



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUANA ARGENTINA DA SILVA

LITERATURA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**BREJO SANTO – CE
2026**

LUANA ARGENTINA DA SILVA

LITERATURA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Formação de Educadores da Universidade Federal do Cariri, como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Cariri
Sistema de Bibliotecas

S586l Silva, Luana Argentina da.
Literatura antirracista na educação infantil / Luana Argentina da Silva. - 2026.
41 f. il. : color. 30 cm.
(Inclui bibliografia, p.36-39).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Cariri,
Instituto de Formação de Educadores, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Brejo
Santo, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula dos Santos.

1. Literatura negra. 2. Educação infantil. 3. Identidade. 4. Representatividade.
I. Santos, Ana Paula dos - orientadora. II. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Maria Eliziana Pereira de Sousa – CRB 15/564

*Dedico este trabalho a minha família, meu
namorado Emerson, e meus amigos e amigas
que tanto me apoiaram.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, que sempre foi minha base e meu maior incentivo ao longo dessa caminhada. Em especial à minha mãe, Maria, ao meu pai, Francisco, e às minhas irmãs, Alice e Cícera, pelo amor, apoio e confiança em todos os momentos. À minha sobrinha Paulina, que com sua alegria torna meus dias mais leves.

Ao meu namorado, Emerson, por todo o apoio durante essa trajetória, especialmente pela ajuda na escrita deste trabalho e por estar ao meu lado sempre que precisei, oferecendo incentivo, paciência e companheirismo.

Aos meus amigos e amigas: Elizete, Manoel, Vivila, Raile, Edivânia, Yasmim, Jhonatan e Naiane, Marielly e Mônica pela amizade, pelas conversas, pelos momentos de descontração e por tornarem essa jornada acadêmica mais leve e especial.

Faço um agradecimento especial a Elizete e Manoel, que estiveram ao meu lado em todos os momentos dessa caminhada. Obrigada pela amizade sincera, pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo e por nunca me deixarem desistir, mesmo nos momentos mais difíceis. A presença de vocês foi fundamental durante toda essa trajetória.

À minha professora orientadora, Ana Paula, pela orientação, dedicação, paciência e por compartilhar seus conhecimentos durante a construção deste trabalho.

À banca examinadora, Darliane Silva do Amaral e Rosália Felipe da Silva, por aceitarem o convite para participar deste momento tão importante e pelas contribuições para o aprimoramento deste estudo.

Ao psicólogo Roosevelt e ao professor Rochelande, pelo apoio, incentivo e pelas palavras de encorajamento ao longo dessa caminhada, que foram muito importantes para que eu continuasse firme em meus objetivos.

Às professoras Karine, Francione, Darliane, Ana Paula e Gercilene, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e pessoal. Levo comigo os ensinamentos de cada uma de vocês para onde quer que eu vá.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada, o meu sincero agradecimento.

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas mudam o
mundo”*

(Paulo Freire)

LUANA ARGENTINA DA SILVA


LITERATURA NEGRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Formação de Educadores da Universidade Federal do Cariri, como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.


Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula dos Santos

Aprovado em 16/03/2026.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANA PAULA DOS SANTOS**
Data: 24/03/2026 14:21:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Paula dos Santos - Orientadora
Universidade Federal do Cariri – UFCA

Documento assinado digitalmente
 **ROSALIA FELIPE DA SILVA**
Data: 30/03/2026 11:27:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ms. Rosália Felipe da Silva - Avaliadora
Secretária Municipal de Educação – Brejo Santo

Documento assinado digitalmente
 **DARLIANE SILVA DO AMARAL**
Data: 24/03/2026 14:31:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Darliane Silva do Amaral - Avaliadora
Universidade Federal do Cariri – UFCA

BREJO SANTO -CE
2026

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. METODOLOGIA.....	13
2.1 Natureza da Pesquisa.....	13
2.2 Tipo de pesquisa.....	14
2.3 Participantes.....	15
2.4 Local da pesquisa.....	15
2.5 Técnicas de coleta de dados.....	16
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
3.1. A Educação Infantil no Brasil Colonial	18
3.2. A Educação Infantil no Brasil Império	20
3.3. Brasil República e atualizações no campo da infância	21
4 O SURGIMENTO DA LITERATURA NO BRASIL	25
4.1 Literatura negra na Educação Infantil	26
5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	29
5.1 Literatura negra na Educação Infantil: práticas com literatura com crianças de uma creche brejo-santense	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	37

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a contribuição da literatura negra para o fortalecimento de ações antirracistas na Educação Infantil. Tendo como objetivos específicos: Realizar atividades pedagógicas com obras literárias de autoria negra e feminina com as crianças da Educação Infantil durante as regências de estágio; compreender as reações e interações das crianças com as narrativas e personagens negras presentes nos contos infantis; identificar as percepções das crianças sobre tons de pele e características físicas ligadas à identidade racial. A pesquisa foi desenvolvida durante o estágio curricular, na cidade de Brejo Santo-CE, com crianças de 4 e 5 anos. Foi adotada uma abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa de campo e pesquisa-ação, sendo utilizadas para produção de dados a observação participante e registros no caderno de campo. As atividades realizadas envolveram a identificação das percepções das crianças sobre seus tons de pele e a leitura do livro *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks, seguida de atividades práticas relacionadas à estética e aos cabelos crespos. Os resultados indicam que a utilização da literatura negra no ambiente escolar contribui positivamente na valorização da diversidade, reconhecimento das identidades étnico-raciais e para a construção da autoestima das crianças. Conclui-se que a inserção de obras com protagonismo negro na Educação Infantil constitui uma estratégia pedagógica relevante para promover práticas educativas antirracistas desde os primeiros anos da escolarização.

Palavras-chave: Literatura negra; Educação infantil; Identidade; Representatividade.

ABSTRACT

This study analyzes the contribution of Black literature to strengthening the identity of Black and non-Black children. The research was conducted during a teaching internship in the city of Brejo Santo, Ceará, with children aged four and five. A qualitative approach was adopted, characterized as field research and action research, using participant observation and field notes as data collection methods. The activities carried out included identifying the children's perceptions of their skin tones and reading the book *My Hair Is a Crown* by bell hooks, followed by practical activities related to aesthetics and curly hair. The results indicate that the use of Black literature in the school environment contributes positively to the appreciation of diversity, the recognition of ethnic-racial identities, and the development of children's self-esteem. It is concluded that the inclusion of works featuring Black protagonists in Early Childhood Education constitutes a relevant pedagogical strategy for promoting anti-racist educational practices from the early years of schooling.

Keywords: Black literature; early childhood education; identity; representation.

INTRODUÇÃO

O surgimento da literatura no Brasil é marcado por diversas transformações ao longo dos séculos. Partindo inicialmente do ensino religioso imposto pelos Jesuítas e o ensino das escolas do período colonial, ensino esse que privilegiava a “língua padrão” sem o intuito de formar pessoas críticas e não era acessível para todos(a).

O cenário educacional brasileiro começou a evoluir, somente, a partir da metade do século XX, com reformas estruturais e a expansão da educação, onde estabeleceu-se um sistema educacional no Brasil com reformas estruturais e expansão da educação, que visava a educação pública, gratuita e obrigatória, embora ainda não fosse para todas as pessoas, sendo ela em sua maioria negros, indígenas e pobres. Esse percurso resultou na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que finalmente instituiu a obrigatoriedade do ensino de linguagens e suas literaturas no país.

Apesar dos avanços significativos, persiste uma lacuna significativa na inclusão da diversidade e, em particular, na representatividade e abordagem da literatura negra na Educação Infantil. Historicamente marginalizados dos currículos, os estudos dessas literaturas, que são de extrema importância para a construção da identidade e o senso crítico dos estudantes, são negligenciados nas escolas. Durante muito tempo os estudos literários presentes nas escolas permaneceram predominantemente centrados na literatura europeia, inviabilizando os estudos de outras literaturas e narrativas.

O interesse pelo tema consolidou-se a partir da minha atuação no projeto de extensão Mulheres Negras na Literatura, onde tive a oportunidade de conhecer obras escritas por mulheres negras. Um momento importante foi a oportunidade de apresentar e discutir o pensamento da autora bell hooks, especificamente a obra “Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade”, durante o III Movimento Freireano, evento criado pelo curso de pedagogia da Universidade Federal do Cariri, com o objetivo de celebrar o aniversário do autor Paulo Freire em setembro, bem como o reconhecimento e a importância do pensamento e legado deixado pelo autor.

Nesse livro, bell hooks estabelece um diálogo profundo com o pensamento de Paulo Freire que defende uma pedagogia libertadora e emancipatória, assim a autora defendendo uma pedagogia engajada que nasce da interação entre as pedagogias anticolonialista, antirracistas, crítica e feminista. Para a autora, a sala de aula deve ser uma comunidade pedagógica, um espaço de mudança onde o entusiasmo e o esforço coletivo substituem a passividade e desafiam estruturas autoritárias.

Diante da lacuna presente nas escolas, em específico na Educação Infantil, sobre os estudos de literaturas negras, o presente trabalho surge da observação realizada no estágio de Educação Infantil, em uma creche da rede pública, na cidade de Brejo Santo-CE. Diante dessas observações, percebe-se, portanto, a necessidade de trabalhar com materiais que reflitam a diversidade étnico-racial brasileira, utilizando-se assim da literatura negra para a construção da autoestima e o reconhecimento da identidade de crianças negras e não negras.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma etapa crucial na formação de futuros professores, agindo como um elo essencial entre o conhecimento teórico e a complexidade da sala de aula. Essa experiência permite que os futuros professores desenvolvam uma postura reflexiva sobre suas ações, superando a simples imitação de modelos para construir sua própria identidade profissional por meio do diálogo e da análise dos contextos históricos e sociais (Borssoi, 2008). Dessa forma, o estágio supervisionado consolida-se como um processo de ensino-aprendizagem, em que o educador reflete criticamente sobre a própria prática, preparando-o para os desafios e responsabilidades da docência.

O estágio curricular no curso de Pedagogia é concebido como uma atividade acadêmica que estabelece um elo fundamental entre a teoria e a prática, sendo caracterizado como um ato educativo que vai além de uma simples disciplina. Tendo como objetivo central proporcionar ao estudante a ampliação de conhecimentos científicos, técnicos e culturais por meio da vivência em situações reais na sala de aula, desenvolvendo competências essenciais para o exercício profissional (Universidade Federal do Cariri, 2023).

Diante do exposto surge a seguinte interrogação: como a utilização de obras da literatura negra pode contribuir para a valorização da identidade e para práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil?

O presente trabalho, realizado durante as atividades do estágio curricular do curso de Pedagogia, tem como objetivo geral analisar a contribuição da literatura negra para o fortalecimento de ações antirracistas na Educação Infantil. Tendo como objetivos específicos: Realizar atividades pedagógicas com obras literárias de autoria negra e feminina com as crianças da Educação Infantil durante as regências de estágio; compreender as reações e interações das crianças com as narrativas e personagens negras presentes nos contos infantis; identificar as percepções das crianças sobre tons de pele e características físicas ligadas à identidade racial.

A abordagem metodológica da pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa conforme proposto por Marconi e Lakatos (2007), caracterizando-se como pesquisa de campo uma vez que teve o contato direto com objeto de estudo. Dessa forma,

utilizou-se da pesquisa-ação pesquisa-ação (Bogdan e Biklen, 2013) de uma prática exercida na educação básica, com as seguintes etapas: planejamento, ação, observação e reflexão.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: na seção um é apresentada a introdução, na qual são discutidos o contexto histórico da exclusão da população negra no sistema educacional, seguido pela justificativa do tema, os objetivos da pesquisa e a abordagem metodológica adotada. Na seção dois, é descrita a metodologia do trabalho, detalhando a natureza e tipo de pesquisa, os participantes, o contexto e local onde a pesquisa foi realizada e as técnicas de coleta e análise de dados utilizadas.

A seção três aborda a fundamentação teórica, detalhando a trajetória da educação infantil na história do Brasil, surgimento da literatura no Brasil e a inserção da literatura negra na educação básica. Na seção quatro é apresentada a análise dos dados coletados durante as ações, discutindo a contribuição da literatura negra na construção da identidade das crianças. E por fim, na última seção são apresentadas as considerações finais do trabalho.

METODOLOGIA

A pesquisa é uma atividade fundamental em diversas áreas, desde as mais simples até as mais complexas. Em sua natureza, pesquisar significa procurar explicações para algo que desperta nosso interesse. Seja para entender a realidade ou um fenômeno social, a pesquisa incentiva ir além, a investigar os efeitos e as causas de algo. Prodanov e Freitas (2013, p. 43), reforçam essa ideia ao considerar a pesquisa

Assim, pesquisar, num sentido amplo, é procurar uma informação que não sabemos e que precisamos saber. Consultar livros e revistas, verificar documentos, conversar com pessoas, fazendo perguntas para obter respostas, são formas de pesquisa, considerada como sinônimo de busca, de investigação e indagação. Esse sentido amplo de pesquisa se opõe ao conceito de pesquisa como tratamento de investigação científica que tem por objetivo comprovar uma hipótese levantada, através do uso de processos científicos. Prodanov e Freitas (2013, p. 43)

A distinção apresentada por Prodanov e Freitas (2013) é essencial para compreendermos, embora, buscar informações seja uma ação inerente ao nosso cotidiano, a pesquisa em seu contexto científico e acadêmico ultrapassa a busca inicial, pois, exige-se da pesquisa científica ou acadêmica um rigor metodológico e aplicações de processos científicos que buscam testar e comprovar hipóteses, e encontrar respostas para seu objeto de estudo.

Nessa mesma perspectiva, Chotolli (2018) em seus estudos define a pesquisa, em seu sentido geral, como a procura por soluções e resoluções de problemas ou explicações mais elaboradas para o que nos causa bem-estar. O autor também distingue os diferentes tipos de conhecimentos: conhecimento religioso, senso comum, conhecimento filosófico, conhecimento científico.

Os estudos apresentados acima nos permitem observar as diferenças entre as pesquisas, compreendendo suas particularidades, e sua importância para o mundo. Prodanov e Freitas (2013) e Chotolli (2018) complementam-se ao distinguir a pesquisa em seus diferentes campos. Esses estudos nos ajudam a construir uma compreensão sólida sobre o que é a pesquisa científica, ou seja, é uma busca sistemática, que vai muito além da curiosidade cotidiana e exige a aplicação de métodos rigorosos para testar e comprovar hipóteses, e fenômenos estudados.

2.1 Natureza da Pesquisa

O presente trabalho de conclusão de curso, fundamenta-se sob uma abordagem qualitativa, conforme proposto por Marconi e Lakatos (2007), a metodologia qualitativa busca

analisar e interpretar de forma aprofundada, descrevendo as complexidades comportamentais humanos e fornecendo uma análise detalhada sobre o fenômeno estudado.

Dessa forma, a abordagem adotada foi utilizada para analisar e interpretar o fenômeno estudado, para que assim seja possível compreender em sua totalidade a importância da literatura negra na Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos.

2.2 Tipo da pesquisa

A natureza dos dados da presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo, uma vez que será exigido contato direto com objeto de estudo, envolvendo-se assim diretamente com o ambiente no qual emerge suas informações. De acordo com Mazucato (2018, p. 46) a pesquisa de campo é um método onde o pesquisador estuda o objeto de pesquisa diretamente da fonte, sem qualquer intervenção, utilizando-se apenas da observação, sendo essas observações descritas exatamente como ocorreram.

Complementando o caráter de pesquisa de campo, este trabalho fundamenta-se na pesquisa-ação. Essa abordagem é definida por Thiollent (2011, p. 20) como

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Thiollent (2011, p. 20).

Assim, este estudo utiliza-se da pesquisa-ação como meio de envolver ativamente os participantes envolvidos na busca de soluções e de modificações que contribuam significativamente e positivamente para o estudo em questão, combinando a pesquisa de campo e a pesquisa-ação no ambiente de estudo para que haja a contribuição esperada.

Para tanto, a pesquisa-ação “[...] é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005), ou seja, o objetivo principal é melhorar uma prática real enquanto se estuda essa prática. O pesquisador normalmente é parte do contexto, ao invés de um observador externo neutro. Dentro do ciclo da pesquisa ação, nossa pesquisa foi estruturada da seguinte forma:

1. **Planejamento** sob supervisão da professora orientadora de estágio e da professora regente.
2. **Ação** na escola, dividida em duas etapas: identificação de noções das crianças sobre seus tons de pele e leitura do livro “Meu Crespo é de Rainha” da autora Bell Hooks.

3. **Observação** e coleta de dados
4. **Reflexão** e análise dos dados coletados.

Tal estrutura se alinha ao ciclo proposto por Lewin (1940, p. 5):

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação.



Fonte: Acervo da autora

Dessa forma, é possível observar no diagrama 1, o ciclo descrito nas etapas: identificar um problema, planejar uma intervenção informada por teoria e dados, agir (implementar a mudança), observar e coletar dados, refletir a prática, ajustar e reiniciar o ciclo, alinhando-se ao ciclo da pesquisa-ação, proposto por Lewin (1940, p. 5).

Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos de idade, em uma sala de com 22 crianças, de uma creche da rede pública, situada na zona urbana, da cidade de Brejo Santo-CE.

2.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil que atende 435 crianças sob um modelo de gestão democrática e infraestrutura modernizada. A unidade destaca-se por uma proposta pedagógica fundamentada na BNCC, que prioriza o brincar, a ludicidade e a inclusão de alunos com necessidades especiais em um ambiente climatizado e bem equipado. A creche possui projetos literários para promover uma formação cidadã, autônoma e afetiva.

A instituição localiza-se na cidade de Brejo Santo, no estado do Ceará, situada na região do Cariri, no sul cearense. O município apresenta-se como um polo relevante na região e possui uma população estimada em 51.090 habitantes, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (IBGE, 2022).

2.4 Técnicas para a produção dos dados

A coleta de dados da pesquisa se deu pela observação participante, sendo fundamental para essa pesquisa, para uma melhor compreensão do assunto estudado. Conforme Minayo (2009, p. 70) a observação participante é um processo no qual um pesquisador se insere como observador de uma situação social, com o objetivo de realizar sua pesquisa de perto, coletando dados e entendendo o contexto da pesquisa.

Tendo como instrumento da observação o caderno de campo, caracterizado por Minayo (2009, p. 71) como “caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico” local onde escrevemos todas as informações observadas, sendo utilizada essas informações no momento da análise qualitativa da pesquisa.

A observação participante e o instrumental caderno de campo serão de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizando a observação participante na sala de aula, para compreender o contexto da sala e dos alunos, conseguindo assim não só observar, mas vivenciar esse contexto, e utilizando do caderno de campo para que possa analisar criticamente os momentos vivenciados naquele momento.

2.5 Técnica para análise dos dados

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que busca interpretar as comunicações, ou seja, se dedica entender os significados por trás do que está sendo feito, falado ou visto. É um processo que usa procedimentos sistemáticos e objetivos para analisar o conteúdo da mensagem.

Segundo Bardin (2016), uma das principais estudiosas da área, o objetivo principal da análise de conteúdo não é apenas descrever o conteúdo, mas descrever de forma objetiva o conteúdo da mensagem. Para a autora, a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Ou seja, não é um único método, mas várias formas diferentes de analisar mensagens, sejam elas escritas, faladas ou visuais. A análise por sua vez segue regras objetivas que evitam interpretações subjetivas ou impulsivas do conteúdo. Dessa forma, a presente pesquisa será analisada em sua totalidade, buscando compreender os dados coletados por meio da observação, do caderno de campo e dos registros visuais das crianças que foram produzidos durante o período da pesquisa.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A fundamentação teórica desta pesquisa, inicialmente, será compreendida sobre o contexto da Educação Infantil no Brasil, permeando sobre a educação infantil no Brasil colonial. Posteriormente, será compreendido o contexto da Literatura Negra no Brasil, de seu surgimento, quando ela aparece na Educação Infantil.

Para entendermos a Educação Infantil no Brasil, precisamos percorrer sua trajetória, observando como as concepções de infância, cuidado e educação foram se transformando ao longo do tempo, passando desde o Brasil Colonial, passando pelo Império, pela República Velha, pelos períodos de intensas mudanças políticas e sociais do século XX, até o período atual, a Educação Infantil foi sendo gradualmente reconhecida como direito da criança, assumindo diferentes características conforme seu contexto histórico, social e político de cada um dos períodos.

3.1. A Educação Infantil no Brasil Colonial

Durante este momento histórico conhecido como Período Jesuítico, a educação brasileira foi marcada por um ensino puramente religioso, coordenado pela Companhia de Jesus (Jesuítas), que visava, inicialmente, a catequização dos povos indígenas e a instrução da elite colonial. A estrutura educacional dos Jesuítas implantou duas categorias no ensino brasileiro, conforme afirmam os estudos de Olinda (2003):

Os jesuítas implementaram duas categorias de ensino no Brasil: a instrução simples primária, as escolas de primeiras letras para os filhos de portugueses e dos índios; e a educação média, colégios destinados aos meninos brancos que formavam mestres em artes/bacharéis em Letras. Essa organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outras menos. Nota-se, porém, que em todas as escolas era proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século. (Olinda, 2003. p. 156)

Embora a citação de Olinda (2003) menciona "escolas de primeiras letras para filhos de índios", é importante lembrar que na prática, o foco era a aculturação. Para os filhos da elite, o objetivo era a formação intelectual e política. Ao descrever que em todas as escolas era proibida a participação de crianças negras, a autora estabelece o marco inicial da exclusão dessas crianças no sistema educacional brasileiro. Essa exclusão do sistema de ensino é reforçada pela análise de Freyre (2003, p. 501) que ressalta "Só negros e moleques parecem ter sido barrados nas primeiras escolas jesuíticas". Assim, para a lógica colonial, "negros e

moleques” eram vistos apenas como força de trabalho ou companhia para os filhos dos senhores, desprovidos de qualquer direito ao desenvolvimento intelectual formal.

Vale ressaltar que, o autor acima citado defendia que a formação do Brasil como uma "democracia racial", devido a uma suposta relação de cordialidade e proximidade entre senhores e escravizados. Entretanto, a visão de Freyre é amplamente criticada por romantizar a escravidão e ignorar a violência causada aos escravizados naquele período. O que o autor interpreta como "intimidade" ou “proximidade” e miscigenação era, na mais dura realidade, abusos disfarçados de intimidade.

Durante esse período, as crianças não possuíam direitos, logo, a infância era um tempo muito curto, sendo a criança inserida ao mundo do trabalho prematuramente. Tinham seus direitos negados, como o direito de conviver com sua família, saúde, moradia e educação. Sem o amparo legal à infância, esse período foi marcado por diversos abandonos de crianças, em sua maioria filhos/filhas de escravizados, crianças fora do casamento e crianças pobres.

Nesse contexto, o que hoje entendemos como Educação Infantil era inexistente enquanto política pública ou direito da criança. Enquanto os filhos da elite branca recebiam uma “educação” nos colégios jesuítas e cuidados em suas casas, os indígenas passavam pelo processo de catequização e aculturação, as crianças negras eram precocemente inseridas na lógica da produção escravagista. Para as crianças negras e que não eram integradas imediatamente ao trabalho, o destino era frequentemente o abandono.

Diante do crescente número de abandonos, surgem no Brasil as primeiras instituições de atendimento a essas crianças. Esse atendimento ficava a cargo das Santas Casas de Misericórdia, que exerciam o papel de caridade em parceria com a Corte, recebendo das municipalidades o dever oficial de assistência por meio da Irmandade de Nossa Senhora. E, é neste contexto que se cria a chamada Roda dos Expostos (Filipim; Rossi; Rodrigues, 2017), cujas ações visavam o atendimento às crianças abandonadas e esse atendimento se materializa como “caridade” (Marcílio, 1997).

Em suma, o período colonial legou ao Brasil uma estrutura de atendimento à infância profundamente marcada pela dualidade: de um lado, a instrução voltada à elite e o processo de aculturação indígena sob a égide da Igreja; de outro, o abandono sistêmico e a exploração do trabalho para a infância negra.

A inexistência de um projeto de Educação Infantil compreendido como direito consolidou o caráter meramente assistencialista e higiênico das instituições de caridade, como a Roda dos Expostos. Conforme indicam Filipim, Rossi e Rodrigues (2017), essa herança

caritativa e a negligência estatal sobre a criança pequena persistiram como desafios centrais após a Independência.

Foi nesse cenário que o Brasil Império passou a debater, ainda que de forma incipiente e excludente, a organização de um sistema de instrução pública nacional que, embora buscasse a modernização, não conseguia se desprender das raízes assistencialistas e das divisões de classe que negligenciaram o desenvolvimento pedagógico da infância pobre.

3.2. A Educação Infantil no Brasil Império

Com a Proclamação da Independência em 1822 e a Constituição de 1824, o debate sobre a educação no Brasil ganhou novos contornos, embora, ainda mantivesse as estruturas educacionais do Brasil Colônia. Conforme Silva (2009, p. 90), o catolicismo, que veio a se tornar a religião oficial do Império brasileiro a partir da Constituição de 1824, permaneceu sendo um elemento central da cultura nacional, influenciando todo o sistema educacional e resistindo às mudanças de modernização na escola.

Nesse processo, a Lei de 15 de outubro de 1827 surgiu como o primeiro marco para a educação primária no Brasil, determinando a criação de escolas de “primeiras letras” em todas as cidades e vilas (BRASIL, 1827). Contudo, com a Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre a Instrução Primária no Rio de Janeiro, o artigo 3º proibia a frequência às escolas públicas de “todas as pessoas que padecer moléstias contagiosas” (art. 3º, I) e de “os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (art. 3º, II) (RIO DE JANEIRO, 1839).

Essa proibição é então reforçada em 1954 pelo Decreto Couto Ferraz (BRASIL, 1954), que tratava “Da Inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária”, e proibia, em seu Art. 69: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] § 3º Os escravos.” (BRASIL, 1954). Tal proibição não se limitou apenas a esse Decreto, conforme destacado por Barros (2016, p. 596): “O Decreto não é o primeiro a proibir a matrícula a escravos.”

As leis ainda mencionam outras províncias que, além da Corte, estabeleceram interdições a escravizados ou “não-livres” durante as décadas de 1850 e 1860, sendo elas: Alagoas em 1853, com o Regulamento de Instrução Pública; Minas Gerais no Regulamento de 1954, reforçada em regulamentos de 1959 (para o Liceu), 1860 e 1867; Maranhão, surgindo no Regulamento da Instrução Pública de 1984 e estendida ao Regulamento da Casa dos Educandos Artífices em 1855; Pernambuco, em 1951.

Além de instituir um novo regulamento inspirado na Reforma Couto Ferraz; Santa Catarina, em 1854, repetido em 1859 e 1869, alternando entre os termos “cativos” e “escravos” para a instrução primária e secundária; Paraná, em 1857; Rio Grande do Norte, em 1858 no Regulamento do Colégio dos Educandos Artífices, posteriormente substituindo “os que não forem livres” por “escravos” no regulamento de 1869; Rio Grande do Sul em 1857, e aplicando em 1859 a proibição aos Educandos Menores do Arsenal de Guerra; Bahia, no regulamento de 1862 impedindo que escravizados frequentassem as escolas primárias públicas; Goiás, em 1835 aos “não livres”, mas posteriormente utilizando o termo “escravos” no Regulamento de 1869; São Paulo no Regulamento da Instrução Provincial de 1869 (Barros, 2016,p. 569-560).

Vale ressaltar, contudo, que durante esse período, as proibições são referentes às instituições de instrução primária e secundária, não existindo ainda a educação voltada às crianças, denominada hoje como Educação Infantil. As menções acerca das instituições voltadas para o cuidado de crianças pequenas só aconteceram no final do século XIX.

3.3. Brasil República e atualizações no campo da infância

Somente no final do século XIX começaram as iniciativas para a criação de instituições voltadas ao ensino de crianças. Neste contexto de final de século, destaca-se a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), implementada pelo Decreto nº 7.247, ainda no Brasil Império, porém com as ações ocorrendo de fato somente no final do século XIX, sendo considerada a primeira referência oficial à educação das crianças pequenas no Brasil (Filipim; Rossi; Rodrigues, 2017).

Esta reforma buscou modernizar a instrução pública e ampliar o compromisso do Estado, introduzindo mudanças consideradas radicais para a época, como a liberdade de ensino e de frequência e a abolição do ensino religioso obrigatório, tornando-o facultativo (Silva, 2009).

Entre seus aspectos mais inovadores para a trajetória legislativa, a reforma previu a coeducação dos sexos até os dez anos de idade e a criação dos primeiros jardins-de-infância oficiais destinados a crianças de três a sete anos, sob a direção de professoras (Silva, 2009). Além disso, representou um marco disruptivo ao não apresentar impedimentos de que escravizados se matriculassem em escolas públicas, rompendo com a barreira jurídica que anteriormente os excluía do sistema formal.

Contudo, a eficácia dessa reforma foi limitada pela resistência de uma elite latifundiária conservadora e gradualista, que dificultava a implementação de mudanças que ameaçassem a estrutura escravocrata e patriarcal herdada da colônia (Silva, 2009).

Sobre essa origem, Tavares, Anjos e Oliveira (2023, p. 156) explicam que

O início do atendimento às crianças brasileiras de 0 a 6 anos remonta ao século XIX, inspirado em iniciativas de países da Europa Ocidental. A importação de modelos europeus de atendimento à criança caracterizou o primeiro período desta história, quando nas creches predominava o atendimento para filhos/as de mulheres que trabalhavam fora de seus lares, para crianças órfãs, desamparadas ou abandonadas. (Tavares; Anjos; Oliveira, 2023, p 156)

Os autores deixam claro que as creches atendiam em caráter assistencial, reforçando que a prioridade não era pedagógica, mas sim de sobrevivência e o cuidado de crianças pobres e em situações de abandono. É importante destacar que, nesse período, coexistiam as creches e os jardins de infância. De acordo com os estudos de Kuhlmann Jr (1999, p. 73) havia uma distinção entre elas, os jardins de infância, criado por Froebel, seria uma instituição dedicada à educação, enquanto as creches e as escolas maternas, seriam assistenciais e não educariam para a emancipação, mas para à subordinação.

Dessa forma, o atendimento nas creches priorizava os cuidados físicos, bem como a criação de modos e atitudes sociais, e hábitos de higiene. Com uma perspectiva sanitária, essas instituições eram voltadas aos pobres e negros. Os jardins de infância, por outro lado, atuavam sob uma perspectiva diferente, atendendo aos filhos da elite com atividades inspiradas no pensamento froebeliano. Enquanto estes tinham como finalidade o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (Núcleo Ciência pela Infância, 2021), as instituições destinadas à população de baixa renda eram orientadas pelo assistencialismo.

Conforme reforça Kuhlmann Jr. (2010) e Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) as creches não foram criadas visando à formação integral de todas as crianças ou à emancipação feminina, mas sim para que mulheres pobres e negras tivessem onde deixar seus filhos enquanto ocupavam-se dos serviços, as instituições visavam o controle social e a instrução moralizante. Enquanto a elite buscava nos Jardins de Infância um espaço de refinamento pedagógico.

Em 1979, entrava em vigor a Lei nº 6697, de 10 de outubro de 1979 (Brasil, 1979), conhecido atualmente como Antigo Código de Menores, que se baseia na chamada Doutrina da Situação Irregular, que tratava as crianças não como sujeitos de direito, mas como objetos de intervenção estatal caso se enquadrarem em critérios vagos de “irregularidade”, o que na prática incluía a simples carência de material, conforme observado no art. 2º:

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; (BRASIL, 1979, art 2º)

Esse dispositivo legal permitia que juízes retirassem o pátrio poder (a guarda) de pais apenas pelo fato de serem pobres, equiparando a falta de recursos financeiros a abandono ou negligência moral. Dado o contexto de desigualdade racial e o racismo estrutural no Brasil, essa política atingiu desproporcionalmente as famílias negras, legitimando uma espécie de higienismo social onde o Estado recolhia essas crianças para instituições (como a antiga FEBEM) sob o pretexto de tutela, criminalizando a pobreza e desestruturando laços familiares de populações vulneráveis.

Quando observamos apenas as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) anteriores à 1988, podemos observar que a trajetória da Educação Infantil no Brasil reflete uma lenta transição do assistencialismo para o direito educacional pleno. Na primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), o segmento era tratado apenas como ensino pré-primário, destinado preferencialmente a filhos de operários com um viés de guarda e tutela, sem caráter pedagógico obrigatório. Esse cenário de exclusão foi mantido pela LDB em 1971 (Lei n 5.692/71), publicada durante o período da Ditadura Militar, que focava no ensino profissionalizante e mantinha o atendimento às crianças pequenas vinculados à assistência social, não ao ensino.

Essa estrutura manteve-se durante alguns anos, até que a Constituição Federal de 1988 rompesse com essa estrutura ao reconhecer a criança como sujeito de direito, e definir a Educação Infantil como um dever do Estado e um direito da criança (Brasil, 1988). Esse avanço completou-se com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), que estabeleceu a proteção integral da criança e do adolescente, nos artigos

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990)

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece a proteção à criança e ao adolescente, consolidando a transição definitiva de um modelo assistencialista para a proteção integral da criança. Com a chegada do ECA e da Constituição Federal de 1988, a educação infantil deixa de ser assistencialista e passa a ser reconhecida como um direito da criança. Além disso, a legislação determina que esses direitos se aplicam a todos, sem discriminação de raça, cor, etnia ou condição social, deixando de lado a herança de desigualdade, racismo e segregação mencionada anteriormente no presente trabalho.

Em 1996, na LDB daquele ano (Brasil, 1996), a Educação Infantil foi integrada como primeira etapa da Educação Básica. No mesmo documento, há a exigência de formação pedagógica para professores de creche, rompendo com o modelo de "tias". Entretanto, o Ensino Infantil passa a ser obrigatório somente em 2009, com a Emenda Constitucional 59 (Brasil, 2009), onde torna a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos. A pré-escola vira dever das famílias e do Estado.

Mais recentemente, com a promulgação da Lei nº 13.257/2016 (Brasil, 2016), que instituiu o Marco Legal da Primeira Infância, o Brasil alcançou um novo patamar de especificidade, ao reconhecer a faixa de zero a seis anos como uma janela decisiva para o desenvolvimento humano. A mudança reside na obrigatoriedade de políticas públicas integradas, que articulam saúde, educação e assistência social, superando a fragmentação dos serviços estatais. Além disso, o texto transcende o cuidado básico ao colocar a formação de vínculos familiares e o direito aos brincar no centro da agenda pública, entendendo-os como elementos estruturantes para a cognição, sociabilidade e estabilidade emocional da criança.

4. O SURGIMENTO DA LITERATURA NO BRASIL

A trajetória da literatura brasileira inicia-se sob forte influência europeia. Durante os primeiros séculos, a produção literária era um reflexo da sociedade portuguesa daquela época. No século XVI, não se tinha conhecimento de escritores brasileiros, a cultura era fortemente limitada pelo sistema colonial daquela época, e o que se tinha eram escritos majoritariamente religiosos.

Sobre esse cenário de falta de escritos, o autor Magalhães (2014, p. 11) reflete sobre a “ausência” de escritos no Brasil ao afirmar que

[...] E poder-se-á com razão acusar o Brasil de não ter produzido inteligências de mais subido quilate? Mas que povo escravizado pôde cantar com harmonia, quando o retinido das cadeias e o ardor das feridas sua existência torturam? Que colono tão feliz, ainda com o peso sobre os ombros, e curvado sobre a terra, a voz ergueu no meio do universo, e gravou seu nome nas páginas da memória? Quem não tendo a consciência da sua livre existência, só rodeado de cenas de miséria, pôde soltar um riso de alegria e exalar o pensamento de sua individualidade? Não; as ciências, a poesia e as belas artes, filhas da liberdade, não são partilhas do escravo; irmãs da glória fogem do país amaldiçoado onde a escravidão rasteja, e só com a liberdade habitar podem. (Magalhães, 2014, p. 11)

O autor argumenta que a razão do Brasil não ter “produzido inteligências” naquele período, não foi pela falta de talento, mas, do sistema opressor do período colonial. Ele afirma que “As belas artes são filhas da liberdade” isso exige consciência de uma existência livre para desabrochar, logo, um povo escravizado, não teria a condição necessária para “Exalar sua individualidade”.

Apenas no século XVIII que o Brasil iniciou a sua "carreira literária", impulsionada por jovens que estudavam na Europa, embora nessa época o Brasil permanecesse “fechado” ao ingresso de estrangeiros e livros (Magalhães, 2014). Dessa forma, a chegada da família real e a Independência foram momentos fundamentais para o desenvolvimento da literatura brasileira que passou a ser dominada pela “Ideia da pátria”. Portanto, com a chegada do romantismo que se caracterizou-se pela tentativa de criação de obras que fossem puramente brasileiras, utilizando-se da exaltação da natureza para a fixação de uma identidade nacional, distinguindo-se assim da literatura portuguesa (Magalhães, 2014; Veríssimo, 1916).

É importante destacar que a literatura produzida no século XVIII, era em sua maioria escrita por pessoas brancas. A literatura negra não acompanhou o surgimento da literatura como deveria, pois, naquele momento a pessoa negra era usada como tema por escritores, que a descreviam de forma completamente estereotipada.

Assim, a literatura negra surge, embora popularmente associada ao início do século

XIX, Domício Proença Filho (2004, p. 1) destaca que ela surge na literatura brasileira ainda no século XVII. O autor cita como exemplo os versos de Gregório de Matos, como os do “Juízo anatómico dos achaques que padecia o corpo da República em todos os seus membros e inteira definição do que em todos os tempos é a Bahia”, sendo esses, considerados pelo autor, “satíricos e demolidores” (Proença Filho, p. 1).

Dessa forma, a trajetória da literatura negra no Brasil é marcada pela transição da pessoa negra como condição de “ser-objeto” para a do “ser-sujeito” (Santos, 2021, p. 33). Ou seja, na condição de ser-objeto, a pessoa negra é descrita por outros de forma estereotipada, escravizada, ridicularizada, selvagem e vinculada à servidão doméstica, nunca como personagem de destaque e de glória. O ser-sujeito surge como meio de descrever sua própria narrativa, como resistência e de afirmação identitária. Nomes como Carolina Maria de Jesus, foi fundamental para consolidar essa resistência e a voz autêntica, e assim vivenciar um lugar de enunciação política e cultural, tendo assim contato com a Literatura Afro-Brasileira (Pereira; Braulio, 2023. p 4)

A literatura negra no Brasil é um instrumento de resistência e luta de um povo que durante muito tempo foi excluído. No contexto escolar, ela atua como uma ferramenta para a promoção da educação das relações étnico-raciais, questionando normas e padrões que historicamente excluíram a população negra, servindo também como representação desse povo e para o combate ao racismo.

4.1. Literatura Negra na Educação Infantil

A literatura infantil no Brasil consolidou-se somente no século XX, acompanhando as transformações daquela época. Marcado por uma transição de produções puramente pedagógicas para uma indústria cultural voltada para a infância. Inicialmente essas produções espelhavam-se em modelos europeus, e em sua maioria eram traduções e adaptações de produções europeias (Lajolo; Zilberman, 2022).

As produções infantis não eram destinadas a qualquer infância, não se tinham representações de crianças ou personagens negras nessas produções e quando se tinha descreviam esses personagens de forma completamente estereotipados sem o devido reconhecimento de sua humanidade e cultura. Um exemplo que pode ser destacado, é o autor Monteiro Lobato, reconhecido por suas obras infantis, representava personagens negras de forma pejorativa de cunho racista, como por exemplo a Tia Nastácia que, “Por ser negra e de

condições sociais e financeiras inferiores aos demais personagens. Em Diversas passagens, é comparada a animais e posta em um patamar inferior [...]” (Neves; Zaganelli, 2016).

O racismo presente nos livros de Monteiro Lobato, é analisado por Lima (2005), a autora destaca O Sítio do Picapau Amarelo, que seria um ambiente criado para suas histórias, tendo como metáfora política uma pequena república que seria governada por duas mulheres: a erudita D. Benta e Nastácia. A autora analisa em específico a personagem Nastácia, pois embora a narrativa da obra do autor demonstre vias democráticas as ilustrações da personagem são completamente opostas à narrativa, pois as ilustrações da personagem Nastácia são frequentemente ridicularizadas, animalizada, desleixada e grotesca.

Dessa maneira Mendes e Maia (2019) destacam que a literatura não é ingênua, é nela que escritores expressam sua percepção de mundo e suas ideologias. Nesse sentido, os textos de Monteiro Lobato acolhem o racismo, pois suas personagens negras retratadas como inferior, apresentando inferioridade à raça negra. O autor utiliza tanto suas obras infantis analisadas “Caçadas de Pedrinho” e “História de Tia Nastácia” e “O Presidente Negro”, o único romance “adulto” escrito por ele, para expressar através da dos seus personagens ofensas racistas à tia Nastácia.

Essas representações ressaltam a violência simbólica, reforçando os estereótipos que danificam e dificultam a autoestima e identidade positiva de pessoas negras no processo educativo e na leitura do mundo. Monteiro Lobato, assim como diversos autores reforçaram por muitos anos essa imagem negativa e ridicularizada, utilizando-se de seus personagens para escancarar seu racismo e preconceito.

Sob essa ótica, durante séculos, a literatura nacional refletiu em suas ausências o silenciamento de grupos marginalizados, mantendo o negro como objeto de representações caricaturadas ou estereotipadas, em vez de sujeito de sua própria história. Nesse contexto, no que se diz respeito a história e cultura afro-brasileira, a Lei nº 10.639 de 2003 altera a LDB Lei nº 9.394/1996 ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio (Brasil, 2003; Brasil, 1996). Entretanto, não é mencionada a Educação Infantil, mas, conforme a LDB a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, desenvolvimento esse que também deve se referir ao respeito e a uma construção da identidade negra positiva.

Apesar da Lei 10.639/032 tornar obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, a literatura negra brasileira ainda é pouco expressiva em espaços escolares, poucos escrevem histórias com personagens negras, como protagonistas, e esses não são tão conhecidos como os autores brancos e acabam não tendo a atenção especial dos leitores

(Leonardeli; Dias, 2022). A autora destaca em seus estudos alguns autores e autoras negras e que escrevem sobre personagens negras como protagonistas, como Rodrigo França (O Pequeno Príncipe Preto, 2020), Bell Hooks (Meu Crespo é de Rainha, 2018), Madu Costa (Meninas Negras, 2021), Lázaro Ramos (Sinto o que Sinto: E a incrível história de Asta e Jaser, Patrícia Santana (Minha Mãe é Negra Sim!, 2018), (2019) publicam livros infantis e juvenis na atualidade, que ainda não são tão conhecidos quanto autores que retratam a condição do branco, como Ligia Bojunga, Ruth Rocha, Ana Maria Machado e tantos outros (Leonardeli; Dias, 2022).

A importância sobre personagens negros(as) na literatura, é destacado nas obras bell hooks e Rodrigo França, pois fundamenta-se na construção de uma subjetividade que rompe com estereótipos históricos e coloca a criança negra como sujeito de sua própria história. Articulando princípios como ancestralidade, religiosidade e afeto. O livro "Meu Crespo de Rainha" destaca a beleza, e a diversidade como também a valorização dos cabelos crespos e cacheados, promovendo a autoestima e o respeito às diferenças através de descrições lúdicas e afetuosas de penteados afro, Araujo (2017) evidencia a importância da valorização do cabelo, pois “é uma forte imagem que une a representação social e cultural da identidade cultural afrodescendente”.

O livro “O Pequeno Príncipe Negro” celebra a cultura negra, a ancestralidade e o autoamor, abordando temas como empatia, respeito aos mais velhos e a representatividade positividade. Como destacado por Araujo (2019) é na interação com o grupo que está inserida que a criança aumenta seu repertório sociocultural e, para além do meio familiar, a escola contribui para esse conjunto de saberes. Assim, a construção estética em uma obra literária gera o prazer da leitura como também constrói imagens que se integram e modificam as pessoas. Portanto, a literatura infantil, é fundamental na formação cidadã desde a infância, principalmente nas questões étnico-raciais e identitárias. Pois Possibilita destacar nas crianças a pluralidade e a ideia positiva da cultura, como também reavalia o olhar da criança sobre si mesma e sobre as outras, gerando, assim, o respeito e a valorização da identidade negra (Santos, 2017).

5. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A literatura negra na Educação Infantil é essencial para a construção das identidades das crianças na infância, a representatividade de crianças negras em livros e histórias infantis é fundamental para o desenvolvimento dessa identidade, é nessa fase que elas começam a desenvolver sua percepção de si e do mundo. Arboleya (2008) afirma que as narrativas literárias e as experiências escolares são fundamentais para a construção da consciência e da identidade das crianças. Ao integrar a literatura negra na infância, possibilita-se a quebra de padrões excludentes e a afirmação do pertencimento étnico-cultural de todas as crianças.

Assim, a literatura proporciona às crianças desenvolvam também a imaginação, criatividade e a valorização e respeito pela diversidade. Às autora Oliveira e Dias (2024) em sua pesquisa sobre os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira (ACMAB) destacam que esses artefatos são materiais fundamentais, pois, unindo bens materiais (utensílios, música), recursos didáticos (brinquedos, livros) e valores civilizatórios (ancestralidade, ludicidade) que atribuem sentidos positivos à história negra no cotidiano da Educação Infantil são essenciais para a construção do respeito às diferenças, raças e de uma identidade positiva.

Partindo desses pressupostos, a literatura com o foco nas infâncias negras afirma o compromisso em visibilizar representações e histórias negras de modo positivo, para que haja o fortalecimento das identidades negras desde a Educação Infantil, dadas as diversas formas de racismo que experimentam, com impactos significativos em suas trajetórias escolares (Santos; Reis, 2025).

5.1. Literatura negra na Educação Infantil: práticas com literatura com crianças de uma creche brejo-santense

A infância não é apenas uma fase biológica, mas uma construção social, histórica e cultural modificada com o tempo. A infância que conhecemos hoje, um período que exige cuidado, proteção e educação era inexistente durante boa parte dos séculos. Nesse contexto, a infância negra foi, por muito tempo, invisibilizada e marcada pelo racismo nas escolas. embora, o avanço tenha sido significativo é importante que para que essa realidade continue progredindo, é fundamental que as escolas abandonem currículos "embranquecidos" e adotem práticas antirracistas que valorizem a diversidade desde cedo (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010).

Assim, o currículo da Educação Infantil deve considerar, religião, raça, histórias, culturas, gênero e classe social. Sendo ele mais do que um documento escolar, ele compõe a “identidade do espaço”, e para isso deve ser contextualizado nas vivências e saberes do entorno dela, deve respeitar as diferenças que habitam esse espaço (Sant’ Anna, 2024; Faria, 2011). Nessa perspectiva, ao pensarmos na escola como um espaço de formação, inserida num processo educativo mais amplo, encontramos mais do que apenas currículos, regimentos, disciplinas escolares, projetos, normas, provas, testes e conteúdo.

A escola pode ser um espaço que interfere no processo de construção da identidade negra. dessa forma o olhar lançado sobre pessoas negras e sua cultura, na escola, podem valorizar identidades e diferenças quanto desvalorizá-la, segregá-las, discriminá-las e até negá-las (Gomes, 2003).

Portanto, as atividades desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado foram de fundamental importância para uma educação antirracista, construção da identidade negra, valorização e respeito as diferenças. O Estágio Curricular Supervisionado é uma etapa crucial na formação de futuros professores, agindo como um elo essencial entre o conhecimento teórico e a complexidade da sala de aula. Uma experiência que permite que os futuros professores desenvolvam uma postura reflexiva sobre suas ações (Borssoi, 2008). Dessa forma, as atividades realizadas durante o estágio curricular do curso de Pedagogia, foram divididas em duas etapas:

Tabela 1: Etapas das ações

Etapas das ações	1. Identificação de noções das crianças sobre seus tons de pele: foram distribuídos vários lápis de cores de tom de pele juntamente com folha de ofício para que as crianças desenhasssem a si mesmo.
	2. Leitura do livro “Meu Crespo é de Rainha” da autora bell hooks: após a leitura do livro foram espalhados no chão da sala fotos de crianças pretas com penteados, tranças, para que as crianças observassem, em seguida foi distribuído, lápis de cores de tom de pele, desenho de um rosto de criança para ser pintado, pedaços de lãs para que as crianças pudessem colar e simular o cabelo e assim escolher um penteado parecido com os das crianças da foto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de dar início a transcrição e análise das etapas, será descrita uma breve biografia da autora bell hooks, em seguida a importância sobre estética negra e do trabalho com o tema cabelo. Gloria Jean Watkins é o nome de batismo de bell hooks. Nascida em 1952, em Hopkinsville, uma pequena cidade no sul dos Estados Unidos, faleceu em 2021 deixando seu legado para a educação e para o mundo. Foi professora, escritora, feminista e ativista,

defendia uma educação libertadora, antirracista e contra a opressão. Sua escolha do pseudônimo bell hooks é uma homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks, adotou o nome da bisavó como uma forma de homenageá-la, a autora escolheu escrever o seu nome bell hooks com letras minúsculas como forma de destacar suas obras, e não à sua pessoa. Em vida, escreveu mais de 30 livros que abordava temas como feminismo negro, educação, amor, crítica culturais e sociais.

A construção da identidade negra é um processo gradual e complexo que se inicia no núcleo familiar e se expande para as relações sociais, sendo frequentemente desafiada por uma estrutura histórica que impele o sujeito à negação de si para obter aceitação (Gomes, 2003). Nesse cenário, o corpo emerge como um suporte fundamental da identidade, funcionando como uma linguagem onde o cabelo crespo assume o papel de um ícone central de comunicação e resistência.

De acordo com Gomes (2003), o cabelo não é apenas um elemento estético, mas carrega uma carga simbólica que une ancestralidade e memória, representando a continuidade de elementos culturais africanos que foram ressignificados no Brasil, resistindo aos processos de branqueamento e aos padrões eurocêtricos impostos ao longo da história.

Trabalhar a temática do cabelo, especialmente no ambiente escolar e por meio da literatura infantil, torna-se uma ferramenta pedagógica estratégica para a desconstrução de modelos preestabelecidos e a promoção da autoestima da criança negra (Santos, 2017). Ao apresentar o cabelo como um ponto positivo de pluralidade e herança cultural, educadores e autores possibilitam que a criança se enxergue de forma valorizada, rompendo com a lógica de inferioridade historicamente difundida.

Esse exercício intelectual e afetivo permite resgatar técnicas ancestrais de manipulação capilar, transformando o trato com o corpo em um ato de afirmação identitária essencial para a formação cidadã e para o fortalecimento de uma visão de mundo que respeite a diversidade étnico-racial (Gomes, 2003; Dos Santos, 2017).

A primeira atividade (1 etapa) foi norteada por um planejamento elaborado sob a supervisão da professora regente, com a intenção de elaborarmos o plano de referência estruturando o que seria feito no dia da primeira regência do estágio. Foi planejado atividades como acolhida e músicas, calendário, fichas de identificação e atividade de autorretrato.

Na atividade de autorretrato (1 etapa), cada criança teria que desenhar a si próprio, com o auxílio de diversos lápis de cor de tom de pele. A atividade teve como objetivo identificar como cada criança enxergava sua cor, e quais lápis de cor de pele usariam para pintarem e desenharem a si próprio.

Imagem 1: Algumas produções das crianças



Fonte: Acervo pessoal

No momento da primeira atividade proposta, percebeu-se que a maioria das crianças não tiveram dificuldade em se representar, em específico no seu tom de pele, todas as crianças representaram seu tom de pele, sem nenhuma dificuldade.

Para a segunda atividade (2 etapa) e segundo dia de regência, planejamos atividade que envolvesse a temática através da leitura, seguida por uma oficina de tranças, sem deixar de lado as rotinas essenciais para o desenvolvimento das crianças. Iniciamos a acolhida com a atividade de músicas para recebê-los, e seguimos com a leitura do livro “Meu Crespo é de Rainha” de autoria de bell hooks.

O livro “Meu Crespo é de Rainha” da autora bell hooks, publicado originalmente em 1999, traz em forma de poema rimado e ilustrado, a representação de meninas negras usando diferentes penteados e cortes de cabelo de forma positiva, sempre elogiando fazendo comparações com elementos positivos como: flor, algodão, doce, entre outros.

Imagem 2: Capa do livro



Fonte: <https://share.google/GCk1xiy2OKymGQPyb>

No momento da leitura do livro as crianças ficaram animadas e perceberam todos os detalhes do livro, queriam eles mesmos fazerem a contação da história, ao mostrar os penteados, que algumas das crianças usavam, foi questionado às crianças perguntas como: “Quais cores têm na imagem?” “Vocês já viram alguém usando esse penteado?”. Alguns mostraram-se curiosos quanto ao que a leitura fornecia. Entretanto, uma criança respondeu dizendo:” não, esse cabelo é feio!”, no momento do acontecimento foi-se conversando com a criança sobre sua resposta, tentando entender sua motivação para tal resposta, e tentando fazer com que entendesse a importância de respeitar as diferenças, e a beleza dos diferentes tipos de cabelo. Essa fala foi considerada um indicador de internalização precoce de padrões estéticos eurocêntricos.

Embora a proposta pedagógica buscasse a valorização do cabelo crespo por meio de representações positivas, a reação do estudante evidencia que a construção da identidade da criança não ocorre por acaso, mas é um fruto de uma história onde, conforme discutido anteriormente, ocorre a desvalorização os traços negros na Literatura Infantil, permitindo que esses discursos sejam apresentados precocemente às crianças, inclusive durante a trajetória escolar. Alinhado a isso, Gomes (2003) destaca que a construção da identidade negra é

[...] entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços — institucionais ou não — nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade. (Gomes, 2003, p 172)

O comentário do autor destaca a importância da escolha do livro “Meu Crespo é de Rainha” nessa etapa, pois ele considera a escola como um espaço de grande importância na construção da identidade negra (Gomes, 2003, p. 171).

Posterior a isso, conforme ilustrado na imagem 3, foram mostradas às crianças algumas imagens de referência de crianças negras da idade delas, que assim como no livro lido anteriormente, estavam com penteados afro diferentes. Nesse momento eles foram questionados se já haviam visto alguém com esses penteados e se algum deles tinha a cor da pele parecida com as imagens das crianças apresentadas a eles. Em resposta às perguntas, alguns dos estudantes disseram que sim, e outros que não.

Entretanto, um momento de destaque foi quando uma das crianças, ao observar uma imagem de um menino que usava tranças, se viu encantado com o penteado da criança que tinha o mesmo tom de pele que ele que ao ser questionado com: “Você quer fazer uma trança dessas no seu cabelo”, respondeu rapidamente com: “Sim tia, eu quero fazer um dia”. Esse entusiasmo confirma que o cabelo, conforme apresentado por Gomes (2003) é considerado “como um suporte da identidade negra e [...] um forte ícone identitário” (p. 173) destacando a importância da realização de atividades que valorizam o cabelo crespo.

Imagem 03 -imagens de referência



Fonte: acervo pessoal

A reação das crianças demonstra que a simples representação positiva se tornou uma ferramenta fundamental para reverter o histórico de invisibilidade da literatura afro-brasileira, promovendo a valorização dessas literaturas e a construção da identidade das crianças.

Em seguida foi realizada uma atividade coletiva, onde cada criança recebeu um desenho que pintaria com os lápis, de vários tons de pele, que foram distribuídos para que cada um com o objetivo que eles pintassem o desenho em sua própria cor. Após a pintura foram distribuídos alguns fios de lã que serviriam para simular o cabelo dos desenhos, as crianças colaram os fios de lã no desenho, conforme observado na Imagem 4.

Imagem 04: algumas produções das crianças



Fonte: acervo pessoal

Essa atividade reforça o pensamento de Dos Santos (2017, p.53), que destaca que “O cabelo é uma forte imagem que une a representação social e cultural da identidade cultural afrodescendente”. Conforme observado na imagem 4, as crianças não tiveram dificuldade em representar sua própria cor e seu próprio cabelo, evidenciando que elas obtiveram sucesso ao representarem a si mesmas. Esse fato apresenta-se como um fator positivo, pois essa representação conforme discutido anteriormente, faz parte da construção da sua identidade negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que o uso da literatura negra na Educação contribui positivamente para a valorização da diversidade e o fortalecimento da identidade das crianças, as atividades realizadas foram possíveis constatar a importância do uso de imagens e narrativas que funcionam como uma ferramenta fundamental para a valorização da diversidade e de si próprio.

O sucesso na representação de si mesmas, e o entusiasmo manifestados pelas crianças durante as atividades deixam evidente a importância da literatura afro-brasileira e ferramentas pedagógicas nessa construção.

Embora a fala de desvalorização do cabelo crespo por parte de uma das crianças tenha ressaltado a internalização precoce de padrões estéticos eurocêntricos, o acontecimento demonstra a importância de ações que valorizem a diversidade racial, e a representação de crianças negras com penteados afro.

Além disso, a atividade de simulação de cabelos com fios de lã reforça a importância da representação positiva e da valorização da estética negra, com uma criança expressando o desejo de ter um penteado afro.

Por fim, a inserção de obras com protagonismo negro na Educação Infantil constitui uma estratégia pedagógica relevante para promover práticas educativas antirracistas desde os primeiros anos da escolarização. A pesquisa reforça a ideia de que a literatura infantil é uma ferramenta poderosa na formação de indivíduos críticos e na construção da identidade, especialmente em um contexto de diversidade étnico-racial.

A representação positiva sobre a identidade e a representatividade são cruciais para reverter a invisibilidade histórica da literatura afro-brasileira e para o desenvolvimento da autoestima das crianças. Dessa forma, a literatura com o foco nas infâncias negras afirma o compromisso em visibilizar representações e histórias negras de modo positivo, para que haja o fortalecimento das identidades negras desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança negra. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 75-96, 2010.

ARAUJO, Débora Oyayomi. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças? **Momento - Diálogos em Educação**, Vitória-ES, v. 28, n. 1, p. 109-126, abr. 2019.

ARBOLEYA, Valdinei José. O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. **Revista África e Africanidades**, n. 3, nov. 2008. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br>. Acesso em: 1 mar. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 591-605, 2016.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, p. 1-11, 2008.

BRASIL. Constituição de 1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 9 mar. 2026.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte [Reforma Couto Ferraz]. Rio de Janeiro, 1854.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro, 1879.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais povoados do Império. Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República, [1971].

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 out. 1979.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

DA SILVA TAVARES, Maria Janailma Barbosa; DOS ANJOS, Cleriston Izidro; DA OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa. A colonialidade na trajetória da educação infantil brasileira. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 6, p. 152-165, 2023.

DE OLINDA, Sílvia Rita Magalhães. A educação no Brasil no período colonial. **Sitientibus**, n. 29, 2003.

DOS SANTOS, Fabiana. Identidade negra e Literatura Infantil. **Revista Fórum Identidades**, 2017.

DOS SANTOS, Luciana Silva; DOS SANTOS REIS, Diego. Histórias e mais histórias: literatura antirracista na educação infantil. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 16, n. 50, p. 8765-8774, 2025.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 411-432, 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

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, 2003.

HOOKS, Bell. **Meu crespo de rainha**. Tradução de Nina Rizzi. Ilustrações de Chris Raschka. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

IBGE. **Cidades e Estados: Brejo Santo (CE)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/brejo-santo.html>. Acesso em: 2 mar. 2026.

INFÂNCIA, Núcleo Ciência Pela. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, p. 89-98, 2021.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LEONARDELI, Poliana Bernabé; DIAS, Yasmin Nossa. O espaço da literatura negro brasileira para a infância e juventude em contexto de escola pública. **Building the way - Revista do Curso de Letras da UEG**, v. 12, n. 1, p. 17-36, 2022.
- LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.
- LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 101-116, 2005.
- MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Discurso sobre a história da literatura do Brasil. **Translusofonias**, v. 1, n. 1, 2014.
- MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51-76.
- MAZUCATO, Thiago. O projeto de pesquisa. In: ZAMBELLO, A. V. et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 45-51.
- MENDES, Neilson Silva; MAIA, Fernanda Nunes. Monteiro Lobato, Racismo e Literatura: narrativas de um eugenista. **Revista Espaço Livre**, v. 14, n. 28, p. 53-65, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.
- NEVES, Júlia Gasperazzo; ZAGANELLI, Juliana Costa. O racismo na obra de Monteiro Lobato. **Anais do CIDIL**, v. 2, p. 741-750, 2016.
- OLIVEIRA, Marlina; DIAS, Lucimar Rosa. Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira na educação infantil. In: **Por uma infância sem racismo**. Campinas, SP: Papirus, 2024.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil... Mais que a atividade. In: **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PEREIRA, Márcia Moreira; BRAULIO, Wendell Lopes de Azevedo. Literatura Afro-brasileira na escola. **Eccos Revista Científica**, n. 66, 2023.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004.

RIO DE JANEIRO (Província). **Lei nº 1, de 1837**. Dispõe sobre a Instrução Primária. Rio de Janeiro, 1837.

RIO DE JANEIRO (Província). **Decreto nº 15, de 1839**. Regulamento da Instrução Primária. Rio de Janeiro, 1839.

SANT'ANNA, Josiane Neves da Silva. Narrativas de crianças e a escuta docente na construção de um currículo contracolonial. In: **Por uma infância sem racismo**. Campinas, SP: Papyrus, 2024.

SILVA, Marcos. Educação escolar na época do império brasileiro. **História da Educação Brasileira**, v. 6, p. 88-104, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA). **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura Plena em Pedagogia**. Brejo Santo: UFCA/IFE, 2023. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/cursos/graduacao/pedagogia/>. Acesso em: 7 mar. 2026.


VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira**. Brasília: Editora UnB; Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2014.

ANEXO
DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que este Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), escrito sob minha orientação, está em versão final, de acordo com as solicitações realizadas pela banca examinadora.

Informo também que procedi à revisão final do texto, constatando que atende às especificações das normas da ABNT para apresentação de trabalhos acadêmicos da UFCA, no que diz respeito ao conteúdo e à formatação.

Brejo Santo-CE, 07 de abril de 2026

Documento assinado digitalmente
 ANA PAULA DOS SANTOS
Data: 07/04/2026 17:50:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
