o
Município Educador Sustentável*

RESUMO

As noções de infâncias e crianças como conhecemos hoje nem sempre existiu, são construídas e modificadas historicamente. Este processo não foi uniforme para todas elas, sobretudo, quando consideramos as diferenças e desigualdades produzidas pelos marcadores sociais, de raça, gênero/sexualidade e etnia (ARIÈS, 1986; ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012). Esta monografia objetiva apresentar as identidades estéticas das crianças e infâncias negras nos livros de literatura infantil “Meu crespo é de rainha”, escrito pela ativista negra Bell Hooks (2018) e “Amoras” do *rapper* negro brasileiro Emicida (2018). As obras foram escolhidas por fazerem parte dos dois últimos Guias do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático, 2018 e 2022), destinadas à Educação Infantil. No ano de 1996, a lei nº 8.069, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) regulamentou e definiu a Educação Infantil como etapa da educação básica, organizada em creches (crianças de até 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos de idade). No entanto, a regulamentação da Educação Infantil como etapa da educação no Brasil, historicamente, apresenta lacunas e ausências na abordagem das temáticas étnico-raciais (SOUZA & CARVALHO, 2022). Metodologicamente, este trabalho foi construído por intermédio de levantamento bibliográfico das produções acadêmicas sobre a temática (teses, dissertações, artigos e livros) e análise de conteúdo comparativa dos referidos livros literários (SEVERINO, 1941). Consideramos que as escolhas didáticas e pedagógicas que fazemos no espaço escolar – principalmente na Educação Infantil, onde o currículo é flexível e moldável a critério da professora e professor regente da turma – podem impactar e ajudar na construção de um senso de diferença e identidade positivos, que foque nas singularidades das crianças. Do contrário, quando as diferenças são tratadas de modo pejorativo, reforçam a estrutura racista, ao enaltecer os traços da branquitude como modelo estético a ser seguido (SILVA, 1999; BENTO, 2012; CAVALLEIRO, 2012; TRINIDAD, 2012). Consideramos também que as análises comparativas das obras retratam, de forma lúdica, precisa e de fácil compreensão, as diferentes belezas presentes nas crianças negras. Os livros com temáticas sobre diversidade cultural e racial devem ser usados nas escolas para conduzirem a elaboração de projetos didáticos e/ou práticas pedagógicas ao longo de todo ano letivo, promovendo uma educação antirracista desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidades estéticas negras. Livros Infantojuvenis.

ABSTRACT

The notions of childhood and children as we know them today have not always existed; they have been constructed and modified historically. This process has not been uniform for all of them, especially when we consider the differences and inequalities produced by social markers of race, gender/sexuality and ethnicity (ARIÈS, 1986; ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012). This monograph aims to present the aesthetic identities of black children and childhoods in the children's literature books "Meu crespo é de rainha", written by black activist Bell Hooks (2018) and "Amoras" by black Brazilian rapper Emicida (2018). The books were chosen because they were part of the last two PNLD Guides (National Book and Teaching Material Program, 2018 and 2022), aimed at Early Childhood Education. In 1996, Law No. 8.069, the LDB (Law of Guidelines and Bases of National Education) regulated and defined Early Childhood Education as a stage of basic education, organized into nurseries (children up to 3 years old) and pre-schools (children aged 4 to 6 years old). However, the regulation of Early Childhood Education as a modality in Brazil has historically presented gaps and absences in the approach to ethnic-racial issues (SOUZA & CARVALHO, 2022). Methodologically, this work was constructed through a bibliographic survey of academic productions on the subject (theses, dissertations, articles and books) and comparative content analysis of the aforementioned literary books (SEVERINO, 1941). We believe that the didactic and pedagogical choices we make in the school environment - especially in Early Childhood Education, where the curriculum is flexible and can be shaped at the discretion of the class teacher - can have an impact and help to build a positive sense of difference and identity, focusing on children's singularities. On the other hand, when differences are treated in a pejorative way, they reinforce the racist structure by praising the traits of whiteness as an aesthetic model to be followed (SILVA, 1999; BENTO, 2012; CAVALLEIRO, 2012; TRINIDAD, 2012). We also believe that the comparative analyses of the works portray, in a playful, precise and easy-to-understand way, the different beauties present in black children. Books on cultural and racial diversity should be used in schools to guide the development of didactic projects and/or pedagogical practices throughout the school year, promoting anti-racist education from early childhood onwards.

Keywords: Early childhood education. Black aesthetic identities. Children's books.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa do livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.....	31
Imagem 2: Capa do livro “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hooks. Ilustrações de Chris Raschka. Editora: Boitatá.....	32
Imagem 3: Páginas do livro ilustrado “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hooks. Ilustrações de Chris Raschka. Editora: Boitatá.....	35
Imagem 4: Representação ilustrada de Malcolm X no livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.....	35
Imagem 5: Representação ilustrada de Martin Luther King no livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.....	36
Imagem 6: Representação ilustrada de Zumbi dos Palmares no livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.....	36
Imagem 7: Representação ilustrada do orixá Obatalá no livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.....	37
Imagem 8: Páginas do livro ilustrado “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hooks. Ilustrações de Chris Raschka. Editora: Boitatá.....	38
Imagem 9: Páginas Ilustradas do livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.....	40

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNA - Política Nacional da Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPA - Plano Plurianual

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: LEGISLAÇÕES, POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO	16
3. INFÂNCIAS, CRIANÇAS E IDENTIDADE RACIAL	23
4. IDENTIDADES ESTÉTICAS DAS INFÂNCIAS E CRIANÇAS NEGRAS NOS LIVROS LITERÁRIOS “MEU CRESPO É DE RAINHA” E “AMORAS”	29
4.1 Descrição dos livros literários e dos autores	31
4.2 Identidades estéticas das infâncias e crianças negras: possibilidades comparativas em “Meu Crespo é de Rainha” e “Amoras”	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

1. INTRODUÇÃO

Esta monografia objetiva apresentar as identidades estéticas das crianças e infâncias negras nos livros de literatura infantil “Meu crespo é de rainha”, escrito pela ativista negra Bell Hooks (2018) e “Amoras” do *rapper* negro brasileiro Emicida (2018). As obras foram escolhidas por fazerem parte do acervo brasileiro daquelas aprovadas e distribuídas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), destinadas à Educação Infantil. Esse programa do governo federal visa garantir a disponibilidade de livros literários nas creches e pré-escolas públicas do Brasil, servindo de suporte pedagógico para elaboração de atividades e projetos didáticos. Os livros são escolhidos em conformidade com o disposto na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e na Política Nacional da Alfabetização/PNA (BRASIL, 2019)

A obra “Meu crespo é de rainha” esteve disponível no Guia do PNLD de 2018, ano em que foi publicada por uma editora brasileira pela primeira vez, enquanto a obra “Amoras” foi incluída no Guia do PNLD de 2022. Elas trazerem como tema central a valorização estética da negritude e foram selecionadas pelo MEC (Ministério da Educação) nas duas últimas listas de livros infanto-juvenis destinados às escolas públicas brasileiras. Por estas razões, decidimos escolhê-las para realização de uma análise comparativa de seus conteúdos. Outro fator que impulsionou nossas escolhas foi o fato destas obras já terem sido utilizadas em atividades desenvolvidas na escola em que eu trabalhei como estagiária de uma turma de Educação Infantil.

Na execução de um projeto sobre diversidade cultural e étnico-racial em uma turma de maternal 2, foram realizadas as leituras das ditas obras e desenvolvidas atividades a partir delas. Durante as leituras observei a felicidade das crianças negras da turma em se reconhecerem no enredo, fomentando comparações espontâneas e sorrisos de alegria ao perceber similaridades estéticas com as protagonistas das histórias. Mesmo sendo crianças bem pequenas, com idades entre 2 e 3 anos, o trabalho pedagógico evidenciou a importância do desenvolvimento do senso de pertencimento e da identificação racial na construção das subjetividades desse público-alvo.

Por intermédio do relato da prática pedagógica nas turmas de maternal 2, partilhamos dos achados de pesquisa publicados por Cristina Teodoro Trinidad (2012). A autora apresenta-nos informações derivadas de uma pesquisa realizada dentro de uma pré-escola pública, na qual relata que “as crianças com tez escura, cabelos enrolados, características típicas dos negros e que se identificaram morena (total de 7, em 33), tendiam a utilizar tal categoria de forma

eufêmica” (TRINIDAD, 2012, p. 126). Na mesma pesquisa, destaca falas comparativas das crianças se referindo a características físicas de personagens de contos clássicos infantis. Estes achados, atrelados a minha observação durante à prática pedagógica no maternal 2, reforçam a importância da representatividade e protagonismos dos personagens negros nos livros literários infantojuvenis para construção do empoderamento e identidades, desde a primeiríssima infância, nas escolas brasileiras.

Vale destacar que “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 1999, p. 37), ou seja, as escolhas didáticas e pedagógicas que fazemos no espaço escolar – principalmente na Educação Infantil, onde o currículo é flexível e moldável a critério da professora e professor regente da turma – podem impactar e ajudar na construção de um senso de diferença positivo, que foque nas singularidades das crianças e não nas diferenças de modo pejorativo, reforçando a estrutura racista, ao enaltecer os traços da branquitude¹ como modelo estético a ser seguido.

Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 100) ensina-nos que “a identidade étnico e racial é desde sempre uma questão de saber e poder”. Reconhecemos a importância desta alegação e a complementamos com a perspectiva de que, a partir do momento em que as pessoas negras passam a se conhecer e reconhecer como agentes da própria história, contadas por elas, invertemos os lugares de saber e poder, saindo da obscuridade e inferioridade, histórica e intencionalmente impostos, para os de orgulho, inspiração e possibilidades potentes de futuro.

Sabemos que as raízes escravocratas e de tentativas de apagamento das identidades negras por séculos na sociedade brasileira, produzem até hoje sequelas de uma história de dominação. Por esse e outros motivos, destacamos e defendemos a importância da representatividade negra nas obras literárias, nas temáticas e nas atividades em todas as modalidades de ensino, especialmente, na Educação Infantil, com o intuito de promover ações antirracistas nas escolas brasileiras.

Ao analisarmos de forma comparativa as obras literárias “Amoras” de Emicida (2018) e “Meu crespo é de rainha” Hooks (2018), problematizamos: como os autores conduzem as narrativas para promoverem a valorização da estética de crianças negras no campo da Educação Infantil? Quais identidades estéticas das crianças negras são mobilizadas e representadas nas duas produções literárias? Como se deu a construção histórica das concepções de crianças e infâncias, nas pesquisas acadêmicas acessadas por nós? Qual o panorama das normativas

¹ Para mais detalhes sobre o termo “branquitude” utilizado ao longo deste trabalho, indicamos a leitura do livro “Pacto da Branquitude”, escrito pela autora Cida Bento. Ver. BENTO, Cida. **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

(legislações e diretrizes) e a construção do currículo com debate étnico-racial voltado à primeira etapa da educação básica no contexto brasileiro?

Diante do exposto, especificamente, objetivamos:

- Realizar um breve panorama da Educação Infantil nas legislações, políticas públicas e perspectivas de currículo no Brasil, por intermédio das pesquisas acadêmicas sobre o assunto;
- Demonstrar, numa perspectiva sócio-histórica, a construção das categorias de infâncias e crianças, com base no levantamento teórico sobre o assunto;
- Comparar e analisar as identidades estéticas das infâncias e crianças negras nos livros literários “Meu crespo é de Rainha” (Bell Hooks, 2018) e “Amoras” (Emicida, 2018);

Para alcançar os resultados deste trabalho, utilizamos as metodologias de pesquisas bibliográfica e de análise dos conteúdos presentes nas produções literárias “Amoras” e “Meu crespo é de rainha”. Optamos inicialmente pela pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de estudos acadêmicos – dissertações, teses, livros e artigos – sobre a temática investigada (SEVERINO, 1941, p. 122). Em seguida, escolhemos a análise de conteúdo para podermos comparar os livros infantis citados anteriormente. A escolha de tal metodologia se justifica pelo nosso interesse em investigar “as informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 1941, p. 121).

Dividimos nosso trabalho em cinco capítulos. O primeiro, de cunho introdutório, demonstrando os caminhos da pesquisa desenvolvida: justificativas, objetivos e metodologias. O segundo capítulo aborda as legislações, políticas públicas e o currículo para a Educação Infantil no Brasil, com o intuito de trazer um panorama constitucional de como as temáticas étnico-raciais são apresentadas nos documentos oficiais. O terceiro capítulo apresenta os conceitos de infâncias e identidade racial das crianças negras, por meio de pesquisa bibliográfica, com destaque para os estudos de Philippe Ariès (1986), Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012), Maria Aparecida Bento (2012) e Eliane Cavalleiro (2012). No quarto, adentramos a análise comparativa das obras “Amoras” de Emicida (2018) e “Meu crespo é de rainha” de Bell Hooks (2018), articulando os conteúdos dos livros e os trabalhos de pesquisa envolvendo a temática. Por último, teceremos breves considerações a respeito da pesquisa desenvolvida, cientes de que há muito o que ser feito por uma educação antirracista nas escolas brasileiras e nos mais diversos espaços de educação.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: LEGISLAÇÕES, POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

Ao longo deste capítulo abordaremos um breve panorama da Educação Infantil nas legislações, políticas públicas e perspectivas de currículo no Brasil. Além dos usos de normativas - Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 - embasamos nossa narrativa nos estudos elaborados por Tomaz Tadeu de Silva (1999), Ângela Barreto (2003), Andréia da Silva (2011), Nilma Lino Gomes e Rodrigo de Jesus (2013), Denise Capuzzo e Denise Araújo (2016). As escolhas desses estudos justificam-se pela relevância teórica a respeito da temática e pela abrangência com a qual são referenciados.

No inciso IV, do art. 205, da Constituição Federal de 1998, a educação de crianças de 0 a 5 anos, foi estabelecida como direito e dever do Estado (BRASIL, 1988). Dois anos após a promulgação da CF de 1988, as lutas dos movimentos sociais em prol dos direitos da criança, resultaram no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que em seu capítulo IV assegura o direito à educação, cultura, esporte e lazer para todos os menores de idade. De acordo com o Art. 53 do ECA, toda criança e adolescente tem o direito à educação garantida como forma de assegurar o pleno desenvolvimento pessoal, prepará-los para o exercício da cidadania e qualificá-los para o mercado de trabalho (BRASIL, 1990).

Os direitos assegurados e garantidos pela CF e pelo ECA foram uma grande vitória para as crianças, no entanto, entre a letra da lei e a execução prática há lacunas histórico-políticas que merecem nossa atenção.

No ano de 1996, a lei nº 8.069, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) regulamentou e definiu a Educação Infantil como etapa da educação básica, organizada em creches (crianças de até 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos de idade). A importância da Educação Infantil como etapa de ensino decorreu de um contexto de intensas mobilizações de setores da sociedade civil, tornando-se “de responsabilidade prioritária dos municípios”, integrando “os sistemas de ensino e não as secretarias de assistência social” (SILVA, 2011, p. 95).

No entanto, nem sempre foi entendida como prioridade de investimento, conforme verificado no primeiro fundo educacional, criado em 1996 e regulamentado em 1997, através da lei n. 9424, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), o qual não destinava verba específica para manutenção de

creches e pré-escolas.

A respeito da Educação Infantil no contexto das políticas públicas, o estudo desenvolvido por Angela Barreto (2003), realizou um mapeamento das políticas e programas federais destinados à criança de 0 a 6 anos, em andamento na segunda gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente nas áreas de educação, saúde e assistência social, buscando identificar os alcances e limites dessas políticas ou programas. O estudo também incluiu análise documental e entrevistas com dirigentes e técnicos nas referidas áreas estratégicas, bem como a análise dos documentos “Avança Brasil (1998)”, Plano Plurianual (PPA 2000-2003) e Orçamento da União para os anos de 2000 e 2001.

Da análise minuciosa desenvolvida pela autora, verificou-se que a criança até os 6 anos de idade não era prioridade central nas políticas públicas brasileiras, em decorrência da baixa participação da União em políticas destinadas para esse público-alvo, dando pouca visibilidade às creches e pré-escolas, inclusive no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) de 2003. De acordo com o levantamento feito, dos 365 programas que compõem o PPA, a criança de 0 a 6 anos comparece como público-alvo específico de apenas dois programas: Atenção à Criança e Saúde da Criança e Aleitamento Materno; e de ações de outros dois programas: Assistência ao Trabalhador e Alimentação Saudável. Apesar do cenário político correspondente aos anos 2000-2003 estabelecer algumas metas para a educação infantil, as execuções tornaram-se inviáveis por falta de recursos financeiros (BARRETO, 2003).

Em se tratando da ampliação da escolarização obrigatória, Andréia Silva (2011) demonstrou os desdobramentos, riscos e desafios para a oferta da primeira etapa da educação básica, a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, com destaque para a creche.

A referida Emenda retificou o disposto na lei n. 11.274/2006. Esta lei ampliou para nove anos a duração do ensino fundamental, definindo que a matrícula, obrigatória nesta etapa da educação, deverá ocorrer a partir dos 6 anos de idade. Estipulava ainda que os Estados e Municípios tinham até o ano de 2010 para implantação dos nove anos de escolarização obrigatória. A lei impactou a duração na educação infantil, ao reduzir o tempo de escolarização da criança nesta etapa, visto que ela deveria estar matriculada no ensino fundamental aos 6 anos.

Antes mesmo de terminar o prazo estipulado para os Estados e Municípios, a Emenda Constitucional n. 59 de 2009, propunha a extensão da escolarização obrigatória de 9 para 14 anos. Segundo Andréia Silva (2011), a conjuntura de ampliação da escolarização no país representou riscos e desafios para a educação infantil, a saber:

[...] desestímulo, sobretudo, por parte dos municípios, à expansão da oferta nas creches, de sua ampliação e da melhoria das condições de seu funcionamento, considerando que não consiste em etapa prioritária. Há um risco de separação em duas partes: a pré-escola, obrigatória, que passa a um nível de prioridade, e a creche, não obrigatória, que perde importância. Há também a inserção de crianças menores sem a presença de condições físicas e pedagógicas que assegurem às crianças de 5 e 4 anos uma educação de qualidade (SILVA, 2011, p. 103).

Anos depois, os riscos apresentados por Andreia Silva se fazem presentes no histórico das políticas públicas destinadas à educação infantil no Brasil, como visto no novo PNE, aprovado no ano de 2014, sancionado através da Lei nº 13.005/2014 pelo Congresso Nacional, com vigência até 2024 (BRASIL, 2014). Este documento está organizado em dez diretrizes gerais e vinte metas.

Das 20 metas estabelecidas pelo Plano, apenas a primeira refere-se à educação infantil, com o objetivo de universalizar o acesso à pré-escola e ampliar o número de creches a fim de alcançar no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos. A este respeito, as autoras Denise Capuzzo e Denise Araújo (2016) trazem maiores detalhes.

No texto intitulado “PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor na educação infantil: conquistas e tensões”, as autoras analisam as metas do PNE (2014-2024) focadas na formação de educação infantil e na formação de professores para atuar nessa etapa da educação. Dentre outros aspectos, criticam o não avanço na universalização do acesso às creches, prevista pela meta 1 do plano, em decorrência do pouco investimento por parte do poder público. Tendo em vista que a educação escolar para crianças de 0 a 3 anos não é algo obrigatório como as demais modalidades, há observa-se uma tônica de negligenciamento do poder público, ainda que o direito da criança à educação seja resguardado em lei.

Capuzzo e Araújo (2016) destacam que é responsabilidade dos governos locais garantir uma educação infantil de qualidade como um direito de todas as crianças, ou seja, os municípios devem garantir o acesso às creches e pré-escolas. Tal fato ocorre porque a maioria dos municípios brasileiros necessita de investimentos que não seriam possíveis sem a cooperação dos governos estadual e federal.

O cenário legislativo exposto limita-se a regularizar e garantir uma organização formal da educação básica no Brasil. Contudo, é fundamental articulá-lo com os conteúdos e habilidades propostos para as práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil. A este respeito, compartilhamos do pensamento de que as experiências vivenciadas na educação infantil servirão de base para a formação das subjetividades das crianças e as aprendizagens

impactarão ao longo de toda sua vida. Portanto, é fundamental que a professora e professor seja preparado e valorizado para que realize um trabalho formador e construtivo.

O documento de caráter normativo que serve de base para a prática docente nas escolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017), apresenta um conjunto de aprendizagens que deverão ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica. Por mais que esse documento se proponha a garantir o desenvolvimento integral dos indivíduos dentro das escolas, algumas questões sociais importantes são deixadas de lado. E cabem nossas reflexões, com destaque ao debate étnico-racial na referida Base.

No artigo “Cadê a criança negra que estava aqui?”: da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC”, os autores Ellen Souza e Alexandre Carvalho (2022) criticam a Base Nacional por excluir da educação infantil temas que abordam questões raciais, fazendo com que haja um abandono da criança negra. Este silenciamento reforça o racismo sistêmico, presente também nas escolas.

Os autores destacam que “quando consideramos, contudo, a questão da educação da primeira infância das crianças negras, constatamos que a BNCC não possui ênfase objetiva, organizada, estruturada e delimitada para elas” (SOUZA & CARVALHO, 2022, p. 3), ou seja, há uma omissão por parte do documento ao não mencionar a educação étnico-racial. A infância na BNCC é tratada como uma etapa uniforme e igual para todos, não considera as singularidades sociais, raciais, de gênero e etnia das crianças.

Os autores apresentam que “é necessário considerar como o Movimento Negro pautou a busca pela equidade desde a infância de forma integrada à dignidade humana, ou seja, ao reconhecimento da humanidade de negras e negros” (SOUZA & CARVALHO, 2022, p. 11). É difícil abordar esse tema sem materiais adequados e sem diretrizes nacionais e locais que conduzam as aulas e projetos didáticos na Educação Infantil. A dinâmica política neocolonialista é responsável pelo apagamento do negro da sociedade brasileira, retratando uma permanência histórica (SOUZA & CARVALHO, 2021).

É evidente o apagamento de questões étnico-raciais nas políticas públicas, “a educação da primeira infância na BNCC em momento algum considera as especificidades das crianças negras, indígenas nem se diga” (SOUZA & CARVALHO, 2021, p. 16). A proposta para educação brasileira pauta-se em uma lógica de educação universal, eurocêntrica, igual para todos, baseada na branquitude. Lógica que empurra as pessoas negras para margem da sociedade, pois existe uma visibilidade seletiva que não as contempla. Estes aspectos desembocam na construção crítica do currículo escolar como documento político.

Tomaz Tadeu da Silva (1999), no livro “Documento de identidade: uma introdução às

teorias do currículo”, mostra a relevância do currículo escolar apresentando o seu poder político e cultural, ressaltando em seu texto a importância das teorias críticas que trazem abordagens étnicas, raciais, de gênero e de classe. Para o autor, “a identidade étnica e racial é, desde sempre, uma questão de poder e saber” (SILVA, 1999, p. 100), ou seja, não abarcar temas sobre a valorização do negro significa contribuir para permanência da realidade racista brasileira, reforçando os estereótipos da branquitude como modelo. Destaca ainda que

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla (...) está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, **confirmando os privilégios das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas**. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (SILVA, 1999, p. 101-102, **grifo nosso**).

Os conteúdos curriculares que abordam questões étnico-raciais são explorados de forma superficial e sem muita reflexão cultural. É comum vermos na educação infantil “a semana do folclore” nas creches e pré-escolas, período no qual os mitos e lendas são apresentados para as crianças como conto de fadas, as crianças são fantasiadas e geralmente o menino negro torna-se o Saci. Além disso, é comum escutar cantigas como “boi da cara preta” e “escravos de Jó”, naturalizando os lugares subalternizados nas relações de poder.

O currículo escolar deve trazer abordagens críticas, ressaltando a identidade histórica de cada povo. Nos dizeres de Tadeu da Silva (1999), todas as identidades possuem história e precisam de representação.

As lacunas (e ausências) de pautas ligadas às questões raciais no currículo escolar brasileiro descumprem a lei que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). A Lei 10.639/2003 assegura que conteúdos focados na história e cultura negra sejam explorados no ensino fundamental e médio em todas as escolas brasileiras, tornando-se uma aliada na luta antirracista e contra uma educação brancocêntrica. A este respeito Nilma Lino Gomes e Rodrigo de Jesus (2013) realizaram uma pesquisa com o intuito de avaliar a aplicabilidade dessa lei em escolas públicas ao redor do Brasil.

No artigo intitulado “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”, Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013) relatam a sua busca Brasil afora por escolas comprometidas com a proposta da Lei 10.639/2003, aliada na valorização da cultura e história afro-brasileira. Fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro,

a aprovação e paulatina implementação dessa legislação sinaliza avanços na efetivação dos direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES & JESUS, 2013, p. 23).

Os autores ressaltam os desafios de implantação da lei no dia a dia da educação escolar, nos currículos e formação docente, os quais necessitam do esforço conjunto entre as secretarias de educação, as escolas e seus funcionários, bem como a comunidade local, atuando em rede em prol da educação antirracista.

Fazendo um breve recorte local, destacamos a relevância da Secretaria Municipal de Educação da cidade de João Pessoa ao ser citada com uma das poucas secretarias ao redor do Brasil a pôr em execução uma lei que auxilia na criação de um ambiente escolar em que questões raciais são postas em pauta e abordadas como assuntos escolares pertinentes e efetivos (GOMES & JESUS, 2013).

Porém, por mais que os temas étnico-raciais sejam explorados nas escolas, o cenário está longe de ser o ideal, com destaque para a Educação Infantil, foco do nosso trabalho. Criticamos a exclusão dessa etapa de ensino nos aspectos da Lei Federal nº10.639/03 e partilhamos das perspectivas de Diego Reis (2024), ao afirmar que a indiferença para com a educação infantil é apenas um dos desafios que tendem a ser enfrentados.

No texto “Infâncias negras: desafios e perspectivas antirracistas na educação infantil paraibana”, Diego Reis (2024) apresenta a importância da inclusão e da valorização de crianças negras, como forma de combate ao racismo estrutural. O autor defende a promoção de políticas educacionais que explorem a diversidade étnico-racial desde a primeira infância.

Nesta perspectiva, mesmo que a Lei passe a abordar deste dia em diante a Educação Infantil como uma das etapas que obrigatoriamente trabalhe com a história e a cultura afro-brasileira, o desafio recai sobre a formação e capacitação dos professores para lidar de forma crítica e fundamentada com tais assuntos. Semelhante à Educação Básica e ao Ensino Superior, devem ser desenvolvidas ações que viabilizem a “formação de professores/as da Educação Infantil capazes de combater a discriminação racial entre as crianças e os demais agentes educativos” (REIS, 2024, p. 68).

Neste capítulo, percebemos que a trajetória das legislações, políticas públicas e

currículo escolar no Brasil proporcionaram avanços para a educação infantil. Contudo, apresentam inúmeros desafios no que tange às execuções efetivas do disposto nas normativas frente às realidades escolares plurais, e se torna mais agravante quando especificamos a situação das crianças negras nos espaços de Educação Infantil. As ações de ocultação da cultura, identidade e história negras da primeira fase escolar secundarizam o enfrentamento ao racismo estrutural.

Nos é mostrado que “ao verticalizar a imagem da “criança universal” a partir de parâmetros e ideários exclusivamente eurocêntricos, rejeita-se a possibilidade do encontro com sujeitos e práticas culturais que tensionam os paradigmas geopolíticos dominantes” (REIS, 2024, p. 71). Quando medidas não são tomadas para que a diversidade seja o centro das ações educativas nas instituições de ensino, é reforçada a branquitude como condutor do pensamento, das práticas e das identidades das crianças pequenas.

Não obstante os avanços nas políticas públicas decorrentes das lutas sociais acerca da importância da Educação Infantil para a formação das crianças de 0 a 5 anos, enfrentamos uma velha e conhecida estratégia de poder: os silenciamentos raciais nos debates, nas normativas e/ou práticas pedagógicas. Diante do exposto, problematizamos: qual a trajetória histórica de produção das infâncias e crianças, especificamente, as negras? Qual o papel da Educação Infantil na significação das infâncias? É o que veremos no próximo capítulo.

3. INFÂNCIAS, CRIANÇAS E IDENTIDADE RACIAL

Os entendimentos que temos do que seja a infância e a criança perpassam nossas vivências, nossas atitudes e nossas escolhas. As noções de infâncias e crianças como conhecemos hoje nem sempre existiu, são construídas e modificadas historicamente. Este capítulo faz um apanhado dos estudos acadêmicos a respeito das significações sócio-históricas dadas às infâncias e às crianças, especificamente negras, na Educação Infantil.

Os estudos acadêmicos relacionados à Sociologia, História, Psicologia e Antropologia, difundidos a partir do século XX, passaram a analisar a infância e a criança como categoria social historicamente construída, determinando um conjunto de práticas e teorias a serem desenvolvidas com as crianças, as famílias e a relação com a educação escolar, tendo as instituições de Educação Infantil papéis importantes na produção e socialização das significações sobre as infâncias e crianças incorporadas às memórias coletivas (BARBOSA; DELGADO; TOMAS, 2016).

Na obra intitulada “História Social da criança e da família”, Philippe Ariès (1986) retrata a história da infância europeia a partir de um período em que não existiam a preocupação de preservar/registrar a sua memória histórica, visto que o sentimento de inocência e pureza da infância conhecido na contemporaneidade, ainda não existia. Este sentimento condicionou-se às representações intelectuais, artísticas e religiosas em diversos contextos históricos.

Até o século XII, os conceitos ligados à infância eram desconhecidos e a criança, por sua vez, era um adulto em miniatura. Na sociedade medieval não havia o conceito de infância, os pequenos recebiam amor e carinho de suas famílias, contudo, a partir do momento em que paravam de depender exclusivamente de suas mães e amas e passavam a agir de forma autônoma, eram inseridas no mundo social dos adultos. Não havia uma separação nítida e organizada dos mundos “infantis” e “adultos”.

Somente no século XIV, com as primeiras representações da inocência, pureza e santidade do menino Jesus, e posteriormente de outros personagens bíblicos, a ideia de infância sagrada foi sendo ampliada e diversificada (ARIÈS, 1986). No entanto, mesmo com a ascensão da infância sagrada, as crianças ainda se vestiam como miniadultos e eram retratadas nas pinturas como sendo homens e mulheres em escala reduzida, especificamente, quando pertencentes às classes pobres.

No final do século XVI houve uma convenção social de que a criança como sendo “uma entidade separada, tivesse também seu traje particular” (ARIÈS, 1986, p. 78). Esses trajes separados não eram para todas as crianças, os meninos foram os primeiros beneficiários desta

separação, enquanto as meninas se mantinham equiparadas às mulheres. O cenário foi aos poucos se modificando, as crianças não mais compartilhavam os mesmos trajes dos adultos, criou-se uma moda infantil adotada inicialmente pelas classes sociais privilegiadas, que com o passar dos anos se popularizou, ampliou-se e alcançou os padrões de moda infantil e infantojuvenil que conhecemos hoje. De fato, a adoção de um vestuário exclusivo para as crianças foi um dos marcos importantes para a consolidação do chamado “sentimento de infância”.

As crianças foram aos poucos ganhando visibilidade e representação através das pinturas familiares. Philippe Ariès (1986) descreve que no início do século XVII, era costumeiro representar nas pinturas de família os filhos e filhas falecidos nos primeiros anos de vida. Estas manifestações artísticas se popularizaram e os pintores passaram a utilizar técnicas que trouxessem a visão de delicadeza nos rostos, corpos e gestos das crianças representadas, distanciando-as do velho hábito de pintá-las como adultos pequenos. O gosto pela eternização da criança doce, inocente e pura se difundiu e foram aceitas pelas famílias, as quais passaram a financiar quadros que representassem as crianças sozinhas. O desejo de eternizar o aspecto fugaz da infância, iniciado em meados do século XVII, torna-se temática nos escritos dos filósofos modernos. Neste aspecto, destaca-se Jean Jacques Rousseau, ao traçar linhas educativas para pais, educadores, os quais lidam com a criança, com a finalidade de transformá-la num adulto educado, não afeito às corrupções do ambiente social.

Aos poucos a ideia de infância como conhecemos hoje foi se desenvolvendo e as crianças ganharam diferenciações sociais. Esse processo não foi uniforme para todas elas, sobretudo, quando consideramos as diferenças e desigualdades produzidas pelos marcadores sociais, de raça, gênero/sexualidade e etnia. Aliás, marcadores não analisados com profundidade por Ariès (1986), tampouco compreendidos nas particularidades de contextos fora da Europa.

A infância como fase de aprendizagens iniciais da vida humana – aprender a falar, andar, controlar suas necessidades fisiológicas, entender seus sentimentos, emoções e descobrir aos poucos como é crescer – não é um processo investido por justiça social, liberdade e direitos equânimes a todos/as. Cada criança vivencia uma infância e cada infância é uma história a ser contada e uma experiência a ser levada em consideração. Tal pensamento se alinha ao defendido pelas pesquisadoras Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012).

No texto “As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes”, as autoras enfatizam a construção de uma sociologia da infância contrária aos padrões de uniformidade, historicamente atravessados pelos pressupostos universais e colonialistas

europeus e estadunidenses, como forma de manutenção das estruturas de desigualdades raciais, de gênero e sociais existentes no Brasil.

Compreendendo a socialização como “um processo social de exercício de poder e saber que se impõe na criança para produzi-la” (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 50), as autoras apontam que no quadro de desigualdade brasileira naquilo que se refere ao aspecto cor, demonstrado pelos indicadores econômicos e sociais a partir da década de 1990, os desempenhos escolares inferiores incidem sobre as crianças negras de maneira mais cruel, se comparados às crianças pobres brancas, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Este cenário não se explica unicamente por fatores econômicos. A pobreza é “atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça também é explicativa da pobreza” (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 50). Portanto, não é possível pensar e elaborar a sociologia da infância no Brasil sem considerar o quesito racial.

As experiências que cada um vive enquanto crianças se distinguem a depender do local de nascimento, da classe social na qual se insere, do reconhecimento étnico-racial e das condições de gênero. Tais variáveis trazem à tona o fato de que no mundo existem inúmeras infâncias, onde as condições que cercam as crianças vão influenciar diretamente nas maneiras pelas quais experienciam e se (re)conhecem no mundo. A infância de uma criança branca será diferente da de uma criança negra na mesma classe social, de modo que o cenário mudará novamente se a criança negra for menina ou menino e mudará novamente se alterarmos ou adicionamos aspectos étnicos e particularidades territoriais.

A criança negra e sua infância, foco desta monografia, têm um lugar marginalizado na estrutura social brasileira, cercadas por preconceitos e estereótipos, independentemente de posição econômica. A socialização da criança negra na escola, mesmo na faixa etária a partir dos 4 anos, frequentemente é atravessada por problemas de relacionamentos com colegas e professores ocasionados pela cor, gerando relações conflituosas e nocivas para aqueles rejeitados e “desviantes” dos padrões de branquitude nas práticas cotidianas.

Assim, a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na **constituição de sua autoimagem**. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade, como desvio, como anormalidade (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 56, **grifo nosso**).

Ser negro é conviver com uma realidade muito complexa, em meio a uma sociedade que automaticamente associam sua cor da pele a inferioridade, feiura, atraso cultural e pobreza, reverberando diretamente na autoaceitação e na autoimagem. A percepção negativa de sua autoimagem, conforme pesquisas explanadas por Abramowicz & Oliveira (2012) destacam a frequência com a qual as crianças negras sentem vontade de serem brancas, terem o cabelo liso e se comparam a personagens de histórias infantis, que em nada se assemelham a elas, mostrando o descontentamento consigo, processo reforçado pelo silêncio ensurdecador sobre as questões étnico-raciais nas diversas instituições escolares. Estes processos conduzem a construção da identidade racial das crianças negras.

Maria Aparecida Bento (2012), ancorada nos estudos e pesquisas acadêmicas que focalizam o significado do corpo, da convivência, da herança cultural e seu impacto no desenvolvimento de uma personalidade sadia, analisa a construção da identidade racial das crianças pequenas. A autora compreende a identidade como direito e como condição fundamental para garantia da saúde, bem-estar e desenvolvimento pleno de todas as crianças, especificamente as negras, e como base central para construção de uma sociedade igualitária.

Para que a identidade de uma criança possa ser construída positivamente, ela precisa ser amada pelos cuidadores e depois por si própria. Se nos primeiros anos de vida, a criança recebe mensagens contínuas de que não é bonita, ou de que os traços do corpo são considerados feios, ou expressões de sujeira, haverá um reforço deteriorante da autoimagem. Trata-se de um processo contínuo de aprendizado sobre si e os outros. A escola não se exime deste papel, sobretudo, se considerarmos as relações interpessoais existentes entre as crianças, seus colegas e as professoras e professores. Para Maria Bento (2012, p. 113):

Muitas vezes, as vozes negras, da família e de profissionais de educação infantil (que em determinadas regiões do país são predominantemente negras dado ao perfil populacional) estão marcadas pelas mesmas contradições no que tange ao pertencimento racial, ao processo de identificação e ao sentimento em relação ao seu corpo, ao seu cabelo, ao patrimônio cultural afro-brasileiro, enfim à sua condição de negras. Por força do racismo, as gerações que nos antecederam, viveram, às vezes mais intensamente que nós, violentos processos de discriminação e exclusão, e estão marcadas por essa vivência. Por outro lado, identidade não é só aquilo que permanece, que atravessa as gerações; também é o movimento, o que muda, a surpresa de todo o dia.

As contradições no que tange ao pertencimento e identificação racial, à relação com traços de seu corpo e de resgatas às ancestralidades são sequelas de séculos de exclusão, apagamento, inferiorização e marginalização de suas características. Uma criança que cresce sofrendo por ser preta vira um adulto que não consegue enxergar beleza em si mesmo. Em uma

sociedade onde o branco é bom e o preto é ruim, ações devem ser desenvolvidas para o enfrentamento das desigualdades raciais.

Os livros infantis escritos por autoras e autores negras e negros são recursos didáticos fundamentais para serem adotados nas escolas de educação infantil como forma de combate as percepções estereotipadas das identidades estéticas negras. O uso de produções literárias negras pode contribuir para elevar a autoestima, a alteridade e incluir de forma efetiva as crianças negras na sociedade, sendo representada e valorizada como protagonistas das histórias. Tais ações, na maioria das vezes, são inexistentes nas escolas, contribuindo para o silenciamento de pautas antirracistas, conforme ressalta Eliane Cavalleiro (2012).

No livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, Eliane Cavalleiro (2012) destaca as experiências que vivenciou dentro de uma escola da rede pública com crianças entre 4 e 6 anos. A autora aponta o quanto o racismo afeta as interações de crianças na educação infantil e destaca a importância da intervenção por parte dos profissionais que atuam nesses espaços.

Ao longo da pesquisa, a autora verifica a existência de um imperioso silenciamento com relação às questões étnico-raciais, e a “ausência do questionamento sobre a diversidade étnica no cotidiano escolar, em relação às professoras (...) coordenação pedagógica e direção escolar” (CAVALLEIRO, 2012, p. 54). Essas ausências se reverberam nas escolhas e usos dos materiais didáticos nas escolas,

no decorrer do trabalho de campo, foi possível constatar, no espaço de circulação das crianças, a ausência de cartazes ou livros infantis que expressassem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2012, p. 41),

Diante do exposto, problematizamos: como uma criança negra terá orgulho de si convivendo em um ambiente onde a sua cor é sinônimo de inferiorização? Quais as consequências do silenciamento de pautas étnico-raciais na construção da autoestima e identidade racial das crianças negras? O silenciamento não é uma forma de combate ao racismo, pelo contrário, é uma estratégia empregada para manutenção das desigualdades raciais estruturais no Brasil. A este respeito, Cavalleiro (2012) defende propostas pedagógicas antirracistas como uma alternativa para o combate ao racismo na educação infantil como forma de vociferar as experiências, os protagonismos, as estéticas e as identidades negras.

Abordamos ao longo deste capítulo a pluralidade das infâncias, as quais mudam e são vivenciadas de formas diferentes por cada indivíduo a depender do seu gênero, cor, raça, etnia, condição social, local de nascimento e moradia. É perceptível a marginalização e discriminação das infâncias negras, quando se refere às pautas raciais, presentes no silenciamento dos

profissionais que trabalham nas escolas, nos materiais escolhidos e utilizados nesses espaços, nas fragilidades formativas das professoras e professores.

Entendemos que as atividades desenvolvidas a partir do contato, recepção e apropriação dos conteúdos de livros literários infantis com protagonistas negros e históricas contadas por autoras e autores negros, onde os personagens têm seus traços estéticos e culturas ressaltados como belos e importantes, possibilitam a criação pelas crianças negras de imagens e autoimagens positivas, rompendo com os padrões de branquitude como ideal dominante.

Destacamos a seguir possibilidades pedagógicas de releituras das obras literárias “Meu crespo de rainha” da autora e ativista estadunidense Bell Hooks (2018) e “Amoras” do autor e rapper brasileiro Emicida (2018). Entendemos que esses materiais contribuem potencialmente à valorização estética e ao empoderamento das crianças negras, que por muito tempo vem sendo inferiorizada e socialmente não percebidas.

4. IDENTIDADES ESTÉTICAS DAS INFÂNCIAS E CRIANÇAS NEGRAS NOS LIVROS LITERÁRIOS “MEU CRESPO É DE RAINHA” E “AMORAS”

Ao longo deste capítulo abordaremos a importância das escolhas e usos de livros de literatura infantil como forma de valorização da estética negra na Educação Infantil, em duas obras aprovadas e distribuídas pelo PNLD (2018-2022). Antes de adentrarmos às análises das obras, verificaremos a importância da leitura para as vivências humanas, com base em estudos clássicos desenvolvidos por Antonio Candido (2011) e Paulo Freire (1989). Em concomitância, debateremos os livros infantis e a sua importância para a formação das identidades das crianças negras, nos estudos desenvolvidos por Valéria Barbosa e Régine Sirota (2016).

Ademais, nas últimas páginas deste capítulo, traremos a descrição das obras “Meu crespo é de rainha” da escritora Bell Hooks (2018) e “Amoras” do autor Leandro Roque de Oliveira (Emicida, 2018) e analisaremos, de forma comparativa, os seus conteúdos, destacando as identidades estéticas das infâncias e crianças negras e como podem ser abordadas na Educação Infantil.

Antonio Candido (2011) em sua obra intitulada “O direito à literatura”, defende a literatura como um direito que deve ser garantido aos seres humanos, um direito equivalente à moradia, alimentação e vestimenta, considerando que o ser humano é movido por seus pensamentos e imaginação. A importância da literatura nas vivências humanas fomenta a necessidade de ficcionalizar. Ato no qual inspira o desenvolvimento do imaginário infantil, inerente ao processo de formação e desenvolvimento das subjetividades das crianças.

Para o teórico, apesar da maioria das pessoas situar a literatura entre os “bens compressíveis” (acessórios e dispensáveis), ela é um combustível aos sonhos, “é um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 177). Em outras palavras, se as pessoas praticam atos literários no cotidiano, tais como racionalizar, imaginar, pensar e sonhar, a literatura deve ser compreendida em sentido amplo, correspondente “a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 175).

Na obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam”, Paulo Freire (1989) aborda, por meio de suas experiências no campo da educação de jovens e adultos, a importância do ato de ler. A leitura pela qual se refere não se limita às palavras codificadas de um texto, mas à importância da leitura de mundo, de ler através das experiências vivenciadas ao longo da vida, antecedendo a leitura da palavra. Entender os contextos do mundo ao seu

redor e perceber a importância e significados de suas ações e experiências são vitais para realização de uma leitura crítica, capaz de atribuir real sentido a um texto, livro ou história escritas.

As obras literárias que consumimos acabam influenciando a nossa visão de mundo, através da leitura construímos a imagem do mundo ao nosso redor, dando sentido às coisas, afinal, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, np).

O ser humano possui a necessidade de ficcionalizar. É através dos livros, contos, histórias, programas de televisão, conteúdo de um modo geral, que nos alimentamos de imaginações e sonhos. Ler se torna tão vital para a existência da humanidade do homem quanto o direito de ir, vir, se expressar religiosamente e culturalmente. É inegável a importância do ato de ler, não apenas a palavra escrita, mas o contexto ao seu redor, o mundo a produziu. O ser humano precisa ser crítico, precisa pensar por si, precisa ter experiências significativas que lhe dê autonomia de pensamento.

Articulando as percepções mencionadas com a realidade da criança negra, que cresce em uma sociedade estruturalmente racista e com um sistema educacional dominado pela branquitude, reiteramos o poder das histórias infantis no desenvolvimento de subjetividades. Existe um encantamento natural pela contação de histórias na Educação Infantil. As crianças entram na história, se imaginam como os personagens, imitam, baseiam suas brincadeiras nas histórias, se comparam aos personagens, se identificam (ou não) com eles, ou seja, são condicionadas inconscientemente (e conscientemente) a agir de modo similar ao enredo da história contada, replicando comportamentos que podem ser bons e/ou ruins.

Neste sentido, Valéria Barbosa e Régine Sirota (2016, p. 379) relatam que “os livros infantojuvenis devem ser considerados não apenas como objetos culturais e educacionais, mas também como manual de civilidade”, ou seja, as histórias contadas para as crianças dentro da sala de aula vão além do ensino das linguagens, elas possuem influência no modo de agir e de se enxergar.

A partir desse ponto damos início a análise de conteúdos de dois livros voltados para a valorização estética da criança negra. Para tanto, questionamos: o que as histórias abordam em suas páginas? Qual a mensagem que os autores querem transmitir com as histórias? De que forma o enredo valoriza as crianças negras? Estas e outras perguntas conduzem a narrativa nos seguintes subtópicos.

4.1 Descrição dos livros literários e dos autores

Os livros “Amoras” (2018) e “Meu crespo é de rainha” (2018) assemelham-se ao apresentarem os protagonismos de meninas negras em suas histórias e fazem um movimento de valorização da estética da criança negra.

A obra literária infantil “Amoras” foi publicada no ano de 2018 pela editora Companhia das Letrinhas.

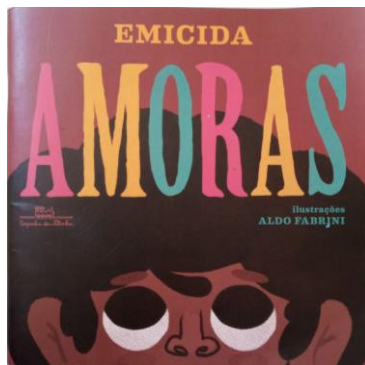


Imagem 1: Capa do livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

Escrito por Leandro Roque de Oliveira, conhecido artisticamente como Emicida, homem negro e *rapper* brasileiro, o livro conta a história de uma menina que caminha em um campo de amoras enquanto conversa com seu pai. Com um cenário de fácil descrição e compreensão, todo o diálogo entre pai e filha leva a uma construção da identidade da menina enquanto “pretinha”, igual as doces amoras daquele pomar. A história também faz referência à cultura e à história de resistência das pessoas negras ao redor do mundo.

A história é contada através de rimas. De forma lúdica e profunda o autor mostra a beleza e a força da negritude. Em uma entrevista dada ao site Crescer, ao ser questionado sobre o que motivou a escrever a obra, Emicida relatou que a inspiração se originou de conversas reais que teve com a sua filha mais velha enquanto colhiam amoras no quintal. Na ocasião, o pai explicou à garota que quanto mais pretas as amoras, mais doce eram, e ela, por sua vez, chegou à conclusão do quão bom é ser pretinha (MALACARNE, 2018). Ainda sobre a motivação para escrever o livro, Emicida relata na entrevista que

Na paternidade, nos esforçamos para dar a nossos pequenos coisas que não tivemos. **Uma das coisas que não tive foram essas referências tão bacanas parecidas comigo e uma mão que me levasse até elas.** Estou tentando jogar isso no universo para que menos crianças sofram com o racismo, ainda tão presente em nosso país (Revista Digital Crescer, 2018, **grifo nosso**).

Para o autor, alguns fatores foram considerados e o fizeram escrever seu primeiro livro infantil: sua experiência com a sua filha mais velha, a paternidade, as lembranças de uma infância sem se sentir representado e a consciência da importância de representação na vida das crianças pretas.

A obra foi ilustrada por Aldo Fabrini, brasileiro branco de 36 anos, nascido na cidade de São Paulo, o qual desenvolve trabalhos como designer em uma agência de propaganda². O artista não possui envolvimento político direto em pautas antirracistas, fato que nos leva a acreditar que foi escolhido como ilustrador da obra por questões mercadológicas, considerando a sua projeção no campo da ilustração no Brasil. Neste aspecto, ressaltamos a importância em investigar os bastidores de produção (autores, ilustradores, editora etc.) de uma obra literária, desde a escolha até seus usos no ambiente escolar. Uma obra literária é fabricada nas tramas entre saberes, mercado, editoras, reformas políticas e projetos escolares.

O segundo livro infantil escolhido neste trabalho foi a obra “Meu crespo é de rainha”, escrita inicialmente em forma de poema no ano de 1999, com versão atualizada e publicada no ano de 2018 pela editora Boitatá, segundo a qual nos baseamos.



Imagem 2: Capa do livro “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hooks. Ilustrações de Chris Raschka. Editora: Boitatá.

A obra foi escrita por Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo de Bell Hooks, autora e professora estadunidense, ativista nas pautas do feminismo negro e do antirracismo ao longo de sua vida, vindo a falecer no ano de 2021, aos 69 anos. A autora

² As informações a respeito do ilustrador Aldo Fabrini foram retiradas de COMPANHIA DAS LETRAS. **Aldo Fabrini.** Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=06004>. Acesso em: 25 maio 2024.

escreveu vários livros ao longo de sua carreira com foco na vida e na luta das mulheres negras, dentre eles, histórias infantis com enredos que valorizavam o ser negro e a cultura.

A obra “Meu crespo é de rainha” foi o primeiro livro voltado para crianças escrito pela autora, ela foi motivada a escrevê-lo “depois de testemunhar um ato de racismo dentro de uma escola primária do Brooklyn, Estados Unidos, quando uma professora leu para as crianças uma história sobre cabelos “ruins” (PENZANI, 2018, site Lunetas).

O livro retrata a beleza do cabelo crespo por meio de poesia, mostrando que os cabelos crespos são lindos e cheirosos e que podem ficar lindos de qualquer forma (trançados, presos, soltos etc.). O texto aborda as belezas estéticas negras, de forma lúdica, trazendo representatividade e valorização para inúmeras meninas negras.

As imagens que ilustram o livro foram produzidas por Chris Raschka, um escritor e ilustrador americano branco, premiado por produzir mais de 50 livros infantis durante a sua carreira que teve início no ano de 1990³. No entanto, através de nossas pesquisas, não identificamos o envolvimento de Raschka em pautas antirracistas, o que nos leva a crer que a motivação dele para trabalhar na obra de Hooks (2018) foi apenas comercial, à semelhança do ilustrador de “Amoras”.

Uma das obras escolhidas foi escrita por um homem negro brasileiro e a outra por uma mulher negra estadunidense. Ainda que possuam gêneros e nacionalidades distintas, o que os une é a vontade de fazer com que crianças negras se sintam representadas e vejam beleza em seus traços, há muito marginalizados e estereotipados como “feios/inferiores”.

Lançando um olhar comparativo, daremos evidência as similaridades e diferenças entre as obras aqui citadas. É possível usar obras literárias como forma de valorização da estética de crianças negras na educação infantil?

4.2 Identidades estéticas das infâncias e crianças negras: possibilidades comparativas em “Meu Crespo é de Rainha” e “Amoras”

Ao longo deste subtópico faremos a análise dos conteúdos das obras “Amoras” e “Meu crespo é de rainha”, obras que destacam a identidade estética das crianças negras, principalmente vinculadas às ações didáticas desenvolvidas na Educação Infantil.

No contexto literário, as obras destinadas às crianças sofreram uma certa inferiorização em comparação aos livros destinados ao público adulto, como aponta Débora Oyayomi Cristina

³ As informações a respeito do ilustrador Chris Raschka foram retiradas de BRITANNICA KIDS. **Chris Raschka**. Disponível em: <https://kids.britannica.com/kids/article/Chris-Raschka/627870>. Acesso em: 25 maio 2024.

de Araujo e Paulo Vinicius Baptista da Silva (2012) em seu texto “Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados”. Os autores apresentam os avanços e estagnações com relação aos personagens multiétnicos (com foco na negritude) nas histórias infantis. Através da pesquisa realizada entre os anos de 2010 e 2011, apresentam a supremacia da branquitude nas histórias infantis, onde a maioria dos personagens protagonistas eram brancos, restando apenas os lugares subalternizados aos negros.

No entendimento dos autores, os personagens negros presentes nos livros infantis eram, de um modo geral, os empregados, os escravos, personagens com características antropomorfizadas e com estereótipos de feiura e maldade. Considerando que a aprendizagem das crianças é conduzida pelos exemplos e conteúdo que consomem, nos perguntamos: qual a visão de si que uma criança negra terá ao ser bombardeada por enredos que inferiorizam seus pares? É possível criar uma autoestima racial quando se naturaliza as pessoas negras nos lugares de inferioridade e submissão?

Com o passar dos anos, observamos avanços nas obras contemporâneas, no que tange à desconstrução da subalternidade da negritude, a fim de cumprir a Lei 10.639/2003 (ARAÚJO & SILVA, 2012). Apesar das obras literárias infantojuvenis passarem a potencializar o protagonismo de personagens negros, tais abordagens ainda são insuficientes quando comparadas as obras protagonizadas por pessoas brancas. A autora Ana Cristina Juvenal da Cruz (2024) também aponta a importância e as contribuições da Lei 10.639/2003, ressaltando que,

tratar a educação das relações étnico-raciais e da história da África e Afro-Brasileira, como preconizam as legislações, que completam duas décadas, **não se trata de vincular apenas a história das crianças e das infâncias negras à escravidão e ao colonialismo. É fundamental reconhecer e conhecer o passado dos povos antes de serem transformados em africanos e que essa história habite nosso cotidiano e seja contada às crianças.** E, em simultâneo, deve-se saber que há uma genealogia impressa nessas histórias, ou seja, é imperativo identificar como nascem os processos de racialização (CRUZ, 2024, p. 20, **grifo nosso**)

Todos devem conhecer a história que a sua ancestralidade carrega. Compreender de onde viemos nos ajudar a compreender o meio social no qual estamos inseridos e o porquê das questões sociais que nos atravessam, construindo caminhos e possibilidades de futuro. Ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira nas escolas vai muito além de reduzi-las aos processos de violências e desigualdades raciais estruturais no Brasil. É primordial trazer conteúdos que que abordem as potencialidades da cultura negra, motivando crianças e jovens negros ao

sentimento de pertencimento racial, ao sentimento de agentes de suas próprias histórias, atravessadas pelas ancestralidades.

Podemos observar na obra “Meu crespo é de rainha” essa valorização histórica pois, além da exaltação estética do cabelo crespo, Bell Hooks apresenta uma origem de realza do povo negro ao escrever na obra o trecho: “feliz com meu crespo! O meu crespo é de rainha” (HOOKS, 2018, s/p).



Imagem 3: Páginas do livro ilustrado “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hooks. Ilustrações de Chris Raschka.
Editora: Boitatá.

Ressaltar as estéticas negras como potências subjetivas e resistências históricas é fundamental para a criança, contribuindo para a construção da autoestima. Emicida (2018) faz o movimento de trazer na história infantil nomes de personalidades históricas negras, como Malcolm X (imagem 4), Martin Luther King (imagem 5) e Zumbi dos Palmares (Imagem 6), e elementos das religiões afro-brasileiras, a exemplo da citação de Obatalá (imagem 7), criador da humanidade, na mitologia iorubá e religiões Candomblé e Umbanda⁴.

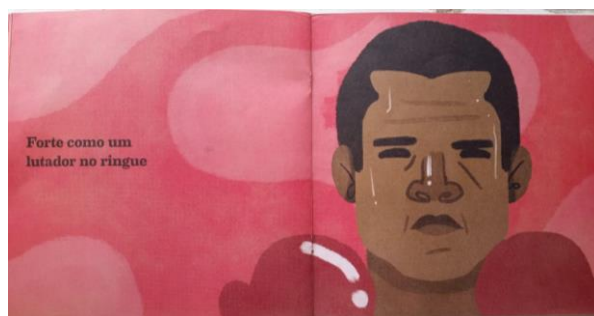


Imagem 4: Representação ilustrada de Malcolm X no livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini.
Editora: Companhia das Letrinhas.

⁴ As breves explicações biográficas dos protagonistas negros, retratados no livro “Amoras”, foram extraídas do Portal Geledés. Fundada em 30 de abril de 1988, o Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa das mulheres e negros, contrária às desvantagens e discriminações em função do racismo e sexismo vigentes na sociedade brasileira. Em 20 de novembro de 1997, Geledés tornou-se a primeira organização negra a ter um portal na internet. Para maiores informações, acessar <https://www.geledes.org.br/>.

Malcolm X, conhecido também como Malcolm Little nasceu em 19 de maio de 1925, Omaha, Nebraska e foi assassinado em 21 de fevereiro de 1965, Nova Iorque. Foi um dos maiores defensores dos direitos dos negros nos Estados Unidos. Fundou a Organização para a Unidade Afro-Americana, de inspiração socialista.

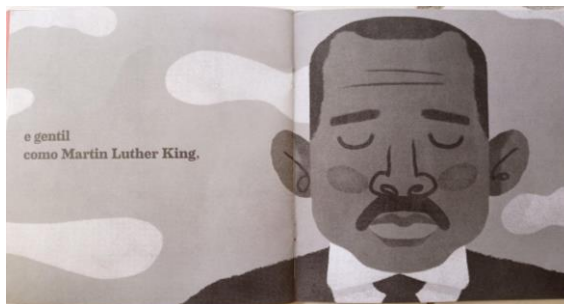


Imagem 5: Representação ilustrada de Martin Luther King no livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

Martin Luther King nasceu em 15 de janeiro de 1929 em Atlanta na Georgia. Com 19 anos de idade Luther King se tornou pastor batista e mais tarde se formou teólogo. Também fez pós-graduação na universidade de Boston. Em seus estudos se dedicou aos temas de filosofia de protesto não violento, inspirando-se nas ideias do hindu Mohandas K. Gandhi.



Imagem 6: Representação ilustrada de Zumbi dos Palmares no livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

Zumbi dos Palmares, líder de resistência naquele que foi o maior quilombo da história do Brasil, o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, então Alagoas. Em 20 de novembro de 1695, morria na guerra contra a escravidão. A partir dali foram formados milhares de quilombos no país inteiro, continuando após a abolição. A regulamentação fundiária desses remanescentes dos quilombos é parte atual dessa luta.

A data de 20 de novembro faz referência ao dia da morte de Zumbi e foi considerada Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra em 2011. A Lei 14.759/23 tornou feriado

nacional o dia 20 de novembro, como forma de reforçar em todo o país a luta contra o racismo e a memória e resistência do povo preto.



Imagem 7: Representação ilustrada do orixá Obatalá no livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

Na mitologia yoruba, Olorun é o deus supremo do povo yoruba, que criou as divindades chamadas orixás para representar todos os seus domínios aqui na terra. Os orixás, que não são considerados deuses, são cultuados no Brasil, Cuba, República Dominicana, Porto Rico, Jamaica, Guiana, Trinidad e Tobago, Estados Unidos, México e Venezuela.

No Brasil, existe uma divisão nos cultos: Ifá, Egungun, Orixá, Vodun e Nkisi, são separados pelo tipo de iniciação sacerdotal. Existem orixás que já viveram na terra, como Xangô, Oyá, Ogun, Oxossi, viveram e morreram, os que fizeram parte da criação do mundo esses só vieram para criar o mundo e retiraram-se para o Orun, o caso de Obatalá, e outros chamados Orixá funfun (branco).

Atentamos para o fato de que, apesar de a protagonista da história ser uma menina negra, no livro não vemos exemplos de mulheres negras que foram importantes na história – que não foram poucas. Por mais que a obra traga essa representativa cultural da negritude, a ausência de exemplos femininos é algo a ser questionado, afinal, as desigualdades de raça e gênero são problemas que, há muito, estruturam a sociedade brasileira.

Verificamos que os enredos das obras são construídos com personagens semelhantes, a “menina” com cabelos crespos de rainha, retratada por Bell Hooks, e a menina protagonista de “Amoras”. No que diz respeito a outras abordagens, o livro “Amoras” retrata personalidades históricas negras como forma de reforçar as lutas e ancestralidades constitutivas dos caminhos e subjetividades percorridos pela protagonista e pelo autor. Além da valorização de sua autoimagem, as crianças negras entram em contato com as histórias que vieram antes delas.

A autora Cristina Teodoro Trinidad (2012), ao abordar a construção do currículo escolar para a Educação Infantil, defende a não padronização dos temas abordados nessa etapa da

educação básica, pois devem ser construídos a partir dos conhecimentos das crianças, situando-as no centro de toda a construção dos conteúdos.

É de suma importância compreender que esses primeiros anos de interação da criança no espaço escolar vão ter um enorme impacto na sua construção identitária. Através dos exemplos, das brincadeiras e das histórias que as crianças vivenciam nas instituições de ensino constroem uma visão de si e do mundo, vão compreendendo que determinada característica é mais valorizada em detrimento de outras. Esse ideal comparativo é perceptível quando da descrição de uma conversa entre a referida pesquisadora e uma menina de 4 anos durante o recreio escolar,

a menina, com cabelos cacheados e olhos de tonalidade escura, gostaria de se parecer com a Bela Adormecida. Queria ter seus olhos e a mesma cor – rosa, a cor de pele. Seu desejo era, portanto, o de ter alguns dos atributos de uma pessoa branca, muito embora tivesse se autoidentificado como membro desse grupo. Essa vontade pode ser compreendida quando se considera que o conto A Bela Adormecida é um dos clássicos infantis mais narrados para pré-escolares. Nesse sentido, ele faz parte do imaginário infantil e, certamente, **contribui para a construção de uma imagem social idealizada – pessoas brancas, com olhos claros** (TRINIDAD, 2012, p. 126, grifo nosso).

Segundo a autora, as crianças estão acostumadas a ver a branquitude em lugar de superioridade nos livros, revistas e na televisão. As crianças que não se veem representadas nas histórias infantis acabam por internalizar um sentimento de inferioridade, passando a desejar traços e características diferentes dos seus por não serem iguais aos personagens das histórias que lhes são contadas.

Ao destacar a beleza e a limpeza dos cabelos crespos (Imagem 8), a valorização emprenhada por Bell Hooks (2018) articula-se às pesquisas de Eliane Cavalleiro (2012) e Izzie Amancio e Cristina Teodoro (2024). Estas autoras ressaltam o aspecto da higiene e a cor da pele como um dos pontos de inferiorização das pessoas negras.

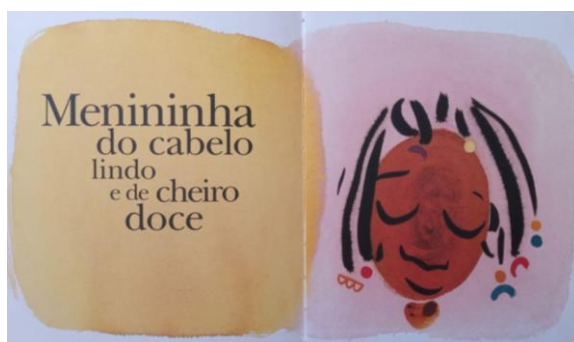


Imagem 8: Páginas do livro ilustrado “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hooks. Ilustrações de Chris Raschka.
Editora: Boitatá.

No texto “Identidade e preferência racial na percepção de crianças pequenas em contexto de educação infantil”, Izzie Amancio e Cristina Teodoro (2024) apresentam uma pesquisa realizada com 15 crianças, entre 4 e 5 anos, em uma pré-escola pública da Bahia. Através do uso de bonecas de pano com gêneros e cores de pele diferentes, analisaram as preferências das crianças pelos brinquedos e os porquês de tais escolhas. Ao fim da pesquisa, as autoras evidenciaram uma preferência pelos bonecos brancos, ainda que a grande maioria das crianças fossem negras.

Essas preferências têm raízes históricas e descrevem que “a maneira como os indivíduos foram racializados, colocando o branco como superior em relação aos demais, tem impactado na forma de ser, agir e viver, em distintas sociedades, ao longo da história” (AMANCIO & TEODORO, 2024, p. 145).

A educação nos espaços das creches e pré-escolas está muito ligada ao cuidado e atenção, as crianças necessitam receber de suas professoras, professores e cuidadores uma escuta atenciosa (AMANCIO & TEODORO, 2024). As instituições de ensino infantil têm um potencial de formação de mentes e identidades, como já citado em capítulos anteriores, e a elas cabem um papel importantíssimo de conduzi-las de maneira crítica e antirracista.

Os livros de história para as crianças na educação infantil possuem forte influência na criação de uma identidade estética positiva ou negativa. É sempre bom reforçar que “a identidade não é fixa” (AMANCIO & TEODORO, 2024, p. 155), vivemos em constante mudança e o processo (des)contínuo de descobertas das origens constrói nossa identidade como um quebra-cabeça multifacetado.

Os livros “Amoras” e “Meu crespo é de rainha” apresentam uma visão positiva da estética, cultura e história do povo negro. Por meio da contação de histórias com as obras citadas neste trabalho, é possível que meninos e meninas negras possam chegar à mesma conclusão que a protagonista da história de Emicida (2018) afirmando: “que bom, porque eu sou pretinha também!” (imagem 9).



Imagem 9: Páginas ilustradas do livro “Amoras”, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

Ansiamos que todas as crianças negras possam sentir orgulho do que são. Defendemos os usos ampliados e ininterruptos dos livros para a Educação Infantil com representatividades étnico-raciais, construindo caminhos e memórias antirracistas desde a primeiríssima infância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica no Brasil. Crianças entre 0 e 5 anos têm direito a serem matriculadas em creches e pré-escolas ofertadas gratuitamente pelos estados e municípios. As instituições de ensino infantil têm um papel importante na formação do caráter e da identidade dos indivíduos. É na Educação Infantil onde as crianças aprenderão a conviver em sociedade, onde passarão a entender inicialmente as estruturas sociais da sociedade em que vivem e passarão a se reconhecer dentro delas. No entanto, as vivências escolares entre as crianças são marcadas por desigualdades raciais, sociais, de gênero/sexualidade.

As crianças negras já sentem na pele a diferença de tratamento em detrimento das crianças brancas, logo nos primeiros anos de vivências escolares. Passam a conviver com preconceitos escancarados e sutis no dia a dia, conduzido pelos professores e professoras e funcionários das instituições, bem como por seus colegas, ao replicarem os comportamentos dos adultos. Não se sentem representadas nas histórias, cartazes, temas de projetos e atividades em sala de referência, desencadeando o desejo de mudar as suas características físicas para se igualarem aos padrões sociais e estéticos branquealizados, tidos como belos, bons e únicos.

No que concerne ao panorama normativo para a Educação Infantil, as produções acadêmicas identificadas demonstraram que, apesar dos avanços promovidos pela Lei 10.639/2003, ao alterar 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", quando se trata da Educação Infantil, há um distanciamento significativo entre a letra da lei e sua aplicabilidade nessa etapa da educação básica. Há também um silenciamento na BNCC 2018, ao excluir da educação infantil temas que abordam questões raciais, compactuando com o racismo sistêmico.

Nossas análises dos estudos acadêmicos interessados numa "Sociologia da infância" demonstraram que as escolas públicas brasileiras lidam com uma significativa heterogeneidade de crianças e infâncias. Cada um carrega histórias e vivências únicas, entretanto, tais singularidades não são respeitadas, as diferenças evidenciadas acabam produzindo desigualdades raciais, étnicas, de gênero, de classes sociais e de territórios, trazendo à tona o oposto do esperado.

O racismo no nosso país é uma realidade, a inferiorização de um indivíduo por conta da cor da sua pele é algo constante e presente. Os canais mídias, livros, sites e revistas reforçam ideais de beleza e perfeição que não remetem às estéticas negras, construindo insatisfações

contínuas com o eu da negritude, com as ancestralidades e com as trajetórias singulares e coletivas.

Cenário muito diferente das histórias contadas nos livros “Amoras” e “Meu crespo é de rainha”. Demonstramos que, de forma lúdica, precisa e de fácil compreensão, as obras retratam as diferentes belezas presentes nas crianças negras. Para além da estética, as obras trazem uma importância de conhecer e se reconhecer nas ancestralidades, ao apresentar grandes nomes da história negra, proporcionando um sentimento de orgulho e pertencimento às crianças. Esses livros destinados ao público infantojuvenil também ajudam a desmistificar certos estereótipos negativos ligados à negritude, como a falta de higiene e a “ruindade” ligada à cor. As obras tornam-se, portanto, fundamentais para a promoção do antirracismo na Educação Infantil.

Os livros com temáticas sobre diversidade cultural e racial devem ser usados nas instituições de Educação Infantil para conduzi-los à elaboração de projetos didáticos e/ou práticas pedagógicas ao longo de todo ano letivo. Defendemos que, por meio de ações e atividades envolvendo essas temáticas, as atitudes racistas e preconceituosas dentro do espaço escolar serão reconhecidas e enfrentadas diariamente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo
- ALMEIDA, Mariléa de. **Blogs da ciência da Universidade Federal de Campinas: Mulheres na Filosofia**. v. 7, n. 2, 2021, p. 21-33. Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/>>
- AMANCIO, Izzie Madalena Santos; TEODORO, Cristina. **Identidade e preferência racial na percepção de crianças pequenas em contexto de educação infantil**. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da (Org). **Infâncias, Educação Infantil e relações étnico-raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003**. Petrolina: IFSertãoPE, 2024.
- ARAÚJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>.
- BARBOSA, Valéria; SIROTA, Régine. **Os livros para crianças, manuais de civilidade contemporâneos entre formal e informal? Um exemplo: a criança negra na literatura infantojuvenil no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, v.10, n. 3, p. 369-382, 2016.
- BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.24, pp.53-65. ISSN 1413-2478.
- BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos - Escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável**. Brasília: DEA/MMA, 2. ed., 2005a
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003.
- BRITANNICA KIDS. **Chris Raschka**. Disponível em: <https://kids.britannica.com/kids/article/Chris-Raschka/627870>. Acesso em: 25 maio 2024.
- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5ª edição. p. 171-193. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.

CAPUZZO, Denise de Barros; ARAÚJO, Denise Silva. **PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor na educação infantil: conquista e tensões**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 83-102, jan./jun. 2016. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

CARVALHO, Alexandre Filordi de; SOUZA, Ellen de Lima. “**Cadê a criança negra que estava aqui?**” **Da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC**. Debates em Educação, Maceió, Vol. 14, N° Especial, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Aldo Fabrini**. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=06004>. Acesso em: 25 maio 2024.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Criança(s) e infância (s) e educação das relações étnico-raciais: duas décadas da Lei 10.639/03**. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da (Org). **Infâncias, Educação Infantil e relações étnico-raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003**. Petrolina: IFSertãoPE, 2024.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. Companhia das Letrinhas, 2018.

EMICIDA. **Emicida fala sobre ‘Amoras’, seu primeiro livro infantil**. [Entrevista concedida à] Juliana Malacarne. Crescer, globo.com, 05 de outubro de 2018. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Diversao/Livros/noticia/2018/10/emicida-fala-sobre-amoras-seu-primeiro-livro-infantil.html>>

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

HOOKS, Bell. **Meu Crespo é de Rainha**. Ilustrações de Chris Raschka. Editora Martins Fontes, 2018.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

MARTINS, Jéssica Nascimento; SILVA, Déborah Kallyne Santos da; DIAS, Alice Maria André; FERNANDES, Francyllayans Karla da Silva; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **O direito à Educação Infantil: avanços legais e desafios para a efetivação do direito das crianças do Município João Pessoa - Paraíba**. Research, Society and Development, v. 10, n. 1, e21410111540, 2021.

PENZANI, Renata. **Livro infantil ‘Meu crespo é de rainha’ celebra o cabelo afro**. 28 de março de 2018. Acesso em: 08 de abr. de 2024. Disponível em: <https://lunetas.com.br/meu-crespo-e-de-rainha/#:~:text=O%20livro%20%22Meu%20crespo%20%C3%A9,Xongani%20na%20contra%20do%20livro.>>

PORTAL GELEDÉS, 1997. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: abril de

2024.

REIS, Diego dos Santos. **Infâncias negras: desafios e perspectivas antirracistas na educação infantil paraibana**. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da (Org). **Infâncias, Educação Infantil e relações étnico-raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003**. Petrolina: IFSertãoPE, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 1,0 MB; e-PUB. ISBN 978-85-249-2081-3.

SILVA, Andréia Ferreira da. **O direito à educação infantil no Brasil e a ampliação da escolarização obrigatória**. In: BARBOSA, Cristiana Rita; AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas pedagógicas às políticas públicas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.