

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Josiane Anselmo da Silva

Entre contos e (des)encantos: narrativas de contos infantis e educação antirracista

Juiz de Fora

2025

Josiane Anselmo da Silva

Entre contos e (des)encantos: narrativas de contos infantis e educação antirracista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Josiane Anselmo da Silva.

Entre contos e (des) encantos: : narrativas de contos infantis e
educação antirracista / Josiane Anselmo da Silva Silva. -- 2025.
118 p. : il.

Orientador: Marcus Leonardo Bomfim Martins Martins
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Contos infantis. 2. Identidade. 3. Currículo. 4. Educação
antirracista. I. Martins, Marcus Leonardo Bomfim Martins, orient. II.
Título.

Josiane Anselmo da Silva

Entre contos e (des)encantos: narrativas de contos infantis e educação antirracista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins

Aprovada em 10 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. Warley da Costa
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Juiz de Fora, 12/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS, Professor(a)**, em 10/10/2025, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Warley da Costa, Usuário Externo**, em 14/10/2025, às 20:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Professor(a)**, em 16/10/2025, às 09:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2615369** e o código CRC **5D1BA503**.

Dedico este trabalho aos meus pais, avós, ao meu filho Davi, que me inspiram e me auxiliaram na realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que em todos os momentos me sustentou e me permitiu ser amparada pela minha espiritualidade. Foi essa força que me guiou, mesmo diante das dificuldades.

Sou imensamente grata ao meu orientador, Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins, pela dedicação, paciência e incentivo em cada etapa desta caminhada. Muitas vezes pensei em desistir, acreditando não ser capaz, mas ele sempre me mostrava outros caminhos e novas soluções. Essa conquista é também dele, pois, como sua primeira orientanda no programa de pesquisa, eu não queria decepcioná-lo. E, graças a Deus, mesmo diante de problemas de saúde e de tantas questões pessoais, consegui concluir essa etapa. Curiosamente, sempre que pensava em desistir, vinha à minha mente a cena de estar escrevendo estes agradecimentos, mesmo quando ainda não havia concluído o primeiro capítulo! Hoje entendo: era a espiritualidade me mostrando o fim, a certeza de que eu iria conseguir.

Agradeço ao Programa de Bolsas de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora Universidade Federal de Juiz de Fora, que me concedeu um período de bolsa, permitindo conciliar trabalho e pesquisa. Registro também minha gratidão à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a todos os professores e funcionários com quem tive contato durante a graduação. Em especial, agradeço ao funcionário Everton Fonseca, da Secretaria, pela dedicação, educação e prontidão em cada orientação.

Aos meus pais, Vanda Aparecida e João Pedro da Silva, deixo meu mais profundo reconhecimento. Mesmo sem compreenderem toda a complexidade do que é escrever uma dissertação, sempre me incentivaram e ajudaram de diversas formas. Lembro-me, com carinho, de minha mãe pedindo orações a uma amiga para que eu concluisse o texto no prazo. Em uma de nossas conversas, essa pessoa me perguntou se eu fazia essa pesquisa apenas por motivos profissionais ou se era realmente um sonho. Respondi que era, sim, um sonho. Então ela me disse: “Deus não coloca em nossa mente um sonho que não sejamos capazes de concretizar. Se você não fosse capaz, nem teria sido selecionada para o programa”. Essas palavras me fortaleceram e me acompanharam até o fim.

Agradeço ao meu filho Davi, presente de Deus em minha vida, que esteve comigo desde a barriga em todas as etapas dessa jornada. Nunca esquecerei sua companhia, sua presença desenhando os rabiscos ao final de cada folha, suas digitações no computador me ajudando no “trabalho” e a força que me transmitiu.

Meus agradecimentos também aos meus avós: à minha avó, Maria Estelita da Silva, pelo cuidado com meu filho durante as aulas assíncronas (devido a pandemia de covid-19), e ao meu

avô, em memória, cuja parte dessa escrita foi realizada em sua casa. Agradeço ainda à minha afilhada Ana Paula, pelo carinho e pelo apoio ao cuidar do meu filho quando precisei.

Deixo registrada, igualmente, minha gratidão a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, inclusive aquelas que preferiram não se identificar.

Por fim, agradeço aos irmãos da minha casa de oração, que me ensinaram a compreender que nem tudo acontece no tempo que desejamos, mas no tempo de Deus. Foi preciso acreditar, esperar e confiar.

E como me disse meu orientador: “*Se ser mestre fosse fácil, todos seriam*”.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (Munanga, 2005, p.16)

RESUMO

Os contos infantis desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Suas narrativas possibilitam aprendizagens significativas, permitindo aos professores abordarem diversos temas de forma lúdica e prazerosa. Por meio da magia presente nos contos, as crianças aprendem, desde cedo, a lidar com seus medos, além de construir suas identidades e valores. Entretanto, essas narrativas, ao excluir a representatividade negra, contribuem para a permanência do racismo estrutural. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar se as narrativas presentes nos livros de contos infantis utilizados pelos alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se aproximam ou se distanciam de uma educação antirracista, na perspectiva da Lei 10639/03. Para isso, com o intuito de responder à questão sobre em que medida esses contos infantis se distanciam ou se aproximam de uma educação antirracista, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, cujo embasamento teórico fundamenta-se nas contribuições de autores que refletem sobre o racismo estrutural e o silenciamento do racismo no contexto educacional, as particularidades da construção identitária de crianças negras e a importância de uma abordagem antirracista desde os primeiros anos escolares. Entre os principais autores que fundamentam esta análise destacam-se: Almeida (2019), Bento (2022), Cavalleiro (2012), Gomes (2005, 2012), Munanga (1996, 2005, 2009, 2022), Schwarcz (1993, 1996, 1998, 2012) e Vinco (2019). Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) foram consideradas fundamentais para a concretização desta pesquisa, especialmente no que tange à implementação da Lei 10.639/2003 e à promoção de uma educação de base comprometida com a igualdade étnico-racial. Os resultados evidenciaram que embora os contos infantis sejam reconhecidos como um material de apoio pedagógico com grande potencial para ser um aliado em prol de uma educação antirracista, essas narrativas, que estão sendo utilizadas pelos professores e alunos dos Anos Iniciais, não se aproximam de uma educação antirracista de forma explícita em suas histórias.

Palavras-chave: Contos infantis. Identidade. Currículo. Educação antirracista.

ABSTRACT

Children's stories play a fundamental role in children's development. Their narratives enable meaningful learning, allowing teachers to approach a variety of topics in a playful and enjoyable way. Through the magic present in stories, children learn, from an early age, to cope with their fears and build their identities and values. However, by excluding Black representation, these narratives contribute to the persistence of structural racism. From this perspective, this study aims to analyze whether the narratives present in children's storybooks used by elementary school students and teachers align with or deviate from an anti-racist education, as defined by Law 10639/03. To this end, in order to answer the question of to what extent these children's stories distance themselves from or approach an anti-racist education, a qualitative bibliographical research was carried out, whose theoretical basis is based on the contributions of authors who reflect on structural racism and the silencing of racism in the educational context, the particularities of the identity construction of Black children, and the importance of an anti-racist approach from the early school years. Among the main authors who support this analysis are: Almeida (2019), Bento (2022), Cavalleiro (2012), Gomes (2005, 2012), Munanga (1996, 2005, 2009, 2022), Schwarcz (1993, 1996, 1998, 2012), and Vinco (2019). Furthermore, the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004) were considered fundamental to the completion of this research, especially regarding the implementation of Law 10.639/2003 and the promotion of a basic education committed to ethnic-racial equality. The results showed that although children's stories are recognized as a pedagogical support material with great potential for promoting anti-racist education, these narratives, which are being used by teachers and students in the early years, do not explicitly address anti-racist education in their narratives.

Keywords: Children's stories. Identity. Curriculum. Anti-racist education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Obras de literatura infantil trabalhadas pelas professoras.....	81
Quadro 2	–	Ficha da obra <i>Histórias à brasileira: a Donzela Guerreira e outras</i>	82
Quadro 3	–	Ficha da obra <i>Meus contos de fadas preferidos</i>	93
Quadro 4	–	Ficha do conto “De quem tem medo o lobo mau?”	101
Quadro 5	–	Ficha do conto “Por que somos de cores diferentes?”.....	103

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNN	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF-SUDESTE/MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campos Barbacena
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A DESIGUALDADE NO BRASIL: O RACISMO QUE EU “NÃO CONHEÇO”	20
2.1	RAÇA E RACISMO: DO ESTRUTURAL AO PECULIAR NO CASO BRASILEIRO.....	23
2.2	DO REAL AO IMAGINÁRIO: A CRENÇA DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL.....	31
2.3	BRANQUITUDENFEITOS SOBRE IDENTIFICAÇÃO E SUBJETIVADA DE PESSOAS NEGRAS.....	36
3	CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA: UMA RECONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES POR MEIO DA EDUCAÇÃO.....	42
3.1	AS PARTICULARIDADES DA CONSTRUÇÃO DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA NO BRASIL.....	45
3.2	A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL QUE PROPICIA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.....	49
3.3	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	55
4	CONTOS INFANTIS: ENTRE SABERES E REFLEXÕES.....	63
4.1	LITERATURA INFANTIL E CONTOS: QUE ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS?.....	63
4.2	NARRATIVA, FICÇÃO E IDENTIDADE: QUANDO A MATERIALIDADE DO IMAGINÁRIO SE TORNA REAL.....	70
4.3	ANÁLISES DAS NARRATIVAS DOS CONTOS INFANTIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL.....	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A – Questionário da pesquisa.....	115

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, infelizmente, ainda nos deparamos com diferentes experiências sociais relacionadas ao preconceito racial em relação à população negra. A abordagem ainda hegemônica de temas ligados à presença negra no Brasil - desde as imagens e mensagens (re)produzidas pelas mídias, até as opiniões fortalecidas no senso comum - ainda se constrói a partir de uma persistente representação social relacionada à naturalização das desigualdades raciais provenientes do passado escravista, fato que colabora diretamente para a manutenção das desigualdades e do racismo estrutural tão presente em nosso cotidiano e nas relações sociais. Quando Silvio de Almeida (2019) aborda a questão de o racismo ser estrutural, é porque existe uma ideologia que já estruturou o que ele significa no mundo, sobretudo no Brasil.

As crianças negras, desde a infância, estão expostas a inúmeras situações de preconceito racial. Na maioria das vezes, as ocorrências não são explícitas e acontecem a partir de certos comentários que “nunca foram por querer”, pela exaltação de determinados estereótipos (normalmente associados a pessoas brancas) em detrimento de outros (normalmente associados a pessoas pretas) que reverberam expressões como “coisa de preto”, “nariz de preto”, “cabelo duro”, dentre outros.

No entanto, a situação pode piorar quando essa criança chega à pré-escola, em que seria o momento de início de aprendizado, de um tipo específico de socialização, mas que, muitas vezes, pode se tornar um entrave na vida do aluno negro que não se sente incluído e nem reconhecido como os outros alunos não negros são. Ao mesmo tempo em que a escola pode contribuir para atos discriminatórios, ela também tem sido pensada como ambiente de (re)existência no combate ao racismo.

Sabemos que uma das funções da escola é preparar o indivíduo para a vida plena e cidadã em sociedade. Porém, vivemos em um país no qual, em pleno século XXI, ainda nos deparamos com manifestações do racismo estrutural, muitas vezes reproduzido nos próprios espaços de educação. Como não está isolada da realidade à sua volta, a escola, obviamente, ao longo do tempo, reproduziu e reproduz tais problemas, tendo contribuído significativamente para disseminar o preconceito racial, o que se constitui como imenso desafio para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Contudo, longe de ser fonte do problema, a escola tem sido pensada como espaço de combate ao preconceito racial e atos discriminatórios dele provenientes, especialmente a partir do desenvolvimento de iniciativas legais e pedagógicas que objetivam a realização de mudanças estruturais nas práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais, com destaque para a Lei

nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a fim de tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial, prevendo o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003, art. 1º).

Sendo resultado de lutas históricas do povo negro, a Lei 10.639/2003 foi sancionada no primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, a partir da necessidade de reconhecer as desigualdades existentes entre negros e brancos, assumiu o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, alterando a LDBEN. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a complementam, indicando os caminhos para reparar os danos sofridos pelos afrodescendentes ao longo da história. A legislação contribui para que se questionem as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, a fim de que se valorizem, divulguem e respeitem os processos históricos de resistência negra, tanto pelos africanos escravizados no Brasil quanto por seus descendentes da atualidade.

As histórias de luta dos negros não acabaram nos “trezentos anos” de escravidão que se perpassaram no Brasil. Em dias atuais, há sempre uma luta a ser enfrentada por cada cidadão negro no país. Assim, concordando com Munanga (2005), vejo na educação uma possibilidade de mudança. Assim, a busca por uma educação antirracista norteia o meu objeto de pesquisa e, para tanto, fundamenta-se em investigar como as narrativas presentes em livros de contos infantis podem contribuir para isso.

Nesse sentido, considero importante analisar como as narrativas presentes nos livros de contos infantis utilizados pelos professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental se aproximam ou se distanciam de uma educação antirracista. O trabalho discutirá o conteúdo presente nas obras, verificando a maneira como evidenciam (ou não) a contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação do povo brasileiro. Foram priorizadas visitas ao acervo da biblioteca de uma Escola Municipal, que oferece a modalidade de ensino para os anos iniciais situada no município de Barroso – MG, localizada na parte central da cidade.

A escolha por esse recorte se deu em função da importância dos livros de contos infantis como material de suporte para o trabalho pedagógico do professor dos Anos Iniciais. O trabalho com contos, de forma lúdica, participa do processo de construção de formas de ver o mundo por parte dos estudantes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), servirá de base para os posteriores

anos escolares e para formação da identidade da criança. Ainda dentro das competências gerais da BNCC cabe mencionar que, nos anos iniciais, as crianças são preparadas para

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 09).

A justificativa pela temática escolhida se deu por diversos fatores, dentre eles a minha trajetória de vida enquanto mulher negra e principalmente fatos que aconteceram durante meu processo da graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na cidade de Barbacena. Sou a primeira pessoa da minha família a cursar o ensino superior, moro atualmente no município de Barroso-MG. A escolha pela cidade de Barroso se deu principalmente por ser meu município de residência e também por não haver políticas públicas de combate ao racismo. Com isso, é pertinente apresentar um pouco da história desse local.

Segundo o historiador Wellington José Tibério (2019), o primeiro habitante da cidade seria o Alferes Joaquim Barroso, que teria vivido no local por volta do século XVII. Ele concedia pousada aos tropeiros que circulavam pela região e o povoamento da cidade se inseriu nesse contexto. No entanto, há especulações sobre a real existência dessa pessoa, pois, de acordo com o historiador, não há fontes precisas que relatam sua existência.

“Barroso” foi a denominação escolhida numa alusão à histórica fazenda do Barroso. A referência mais antiga é a fazenda do Barroso, datada de 1715, onde se destaca a construção da capela dedicada à Senhora Sant’Ana, por Antônio da Costa Nogueira, procedente de Vermoin, Portugal. Essa capela deu origem à atual Matriz de Sant’Ana, em torno da qual foram se constituindo as casas que, a princípio, viviam da atividade agrícola. Com o passar dos anos, as atividades voltaram-se para as construções das caieiras que deram origem a atual fábrica de cimento, que hoje se chama CSN (Companhia Siderúrgica Nacional) Cimentos, principal fonte econômica da cidade atualmente. De acordo com o último Censo em 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, a cidade possuía aproximadamente 20.604 habitantes, para uma área territorial 82.070 km².

Sou filha de pais negros. O meu pai conseguiu concluir o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, quando jovem, precisou optar entre os estudos e o

¹ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/barroso.html>> Acesso em: 24 out. 2024.

trabalho para sustentar a mãe e os irmãos. Minha mãe, assim como ele, precisava cuidar dos outros irmãos enquanto meus avós trabalhavam na agricultura e, por isso, conseguiu estudar até o terceiro ano do ensino fundamental.

Sirvo de exemplo para meus sobrinhos e meus primos que estão nesse caminho e os incentivos todos os dias, pois, devido à nossa condição social, vejo nos estudos a oportunidade de melhora que nossos pais não tiveram. Espelhando-me nos grandes profissionais, como Luiz Gustavo S. Cota, Carlúcia Maria da Silva, Dedilene A. Jesus, Renato Melo, com os quais tive o prazer de conviver durante minha estada na graduação, decidi intensificar e aprofundar os estudos para fazer o Mestrado em Educação. Também não poderia deixar de mencionar o responsável pela efetivação dessa conquista, o meu orientador, Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins.

Tenho grande interesse na busca por uma educação antirracista, devido a alguns fatos que ocorreram comigo antes e durante minha formação superior. Antes de cursar Pedagogia, minha sobrinha, que estava cursando os anos iniciais, relatou que não gostava da escola porque ela descobriu que era preta e tudo que é preto tem um sentido negativo. No dia, eu não tive bons argumentos para contornar tal sensação dela, mas fiquei com essa inquietação na mente.

Durante a graduação, assisti a uma aula de História sobre a temática racial, o que foi o ponto chave para me aprofundar nessa temática. Foi umas das aulas mais interessantes para mim, que estava no segundo período, relacionada à educação antirracista, pois foi abordada a questão do preconceito de uma forma dinâmica e interessante, apresentando contos do passado que evidenciavam narrativas voltadas ao embranquecimento do negro.

Com base nessa experiência e com a finalidade de problematizar o conteúdo dos livros de contos infantis, incomodei-me ao descobrir que existiam contos como o citado por Lilia Schwarcz na obra “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário”. A autora discorre sobre toda complexidade que existe em torno do racismo na sociedade brasileira, o qual, na maioria das vezes, ocorre de forma implícita, sendo até negado publicamente, para, a partir de um viés colonizador, apontar as ideologias que sustentam tal estrutura.

Schwarcz (2012) menciona, nessa obra, um livro de *Contos para crianças*, publicado no Brasil em 1912, que traz, em sua narrativa, histórias voltadas para a temática principal: o embranquecimento das pessoas negras. É narrada a história da Princesa Negrina, fruto de um pedido à fada madrinha feito por um casal da realeza que não podia gerar filhos. No entanto, o casal desejava um filho mesmo que fosse “escuro feito a noite”. O pedido foi atendido e nasceu uma menina “terrivelmente preta”, mas a cor poderia ser revertida se a criança permanecesse no castelo até os 16 anos de idade. Porém, já era de se esperar que a jovem não obedeceria e,

sendo tentada por uma serpente, ao sair de casa, foi amaldiçoada a permanecer preta para sempre. Desamparada, concordou em se casar com uma espécie de monstro, Urubucaru, que, com o passar do tempo, revelou-se ser digno do seu amor. Ao descobrirem o verdadeiro amor um pelo outro, transformaram-se mutuamente: ele tornou-se um belo e branco Príncipe Diamante, e ela, uma linda princesa branca (Schwarcz, 2012). Deixo essa síntese do conto para reflexão.

Ainda durante o percurso acadêmico, pude participar de uma mesa redonda sobre questões raciais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais-Campos Barbacena (IF-SUDESTE/MG). Contudo, um dos mediadores fez um comentário, quando questionado sobre o que pensava a respeito das mulheres negras que usam o cabelo alisado ou escovado, e fui surpreendida pela forma como se posicionou, pois, segundo ele, “as mulheres negras alisam os cabelos para se parecerem com as brancas”. Senti-me incomodada com tal resposta e, de forma educada, pedi a palavra e o questionei sobre o motivo das mulheres brancas se arrumarem e também alisarem seus cabelos. Segundo ele, elas seguem o “padrão de beleza”. De acordo com seu raciocínio, não haveria padrão para as mulheres brancas, elas seriam o próprio padrão, e, dessa forma, ele agiu de forma preconceituosa em relação à mulher negra, que tem a liberdade de usar o cabelo como preferir.

Vejo na educação - e mais especificamente no mestrado - uma possibilidade de poder contribuir positivamente para mudanças nas práticas de ensino preconceituosas ainda existentes na nossa sociedade. O foco é a promoção de uma educação antirracista, a qual contribua para a formação de indivíduos problematizadores, que saibam dialogar e refletir sobre situações de submissão e preconceito racial ainda presentes em nosso cotidiano. Para isso, escolhi os livros de contos infantis como objeto de estudo, pois fazem parte da infância de toda criança escolarizada, sendo de suma importância para os processos de identificação dessas mesmas crianças.

Além do mais, quando passei pelo processo de estágio em quatro escolas públicas – sendo três municipais situadas em Barroso-MG e uma estadual situada no município de Barbacena-MG –, a temática racial era trabalhada com foco no dia 20 de novembro e sempre com dois livros, sendo eles: *A bonequinha preta*, escrito por Alaíde Lisboa Oliveira, cuja primeira publicação ocorreu em 1938, com duas reedições lançadas nos anos 2004 e 2013; e *A menina bonita do laço de fita*, escrito por Ana Maria Machado, cuja primeira edição foi lançada no ano de 1986.

O primeiro livro conta a história baseada em valores. É narrada a história de uma bonequinha preta que foi instruída por sua dona a não chegar perto da janela. Todavia, a boneca

desobedece e cai da janela. *A bonequinha preta* advém de um período influenciado pela ideologia do branqueamento e uma literatura infantil moralizada, evidenciando que, mesmo havendo uma personagem negra, não se “reconhecia” o racismo em sua estruturalidade

O segundo livro apresenta um viés contextual voltado para uma renovação da literatura infantil brasileira, período em que os debates sobre diversidade, identidade e valorização da população negra ganharam força. *A menina bonita do laço de fita* narra a história de um coelho branco que se encanta com uma menina negra, que usava um laço de fita e tenta descobrir como faz para ser negro como ela ou ter filhos negros lindos como ela. No final, o coelho se casa com uma coelha preta e tem vários filhinhos pretos e brancos.

Diante disso, tenho questionado o motivo de serem trabalhados em sala de aula, a partir de recontos ou sequências didáticas, apenas esses dois livros, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam que sejam introduzidas as histórias e culturas do povo negro nos diversos níveis de ensino.

O desejo de realizar esta pesquisa no mestrado surgiu, em um segundo momento, das observações e estudos acerca de como os negros estavam sendo representados nos livros didáticos de História dos anos finais do Ensino Fundamental. A partir desse estudo, surgiu o interesse pelos livros de contos infantis, com o intuito de apurar possíveis mudanças nesses materiais, tendo em vista que já se passaram mais de 20 anos da promulgação da Lei 10.639², sendo que a consonância – ou não – com as transformações indicadas pela legislação pode influenciar na persistência ou superação do racismo na escola. Vejo a referida Lei como marco crucial no processo de luta por uma educação antirracista, pois implica combater o racismo por meio do contexto escolar que, por si só, já exerce impacto em nossa sociedade, não sendo o único meio, mas sim uma grande contribuição social para que os indivíduos saibam conviver em sociedade e respeitem as diferenças.

A partir das reflexões de Evaristo (2021) sobre ações de (re)existência, permito-me não desistir do meu objetivo de pesquisa, que são os livros de contos infantis, a fim de problematizar essas narrativas e trazer uma reflexão a partir das histórias utilizadas pelos docentes e discentes. A princípio, pensei ser muito pequeno o que estou fazendo; no entanto, o processo de luta dos negros tende a gerar esse pensamento, devido aos grandes empecilhos para realizar pesquisas com essa temática. Assim, deixo esta citação, que representa tudo o que penso neste momento:

² Apesar da alteração da Lei 10.639/03 no ano de 2008 para a Lei 11.645/08 que incluiu a temática indígena, optei neste estudo pela citação daquela por se tratar de um evento marcante na luta antirracista.

Ações de (re)existência, mesmo que pensemos que são ações minúsculas, porque não conseguem atingir a estrutura da organização da sociedade, são fundamentais para a garantia de vida de sujeitos e comunidades subjugadas. E quando repetidas e renovadas, além de se tornarem paradigmáticas e didáticas, aos poucos permitem aos sujeitos e às coletividades envolvidas obter alguns resultados (Evaristo, 2021, p.45).

A relevância da presente proposta se ancora nos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como elementos essenciais para o fortalecimento da identidade e dos direitos da população negra, os quais deverão ser orientados para “excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos” (Brasil, 2005, p. 99).

Não obstante, a proposta ainda se justifica como possibilidade de discussão acerca das transformações ocorridas nos livros de contos infantis, uma vez que, no passado, tais narrativas eram voltadas para o embranquecimento do negro, reforçando estereótipos e até mesmo a “incapacidade” intelectual deles e, por isso, é de suma importância, atualmente, saber como se estruturaram essas narrativas. Ademais, vejo as narrativas dos livros de contos infantis como fundamentais para o aluno por propiciarem a construção de um aprendizado que potencialize os processos de identificação e subjetivação acerca de como essas crianças se reconhecem no mundo. E, mesmo que sejam objetos de narrativas ficcionais, elas podem sim influenciar a construção identitária das crianças.

Com intuito de situar minha proposta de trabalho no meio acadêmico, outro ponto crucial que justifica a realização desta pesquisa se deu a partir do resultado da busca de levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Banco da Capes) - reconhecido espaço de acesso a informações sobre produções acadêmicas.

O processo de realização das buscas foi delimitado a partir do ano de 2003, logo após a homologação da Lei 10639/03, e teve como ponto de partida as palavras chaves: “Educação antirracista” e “Livros de contos infantis”. Não foi encontrada nenhuma produção com esses dois significantes. Entretanto, foi realizada uma nova busca com os termos “Educação antirracista” e “Literatura Infantil”.

A fonte de referência da Capes para realizar o levantamento dos dados forneceu a produção acadêmica na área de Educação, por instituição. Os dados fornecidos continham os resumos, as palavras-chave, a indicação do autor, o ano de defesa do trabalho e as universidades. A escolha dos critérios de busca, nesse momento, é fator chave, pois concordo com Martins ao

afirmar que “a escolha dos significantes a serem buscados é de importância decisiva para processo, pois eles tendem a indicar os objetos, campos/áreas/subáreas de conhecimento, empiria, e recorte teórico e/ou metodológico privilegiados na pesquisa” (Martins, 2020, p.155). Portanto, é a partir desse movimento que o pesquisador vai averiguar as possibilidades de diálogos que as pesquisas podem oferecer e sua compatibilidade com o objeto.

A partir da nova busca realizada em maio de 2022, foram encontrados 9 trabalhos, sendo 7 dissertações e 2 teses de doutorado. Com essa pesquisa bibliográfica e a leitura dos resumos, percebi que, em todos os trabalhos, há a busca por uma educação antirracista que envolva propostas pedagógicas de ensino, formação de professores e os processos identitários dos alunos. Contudo, essas pesquisas têm como objetivo as literaturas infantis com a temática afro, tomando-as como objeto de estudo e apoio para suas análises, enquanto a minha proposta de trabalho é explorar as narrativas de contos infantis utilizadas nos anos iniciais, que não necessariamente estejam voltadas para a temática racial, e problematizar, a partir desses contos, a hipótese de operar com uma educação antirracista.

Diante disso, a discussão se desenvolverá em três eixos, divididos em capítulos. No próximo capítulo, o segundo deste texto, serão realizados apontamentos sobre o racismo estrutural e seus desdobramentos em nossa sociedade, ressaltando sobre como a ideia/noção de raça funciona como um forte marcador que organiza a vida social e subsidia particularidades de um racismo que, muitas vezes, atua sob um panorama de silenciamento e ocultação. Para realizar essa tarefa, dialogo, sobretudo, com as contribuições de Almeida (2019), Gomes (2005), Ferreira (2002), Cavalleiro (2012), Guimarães (2006), Nascimento (2023), Lazzarine (2018), Munanga (1996, 2022) e Schwarcz (1996, 1993, 1998).

No terceiro capítulo, desenvolvo uma discussão que articula processos identitários e educação para as relações étnico-raciais, com foco em crianças negras desde a infância, contemplando uma abordagem histórica. Dessa forma, discorro sobre as possibilidades e desafios para efetivação da Lei 10639/03 e de suas diretrizes como fator de mudança nesse aspecto e como aposta para uma educação antirracista desde os anos iniciais. Para tal reflexão, aproprio-me das contribuições de Bomfim (2024), Domingues (2008), Hall (2017), Gomes (2005, 2012), Gomes; Jesus (2013), Gomes (2016), Munanga (2009) e Silva (2021).

No quarto capítulo, desenvolvo uma discussão sobre narrativa e analiso os contos infantis de livros utilizados em uma escola pública de Barroso-MG, com foco nas discussões travadas nos capítulos anteriores sobre elementos que interpelam as possibilidades de uma educação antirracista desde a educação infantil.

2 A DESIGUALDADE NO BRASIL: O RACISMO QUE EU “NÃO CONHEÇO”

Tendo em vista o cenário atual brasileiro, as discussões sobre as relações étnico-raciais vêm ganhando espaço, principalmente no campo educacional. Não há como negar que houve mudança significativa nesse aspecto, porém, o preconceito racial nem sempre é percebido/reconhecido em sua complexidade e capilaridade. Apostando no potencial da educação para o enfrentamento desse quadro, entendemos que, no Brasil, a ausência de uma educação para as relações étnico-raciais desde os anos iniciais tem, ainda que de forma indireta, contribuído para a perpetuação do racismo e impedido relações sociais igualitárias entre negros e brancos desde a infância. As escolas, na maioria das vezes, tendem a fechar os olhos para essa discussão, abrindo portas para a disseminação de atos preconceituosos que acompanham as crianças negras e contribuem de forma negativa para a construção de processos de identificação e subjetivação de pessoas negras.

A discussão desencadeada por mim neste capítulo tem por objetivos refletir sobre como a ideia de raça se estrutura como um marcador social de diferença que posiciona as pessoas em determinados lugares simbólicos – físicos também – e evidenciar como uma estrutura racista organiza a sociedade. Para isso, irei explorar as ideias/noções de raça, racismo, mito da democracia racial, branqueamento e branquitude.

No Brasil, existe a ocultação/negação do racismo de diversas formas. O silêncio sobre o preconceito e o racismo contra os negros no Brasil tem sido evidenciado em pesquisas de alguns autores como Schwarcz (1998), Munanga (1996) e Ferreira (2002). Pesquisas realizadas por Lilia Schwarcz (1996, 1998) acerca do racismo e do preconceito de cor em diferentes núcleos brasileiros mostraram que 97% das pessoas afirmaram não ter preconceito, enquanto 98% dos entrevistados relataram conhecer amigos e parentes próximos que têm preconceito racial.

Cabe destacar as investigações realizadas nos bailes negros em São Paulo, que revelaram que a maioria dos entrevistados negaram terem sido vítimas de discriminação, mas confirmaram a existência de casos de racismo envolvendo familiares ou conhecidos próximos. Pressuponho que há um desconhecimento sobre o que é racismo; ou as pessoas que passam por discriminação sentem vergonha de expor que passaram por tal situação; ou, o que é ainda pior, não conseguem identificar algumas ações racistas, dada sua naturalização.

Diante do contexto, a partir dos resultados obtidos do trabalho de Schwarcz, é notável que as pessoas não negam que exista o racismo no Brasil, porém, “sua prática é sempre atribuída ao “outro”. Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre

com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar" (Schwarcz, 1998, p.182). Diante dessa análise, é perceptível que os brasileiros sabem que existe o preconceito racial e a discriminação, mas, em alguns casos, optam por desconhecer e silenciar o assunto. Dessa forma, é complexo combater o que para muitas pessoas não "existe". Para Schwarcz (1998), o racismo brasileiro só se afirma na intimidade:

Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade (Schwarcz, 1998, p.122).

Por outro lado, compartilhando da mesma reflexão sobre o silenciamento do racismo presente em nosso país, Ferreira (2002) aborda a dificuldade de elaboração de leis que combatam o preconceito, pois, além do preconceito não ser abertamente afirmado, existe, no Brasil, a ideologia de que vivemos em um país onde as diferenças são naturalizadas e valorizadas. Esse mito encobre o problema e favorece as condições precárias da existência e o exercício da cidadania da população negra.

Na tentativa de entender melhor esse processo do racismo silenciado, Ferreira (2002) analisa as experiências vividas por três mulheres negras de uma mesma família, que enfrentaram atravessamentos complexos em seus processos de identificação e subjetivação como mulheres negras. Em resumo, as observações relatadas por ele levaram-no a compreender a complexidade dessas mulheres se autodefinirem como negras, pois, em um período, elas se consideravam brancas, depois morenas e, por fim, negras. O processo de constituição de suas identidades étnico-raciais se desenvolveu tanto a partir de episódios de discriminação racial sofridos por elas quanto de suas participações em grupos de militâncias e movimentos culturais. Assim, de acordo com o autor, independente da tonalidade da pele ser mais clara ou mais escura, essas três mulheres passaram a se considerar negras.

Diante disso, torna-se perceptível a dificuldade enfrentada por essas três mulheres até o momento de concretização de sua heteroidentificação. No entanto, um ponto que merece destaque é o fato relatado por Ferreira (2002) sobre o silenciamento, desde a infância, dos filhos quanto a assuntos relacionados a experiências de discriminação e preconceito dentro do cotidiano dessa família, evidenciando o que ressalta Cavalleiro (2012): desde a pré-escola e no ambiente familiar, a criança negra se encontra socializada para o silêncio e para a submissão.

Compreendo esse silêncio familiar como habitual dentro do contexto de muitas famílias na atualidade, e, como educadora, percebo a necessidade de práticas pedagógicas que motivem os alunos, em conjunto com as famílias, a refletirem sobre a questão racial e os processos identitários³ desde o início da sua socialização. De certa forma, essa iniciativa tem potencial de contribuir para uma educação antirracista. O exemplo mencionado é fundamental para compreender como o silêncio em relação ao preconceito e à discriminação acarreta situações que favorecem a falta de reconhecimento étnico-racial e a efetivação do racismo.

Para Munanga (1996), o racismo brasileiro, apesar de existir sob um panorama de silenciamento, é altamente eficiente em seus objetivos. De acordo com sua observação, a ideologia da democracia racial favorece a omissão e o silenciamento do racismo, que se difunde no tecido social, influenciando o comportamento de todas as camadas sociais, inclusive o das próprias vítimas de discriminação. Conforme o autor, “o racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos” (Munanga, 1996, p.215). O racismo implícito funciona como um “tabu”, sobre o qual, na maioria das vezes, as pessoas não querem falar:

Discutir a questão da pluralidade étnica, e em especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória a ideia de que somos um país de democracia racial (Munanga, 1996, p.215).

Como argumenta Munanga (1996), a tendência do brasileiro é negar a discriminação, e a explicação disso, muitas vezes, é pela falta de instrução ou por questões culturais. Entretanto, o autor não se apropria dessas reflexões que tendem a esconder o racismo pela ótica cultural ou pelo nível de instrução que cada um possui. Nesse sentido, aproprio-me de sua reflexão ao destacar que “essa justificativa não convence porque os seres humanos não precisam de instrução para sentir a dor, o menosprezo, a injustiça e a exclusão (Munanga, 1996, p.214). Não estou afirmando que o nível de estudo e entendimento sobre as relações raciais não sejam importantes para reconhecer as situações de preconceitos, mas é possível identificar que se está sofrendo discriminação pela forma como se sente ao vivenciar situações de menosprezo ou humilhação associadas ao racismo.

O racismo em nossa sociedade é alicerçado por uma constante contradição. A discussão racial tornou-se um pouco mais acirrada logo após a pesquisa realizada pelo jornal A Folha de São Paulo – um dos principais jornais do estado de São Paulo e do Brasil –, o qual lançou, em

³ A discussão sobre processos de constituição identitária será desenvolvida no próximo capítulo.

1995, a série de reportagens intitulada “Racismo Cordial”, que analisa o preconceito de cor. A maioria dos entrevistados reconheceram a existência do preconceito racial, mas não se reconheceram como preconceituosos. A questão a ser pensada é que o racismo em nosso país é muito obscuro e que existe, como salienta Munanga (1995), “preconceito de se ter preconceito”, o qual tende a servir de negação dos brasileiros por seus atos discriminatórios. Nessa perspectiva, falar sobre a ocultação do racismo é primordial para entender a especificidade do racismo que há no Brasil.

Entretanto, pesquisas mais recentes realizadas pelo Datafolha⁴ – no Estado de São Paulo no período entre 05 e 07 de novembro de 2024 – revelaram que 73% dos pretos e pardos já se sentiram discriminados por conta da cor da pele e 59% dos acreditam a maioria da nossa população é racista. Ao serem questionados se o racismo e a discriminação racial aumentaram nos últimos anos, 45% responderam que sim, 35% afirmaram que permanece igual e apenas 20% acreditam que o racismo diminuiu. A pesquisa foi realizada em 113 municípios do Estado de São Paulo e contou com a participação de 2.004 pessoas com idade acima de 16 anos. Portanto, passados alguns anos dos resultados da pesquisa de Schwarcz (1996), os dados apontam que, na atualidade, o assunto não está mais se voltando para um silenciamento ou uma ocultação frente atos de discriminação ou preconceito racial. Porém, sabemos que ainda é muito contraditório e que o silenciamento e ocultação do racismo na sociedade e na instituição escolar desde os anos iniciais acarreta sua perpetuação no Brasil.

Visando compreender a estruturação do racismo no Brasil, este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, problematizo a ideia de “raça” como marcador social que estrutura o racismo. Na segunda, discuto os efeitos do “mito da democracia racial” para a perpetuação do racismo e, por fim, na última parte, analiso os efeitos da branquitude sobre os processos de identificação e subjetivação das pessoas negras que contribui para a permanência de desigualdade.

2.1 RAÇA E RACISMO: DO ESTRUTURAL AO PECULIAR NO CASO BRASILEIRO

Sílvio de Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural*, classifica o racismo em individualista, institucional e estrutural. Para o autor, essa classificação emerge da relação entre racismo e subjetividade, Estado e economia. Na concepção individualista, o racismo é abordado

⁴ Para mais informações sobre a pesquisa acesse o link:

<<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/datafolha-59-dos-brasileiros-acreditam-que-a-maioria-da-populacao-e-racista/>> Acesso em: 19 fev. 2025.

como uma espécie de patologia ou anormalidade, neste caso, sendo atribuído a grupos isolados. Na concepção institucional, de acordo com o autor, o racismo não se resume a comportamentos individuais. Essa concepção seria resultado do funcionamento das instituições – Universidades, legislativo, judiciário, ministério público, empresas dentre outras. Neste caso, o racismo se torna uma forma de dominação: “as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências” (Almeida, 2019, p.26).

Nessa perspectiva, Almeida (2019) discorre sobre a desigualdade racial da sociedade não ser apenas consequência de ações individuais de pessoas racistas e relata que as instituições são hegemônizadas por determinados grupos raciais que impõem seus interesses políticos e econômicos, sendo o poder o foco central dessa concepção. Desse modo, as contribuições do autor me permitem refletir que as instituições exercem grande poder sobre os sujeitos, inclusive no que se refere a questões das relações étnico-raciais, como é o caso do racismo que, por sua vez, precisa ser extinto no interior das instituições com medidas que viabilizem a efetivação de política de combate ao mesmo. No entanto, as instituições não são percebidas como sendo a raiz do problema, mas como meio de propagação do preconceito.

Para Sílvio de Almeida (2019), na concepção estrutural, o conceito de racismo institucional contribuiu para demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual e para frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais de um grupo sobre o outro. Todavia, as instituições “são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos (Almeida, 2019, 31). Diante disso o autor destaca que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2019, 31). Sendo assim, o racismo não é algo criado pela instituição, mas é reproduzido por ela:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismo institucionais para tratar de conflitos raciais ou sexuais (Almeida, 2019, p.32).

Nesse contexto, Almeida (2019) descreve o racismo como sendo decorrente da própria estrutura social, “do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (Almeida, 2019, p.32). Sendo assim, enfatiza que práticas racistas se

encontram em uma viabilidade sistêmica centrada na organização política, econômica e jurídica da sociedade. Nesse sentido, tanto as escolas quanto os livros de contos infantis utilizados por essas instituições podem estar vinculados a toda essa estruturalidade. O autor ressalta que:

O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou ainda que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados (Almeida, 2019, p.33)

Nessa perspectiva, o autor argumenta que, do ponto de vista teórico, o racismo é processo histórico e político e “cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2019, p.34). No entanto, ele destaca que, mesmo havendo uma penalidade sobre os indivíduos que cometem atos racistas e sendo responsabilizados juridicamente, isso não resolve a questão de a sociedade continuar reproduzindo a desigualdade racial. A partir de tal reflexão, salienta que pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual de prática de condutas racistas, não sendo um álibi para racistas. De certa forma, o entendimento do racismo como sendo estrutural nos responsabiliza pelo seu extermínio:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo (Almeida, 2019, p.34).

Optei por apresentar essas três concepções do racismo do ponto de vista de Almeida (2019), com intuito de refletir sobre a multiplicidade de formas de expressão do racismo na sociedade. Porém, pensando de outra forma, avaliando a questão de o racismo ser estrutural, entender e aceitar que a sociedade é racista, torna-se fundamental para compreender todo o processo de desigualdade racial existente, que tem contribuído para toda segregação que o povo negro vem sofrendo há séculos.

Além dos meios de propagação do racismo citados anteriormente, eu não poderia deixar de citar a perpetuação do racismo a partir do imaginário social. Para Almeida (2019), esse imaginário é reforçado “pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (Almeida, 2019, p. 41). Nesse sentido, vejo a questão do imaginário responsável por uma boa parte da perpetuação do racismo existente em nossa sociedade, principalmente no

que se refere aos meios de comunicação e a indústria cultural, mas também por meio dos contos infantis que, de alguma forma, alimentam a branquitude⁵.

De certa forma, a falta de representatividade positiva de pessoas negras nas narrativas dos contos infantis, nos meios midiáticos, na indústria cultural, desencadeia no espaço educacional os reflexos do poder hegemônico sobre as crianças negras desde a infância, e esses valores distorcidos e negligentes têm se mantido até a universidade. No campo educacional, que deve servir de cenário para combater todo tipo de preconceito e apresentar as contribuições de toda diversidade cultural existente em nosso país, ainda é notável a presença de escolas despreparadas para a luta antirracista, pois, geralmente, “apresentam um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças a bondade de brancos conscientes” (Almeida, 2019, p.42).

A título de exemplo, apresento um episódio de racismo ocorrido em uma escola, situada em Ribeirão das Neves, na região Metropolitana de Belo Horizonte. De acordo com a reportagem exibida pelo G1(2021)⁶, uma professora do ensino fundamental pediu os alunos para concluir um desenho (figura) usando palha de aço para representar o cabelo da pessoa negra. O despreparo por parte de algumas escolas e profissionais apontam como a questão racial precisa ser de fato discutida no Brasil. Cavalleiro (2012) enfatiza o que pressuponho, desde minha formação acadêmica, sobre a existência bastante reduzida de pesquisas que analisam a questão étnico-racial desde a educação infantil e a importância desse estudo, pois:

A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representam um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor. E tornam-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, dentre os quais o professor (Cavalleiro, 2012, p.38).

Retomando a discussão sobre raça, evidencio as contribuições de Lilia Schwarcz (1993) em seu livro *O espetáculo das raças*, o qual aponta que o racismo no Brasil contou com as contribuições das faculdades de medicina, das escolas de Direito e dos museus de história natural para se desenvolver. A autora discorre que, durante o século XIX e início do século XX, havia o entendimento da relevância de se buscar uma teoria racial. As teorias desse período

⁵ O termo “branquitude” será explorado na última seção deste capítulo.

⁶ Para mais informações a respeito da reportagem: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/11/25/professora-pede-que-alunos-usem-bombril-para-representar-cabelo-crespo-em-atividade-na-grande-bh.ghtml>> Acesso em: 13 nov.2022

buscavam priorizar a temática racial em articulação com o social como se os negros fossem um problema social. Durante essa época, havia a busca por solucionar o que muitos denominavam por “raças miscigenadas” e alguns artistas, escritores, cientistas que estiveram aqui, nesse período, eram adeptos a “teoria do branqueamento”. Evidentemente tudo fez emergir uma tal “superioridade elitista branca” sobre os negros. Sendo assim, desde o século passado, existia esse repúdio à cor negra, tida muitas vezes como feia e inferior pelos “Homens da Ciência”, como diz Schwarcz (1993).

Tendo como base os estudos anteriores e com o intuito de compreender as particularidades e especificidade do racismo existente no Brasil, Lília Schwarcz (1996) realiza uma reflexão que aponta as teorias raciais, no fim do século XIX, desenvolvidas com base na mestiçagem das raças. Os intelectuais desse período entendiam a questão nacional a partir da raça e do indivíduo: “implicavam em um verdadeiro “nó cultural”, na medida em que levava a concluir que uma nação de raças mistas, como a nossa, era inviável e estava fadada ao fracasso”, (Schwarcz, 1996, p.88). Com base nesse argumento, ela relata que o fato do Brasil ser um local de mistura de raças se tornava mais interessante aos olhos de outros países mais do que a própria natureza existente. Nesse período, o país era visto como uma espécie de laboratório racial.

Com efeito, as teorias raciais aqui presentes contribuíram para um tipo particular de racismo, de forma que, com o passar do tempo, “o tema foi expulso dos espaços oficiais e das instituições científicas, mas ganhou os locais de vivência cotidiana e a esfera das relações pessoais” (Schwarcz, 1996, p.98). Diante disso, a autora relata como a ideia de raça se tornou frequente entre as pessoas: “Se hoje é pouco legítimo advogar cientificamente esse tipo de discurso racial, o uso de expressões e piadas revelam como a “raça” virou lugar comum entre nós (Schwarcz, 1996, p.98). De acordo com os apontamentos de Schwarcz (1996), na década dos anos 30, a ideia de mestiçagem tornava-se mais evidente, ganhando espaço, “o conflito virava sinal de identidade, ao mesmo tempo em que o “mito das três raças” passava a equivaler a uma grande representação nacional” (Schwarcz, 1996, p.98).

Dentre esse aspecto, é evidente que o racismo no Brasil é estrutural, pois a nossa sociedade é racista. Sendo assim, explorar a fundamentação do racismo existente desencadeia compreender sobre como a questão é estruturada socialmente, consistindo em um panorama de desigualdade entre os negros e os brancos. Nesse sentido, pensar as peculiaridades do racismo é pensar em raça, pois as teorias de mestiçagem dos séculos passados contribuíram de forma extremamente negativa para a divisão entre negros e brancos – sempre tendo o branco como ser puro e bonito.

Para Munanga, “numa sociedade como a nossa, as questões de raça e de classe mantêm entre si uma certa dialética. Mas não vejo como acelerar a mobilidade social do negro sem atacar as raízes profundas que bloqueiam essa mobilidade, isto é, a discriminação racial” (Munanga, 1996, p. 216). Ou seja, o termo raça, como um forte marcador social de diferenças contribui significativamente para a desigualdade secular existente entre negros e brancos. Gostaria de salientar que não estou afirmado que as contribuições da ciência quanto às classificações das raças são desnecessárias ou que não contribuíram para algum aspecto importante nesse sentido, mas evidentemente o termo *raça*, quando atribuído a pessoas negras, é carregado de conflitos que favorecem a discriminação racial até os dias atuais.

Diante disso, Gomes (2005) aborda a questão de como reagimos quando somos questionados sobre “Qual a sua raça?”. Para ela, a resposta a essa questão nem sempre é bem-vista e vai depender do contexto em que é expressa, pois é preciso estar atento, afinal, o preconceito poderá vir implícito por meio de piadinhas racistas. A questão a ser pensada é que o termo *raça* é normalmente utilizado empiricamente para separar negros e brancos e, constantemente, para supostamente evidenciar a superioridade branca sobre os negros. Ainda assim, quando se ouve essa pergunta, a primeira ação é desconcertante, sendo necessário avaliar o ponto de vista do outro sobre o que ele tem por objetivo: “Essa reação tão diversa em relação a uso termo *raça* para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se também ao fato de que *raça* nos remete ao racismo, dos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país” (Gomes, 2005, p.45).

Em nossa sociedade, vejo a minha volta o preconceito racial imbricado de forma intrínseca e posturas racistas quando, por exemplo, presenciei por diversas vezes, frases do tipo “Não quero que a neguinha me atenda”, “A pretinha tem um bom atendimento”, “Negra boa de serviço”. Essas frases eram direcionadas à atendente negra que trabalhou em um setor público da minha cidade. Outro exemplo que faço questão de citar foi quando eu trabalhava em uma Unidade Básica de Saúde como Auxiliar em Saúde Bucal e fui questionada se eu era a faxineira do estabelecimento por uma pessoa que aguardava atendimento. Eu usava no dia um jaleco branco e a faxineira – branca – do estabelecimento estava realizando a limpeza do local bem próximo à pessoa quem me fez a pergunta. De forma alguma, estou querendo desmerecer qualquer profissão. Todas são dignas. Acontece que o lugar que nos são apresentados é o de inferioridade, afinal, “[...] vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória” (Gomes, 2005, p.46).

Devido à forma como o termo *raça* opera no Brasil é que lamentavelmente negros e negras ainda passam por situações de grande constrangimento diariamente. Para a autora acima citada, “após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo” (Gomes, 2005, p.46), e ela argumenta:

Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo (Gomes, 2005, p. 46).

A partir disso, é possível refletir como uma estrutura racista organiza a nossa sociedade. Não há como falar em igualdade nesse sistema capitalista que visa ao lucro, e o lucro está nas mãos de uma minoria tida como “privilegiada” por ter nascido branca. Não podemos negar que a “raça” estabelece um “peso” na cultura e na vida social da pessoa negra, pois suas características físicas ainda impedem o acesso ao emprego e, entre aqueles que estão inseridos no mercado de trabalho, apenas uma porcentagem mínima ocupa cargos de chefia ou de destaque.

Almeida (2019) menciona que, após se aprofundar nos estudos sobre as relações raciais e sua integração em ações do Movimento Negro, começou a observar o número de pessoas negras e suas funções, nos ambientes que ele frequenta e, a partir dessa observação, concluiu que, na maioria das vezes, ele era a única pessoa negra na condição de advogado e professor, enquanto a maioria dos negros se encontravam nas funções de segurança ou na limpeza. Ou seja, a raça ainda limita os negros em vários aspectos sociais.

Na questão profissional, como relata Almeida (2019), são poucos negros na condição de ascensão econômica. A pesquisa *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*⁷ – realizada pelo IBGE em 2019 – evidencia que, apesar de representarem a maioria da população brasileira, pretos e pardos permanecem sub-representados (estão em menor proporção do que o esperado) na educação, no mercado de trabalho, na renda, na moradia, na segurança e na política. Seus rendimentos são menores, o acesso a cargos gerenciais e posições políticas é limitado, vivem em condições habitacionais mais precárias e apresentam maiores taxas de homicídio, evidenciando a persistência do racismo estrutural no Brasil.

⁷ Pesquisa disponível em:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece> > Acesso em: 29 out.2025

Consequentemente, apoio-me na compreensão de Nilma Lino Gomes (2005, p. 49) de “que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais, produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico”. Para essa autora, é a partir da cultura e da vivência na sociedade que as pessoas aprendem a enxergar as diferenças raciais. A socialização e a forma a qual se é educado contribuem para ver as diferenças entre negros e brancos e, portanto, aprende-se a comparar e a classificar e, dessa forma, a tratar as diferenças com desigualdade. Não obstante, a autora destaca:

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os (as) nossos (as) filhos (as), nossos alunos (as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade (Gomes, 2005, p.49).

De fato, enquanto não houver uma profunda reflexão sobre o combate ao racismo em nossa sociedade, as diferenças transformadas em desigualdades sociais irão persistir. Pressuponho que há a necessidade de toda a população se reeducar e lutar contra atos discriminatórios provenientes do preconceito racial. No entanto, mudar hábitos antigos leva algum tempo. Sendo assim, vejo na educação uma forma de enfrentar tais conflitos raciais, norteada por um diálogo antirracista e com materiais de apoio, principalmente os livros de contos infantis que fazem parte de toda memória construída, principalmente na infância, e profissionais preparados que possibilitem fomentar e valorizar a diversidade étnico-racial desde os anos iniciais.

Certamente, não há como falar em racismo no Brasil sem antes pensar a “raça”, pois as teorias de mestiçagem do passado serviram de base para pensar “raça” como um grande marcador social. Nesse âmbito, alguns pesquisadores dessa temática consideram que raça está atrelada ao fator político. Sendo assim, acreditam que esse fator político contribui para a perpetuação da estrutura racista que organiza a sociedade. Dentre esses estudiosos, aproprie-me da argumentação de Sílvio de Almeida (2019), ao abordar a questão da Antropologia surgido no início do século XX e a Biologia a partir do sequenciamento do genoma para retratar que as diferenças biológicas ou culturais não justificam um tratamento discriminatório entre os seres humanos. Para esse autor, raça está ligada a uma questão política que serve para naturalizar desigualdades, segregação e genocídio dos grupos sociais considerados inferiores.

Munanga (2022) também compartilha das reflexões de Almeida (2019) e, em seu estudo avançado, evidencia que a questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças, hoje em dia, é pauta de discussão de todos os países do mundo, inclusive os considerados monoculturais e monolinguísticos. Diante disso, discorre sobre a necessidade e a importância de todos os países do mundo implementar políticas que “visam o respeito e o reconhecimento das diferenças, centradas na formação de uma nova cidadania mediante uma pedagogia multicultural” (Munanga, 2022 p.117). Sendo assim, ele destaca que o termo *raça* só existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas, sendo “raça” ligado à questão política e social, pois para ele: “sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas” (Munanga, 2022 p.121).

2.2 DO REAL AO IMAGINÁRIO: A CRENÇA DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL

Início esta seção destacando que diversos autores compartilham a perspectiva de que a obra “Casa-Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, exerceu grande influência na consolidação do que se convencionou chamar de “mito da democracia racial” no Brasil. Apesar de ter sido escrita na década de 1930, é importante apresentar as críticas que esses autores fazem a essa obra, pois elas revelam o poder das narrativas na formação das percepções sociais e nas formas de subjetivação. Essa reflexão também torna possível compreender como os contos infantis, enquanto narrativas culturais, podem igualmente contribuir para a construção de visões de mundo e identidades. Deixo evidente que não é objetivo nesse texto fazer análise dessa obra e sim destacar que ela ajudou a disseminar a ideia do mito da democracia racial no Brasil; apresentar as críticas atribuídas por esses autores não significa desvalorizar a obra ou caracterizá-la como uma narrativa ruim, mas sim problematizar como essa ideia do mito da democracia racial ganhou força.

O sociólogo Gilberto Freyre, a partir do seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933), publicado na década de 30 do século XX, tem sido alvo de críticas, sendo apontado por vários autores(as) como um dos principais teóricos que fundou o mito da democracia racial, ao afirmar de forma idealizada que as três “raças” formadoras, de nossa sociedade, viviam em plena harmonização desde o período de escravidão. Devido ao sucesso do seu livro, inclusive fora do país, o mito se propagou extrapolando as fronteiras nacionais. Gomes (2005) destaca que o prestígio do autor, durante os anos 30 a 50, tornou-se evidente com viagens ao exterior,

conferências e seminários nos Estados Unidos e Europa, publicação de artigos e livros na Argentina, nos EUA e na França, participação em órgãos intergovernamentais – ONU e Unesco.

A crítica que Gomes (2005) faz à obra *Casa Grande e Senzala* se pauta em toda violência que os diferentes grupos étnicos foram obrigados a se submeterem. Trata-se de uma nação construída pelo trabalho escravo, à base de dominação e exploração, elementos que são tratados como motivo de orgulho para Freyre. Segundo Gomes, o Brasil – enquanto nação mestiça resultante entre outros fatores, dos contatos e intercursos sexuais entre portugueses, mulheres negras e indígenas – foi forjado, em grande parte, por meio da violência sexual contra essas mulheres e não por meio de relações harmoniosas entre as raças como sugere Freyre. Sendo assim, observa-se que essa interpretação idealizada de Freyre continua fortemente presente em diversos âmbitos da sociedade brasileira, incluindo a esfera política, o sistema educacional e outros espaços sociais importantes. Dessa forma, essa interpretação errada da realidade ainda coloca barreiras no posicionamento da sociedade brasileira frente à luta contra o racismo.

Para Gomes (2005), toda violência é perversa, e a obra de Freyre considerava a miscigenação da nossa sociedade como um motivo de orgulho, desconsiderando que sua construção se desenvolveu sobre um patamar de dominação, colonização e violência, principalmente de uma violência sexual dos homens brancos contra mulheres negras e indígenas. Guimarães (2006) evidencia, de forma crítica, a compreensão do mito da democracia racial ser o fundador da nossa nacionalidade, baseando no discurso de Freyre, que contribuiu historicamente para o Brasil ser um país “onde os brancos tinham uma fraca, ou quase nenhuma, consciência de raça” (Guimarães, 2006, p.269).

Ademais, Lília Schwarcz (1998) também faz uma crítica à questão ideológica descrita na narrativa de *Casa Grande e Senzala*. A autora argumenta que “nessa obra a mestiçagem aparece como o grande “caráter nacional”, que interfere não apenas na conformação biológica da população, mas sobretudo, na produção cultural que nos singulariza” (Schwarcz, 1998, p.98). Para essa autora, Freyre se contradiz ao priorizar “uma certa história sexual brasileira, em relação às contradições existentes numa sociedade marcada pela escravidão” (Schwarcz, 1998, p.98). Na visão de Schwarcz (1998), Freyre vê a miscigenação apenas pelo lado positivo e cordial, não levando em consideração a violência pertencente a esse sistema.

Por outro lado, ela destaca a importância de como é necessário levar a ideia do “mito” a sério, pois a obra de Freire (1933) leva a crer que a questão racial é fundamental entre os brasileiros e que é necessário levar a sério as singularidades dos processos de socialização e de formação. O mito da democracia racial ganhou força principalmente nos anos 1930 a partir de narrativas e discursos que buscavam encontrar a solução para o racismo na miscigenação. A

questão da miscigenação destacada por Schwarcz (1993), no século XIX, tinha uma proposta que apostava no branqueamento, ou seja, na ideia que o cruzamento das raças se originaria em um país futuramente “branco”.

Toda essa questão passada serviu de alimento para o “mito da democracia racial”. Estudos realizados por Bento (2002) também compartilham dessa reflexão de Schwarcz, ressaltando que Gilberto Freyre foi o responsável por disseminar uma falsa democracia racial a partir da exaltação da miscigenação da sociedade brasileira.

Para essa autora, a ideologia do branqueamento se desenvolveu nessa perspectiva, sendo o branqueamento em um primeiro momento entendido como resultado dessa miscigenação entre negros e brancos desde o período colonial. Porém, ela evidencia que o branqueamento não poderia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como condição para se “integrar” (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social (Bento, 2002).

A sociedade brasileira, ao longo dos anos, tem se alimentado da ilusão que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Apesar de toda violência ocasionada pelo racismo e toda desigualdade racial existente, a narrativa favorável ao “mito” encobre as atrocidades sofridas pelo povo negro em nosso país. Dessa forma, até o poder público compartilha de tal discurso:

Mesmo que as pessoas e o próprio poder público tenham conhecimento da distorção presente no discurso da harmonia racial brasileira, usam-se política e ideologicamente, argumentando que não existe racismo no Brasil e, dessa forma, julgam que podem se manter impassíveis diante da desigualdade racial (Gomes, 2005, p.57).

Ferreira (2002) observa a dificuldade de se lidar com o preconceito em nosso país, devido à crença consolidada de ser o país da democracia racial. Para esse autor, apesar da crença no “mito”, as pessoas se apropriam de um mundo simbólico que vê nas características fenotípicas referências para o preconceito e se tratando de afrodescendente “este processo torna-se dramático, pois é veiculado e, muitas vezes, encoberto por ‘frases educadas’, alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo num paraíso de coexistência e de aceitação das singularidades” (Ferreira, 2002, p.72). Assim, concordo com Ferreira ao destacar que a ideia do mito favorece à perpetuação do preconceito racial, pois não há como enfrentar algo que não existe.

A propósito, Gomes (2005) evidencia que o mito da democracia racial pode ser compreendido “como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e tratamento” (Gomes, 2005, p.57). Diante disso, aborda-se a questão de que, se seguirmos pela lógica do mito, que há realmente igualdade socioracial desde a formação do Brasil, a questão poderia ser pensada de tal forma, que as posições hierárquicas existentes se devem à incapacidade dos grupos raciais em desvantagens (negros e indígenas). Sendo assim, “o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais” (Gomes, 2005, p.57).

Exemplificando por outro ângulo, a autora aborda o fato de como o discurso do mito da democracia racial é reforçado quando se apontam casos de pessoas negras bem-sucedidas no Brasil. Reforçando o mito, há a ideia de que não existe o racismo nesse país, pois, se houvesse, alguns negros não teriam ascendido socialmente. De fato, seguindo a reflexão de Gomes (2005), esse mito é reforçado o tempo todo em nossa sociedade.

No entanto, são poucos negros que conseguem viver em boas condições sociais ao comparar com os brancos. Almeida (2019) também compartilha dessa reflexão de Gomes (2005) ao salientar que a negação do racismo no Brasil se deve à ideologia da democracia racial, a qual também tende a culpar os negros por estarem em condições desfavoráveis as dos brancos, pois, se os negros não se ascenderam socialmente, a culpa pela própria condição remete somente a eles que não fizeram tudo que estava a seu alcance.

O autor baseia esse fato no discurso da meritocracia. Segundo ele, no Brasil, a meritocracia avalia a desigualdade, a miséria e a violência, de modo que dificulta a efetivação de posições políticas contra a discriminação racial, principalmente por parte do Estado. Em resumo, Almeida (2019) aponta o discurso da meritocracia como “altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial” (Almeida, 2019, p.52). Assim, baseia-se no discurso da meritocracia para argumentar que a ideologia da democracia racial é alimentada por esse discurso racista.

Nesse contexto, concordo com a questão levantada por Munanga (2022) da dificuldade de agir sem conflitos, numa perspectiva que envolve liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais, incluindo as garantias constitucionais que as protegem. Para tanto, acentua que tal reflexão envolve a esfera política, jurídica e a educação. e ressalta que a reflexão a partir dessas questões se encontra no centro de intermináveis debates

sobre ação afirmativa e a obrigatoriedade do multiculturalismo na educação. Logo, é imprescindível que o Brasil se faça presente nesses debates, pois, segundo Munanga:

O melhor caminho, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil que era visto apenas como uma cultura e uma identidade mestiça (Munanga, 2022, p.118).

Nessa perspectiva, cabe destacar que os estudos de Munanga evidenciaram que, até o ano de 2001, (ano que ocorreu a organização da 3^a Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas da Intolerância Correlata) essa questão não teve grande importância nos meios de comunicação, órgãos do governo e nem mesmo entre a população, sendo de fato lembrada por alguns poucos estudiosos e pesquisadores, dos meios acadêmicos e intelectuais:

Os responsáveis do país pareciam viver com consciência tranquila, de acordo com o ideal do mito de democracia racial que apresentava o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais. Em razão desse ideal, o Brasil viveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, tendo em vista a ausência dos preconceitos e da discriminação racial, pensavam (Munanga, 2022, p.119)

Com base nesses argumentos, cabe destacar que o mito da democracia racial certamente contribuiu e ainda contribui para a camuflagem do racismo existente no país. Diante disso, há uma grande dificuldade de lutar contra o preconceito racial atualmente, uma vez que o discurso desse mito se reverbera pela “não existência de racismo” no Brasil. Todavia, cabe ressaltar as contribuições do Movimento Negro na desmistificação desse mito. Guimarães (2006) evidencia que, nos anos 1980, o mito foi o principal alvo de ataques do Movimento Negro, sendo considerado como uma ideologia racista.

Para Gomes (2005), o Movimento Negro, em conjunto com pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as), tem sido importante na desconstrução do mito da democracia racial. Ademais, suas expectativas são de “construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade” (Gomes, 2005, p.59), sendo, de fato, possível construir uma sociedade democrática que respeite e valorize a diversidade, sendo a instituição escolar a partir de uma educação antirracista grande aliada nesse processo.

Outra forma de buscar romper com o mito da democracia racial se dá via estudos da branquitude. Nesse sentido, exploro, na próxima seção, as contribuições desses estudos e seus efeitos nos processos de identificação e subjetivação de pessoas negras.

2.3 BRANQUITUDEN: EFEITOS SOBRE IDENTIFICAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS

Para Bento (2022), quando se entra no debate sobre raça, a classe social é sempre utilizada. Nos últimos vinte anos, de acordo com a autora, os mapas apontam que entre os pobres, os negros são os mais explorados em todas as dimensões da vida (saúde, educação, trabalho). No entanto, embora a questão social seja relevante nesse aspecto, a autora afirma que não é suficiente considerá-la isoladamente, pois o fato de os brancos terem saído da escravidão com uma herança concreta e simbólica positiva — fruto do trabalho dos negros — é um assunto que ninguém quer discutir no Brasil.

Há benefícios simbólicos, pois qualquer grupo precisa de referenciais positivos sobre si próprio para manter a sua autoestima, o seu autoconceito, valorizando suas características e, dessa forma, fortalecendo o grupo. Assim, na instituição escolar, é preciso estar atento para essas particularidades. No caso desta dissertação, trata-se de apresentar referências positivas relacionadas a pessoas negras por meio dos contos infantis: “então, é importante, tanto simbólica como concretamente, para os brancos, silenciar em torno do papel que ocuparam e ocupam na situação de desigualdades raciais no Brasil. Este silêncio protege os interesses que estão em jogo” (Bento, 2022, p.3).

Para essa autora, estudos realizados nas primeiras décadas do século XX, focalizaram os brancos, mas não foi para compreender o seu papel nas relações entre negros e brancos e sim “garantir sua isenção no processo de escravização da parcela negra da população brasileira” (Bento, 2022, p.5). Segundo Bento (2022), há um silenciamento sobre o lugar da branquitude nos processos de subjetivação que implica na parcela de culpa no processo escravocrata.

No Brasil,

tratamos a experiência de ser europeu como uniforme e desconhecemos as experiências dos diferentes povos”, pois para essa autora “somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo (Silva, 2011, p. 30).

Diante disso, o povo branco que aqui residia em séculos passados buscava se espelhar nos modelos de homem branco europeu. Sendo assim, o negro não estava dentro dos padrões que a sociedade almejava e almeja, sendo de fato considerados como feio e inferior devido à cor da pele.

De fato, a “branquitude” pouco demonstra o seu papel fundamental de participação nas desigualdades existentes, resultante de um país construído pela escravidão. Apoio-me na fundamentação de Bento (2022) ao questionar a existência de diversas pesquisas sobre a questão racial em nosso país e não haver debate para o lugar que o branco ocupou e as consequências que o branco trouxe para a memória negra, relativas às questões de identificação e subjetivação.

Para Bento (2022), “o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (Bento, 2002, p.1). Diante disso, a autora discorre sobre como o branco aparece como modelo de humanidade, alvo de inveja e relata que, com o aprofundamento em pesquisa nesse campo, constata-se que o branqueamento foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira.

Entender e se aprofundar nas questões de branqueamento e branquitude no Brasil viabiliza pensar no outro de outra forma. Alguns pesquisadores abordam em suas investigações uma crítica contundente no que se refere a esse processo que beneficia os brancos como sendo os salvadores dos negros: Almeida, (2019), Gomes, (2005) e Munanga, (2022). As obras desses autores, em consonância com Bento (2022), refletem sobre a posição que a elite branca ocupa na questão identitária dos negros.

Para tanto, Neusa dos Santos Souza (1983) aborda a questão da violência racial, exercida pela classe dominante branca na compreensão de que “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (Souza, 1983, p.1).

Para essa autora, toda essa violência tende a destruir a identidade do sujeito negro que, durante o processo de branqueamento, foi induzido a desejar uma identidade branca. Concordo com a autora ao afirmar que essa coação imposta pela sociedade deu origem a um pensamento de negação da cor, que, desde os primórdios da infância, acompanha o peso que a cor negra exerce sobre os sujeitos – entre esses elementos, incluem-se as narrativas dos contos infantis que contribuem para esse processo de negação da cor negra. Além disso, ao observar cotidianamente os meios de comunicação televisivos, especialmente episódios de preconceito

sofridos por jogadores de futebol durante as partidas, percebe-se que essa questão está enraizada de tal forma que se torna cada vez mais difícil combater toda a estrutura que o país consolidou ao longo dos anos.

Além disso, as crianças negras são alvo em espaços escolares de preconceito a ponto de desejar ser branco, evidenciando que a branquitude tem o privilégio de ser branca e que a condição social do aluno negro não o exclui de atos de superioridade. É o que aconteceu com uma criança de cinco anos, chamada de ‘cocô’ pelos colegas em uma escola de São Paulo. O G1(2022)⁸ realizou uma reportagem a respeito de uma escola particular, onde o menino negro estava sendo alvo de racismo por parte dos colegas, sendo chamado de ‘cocô’ e, com isso, veio o questionamento para a mãe se um dia ele iria ficar branco. De fato, essa criança de uma forma cruel está começando a ver a cor negra como negativa e se sentido inferior aos demais.

Não obstante, em outra escola no Estado de Goiás, outro menino de seis anos foi vítima de racismo, fato noticiado pelo jornal Santo Café (2023). A mãe do menino relatou, que ao chegar em casa na hora do banho, a criança pediu uma esponja de aço para passar na pele para ficar branco. Segunda a mãe, o menino pediu para brincar com uma colega, a qual negou esse pedido alegando que ele era preto e fedido, mas que, se ele fosse branco, brincaria com ele.

É lamentável apresentar tais exemplos, mas de fato é muito importante que existam reportagens como essas, que denunciam essas discriminações, principalmente no espaço escolar. Destaco o relato de uma entrevistada, na pesquisa de Cavalleiro (2012), que atribui toda violência sofrida no ambiente escolar ao preconceito. Segundo essa entrevistada, várias vezes foi discriminada por outros alunos e professores, sendo agredida várias vezes por colegas. Diante disso, ela destaca que foi ficando retraída, sem concentração nos estudos e sentindo vergonha de ser negra:

O silenciamento dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (Cavalleiro, 2012, p.32)

Diante os fatos, evidencio as contribuições de Nascimento (2023), no seu Trabalho de Conclusão de curso, intitulado “*Entrando com os pés na porta*”: um estudo sobre a branquitude

⁸ Para mais detalhes das reportagem mencionada segue o link: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/09/19/mamae-um-dia-eu-vou-ficar-branco-pergunta-crianca-negra-chamada-de-coco-por-colegas-de-escola-em-sp.ghtml>>. Acesso em 23 ago.2023

nas pesquisas em Ensino de História, que, intrigado com o tratamento diferente que lhe era dado no cotidiano escolar desde a infância até a universidade, identificou-se como mais uma vítima do racismo pois:

Aos poucos fui me aproximando do debate sobre a relações étnico-raciais e, com isso, minhas experiências e percepções foram ressignificadas a partir de novos sentidos. Essas práticas de valoração distorcidas, baseadas (ainda que inconscientemente) em preceitos e preconceitos raciais, tinham um nome: racismo (Nascimento, 2023, p.12).

Após essa percepção de Nascimento (2023) sobre o reconhecimento e entendimento do racismo que sofreu— que se perpetuou por praticamente toda sua trajetória acadêmica – ainda permaneceu o descontentamento sobre as discussões acadêmicas sobre essa temática serem protagonizadas, em sua maioria por sujeitos brancos, “ressaltando os efeitos da escravidão e do racismo, mas [que] não levavam em conta, todavia, os impactos desses processos nas subjetivações e experiências das pessoas que são e foram beneficiadas por eles, as pessoas brancas” (Nascimento, 2023, p.12).

Cabe destacar que, tal qual Nascimento (2023, p. 23), “por branquitude, estou me referindo a um mecanismo de privilégios materiais e simbólicos desfrutados por sujeitos racialmente identificados como brancos em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu”. Diante disso, é notável que a falta de uma educação antirracista permeia a nossa sociedade até hoje, contribuindo para que o lugar da branquitude permaneça oculto nos processos de discussão racial, pois, como salienta Lazzarine (2018, p. 112), “há uma barreira invisível capaz de segregar e afetar o senso de nacionalidade brasileira, na qual o branco e sua ausência de reflexão racial acerca de seu lugar nas relações raciais tende a ser incômodos para ele mesmo.

Para ela,

O silêncio do branco é um dos sustentáculos de seus privilégios, além de sua cor não ser racializada e não representarem um grupo como os negros, mas, um indivíduo com suas respeitosas peculiaridades, corroborando para os desdobramentos de sua posição de poder inominado e ausente do compromisso moral, e do distanciamento afetivo e psicossocial com o grupo excluído (Lazzarine, 2018, p.112).

Para Bento (2022), o silenciamento dos brancos envolve questões concretas e simbólicas relativas a interesses econômicos e políticos. A população negra desfruta de praticamente nada do desenvolvimento alcançado no Brasil e, quando se fala em políticas públicas de ações afirmativas, faço minhas as palavras de Bento (2022), segundo as quais essas políticas são

“taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra” (Bento, 2022, p.3). A falta de comprometimento e o silêncio que a branquitude exerce, na participação como coadjuvante na escravidão, discriminação, processo de branqueamento e construção identitária dos negros servem de base para as desigualdades existentes:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil tem um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco (Bento, 2022, p.6)

A branquitude já nasce privilegiada por ser “branca” e, quando uma criança negra olha a sua volta, os livros de contos infantis, as famílias das mídias, os desenhos infantis, percebe que há uma mínima menção ou ascensão da cor negra nesse aspecto. Como se reconhecer dentro de um grupo que não aparece? “Talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro nascido do medo, cercado do silêncio, fiel guardião dos privilégios” (Bento, 2022, p.14).

Diante disso, aproprio-me da argumentação dessa autora ao ressaltar que “e qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios” (Bento, 2022, p.15) Dentro de outra perspectiva, a branquitude encara as desigualdades como problema do negro e não discursam sobre o racismo:

Talvez possamos ainda problematizar a noção de privilégio com a qual as pessoas raramente querem se defrontar, transformando-a rapidamente num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica. Quando se deparam com informações sobre desigualdades raciais tendem a culpar o negro e, ato contínuo, revelar como merecem o lugar social que ocupam (Bento, 2022, p. 20).

Assim, cabe destacar que, desde a colonização do país, o modelo europeu exerce grande influência para o povo brasileiro. Com isso, o branqueamento, apontado por “eles” como problema dos negros, torna-se um problema de todos. No entanto, mesmo sendo considerado um problema de todos, o branqueamento sempre é relativamente associado ao desejo do negro de tornar-se “branco”. Bento (2022) chama a atenção para a relação da teoria do branqueamento ter ganhado força com o período da industrialização no Brasil. Para essa autora, após a

libertação dos negros nesse período, crescia a concentração de força de trabalho que pode ter ocasionado o medo do “diferente” (os negros), que poderia apropriar dos postos de trabalho. Dessa forma, os negros foram tratados como despreparados para integrar a sociedade: “Parece-nos que isso decorre do fato de que essa sociedade de classes se considera, de fato, com um “mundo dos brancos”, no qual o negro não deve penetrar” (Bento, 2022, p.26).

As contribuições do povo negro são poucos evidenciadas no Brasil. É viável refletir sobre todos os ângulos a partir dos quais esse problema se originou e continua sendo reforçado até hoje. Compreendo Bento (2022) quando destaca o medo do “diferente” por parte da elite, entendido como o receio de perder seus privilégios e de naturalizar as desigualdades produzidas pela própria estrutura racista que ajudou a consolidar, a qual que existe e afeta os negros desde a infância. O medo da ascensão do negro incomoda a branquitude, que se sente ameaçada pelo “lugar” de exclusividade que sempre ocupou. Assim, entendo que uma das formas de educação para as relações étnico-raciais seja a denúncia do pacto da branquitude.

3 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA: UMA RECONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES POR MEIO DA EDUCAÇÃO

No capítulo anterior, foi realizada uma reflexão sobre como uma ideia/noção de raça se afirma como um forte marcador social, que, infelizmente, agrupa “valores” para uma parte da nossa sociedade, enquanto a outra, sendo a maioria, é considerada “inferior”. Diante disso, há um desejo de se encaixar dentro de um modelo “padrão”, em vários aspectos – social, intelectual, político – intencionalmente atrelado às relações de poder e à branquitude.

Nesse sentido, neste segundo capítulo, discorro sobre os processos de construção identitária do aluno(a) negro e suas subjetivações que envolvem também o contexto familiar e sua trajetória escolar desde os anos iniciais, levando em consideração, primeiramente, as premissas sobre o que é ser negro no Brasil. Os processos de construção identitária no espaço educacional é assunto que vem sendo abordado por pesquisadoras como Cavalleiro (2012) e Gomes (2005). Apoiada nessas referências, sublinho a necessidade de refletir sobre uma educação para as relações étnico-raciais para as crianças desde os anos iniciais.

Falar da condição de ser negro no Brasil, em dias atuais, significa compreender que nossa raiz histórica viveu por vários séculos oprimida e submetida a diversas formas de violência. Toda essa experiência envolve de fato o período escravocrata que ainda impulsiona seu reflexo até a contemporaneidade. Para Silva; Lopes (2016), tivemos nossa identidade roubada nos anos de escravidão que, quando se trata de “dívida social”, os negros continuam em desvantagem mesmo havendo políticas públicas que lutem contra isso. Dessa forma, destacam que “Somos negros devido às condições históricas pelas quais herdamos a tradição, a cor e a cultura de nossos ancestrais, não somos negros devido a imposição ideológica das políticas raciais que determinam a nossa condição de raça devido a nossa situação econômica e social (Silva; Lopes, 2016, p.51)

Com base nesse argumento, ser negro é saber reconhecer que habitamos uma cultura que desvaloriza a nossa ancestralidade, a nossa cultura, a nossa força, e isso se reforça pelas diversas ideologias que giram em torno das políticas racializadas e vários estigmas do período da escravidão, os quais envolvem também as relações sociais. Entretanto, é cabível mencionar que a reestruturação de políticas públicas tem contribuído para a discussão da construção identitária e da formação cultural no campo educacional.

Silva; Lopes (2016), argumentam que o cidadão negro no Brasil é sempre associado ao escravo, o que repercute no processo de construção de identitário dos negro (as), pois de acordo com esses autores: “[...] à sobrevivência da cultura escravista em detrimento da cultura afro-

brasileira se dá pela perda da identidade histórica do negro, já que com a exploração do trabalho houve, então, uma humanização da coisa produzida em detrimento de uma desumanização do homem” (Silva; Lopes, 2016, p.55).

Diante disso, esses autores evidenciam que os negros(as) se submeteram a imitar os brancos e, dessa forma, até se autodenominam como “pardos”. Sabemos que todos os povos passam pelos processos de constituição identitários, porém, para os negros, esse processo é bem mais complexo. Silva; Lopes (2016) aderem à premissa de que esse processo está diretamente relacionado ao período escravocrata,

Porém, para Munanga (2009), o processo de construção da identidade se desenvolve a partir da consciência das diferenças entre “nós” e os “outros”, de forma que, para esse autor, o grau de consciência dessa identidade entre os negros não é idêntico, levando em consideração que todos vivem em contextos socioculturais diferentes. Nesse sentido, ele considera alguns componentes essenciais para a construção de uma identidade, sendo eles: o fator linguístico, psicológico e histórico.

Dentre esses aspectos, o autor aponta o fator linguístico, citando, por exemplo, a linguagem utilizada dentro dos terreiros religiosos, caracterizada como uma linguagem esotérica entre deuses, que funciona como um fator de identidade. No fator psicológico, pode haver uma manipulação da consciência identitária por uma ideologia dominante, já o fator histórico é considerado essencial para cada povo, sendo o “cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade” (Munanga, 2009, p.12). Nesse sentido, o autor aborda a questão da consciência histórica a partir do sentimento de coesão como constituinte de uma relação de segurança, sendo esta a mais certa e a mais sólida para um povo, de modo que:

[...] a razão pela qual cada povo faz esforço para reconhecer sua verdadeira história e transmiti-la as futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados (Munanga, 2009, p12)

Com base em tais informações, é notável que há uma grande complexidade para a tomada de consciência identitária do negro(a), mediante um cenário que historicamente tentou extinguir esse povo, apropriando-se de várias formas de violência. Sendo assim, as reflexões de Silva; Lopes (2016) e Munanga (2009) abordam como os processos de construção identitários estão de fato ligados à herança do período escravocrata e, dessa forma, na atualidade, ainda é impactante para essa apropriação de consciência identitária, uma vez que tudo que se remete à

escravidão tende a diminuir os negros e emergir grandes dores do passado. Nesse sentido, é preciso entender as particularidades do que é ser negro, pois concordo com Munanga (2009) ao destacar:

Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizarmos outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (Munanga, 2009, p.16)

De certa forma, os processos que envolvem a construção identitária dos negros se implicam na articulação entre as relações políticas e econômicas, pois, de acordo com os apontamentos do autor, levantar a questão sobre se os negros(as) são capazes de construir sua identidade baseando-se somente em seus tons de pele ou em outras características morfológicas dos seus corpos, em um cenário enriquecido pela ideologia da democracia racial, torna-se um obstáculo em uma sociedade que tende a fugir da cor de pele negra.

Isso ocorre porque a cor rejeitada se tornou objeto de manipulação política, sendo resolvida pelo conceito de “afrodescendência”, o que implica discussões acerca dos debates sobre as cotas, nas quais qualquer cidadão, independentemente da cor de sua pele, poderia reivindicar sua afrodescendência. Dessa forma, é importante mencionar que todo esse processo político-ideológico é complexo, visto que envolve questões particulares e subjetivas. Por outro ponto de vista, a memória de um povo é construída:

[...] pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares herdados, isto é fornecido pela socialização, enfatizando dados pertencentes à história do grupo e forjando fortes referências a um passado comum (por exemplo, o passado cultural africano ou o passado enquanto escravidão) (Munanga, 2009, p.16)

Diante do exposto, é possível entender que a tomada de consciência histórica de um povo se torna fundamental nos processos de construções identitárias. No entanto, no caso do povo negro aqui mencionado, seria de suma importância que houvesse a exaltação e a sua importância como sujeitos históricos da cultura nacional. Nesse impasse, é necessário pensar as narrativas dos contos infantis como elementos que ajudam a consolidar essa tomada de consciência, pois é de fato na infância que os processos de construção identitária se iniciam e é também na escola que muitas lutas sociais se materializam.

Embora não seja o foco deste trabalho, cabe mencionar que o Ensino de História se torna um aliado no processo de construção identitária dos negros. Evaristo (2021) nos chama atenção

para as histórias que nos são contadas a partir de uma cultura hegemônica e que, no entanto, vem sendo questionada a partir da apropriação que os afro-brasileiros fazem do passado com os registros das histórias oficiais. Dentre esses aspectos, há a possibilidade de refletir e questionar os processos de exclusão que os negros ainda sofrem em dias atuais. Nesse sentido, concordo com as reflexões de Bomfim (2024) de que é necessário “um ensino de história que tenha como função social ajudar a produzir leituras políticas de mundo, desnaturalizando-o, o que implica, a meu ver, mobilizar construções identitárias” (Bomfim, 2024, p. 1).

Com base nesse raciocínio, o autor ainda argumenta que “as construções identitárias de indivíduos, grupos e nações se dão por meio de múltiplos, complexos e sobrepostos processos, sem que se possa afirmar de antemão qual deles é mais importante ou decisivo” (Bomfim, 2024, p. 1). Para tanto, o Ensino de História faz parte de todo esse processo amplo de construção identitária dos sujeitos e não poderia deixar de ser mencionado nessa discussão.

Para dar conta de maior aprofundamento, divido o presente capítulo em três partes. Na primeira, discutimos o processo de construção da identidade negra no Brasil a partir do peso das representações e da cultura. Na segunda, exploramos o papel da escola para processos de construções identitárias. Encerrando o capítulo, problematizamos o papel estratégico da educação para as relações étnico-raciais para a construção de uma sociedade mais fraterna.

3.1 AS PARTICULARIDADES DA CONSTRUÇÃO DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA NO BRASIL

A compreensão da construção identitária negra é um processo que envolve diariamente dimensões sociais. Ou seja, é preciso aceitar que estamos inseridos em uma sociedade e, desse encontro “meu” com o “outro”, vai se estabelecendo essa construção identitária diariamente. Para Gomes (2005), a busca por esse processo tem como ênfase o reconhecimento da diferença, pois:

Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e diminuição dos vários grupos que formaram, naquele momento de reivindicação, um único sujeito político (Gomes, 2005, p.41)

Diante desse argumento da autora, toda essa articulação envolvendo semelhanças e diferenças estão atrelados entre poder, e cultura e a identidade negra é entendida “como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços, institucionais ou não”

(Gomes, 2005, p.44). Assim, concordo com essa autora ao evidenciar o espaço escolar como ambiente que ajuda a proporcionar a construção da identidade negra:

[...] que a identidade negra também é construída durante sua trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como as outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (Gomes, 2005, p.44)

É perceptível que a identidade negra é também construída durante a trajetória escolar, e os contos infantis utilizados nessa trajetória são fundamentais para essa construção identitária do povo negro. Para Gomes (2005), a apropriação de uma identidade negra envolve o reconhecimento da diferença e Woodward (2017) também compartilha dessas reflexões, mas, em estudos mais aprofundados, enfatiza a representação como fator importante para esse processo. Woodward (2017, p.17) sublinha que a “representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Dessa forma, para esse autor, é necessário os sujeitos saberem se posicionar, levando em consideração o fator cultural, para que se estabeleça uma dicotomia do que somos e do que queremos ser. Para Woodward:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas (Woodward, 2017, p.18)

Para esse autor, a representação é o papel-chave da cultura na produção dos significados, o que nos permite questionar como e por que alguns significados são preferidos em relação a outros. Diante disso, ele argumenta que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (Woodward, 2017, p.19). Com base nessa reflexão, concordo com Woodward (2017) ao evidenciar que a cultura molda a identidade “ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (Woodward, 2017, p.19).

Cabe mencionar que, para esse autor, a subjetividade é entendida como a compreensão do nosso eu, sobre quem somos. Sendo assim, a subjetividade que vivenciamos em um contexto social envolve os aspectos mais pessoais, bem como a linguagem e a cultura que atribuem

significados às experiências que temos de nós mesmos, a partir das quais adotamos uma identidade: “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (Woodward, 2017, p. 56).

Nesse contexto, torna-se evidente que o processo de identificação é articulado com nossas subjetividades. A partir dessa identificação, torna-se possível questionar como nos posicionamos diante das narrativas dos contos infantis, especialmente no que diz respeito à identificação de alunos negros e alunas negras com essas histórias. É fundamental refletir se esses contos infantis, utilizados pelos educadores nessa fase de desenvolvimento, responsável pela formação das subjetividades na infância, conseguem refletir a diversidade étnica e cultural dos alunos.

A construção identitária se desenvolve por uma multiplicidade de fatores, os quais envolvem o contexto social, cultural e o político em articulação. No que diz respeito ao padrão de beleza, os processos hegemônicos elevam a branquitude em todos os aspectos. Entre os contos infantis do passado, esse mesmo padrão dava uma amplitude à *Cinderela* e à *Branca de neve*, fazendo com que a criança negra cultivasse o sonho de embranquecer, pois os contos eram favoráveis para isso. Outro elemento de forte apelo identitário para os negros é a questão religiosa. No entanto, as religiões de matrizes africanas são rodeadas de preconceitos. Há uma imensidão de comentários absurdos como: “cultuam o mal”, “macumbeiros”, “feiticeiros” dentre outros. A situação tende a piorar quando, sobretudo mulheres negras, optam por seus cabelos naturais, gerando estranhamentos e apelidos pejorativos.

É relevante observar que estamos inseridos em um cenário de contradição. Se os negros(as) optam por seus cabelos naturais, são considerados “feios” ou “descuidados”, mas, se, porventura, optam por utilizar alguma química ou até mesmo utilizar o secador, são considerados os povos que não se “aceitam” como são. É perceptível que a construção de uma identidade que estabeleça sentido para os negros(as) se dá e se fortalece diante de várias barreiras.

Diante dessa premissa, é necessário compreender que, assim como os brancos, os negros também têm o direito de se assumir sem viver o que os “outros” estão impondo. Essa imposição sobre os negros é uma tendência cultural e histórica, reflexo do passado escravista. No entanto, os negros(as) da atualidade precisam se posicionar contra toda essa imposição, pois é assim que se apropriam da afirmação de suas identidades, de suas forças e do seu lugar neste país, construído por seus antepassados às custas de muito sofrimento e resistência.

Diante disso, é importante evidenciar que os estudos de Gomes (2005) e Woodward (2017) salientam que o reconhecimento da diferença é um dos fatores que atuam no processo

de construção identitária. Woodward (2017) comprehende a diferença como sendo “um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos” (Woodward, 2017, p.68). Silva (2017) também compartilha dessa reflexão e evidencia que a identidade e a diferença estão ligadas de uma forma que uma depende da outra, considerando a diferença como “um produto derivado da identidade” (Silva, 2017, p.75). Sendo assim, a identidade e a diferença se tornam uma relação social que envolve relações de poder, as quais “não são simplesmente definidas, elas são impostas” (Silva, 2017, p.81). Ambas não convivem harmonicamente, elas são disputadas, pois:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiados aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (Silva, 2017, p.81)

Diante do exposto, podemos refletir que a articulação entre “diferença e identidade” se sobressai em um discurso no qual a diferenciação se torna o processo central da construção da identidade. As narrativas dos contos infantis que enfatizam as relações de poder da branquitude, pautadas na exaltação das diferenças como sendo algo negativo, podem contribuir para um fator de negação de identidade negra. O debate que envolve os negros(as) em seus processos de construção identitária ocorre para além das características de diferenças físicas, envolvendo, principalmente, impactos psicológicos herdados de um período de escravidão que está longe de ser apagado de qualquer memória dos negros(as) no Brasil.

As relações de poder do passado estão fortemente ligadas ao presente e ela emerge por outros ângulos: “São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/ excluir (“estes pertencem, aqueles não”); de marcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons” e “maus”; “puros e impuros”; desenvolvidos e primitivos...”) (Silva, 2017, p.81-82).

Com efeito, são inúmeros os termos que podemos utilizar para caracterizar essas relações de poder, mas o importante é evidenciar que, para afirmar a identidade, é necessário realizar o movimento de separação entre aquilo que é significativo para si e aquilo que não é. Entretanto, esse processo não é simples, visto que significa questionar o mundo social. Trata-se de uma tarefa que deve iniciar a partir de uma visão crítica de mundo, que se desenvolve principalmente no espaço escolar. Nesse sentido, as considerações de Silva (2017) são de suma importância ao evidenciar a necessidade de uma proposta curricular e pedagógica a favor da identidade e diferença, sendo assim:

[...] gostaria de argumentar em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questão de política (Silva, 2017, p.99)

Portanto, os processos de construções identitárias dos negros se desenvolve sob a premissa “do que é ser negro no Brasil”, considerando suas particularidades e as relações de poder nas quais a questão da identidade está imersa. A apropriação da complexidade sobre como nossa sociedade se posiciona diante das diferenças ainda é alimentada por um discurso que minimiza as “dores” que os nossos antepassados sofreram e que, principalmente, se reflete na contemporaneidade, pois os processos de exclusão e de construção identitária errônea dos negros(as) se iniciam na infância. Além do mais, essa percepção não se limita ao contexto social, ela é inserida também na instituição escolar, espaço onde as lutas sociais se materializam. Isso será aprofundado na próxima seção.

3.2 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL QUE PROPICIA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

A reflexão sobre a construção da identidade negra no espaço escolar é muito importante, pois as memórias construídas nesse espaço acompanham os educandos até a vida adulta. Dessa forma, quando uma criança passa por um episódio de preconceito e de discriminação em sala de aula, ela nunca esquece. A princípio, a criança pode não saber nomear o ato a que foi submetida – racismo, preconceito, injuria racial –, mas ela sente a dor e sente muito, porque o intuito do preconceito racial e da discriminação é diminuir, humilhar os negros(as), de uma forma que eles se sintam inferiores, e essa é uma questão que psicologicamente não se esquece.

No caso dos livros de contos infantis, é comum que, em algumas instituições, a professora diga que não existe princesa negra e nem príncipe negro. Essas literaturas deveriam existir para valorizar as diferenças culturais e não para excluir e contribuir para práticas docentes que excluem os alunos. Os estudos de Gomes (2005) evidenciam que a construção de uma identidade negra positiva é um desafio em uma sociedade que ensina os “negros (as), desde muito cedo que para ser aceito é preciso negar se a si mesmo” (Gomes, 2005, p.43).

A discussão desencadeada por Wallace Souza da Silva em sua Dissertação de Mestrado – *Identidade Negra na Infância escolar: Um novo olhar sobre o negro no Ensino de História nos anos iniciais a partir da Experiência com os alunos de uma escola rural* – permite-nos

compreender, a partir do ensino de História nos anos iniciais, como a criança negra pode ir construindo sua identidade individual, mas atentando para a forma de como esse ensino é ministrado. Se for voltado para a valorização da cultura, ele se torna positivo para esse processo de construção identitária: “Partindo do pressuposto de que nesta etapa escolar o aluno tem o seu primeiro contato com o ensino da disciplina Histórica, o professor que atua com este público específico precisa conscientizar-se da importância do seu papel ao apresentar esse contato inicial ...” (Silva, 2021, p.12).

Nessa perspectiva, esse autor discorre sobre os conteúdos que são ministrados pelos professores, para não abordarem somente o contexto escravista a que os negros foram submetidos. Sendo assim, a abordagem de uma consciência histórica de forma negativa pelo aluno(a) pode acarretar seu silenciamento e negação de sua identidade negra. No entanto, sabemos que não é responsabilidade somente do professor de História e nem da disciplina desmistificar os vários mitos existentes no campo educacional que contribuem de forma negativa para a construção da identidade do aluno(a) negro(a), mas, por outro ângulo, o ensino de História faz parte desse processo de reconstrução e construção de identidade.

A partir dos estudos de Gomes (2005), Woodward (2017) e Munanga (2009), foi possível constatar que os processos de construções identitários envolvem articulação entre o contexto social, cultural e político. Diante disso, a formação da consciência identitária negra não é adquirida de forma isolada, sendo permeada por esses três fatores.

Conforme aponta Cavalleiro (2012), a participação ativa da escola e da família, por meio da não reprodução do silêncio diante das opressões, pode desempenhar um papel fundamental na desconstrução de ideologias discriminatórias ainda presentes na sociedade. Essa atuação é decisiva para evitar que a identidade negra seja construída a partir de concepções distorcidas e excludentes.

Os estudos realizados por Cavalleiro (2012) e suas inquietações com as relações étnico-raciais se desenvolveram na pré-escola, atentando para uma faixa etária de quatro a seis anos de idade. Diante disso, a preocupação sobre como se desenvolve as relações étnico-raciais desde a pré-escola é uma variável que ajuda pensar o processo de construção identitária do aluno(a) negro(a) que se desenvolve nesse ambiente de socialização: “Falar em socialização do zero aos sete anos é falar de uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano. Tal afirmação supõe considerar a educação recebida pela criança como significativa para o desenvolvimento futuro do sujeito social” (Cavalleiro, 2012, p.15).

Nesse sentido, é importante mencionar que, desde os primeiros anos de vida a criança, em sua interação social, ela vai se apropriando de particularidades que vão contribuindo para

sua formação identitária. No estudo de Cavalleiro (2012), realizado com crianças entre quatro e cinco anos de idade, as crianças negras já apresentavam uma identidade negra negativa. Por outro lado, as crianças brancas já revelavam um sentimento de superioridade, apresentando diversas atitudes preconceituosas e discriminatórias, dificultando a socialização e, por muitas vezes, excluindo as crianças negras do convívio nas atividades escolar devido às suas diferenças étnicas.

Para essa autora, no início de vida da criança, escola e família serão os mediadores mais importantes que vão apresentando significados ao mundo social, pois “a socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio de experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade” (Cavalleiro, 2012, p.16). Assim, a autora argumenta que a experiência escolar favorece a criança outros modos de leitura de mundo, pois:

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com as outras crianças da mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com os outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitando outros modos de leitura de mundo” (Cavalleiro, 2012, p.17)

Com base nesse argumento, é evidente que o contexto social escolar influencia de forma positiva ou negativa o processo de construção identitária das crianças desde muito cedo. Assim, as escolas de Educação Infantil precisam se precaver e se organizar com o objetivo de dar continuidade a um aprendizado que já se iniciou no ambiente familiar, pois a família se constitui, nessa etapa da vida, como o elo mais forte que liga a criança ao mundo. Desse modo, a ligação da família com a escola é imprescindível. Estar atento aos comportamentos das crianças em casa e ouvir suas queixas são fatores muito importantes no combate à construção identitária errônea e preconceituosa para alunos negros(as) e não negros(as). A socialização com a família nos primeiros anos de vida é o que confere à criança se apropriar de “valores”, sendo que nesse ambiente ela se espelha nos adultos que estão ao seu redor.

Nessa perspectiva, cabe mencionar que, se uma criança branca se apresenta no ambiente escolar, como no exemplo explicitado em um dos momentos da pesquisa de Cavalleiro (2012), ao afirmar que a colega negra é “fedorenta”, conclui-se que essa característica foi aprendida com um adulto. Isso porque uma criança não nasce preconceituosa, ela vai construindo essas características de superioridade na convivência com seus pares e com os discursos que a cercam. De acordo com relatos de Cavalleiro:

Segundo as professoras, é não só comum, mas constante uma criança referir-se a outra por meio de rótulos, tais como: “negrinho feio”, “negrinho nojento”, “pretinha suja”. Diante desses estereótipos, as crianças negras são recusadas para formarem par nas filas, nas brincadeiras, nas festas juninas (Cavalleiro, 2012, p.52)

A observação do trecho acima citado mostra o que é realidade em muitas escolas. Algumas vezes, os estereótipos surgem por trás de uma imagem “boa”, como vinculado a um apelido carinhoso, mas que na verdade estão dotados de preconceitos. Não é comum as pessoas ou professores se referirem a uma criança branca o chamando de “branquinho”, “clarinho”, denotando que apenas as pessoas negras costumam ser racializadas, como o diálogo com Bento (2022) no primeiro capítulo mostrou. Uma questão a se pensar é que os brancos nunca estão no diminutivo. Pessoas brancas têm “nome”, têm “luz”, enquanto os negros estão sempre direcionados ao “diminutivo”, sendo, assim, desprovidos de qualquer forma de “grandeza” (espiritual, intelectual, cultural). Esse processo de separação, exclusão e diminuição se inicia na infância, principalmente no ambiente escolar, pois:

No que diz respeito ao comportamento do professor em relação a esses conflitos, o dramático depoimento da menina Catarina (negra) é bastante elucidativo. Segundo ela, as crianças a xingam: [...] “de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta eles falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada (Cavalleiro, 2012, p.52)

Diante dessa inquietação, a percepção que fica aparente é a de que a criança negra é culpada por ser negra e ela tem a função de resolver os conflitos étnicos sozinha. A realidade para a criança negra é muito dura desde cedo. Ela precisa ser forte para romper com os obstáculos em relação à construção de sua identidade. No entanto, se o contato com outras crianças já influencia esse processo de apropriação étnica e de construção identitária negativa, os livros de contos infantis – que, em sua maioria, exaltam uma beleza branca em vários aspectos em suas narrativas – tendem a de fato aumentar as subjetividades que orientam a forma como essas crianças se veem e se reconhecem no mundo.

O motivo pelo qual a imposição do “outro” – elite branca – é tão importante a ponto de deixar marcas profundas na formação identitária negra é um caso a se pensar, o quanto as narrativas de contos infantis usadas pelos professores interpelam a autoestima negra, a negação das suas origens. Retomando as considerações de Cavalleiro (2012), “o silêncio do lar” e o “silêncio escolar” são grandes responsáveis por contribuir a favor do não enfrentamento dos

conflitos étnicos que circundam nossa sociedade. Dessa forma, cabe à escola agir, e a família reivindicar os direitos da criança, pois:

O necessário papel da escola em perceber o problema e buscar estratégias para a sua superação parece não ser considerado. A criança indefesa em sua pouca idade, é apontada como aquela que deve, além de tudo, buscar meios para compreender tudo sozinha e elaborar um novo sentido para o seu pertencimento étnico (Cavalleiro, 2012, p.68)

Cabe evidenciar que o silenciamento da escola e da família frente aos conflitos étnicos que a criança negra enfrenta diariamente acarreta o silenciamento da própria criança que se sente inferiorizada, nega sua identidade étnica e constrói uma identidade totalmente negativa de si. Sendo assim, ela deseja ser uma cópia das crianças brancas, pois as humilhações, a falta de representatividade nos contos infantis e várias outras experiências negativas vividas no espaço escolar “leva os alunos (as) negros a experimentarem o desejo impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável” (Cavalleiro, 2012, p.99).

Por outro lado, a família tem o papel de ajudar a criança a construir sua identidade étnica e cobrar a instituição sobre atitudes que desconsideram essa etapa de conhecimento. Quando a família não cumpre esse papel, ela se torna culpada nessa interação da criança com o espaço escolar e da criança com a sociedade, pois o apoio para a criança negra, antes de tudo, precisa vir da convivência com seus pares. A educação de qualidade é um direito garantido por lei e cabe aos pais/família se atentar para os direitos e deveres das instituições de ensino.

Por consequência, refletir sobre como se desenvolvem os processos de construção identitária entre as crianças negras no espaço escolar serve da base para entender como práticas de preconceitos e racismos ainda são consideradas comuns em nossa sociedade, e isso ocorre desde a infância. A omissão, o desrespeito, a inferiorização e o desejo de embranquecer fazem parte do processo de construção identitária das crianças negras.

A desconstrução dessas construções identitárias negativas se tornará possível se for efetivada desde a pré-escola, a partir de um ensino que valorize e que permita trabalhar o caráter e a empatia de todas as crianças em seus aprendizados e, principalmente, com materiais didáticos e livros de contos infantis que valorizem as diversidades, a diferença e a cultura de cada um como sendo positiva e enriquecedora. Dessa forma, os aprendizados nesse início de vida dessas crianças precisam do apoio da família em conjunto com a instituição escolar. Sendo assim, concordo com Cavalleiro (2012) ao criticar uma falsa inclusão apresentada pela instituição escolar:

A escola, penso, representa um espaço que não pertence, de fato a criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali, ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e sua aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem sonhar com um futuro digno (Cavalleiro, 2012, p.100)

A desconstrução dessas construções identitárias negativas precisam, portanto, ser enfrentadas desde a pré-escola, a partir de um ensino que valorize a diversidade e a diferença.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que norteia de forma normativa o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação Básica (Educação infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio)” (Brasil, 2018, p.7). É valido destacar o que consta em seu campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, no que tange às orientações para a educação infantil:

É na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e simultaneamente identificando se como seres individuais e sociais (Brasil, 2018, p.40)

Segundo a BNCC (2018), na Educação Infantil, “é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com os outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida...” (Brasil, 2018, p.38). Nesse sentido, cabe questionar se os docentes estão preparados para esses encontros, de uma forma que incluirá todos os alunos em suas diferenças e subjetividades, pois nessas experiências as crianças “podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (Brasil, 2018, p.38). Sabemos que esse encontro com as diferenças, na maioria das vezes, privilegia algumas crianças e menospreza outras, como no caso dos contos infantis que se preocupam em naturalizar somente a beleza branca em suas narrativas.

É importante frisar que a BNCC (2018) se atenta para os processos de construção identitária das crianças de uma forma que humaniza os fatos, voltando para uma construção de respeito e solidariedade, pois, em “síntese das aprendizagens” desse mesmo campo de experiência “O eu, o outro e nós”, temos os seguintes aprendizados: “Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações,

respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras do convívio social, manifestando respeito pelo outro” (Brasil, 2018, p.52).

No campo educacional, muito se fala em solidariedade e respeito, mas, quando surgem episódios de racismo e de preconceito contra as crianças negras, há um despreparo e um silenciamento por parte dos professores que não sabem intervir de forma eficaz nessas situações, dificultando a construção de uma identidade étnica positiva desde os anos iniciais.

Com base nesses apontamentos, retomo as considerações de Munanga (2009) e Gomes (2005), que ressaltam, em seus estudos, que as construções identitárias negras são atravessadas por relações de poder e por questões políticas ligadas à herança da escravidão, pois, quando observamos várias situações de preconceitos e racismo – muitas vezes omitidas ainda hoje – constatamos que a questão é estrutural. Para tanto, pensar uma educação voltada para as relações étnico-raciais, conforme prevista na Lei 10639/2003, é de suma importância para o enfrentamento dessas desigualdades ainda persistentes no campo educacional. Esse será o foco da discussão da próxima seção.

3.3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Historicamente, foram diversas as dificuldades que os povos negros encontraram para se inserir na sociedade no pós-abolição. Sabemos que essa sociedade é fruto da construção dos negros às custas do trabalho escravo, mas que também é advinda de diversos saberes de nossa ancestralidade negra. Os negros(as) vieram para o Brasil para servirem de escravos, e tudo que eles possuíam foi roubado, como dignidade, filhos, intelectualidade, cultura.

Esses indivíduos viviam acuados, sob constante medo, eram severamente castigados, humilhados, desprovidos de qualquer humanidade pelos senhores brancos. O fim desse período no Brasil deixou um sentimento de superioridade branca, que ainda existe na atualidade e sempre quer mostrar ao povo negro qual é o seu “lugar” nesse país. As lutas contra esse movimento, com a finalidade de tentar reverter esse quadro, alicerçaram-se principalmente nas reivindicações do Movimento Negro, o qual se debruça diariamente em prol de reverter esse quadro de supremacia branca e desmistificar o grande “mito da democracia racial”, alimentado em nossa sociedade.

As contribuições de Domingues (2008) evidenciam que, no pós-abolição, a população negra não almejava mais ser vista como inferior, porém, já estava inserida em um contexto racista e de inferioridade do negro por diversas formas. A exclusão, as práticas de discriminação

racial e o tratamento diferenciado recebido dos brancos levaram os negros a acreditarem que o exercício pleno da cidadania permaneceria apenas como um ideal distante. Diante disso, um grupo de pessoas negras percebeu a necessidade de se unir e lutar coletivamente, “por meio de reivindicações e projetos, pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, emponderamento, participação política, emprego, educação, terra. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a defesa da educação” (Domingues, 2008, p.518).

Gomes (2016) partilha dessas considerações de Domingues e, em seus estudos, destaca que as bases do Movimento Negro se originaram pautadas no “movimento abolicionista, rebeliões escravas, imprensa negra, associativismo negro, foram experiências que deram base ao atual movimento negro brasileiro e que colocaram a educação como um dos primordiais caminhos para a integração do negro em nossa sociedade” (Gomes, 2016, p.94)

Com base nos estudos de Domingues (2008) e Gomes (2016), podemos ressaltar que a população negra sempre teve estratégias de resistência e, dentre elas, a educação como destaque. Domingues (2008) destaca que a educação era, na maioria das vezes, vista como uma arma contra o preconceito de cor. Segundo ele, “acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de mudar o preconceito racial e, em última instância, erradicá-lo” (Domingues, 2008, p.522).

O racismo que prospera no Brasil não é fácil de ser erradicado. Apostar na educação como aliada na busca secular por uma verdadeira sociedade democrática e igualitária é uma possibilidade de mudar as futuras gerações para, de alguma forma, minimizar os impactos negativos do racismo estrutural. Diante isso, a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais desde a pré-escola é uma possibilidade de mudança. Porém, para que seja de fato efetivada, é preciso enfrentar desafios formativos, políticos, pedagógicos, curriculares, entre outros.

Muitos professores estão desatualizados em relação à questão étnico-racial. Durante a minha pesquisa, em um dos momentos de visita à primeira escola, para obter dados sobre os livros de contos infantis, ao me apresentar e falar sobre minha pesquisa envolvendo a temática racial e uma educação antirracista, fui surpreendida com alguns comentários, os quais diziam que “essa escola se preocupava com essa temática, sendo que todo dia 20 de novembro, a escola realizava algumas atividades com os alunos”.

Essa constatação reafirma a necessidade de uma implementação eficaz da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes. Após a promulgação da referida Lei, tornou-se obrigatório o Ensino de História da África e dos Africanos, tendo como objetivo “promover alteração positiva

na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (Brasil, 2004, p.8).

Diante disso, é importante evidenciar o que consta no parecer CNE/CP nº 1/2004, produzido pelo Conselho Nacional de educação (CNN), especificamente pela Câmara de Educação Superior e pela Câmara de Educação Básica, em conjunto no Conselho Pleno (CP), o qual teve como relator Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedores de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais pedagógicos e de ensino (Brasil, 2004, p.10)

Dentre esses aspectos, esse parecer destina-se também a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros incluindo estudantes e suas famílias para que possam se orientar “quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito as relações étnico raciais, ao reconhecimento e valorização da cultura dos afro-brasileiros...” (Brasil, 2004, p.10).

Sendo assim, é notável que há a necessidade, principalmente, do povo negro de saber os seus direitos, para que questione as construções ideológicas e preconceituosas que envolvem os negros(as) desde a pré-escola, alimentando o racismo cotidiano. Não obstante, a escola possui uma função chave no que diz respeito a ministrar os conteúdos que envolvem a temática da África e seus descendentes, mostrando seus valores, pois há muito a se questionar sobre o lugar da “branquitude” nesses processos de subjetivação que envolvem a criança negra desde a infância.

O sentimento que se tem é que há um despreparo docente para realizar uma educação para as relações étnico-raciais, frente ao silêncio e o desinteresse que os docentes apresentam em relação à temática, principalmente quanto aos livros de contos infantis mais utilizados em sala. A educação para as relações étnico-raciais “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004, p.14).

Entretanto, para obter êxito, a escola precisa reestruturar-se de forma a abordar reflexões sobre as relações étnico-raciais que sejam enriquecedoras para todos os alunos ali presentes, atentando-se, principalmente, para a escolha de narrativas de contos infantis que favoreçam esses aprendizados. O foco de muitas instituições de ensino somente no dia “20 de novembro”

é realidade de muitas escolas. No entanto, já é consensual no campo educacional que o ensino de História da África e de seus descendentes afro-brasileiros não pode se resumir ao dia da “Consciência Negra”. Quanto a essa limitação, cabe refletir se os contos infantis utilizados por esses docentes favorecem a cultura, o fortalecimento e a reconstrução de uma identidade negra de forma negativa e preconceituosa, pois:

A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico racial, crença religiosa ou posição política (Brasil, 2004, p.16)

De acordo com essas considerações, as estratégias de combate ao racismo são de responsabilidade que envolve todos os educadores, sendo a cor de sua pele indiferente para essa tomada de decisão. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais propõem a necessidade de existência de uma pedagogia contra o racismo e a discriminação para um fortalecimento das relações étnico-raciais positiva. Dessa forma, é imprescindível que existam professores “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (Brasil, 2004, p.17). Não obstante, nessa perspectiva, é valido demandar que os professores:

[...] além de solida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p.17)

Diante disso, há necessidade de preparo em relação à formação dos professores, desde sua estada na universidade, pois há uma defasagem nos currículos institucionais no que se refere aos estudos para as relações étnico-raciais.

Retomando as considerações de Silva (2017), em sua dissertação de mestrado, ele faz uma crítica à defasagem da formação de professores que dificulta a aplicação de um ensino de qualidade em sala de aula: “não podemos desconsiderar que a formação dos professores é um grande entrave e deveria ser repensada pelos órgãos competentes” (Silva, 2017, p.20). Gomes (2012) aborda essa questão sublinhando que é necessário descolonizar os currículos e ressalta que é preciso haver “diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar

professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (Gomes, 2012, p.102). Sendo assim, essa autora evidencia a importância da introdução da Lei 10.639/03 como uma mudança cultural e política no campo curricular, pois: “a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana” (Gomes, 2012, p.105).

A “fala” sobre a questão afro-brasileira e africana precisa ser pautada no diálogo intercultural que se desenvolve no interior da escola, que considere a existência de um “outro” enquanto sujeito o qual “esse outro deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões” (Gomes, 2012, p.105). Gomes (2012) ressalta que para isso acontecer há a necessidade do “reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros” (Gomes, 2012, p.105).

Nessa perspectiva, a autora discorre sobre a importância da articulação entre a diversidade e a cidadania na construção de uma democracia em sociedades pluriétnicas e multiraciais, como o Brasil, levando em consideração a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais. Diante disso, salienta que já é motivo de indagação sobre os limites e possibilidades de “construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder...” (Gomes, 2012, p.106).

No entanto, as especulações atreladas ao currículo e mudanças provenientes da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e as possíveis mudanças na grade curricular das escolas de educação básica só poderão ocorrer

Se ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira, se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos”, ou como mais uma disciplina. Trata-se na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p. 106)

As reflexões de Gomes (2012) nos direcionam para pensar a possibilidade de um currículo que envolva a diversidade étnica e a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 como um marco advindo de conquistas no campo educacional. É notável que, sem a existência da referida Lei, não saberíamos nem o que significa relações étnico-raciais no contexto educacional. Assim, é evidente que, após essa conquista, o racismo e preconceito ampliaram seu lugar como objeto

de investigação nas pesquisas acadêmicas, nas discussões sobre políticas públicas raciais, seminários, políticas curriculares dentre outras.

No entanto, no Brasil, é comum ouvir dizer que o racismo/preconceito contra os negros(as) é “mimimi” ou que é algo que não existe mais. Porém, cabe a nós, como educadores, sempre ressaltar a existência da Lei 10.639/03 e questionar os não negros, que também residem aqui, se precisaram de uma alguma medida legal para serem reconhecidos como seres “humanos”, para terem por direito o reconto de suas histórias de vida e de lutas.

É preciso reconhecer que historicamente o acesso à sala de aula era negado ou existiam vários obstáculos para a permanência dos negros. Se olhar por essa ótica, os materiais didáticos e, principalmente os livros de contos infantis, seguiam esse movimento de repressão e subordinação racista. A autora Petronilha Beatriz Gonçalves, no seu artigo “Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil”, discorre sobre como, apesar das medidas que impossibilitassem os negros frequentarem as escolas, alguns estudos documentais vêm mostrando que, no século XIX, escravizados e libertos tinham algum acesso às letras, pelo menos em Minas Gerais. Porém, ela ressalta que à medida que o ensino se tornou público, nas mesmas Minas Gerais, “a população negra diminuiu nos bancos escolares” (Silva, 2011, p.22). Segundo Petronilha (2011), a instrução pública nasce excludente e racista e, sendo assim,

Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária. Tem propiciado representações que geram, junto aos diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase sempre incorrigível (Silva, 2011, p.22)

A educação tem o potencial de transformar a vida das pessoas e abrir caminhos para uma vida melhor. É função da escola se comprometer com o indivíduo em sua integridade, sendo uma mediadora na formação de valores e não na disseminação de comportamentos que desrespeitam as diferenças e contribuam para a evasão escolar dos negros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana vieram e são um passo imenso rumo às desestruturações das desigualdades causadas ao longo do tempo e que se perpetuam até hoje em muitos lugares. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de aplicá-las de modo que possam existir mais políticas voltadas para o crescimento e valorização das pessoas negras, envolvendo o Estado e a sociedade. Sendo assim,

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil, 2004, p.11).

Os alunos negros e não negros precisam conhecer sua história, pois não vivemos em uma sociedade onde há escolas e bairros separados. Por realmente estar inserido dentro de uma sociedade, é que há a necessidade de se fazer valer os direitos e deveres de cada um, para Silva (2011, p. 22), “sentimentos e percepções de superioridade, inferioridade, relações de imposição e de submissão não se constroem nem única, muito menos primeiramente nas escolas”. Sendo assim, as relações sociais, de trabalho e étnico-raciais fazem parte da vida das pessoas e também participam desse processo das percepções que o negro tem sobre si. Diante disso, mesmo não se iniciando na escola, boa parte da população racista é letrada e, dessa forma, é viável que respeite os negros de forma que:

se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p.11)

A educação, alvo de grandes lutas por parte do Movimento Negro, é o caminho para nós negras(os) e a comunidade afro-brasileira tentar reverter os quadros negativos que são estruturados sobre os alunos(as) negros(as) no Brasil. Somos um país rico em diversidade, e refletir sobre uma educação para as relações étnico-raciais é valorizar e respeitar os povos que aqui residem e sofrem com muita discriminação.

Retomando as considerações de Silva P. (2011), o ocultamento da diversidade no Brasil acarreta aos índios e aos negros o sentimento de não fazer parte dessa sociedade: “a visão distorcida das relações étnico raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças” (Silva, 2011, p. 26).

Entretanto, ela ressalta que a diversidade “ainda tratada como diferenças étnicas- raciais que se realizam em convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade e em suas instituições, entre elas, as escolas” (Silva, 2011, p. 28). De fato, as considerações evidenciadas por essa autora são de suma importância para a compreensão do

que atravessa a educação para as relações étnico-raciais no Brasil e também valoriza que essa discussão só se tornou possível a partir da implantação da Lei 10.639/03.

Diante disso, para compreender uma educação para as relações étnico-raciais, é preciso atentar para o fato de que sua efetivação deve envolver toda a gestão escolar “a fim de evitar que questões tão complexas muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros” (Brasil, 2004, p.18). Portanto, cabe aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade pela introdução de uma educação para as relações étnico raciais, pois:

Em outras palavras aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas” (Brasil, 2004, p.18)

A escola enquanto instituição educacional tem uma função primordial na problematização das construções identitárias desde os anos iniciais. Nesta dissertação, fizemos a opção por livros de contos de infantis que favoreçam uma construção identitária positiva para as crianças, sobretudo as negras, que são as menos visibilizadas nas estórias contadas. É isso que iremos explorar no próximo capítulo.

4 CONTOS INFANTIS: ENTRE SABERES E REFLEXÕES

No capítulo anterior, foram realizadas discussões e apontamentos sobre a construção da identidade do aluno(a) negro(a), processo que se inicia desde os primeiros anos de vida e de escolarização. Destacaram-se os diversos entraves que cercam essa criança, sobretudo aqueles relacionados aos silenciamentos familiares e docentes frente a situações de racismo e preconceito enfrentadas, principalmente no ambiente escolar, onde envolvem as particularidades e subjetividades de suas construções identitárias. Na maioria das vezes, isso se dá sem significados positivos. Diante disso, a possibilidade de inserção de uma educação antirracista voltada para as relações étnico-raciais, desde a inserção da criança no ambiente escolar, é uma grande aliada nesse processo. Nesse sentido, este quarto capítulo aborda a necessidade de uma educação antirracista que se atente para a contribuição das narrativas dos contos infantis utilizados pelos professores, os quais também contribuem para a construção identitária dos alunos desde muito cedo.

Nesse sentido, na primeira seção, será desenvolvida uma reflexão entre conto infantil e literatura infantil com o objetivo de identificar possíveis conceptualizações. Na segunda seção, abordo narrativa, ficção e identidade, destacando as possibilidades que o imaginário oferece no universo infantil. Saliento como a magia presente nos contos contribui não apenas para a transmissão de valores, mas também para a construção das identidades das crianças. Logo em seguida, na terceira seção, apresento o processo de chegada desses livros à biblioteca da escola pesquisada, enfatizando o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, por fim, na quarta seção, discorro sobre a análise das narrativas dos contos infantis mais utilizados na escola pesquisada.

4.1 LITERATURA INFANTIL E CONTOS: QUE ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS?

No decorrer desta pesquisa sobre as narrativas dos contos infantis e sua apropriação no espaço escolar por parte dos alunos e professores, deparei-me com uma inquietação quanto à busca por esses materiais. Muitas vezes, a bibliotecária da escola se referia a esses livros como sendo literatura infantil e não contos. Não obstante, para fins de delimitar o meu objeto de pesquisa, que são livros de contos infantis, optei pela escolha dos livros que obtém designado na contracapa a categoria “conto”. Diante disso, com a finalidade de responder tal inquietação, percebi a necessidade de recorte sobre a questão de diferenciar “literatura infantil” e “contos infantis”, pois ressalvo, mais uma vez, que o interesse nesta pesquisa é trabalhar com as

narrativas de contos infantis. Nesse sentido, as contribuições de Seadi (2024) foram de grande importância nesse âmbito. Seus estudos na busca por compreender a literatura infantil e aderir uma definição se voltaram para a característica desse gênero e consideração das especificidades das faixas etárias do público a que se destina.

Segundo essa autora, “quem produz literatura infantil deve empregar uma forma de comunicação que leve em consideração a faixa etária do leitor previsto, tendo em mente seus interesses e respeitando suas habilidades cognitivas” (Seadi, 2024, p.35). Diante disso, ela discorre sobre a estrutura e o estilo das linguagens verbal e visual serem adaptados para se adequar às experiências infantis. De acordo com suas considerações, “a literatura infantil é um território próprio da infância, onde ela pode e deve ser explorada e enaltecida, proporcionando uma resposta às necessidades das crianças diante do vasto desafio de compreender o mundo e suas formas de construir significados” (Seadi, 2024, p.35).

Nessa perspectiva, é notável que a literatura infantil proporciona à criança uma construção sobre a forma de ver o mundo que o cerca e, de acordo com o estudo de Seadi (2024), na categoria literatura infantil, é possível encontrar uma variabilidade e diversidade de textos visuais e não verbais. Sendo assim, ela evidencia que “as histórias para crianças podem se manifestar em diferentes formas, como contos de fadas, contos populares, lendas, fábulas, apólogos ou simplesmente o que chamamos de contos” (Seadi, 2024, p.35). Portanto, é possível determinar que o conto é uma categoria narrativa que está inserida dentro do gênero da literatura infantil.

Diante disso, cabe evidenciar, de acordo Orthof; Machado (2001), no livro intitulado *Quem conta um conto?*, que o conto é uma narrativa breve, oral ou escrita, que concentra sua ação em um único ponto de interesse. Dentro desse gênero, existem diferentes variedades. O conto de fadas ou conto maravilhoso traz histórias populares voltadas para crianças, geralmente baseadas em lendas e mitos. O conto fantástico apresenta acontecimentos aparentemente absurdos, mas que se estruturam de modo a produzir lógica ou sentido. Já o conto folclórico surge da criação coletiva, transmitindo mitos, crenças e tradições por meio de uma linguagem popular ou regional. O conto literário, por sua vez, é elaborado artisticamente por um autor e se caracteriza como uma narrativa curta em prosa. O conto policial é marcado pelo suspense e pela sequência de fatos que envolvem mistério. Por fim, o conto popular, de tradição oral, busca transmitir ensinamentos morais e é contado em público por narradores experientes.

Não obstante, ainda dentro das considerações Seadi (2024), cabe evidenciar que, na perspectiva da literatura infantil, há obras que se preocupam “com temas sociais, como diferenças raciais, sexuais, de classe social, habilidades, entre outros” (Seadi, 2024, p.35).

Dessa forma, essas obras expressam as ideias dos mais velhos sobre a maneira de como as crianças devem pensar e ser e “no âmbito da literatura infantil, pode-se encontrar a representação dos sonhos infantis quanto a intenção educativa de moldar conceitos e ideologias considerados apropriados para a infância” (Seadi, 2024. p.36).

Não há dúvidas da grande importância da literatura infantil como material de apoio para o docente, uma vez que a literatura proporciona uma autonomia de pensamento e oportuna redefinir conceitos diversos. Sendo assim, é considerada uma aliada no desenvolvimento do pensamento crítico ao questionar manipulações e, de acordo com Seadi (2024), a literatura

Desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e na resistência a manipulação das massas, pois proporciona uma plataforma para a exploração de perspectivas diversas, o questionamento de ideias pré-estabelecidas e a análise reflexiva da sociedade e do ser humano (Seadi, 2024, p.37)

Diante disso, faz-se necessário que, desde a infância, as crianças sejam apresentadas a esse universo das leituras. Porém, nos anos iniciais, há a necessidade da mediação do professor e a escolha correta desses materiais de apoio, de acordo com a faixa etária da classe. Os contos infantis podem auxiliar na introdução de temas considerados “sensíveis”, contribuindo para as crianças adquirirem conhecimentos de forma lúdica, além de despertar o senso crítico, contribuir para a construção identitária e construir diferentes visões de mundo. No entanto, a escolha errada desses materiais de apoio pode acarretar uma construção identitária cercada de equívocos, tanto por parte dos alunos negros(as) que se sentem inferiores quanto por parte dos não negros(as) que se apropriam de um sentimento de superioridade diante de algumas narrativas de contos infantis que podem contribuir para essas subjetividades.

Diante disso, retomando as reflexões de Seadi (2024), as obras infantis devem possibilitar ao leitor infantil atribuir uma amplitude de significados ao que é exposto ou lido, levando as crianças a explorar a linguagem e seus efeitos. Partindo desse pressuposto, como já foi dito anteriormente, é importante evidenciar a importância da escolha correta desses materiais. Para essa autora, obras que abordam temas universais e questões sociais importantes em suas narrativas faz com que os leitores sejam desafiados a “questionar as normas culturais, os sistemas políticos e as instituições sociais que podem perpetuar formas de manipulação e controle” (Seadi, 2024, p.38). Em outras palavras,

a literatura desafia os leitores a confrontar suas próprias crenças e preconceitos, incentivando-os a desenvolver uma consciência crítica de si

mesmos e do mundo ao seu redor. Ao confrontar ideias divergentes e enfrentar dilemas morais complexos apresentados na ficção, os leitores são encorajados a refletir sobre seus próprios valores e a questionar as narrativas dominantes que podem moldar suas percepções (Seadi, 2024, p.38)

Partindo do pressuposto que os contos infantis estão inseridos dentro da categoria do gênero literatura infantil, cabe evidenciar, de forma geral, a importância que esse gênero agrega como manifestação cultural, valores humanos, concepção de visão e pensamento críticos. Ressalta-se que o foco deste trabalho de pesquisa é compreender de que maneira as narrativas dos contos infantis, utilizadas por professores e alunos de uma escola pública municipal de Barroso-MG, contribuem para a construção de uma educação antirracista. No entanto, dentro dessa premissa, há a necessidade de refletir a respeito da literatura infantil, sendo que os contos fazem parte desse gênero e também são aderidos para o público infantil e, como evidenciam Farias; Rubio:

É na literatura infantil que os encontramos, seu gênero é o narrativo, e seu enredo é bem simples, rápido e preciso. Têm características próprias: “Era uma vez...”, “Num reino encantado...”, “Num lugar não muito distante...” Essa forma narrativa denota um início, um meio e um fim e faz com que a criança perceba a existência de um tempo, um tempo que não é o seu, um tempo imaginário (Farias; Rubio, 2012, p.5)

Segundo Azevedo (1999), os livros de literatura infantil são apresentados de uma forma que se torna complexo distinguir o “real” e o “fantástico”. Na tentativa de discutir as origens da literatura infantil, o autor evidencia que:

não é possível negar que falar em contos de fadas hoje, tem significado para todos nós, quase que automaticamente, falar em crianças. Sem colocar em discussão suas diversas denominações, contos de encantamento, contos maravilhosos, fábulas ou simplesmente contos populares (Azevedo, 1999, p.4)

Para Azevedo (1999), o conto é considerado expressão da cultura popular e, com o passar dos anos, houve uma aproximação entre conto popular e a infância. Dessa forma, em certas narrativas de iniciação, há a busca do autoconhecimento ou da identidade que se torna recorrente em vários contos de fadas, e os livros de literatura infantil têm o público destinado às crianças.

Os estudos de Azevedo (1999), em torno da descoberta das origens da literatura infantil, desenvolveram-se a partir de questionamentos e características das crianças e histórias no período da Idade Média até se concentrar na fusão de contos populares e literatura infantil. De

acordo com sua reflexão, os contos são centrais para a literatura infantil, e algumas narrativas desses livros podem e são voltadas para a busca do autoconhecimento e identidade. Assim, é sempre importante atentar-se para as idades e o público ao qual se destina esses livros.

Diante disso, ele ressalta algumas características desse gênero: reaparecimento de uma moral ingênua; possibilidades de metamorfose; as histórias apresentam caráter iniciativo, nas quais o herói parte, enfrenta desafios; o final feliz. Este último, de acordo com Azevedo (1999), é muitas vezes considerado como um indício de alienação, pois: “Na verdade, este expediente, utópico por natureza, parece estar enraizado em certas concepções arcaicas como as que preconizam a renovação periódica do mundo (o “eterno retorno”)” (Azevedo, 1999, p.8). Evidenciando de outra forma, “no fim, acaba voltando tudo à pureza original, portanto no fim, tudo dá certo. “Se não deu certo”, diz o ditado popular, “é porque ainda não chegou ao fim” (Azevedo, 1999, p.8).

Embora Azevedo (1999) evidencie que a literatura infantil está englobada principalmente no que se refere aos contos populares e possua um caráter discutível entre o real e o imaginário, para Simões (2013) a literatura infantil continua a ser um campo aberto de definições e desafios teóricos, sendo isso, de fato, o que marca a especificidade desse gênero literário com adjetivo *infantil*. Diante disso, a autora exemplifica que a distinção que define a literatura infantil, e marca sua especificidade, é o público ao qual se destina que é bem determinado. No entanto, “cada artista que se propõe a escrever um livro, o qual ele mesmo define como literatura infantil, o faz a partir de determinada idealização de infância” (Simões, 2013, p.220).

Nessa premissa, Simões (2013) argumenta que é “pertinente que qualquer problematização da produção literária para a crianças, parta exatamente da problematização das diferentes concepções de infância que influenciam, determinam ou condicionam essa produção” (Simões, 2013, p. 220). Para tanto, o artista que escreve para crianças “é interpelado pela função, ou papel, que sua obra vai ter diante de um leitor preferencial- a criança- que carrega uma representação social marcada pela necessidade de educação e formação” Simões, (Simões, 2013, p.220). Em outras palavras, “toda obra destinada a crianças precisa se submeter ao fato de que será inserida, ou será recebida, num processo de educação e instrução, seja na escola, seja na família” (Simões, 2013, p.220).

Com bases nesses argumentos, as reflexões da autora citada, sugerem que a diferença, no contexto da literatura infantil, é marcada pelo tipo de formação e pelo contexto de infância que se deseja representar, aspecto que depende, principalmente, da mediação dessas obras (pais, família, professores). Isso porque a criança depende dessa mediação por parte dos adultos, pois:

criança e adulto determinam para o autor certos aspectos, características e especificidades da literatura infantil já que sua própria concepção de infância, seu projeto estético endereçado à criança precisa, obrigatoriamente, dialogar com toda a construção ideológica social sobre a infância na cultura em que se realiza (Simões, 2013, p.222).

Nesse sentido, a mediação adulta mostra-se fundamental no processo de acesso e compreensão das obras literárias pela criança. Assim, é necessário problematizar as idealizações presentes em muitas dessas produções, uma vez que são elaboradas por adultos e, portanto, possuem visões de mundo que podem influenciar a formação infantil. Dentro dessa premissa, é evidente o desafio de uma construção igualitária que considere as diferenças sociais, físicas e particularidades que compõem toda a diversidade infantil existente em nossa sociedade.

O mundo da literatura infantil é também moldado por expectativas acerca de como o adulto deseja que a criança se aproprie do texto e desenvolva determinada visão de mundo. Porém, nem sempre essa subjetivação virá carregada de valores positivos para a construção identitária, aquisição de conhecimentos, valores humanos, visão crítica, principalmente, se a mediação e escolha dessas obras por parte dos pais, professores, família, não contribuir positivamente para os aprendizados das crianças. Nesse sentido, concordo com Simões (2013) ao destacar o papel de formação da literatura em conjunto com as instituições de ensino:

São as instituições encarregadas do atendimento aos jovens que projetam e propagam esta imagem da infância: a literatura infantil passou a ocupar ao lado da escola e da família um papel fundamental na formação dos indivíduos. Mesmo postulando o ideal de que a literatura infantil deva ser antes de tudo, arte, e que em nada se difere da outra literatura (sem adjetivos), a sociedade espera que o papel de formação, seja do gosto, seja da capacidade crítica e criativa até a aquisição de conhecimentos assuma, na produção literária para crianças, uma marca fundamental (Simões, 2013, p.225)

Sendo assim, para a autora citada, o adulto pode expandir seus desejos de superioridade e, de certa forma, exercer poder ideológico sobre as crianças. Nesse aspecto, ela problematiza o conceito de infância da atualidade, o qual exige a multiplicidade e a parcialidade de representações, pois, de acordo com seus apontamentos, há várias infâncias. Ou seja, para cada momento histórico vivenciado, há no contexto social uma determinada ideologia sobre criança, pois:

Na verdade, o que existe são muitas crianças e muitas infâncias, cada uma delas construída a partir de determinados olhares, influenciados por interesses e ideologias que estejam vigorando no tecido social em determinado momento

histórico. Nessa perspectiva, a infância deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivido por todos do mesmo modo (Simões, 2013, p.227)

Diante da diversidade de infância compreendida por Simões (2013), torna-se relevante observar como o campo educacional sublinha o papel da literatura infantil nesse processo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual evidencia a contribuição das experiências com a literatura infantil para o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimulando a imaginação e ampliando o conhecimento de mundo. Nesse sentido, o documento aborda que o “ contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com os livros, com diferentes gêneros literários” (Brasil, 2004, p. 40). Dessa forma, a literatura infantil possibilita a diferenciação entre ilustrações e escrita, aprendizagem da escrita e formas corretas de utilizar os livros.

Nesse convívio com os textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revela inicialmente, em rabiscos e garatujas e à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2018, p.40)

Em estudos mais aprofundados, Lima (2021) teve como objetivo analisar as contribuições da literatura para o trabalho pedagógico na educação infantil em consonância com a BNCC. Com este estudo, a partir dos campos de experiências que tange à educação infantil, norteado pela BNCC, foi possível verificar que a literatura infantil é de grande importância para articular com as ideias propostas pelos campos de experiências, pois possibilita à criança desenvolver a linguagem oral, reconhecer-se e aos outros.

Além do mais, Lima (2021) chama a atenção para as possibilidades do trabalho pedagógico que a literatura infantil pode proporcionar à medida que isso seja despertado na criança:

a criatividade, imaginação e conhecimento são despertos e desenvolvidos ao se ouvir uma história sendo uma viagem que possibilita à criança brincar com a imaginação, conhecer, lugares, palavras, expressões, objetos, personagens. Conhecer o mundo mágico de tantas aprendizagens depende da motivação despertada na criança (Lima, 2021, p.22)

Diante dos argumentos citados, mais uma vez, retorno à questão que já foi levantada anteriormente sobre a importância de uma mediação de forma correta, principalmente no desenvolvimento de atividades e nas escolhas dessas obras que serão os materiais de apoio. O

professor tem o norteamento da BNCC, mas a mediação é ele quem vai direcionar. Para Reyes (2012), há uma necessidade de apropriação de história, de poemas e de toda literatura possível na escola com a finalidade de favorecer uma educação sentimental “para empreendermos essa antiga tarefa do “conhecer-te a ti mesmo” e “conheças os demais”” (Reyes, 2012 p.28).

Diante disso, ela afirma que o principal objetivo do professor “é o de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo um clima de introspecção e condições de diálogo, para que em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança” (Reyes, 2012, p.28). Sendo assim, o professor deve saber traçar caminhos entre a literatura e o leitor, pois:

Um professor de leitura é, simplesmente, uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. E para fazer seu trabalho não deve esquecer que, para além de professor, é também um ser humano, com zonas de luz e sombra, com uma vida secreta uma casa de palavras que têm suas próprias histórias (Reyes, 2012, p.29)

Portanto, de acordo com os estudos de vários autores, foi possível evidenciar que a literatura infantil é um gênero literário destinado ao público infantil que necessita de mediação por parte dos adultos (família, professor, pais). No universo da literatura infantil, há uma diversidade de possibilidades de textos e, nesse sentido, está incluída a categoria “conto infantil” que é o nosso foco neste trabalho. Sendo assim, na próxima seção, será desencadeada uma discussão sobre narrativa e ficção.

4.2 NARRATIVA, FICÇÃO E IDENTIDADE: QUANDO A MATERIALIDADE DO IMAGINÁRIO SE TORNA REAL

Os contos infantis são narrativas que contam histórias que ficam guardadas na memória dos alunos por muitos anos. Antes de pensarmos nessas histórias, é pertinente entender o que se entende por narrativa. Se pensarmos a narrativa como ato de linguagem, ela atribui sentido às experiências vivenciadas por nós. Bomfim (2024), fundamentando-se nas teorias de Hayden White, posiciona-se assinalando que: “não há produção de “verdades” fora da linguagem (que absorve forma e conteúdo simultaneamente), fora do discurso. A narrativa histórica está, portanto, aberta para a imaginação, para fabulações, para ficções, sem perder de vista a materialidade do real narrativo” (Bomfim, 2024, p.7).

Por conseguinte, ainda explorando o conceito de “narrativa”, recorro às reflexões de David Carr (2016), o qual, fundamentando-se nas ideias de Ricoeur, apresenta a narrativa como algo novo que através da linguagem chega a o mundo. A partir disso, ele evidencia que “narrar não é apenas uma atividade verbal, e também não é apenas uma reconstituição de eventos, mas é aquilo informado por um certo tipo de conhecimento superior” (Carr, 2016, p.238).

Nesse sentido, esse conhecimento superior presumo ser o compromisso com a realidade que devemos ter e, ainda nesse raciocínio, cabe destacar que “se o papel da narrativa é introduzir algo novo no mundo, e o que é introduzido é a síntese dos heterogêneos, então, presumivelmente, ela anexa aos eventos do mundo uma forma que, do contrário, eles não teriam” (Carr, 2016, p.233). Diante disso, é notável que a narrativa tem como finalidade atribuir sentido aos eventos, os quais não teriam a mesma amplitude de significados sem ela.

Segundo Carr (2016), a partir de uma reflexão voltada para o campo da História, a estrutura narrativa não está estritamente caracterizada por textos históricos, porém, de forma estruturada, ela pertence a tais textos. Ainda nesse raciocínio, ele a descreve como inerente aos próprios eventos e, dentro dessa perspectiva, a representa como “a narrativa não é apenas uma maneira bem-sucedida de descrição dos eventos; sua estrutura é inerente aos próprios eventos. Longe de ser uma distorção formal dos eventos relatados, um relato narrativo é uma extensão de uma das suas características principais” (Carr, 2016, p.229).

Sendo assim, ao pensar a narrativa e a linguagem a partir do campo da História, parte-se do pressuposto de que cada indivíduo possui uma história e que ela está atrelada, de certa forma, à questão de linguagem. Quando Carr (2016) nos diz sobre a importância de como a História lida com indivíduos e unidades sociais, ele ressalta a importância que ela representa para a sociedade a qual pertencem, sendo assim aborda a questão de nossas ações e experiências comuns, pois segundo ele, “O tempo social humano, como tempo humano individual, é construído por sequências configuradas, as quais formam os eventos e projetos de nossa ação e experiência comuns” (Carr, 2016, p.241). Ainda nesse raciocínio, o autor salienta que a estrutura do tempo social pode ser chamada de estrutura narrativa, pois através de sua reflexividade é comparável à voz narrativa.

Diante disso, pode-se dizer que toda história narrada se desenvolve a partir do tempo e da linguagem, o que se torna fundamental nos processos narrativos e, principalmente, na vida do indivíduo. Se olharmos do ponto de vista da história, a história contada, narrada, depende da linguagem para ser transmitida e, voltando nossas reflexões para o campo da docência, é necessário o professor pensar a própria aula como narrativa, e isso inclui pensar o discente e romper com certos binarismos. Assim, é relevante observar e refletir sobre as narrativas dos

contos infantis que são utilizadas como materiais de apoio pedagógico, sobretudo nos anos iniciais, que necessitam abordar a diversidade e pluralidade de povos. Como destacam Faria; Rubio (2012, p.7), “a narrativa faz parte da vida da criança desde quando bebê, através da voz amada, dos acalantos e das canções de ninar, que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda, a narrativas curtas sobre crianças, animais ou natureza”.

Sabemos que os contos infantis são narrativas que, na maioria das vezes, são voltadas para o imaginário envolvendo a ficção, mas, mesmo sendo objetos de ficção, essa “magia” contida em suas narrativas apresenta para as crianças um mundo imaginário o qual ajuda a entender o mundo real de uma forma mais lúdica, visto que são narrativas escritas por adultos que têm por objetivo passar alguns aprendizados para as crianças. Sendo assim:

Acredita-se que o contato com os contos de fadas possibilitará a criança o ensaio de vários papéis sociais, proporcionando a construção de uma personalidade sadia, bem como, promover a socialização, a troca de experiência e uma maior inserção no grupo social. Promover o desenvolvimento da imaginação, da criação, e da percepção de mundo, a partir das possíveis interpretações dos contos de fada (Faria; Rubio, 2012, p.1)

É necessário entender o significado de “ficção”. Para Jablonka (2020, p.243) “A ficção não é o verdadeiro, já que não existe, mas tampouco é o falso, já que não comporta qualquer intenção de enganar”. A partir de sua fala, entende-se que a ficção cria seu mundo que pode ter diversas transformações e, a partir disso, não se espera qualquer esclarecimento por parte dela.

Nesse sentido, esse autor denomina os objetos ficcionais (lendas, contos de fadas, romances, filmes, etc.) como tendo várias formas e os qualifica como intransitivo, os quais não abordam a ficção como real e, nesse aspecto, declara que a ficção não é verdadeira e nem falsa, pois não se pode esperar qualquer elucidação ou esclarecimento vindo dela. A outra forma de qualificação é denominada de transitiva que, segundo Jablonka (2020), remete ao mundo, o qual diz algo sobre a sociedade, relações sociais, de classe, gênero, dentre outras.

Sendo essa segunda a que mais interessa para reflexão sobre o meu objeto de estudo, concordo com o autor ao salientar que “ao mesmo tempo que o mundo, a ficção reflete a psicologia do escritor, sua cultura, suas convicções, seus combates, suas obsessões, sua posição na sociedade, ou no campo literário” (Jablonka, 2020, p.246). A partir disso, o autor levanta a questão sobre o que ensina a ficção a respeito do mundo e atribui três gêneros de ficção denominados: o incrível, o verossímil e as verdades superiores. Com efeito, denomina-se o incrível como o que “permite penetrar no campo do mítico, do fabuloso, do maravilhoso, do

fantástico”. O verossímil é aquele em que se pode acreditar e as verdades superiores são transmitidas pela ficção super-real” (Jablonka, 2020, p.247).

Voltando para as definições de ficção, Jablonka (2020) questiona como integrar a ficção no processo de conhecimento sem que essa se passe pela mesmice. Para tanto, relata “A ficção deixa de ser uma imitação, um desdobramento de um dado que chamamos de real ou de história, mas uma ferramenta que ajuda a construir um saber acerca do mundo” (Jablonka, 2020, p.255). Levando em consideração essa premissa, as histórias, mesmo sendo de ficção, são capazes de estabelecer fatos racionais, e esses fatos, de alguma forma, podem contribuir de maneira negativa ou positiva sobre os que se apropriam dele, sendo objetos que ajudam no processo de construção identitária dos sujeitos.

No que constitui meu objeto de pesquisa, vejo que pode haver uma naturalidade com as narrativas presentes com conteúdo racistas, visto que já se tornou estrutural o que se perpassa nessas narrativas. Concordo com Jablonka (2020, p.271) que algumas ficções são “indispensáveis para a produção de conhecimento, servem para questionar, formular hipóteses, mobilizar conceitos, transmitir um saber, a fim de compreender o que os homens fazem na verdade”.

Jablonka (2020) ainda me chama atenção pelo fato de apontar a história como uma “[...] maneira de pensar, uma aventura intelectual que precisa de imaginação arquivística, de originalidade conceitual, de audácia explicativa, de inventividade narrativa” (Jablonka ,2020, p. 272). Diante disso, ressalto que a narrativa caminha com a história a ponto de ser articulada com a imaginação. Nesse aspecto, concordo com a reflexão do autor citado que, se quisermos compreender as ações dos homens, devemos a partir do desenvolvimento de um raciocínio, recorrer às ficções de método sem perder a incredulidade, pois essas ficções favorecem a produção de conhecimento.

Sendo assim, “se as ficções de método contribuem para ampliar os enunciados da verdade, pode se dizer, reciprocamente, que a história é uma forma de literatura que, com auxílio de um método ativa a ficção para produzir conhecimento” (Jablonka, 2020, p.275). Portanto, a ficção é necessária para construir conhecimento a partir de narrativas que, de forma imaginária, atua na construção do saber e, diante disso, as narrativas dos contos infantis devem estar isentas de conteúdos preconceituosos e depreciativos: “Atualmente, diríamos que a ficção é uma das ferramentas que servem para pesquisar e construir o verdadeiro” (Jablonka, 2020, p.276).

Segundo Faria; Rubio (2012), as obras que chegavam ao Brasil, adaptadas do modelo europeu, abrangia todo tipo de literatura. Nesse aspecto, “apropriada para o projeto educativo e

ideológico que via no texto infantil (principalmente os contos de fadas) e na escola aliados indispensáveis para a formação de cidadãos” (Faria; Rubio, 2012, p.3). Sendo assim, “essa formação, que utilizava tais textos aconselhava em suas páginas principalmente o patriotismo, o amor e respeito à família e aos mais velhos, a dedicação aos mestres e à escola, a piedade pelos pobres e fracos” (Faria; Rubio, 2012, p.3).

Diante disso, evidencia-se que cada história, de acordo com seu roteiro e a motivação que motivou a sua escolha de acordo com a mensagem educacional desejada pelo seu narrador, contribui com diversos aspectos da formação de crianças e de jovens. Para esses autores, “todas as histórias propiciam o desenvolvimento de atenção e raciocínio, senso crítico, imaginação, criatividade, afetividade e transmissão de valores” (Faria; Rubio, 2012, p.4). Dessa forma, salientam que as histórias possuem um poder mágico de prender atenção das crianças diante dos fatos ocorridos, pois, a partir delas, é possível trabalhar de diversas formas, fazendo com que as crianças tenham prazer de ouvi-las e aprendam com seus conteúdos.

As histórias são excelentes veículos para a transmissão de valores, porque dão contexto a fatos abstratos, difíceis de serem transmitidos isoladamente. Como por exemplo, a valorização da esperteza, que mentir não é a melhor solução. A criança precisa de um estímulo para facilitar na sua aprendizagem, e nos contos de fadas, não tem nada melhor para que essa questão possa ser desenvolvida (Faria; Rubio, 2012, p.5)

Em consequência disso, é notável a importância que as narrativas dos contos infantis possuem para a infância, pois, nesse período, as crianças, de acordo com Faria; Rubio (2012), transformam o mundo real em função dos seus desejos e fantasias e “utiliza essas fantasias como referencial para aplicar à sua realidade, à sua própria atividade, ao seu eu e às suas leis morais” (Faria; Rubio, 2012, p .5). Diante disso, a ficção e realidade caminham juntas e são um campo de possibilidades, “a criança está vivendo um período repleto de possibilidades, no qual, através do imaginário, é permitida a ela a interação constante com o mundo real e o mundo da fantasia” (Faria; Rubio, 2012, p .5).

Dessa forma, percebe-se que, quando há nessas narrativas conteúdos racistas ou preconceituosos, o desenvolvimento da criança será influenciado de forma negativa. Os contos infantis permitem essa junção do real e imaginário e, de alguma forma, a ficção deixa um aprendizado, tornando-a parte real. Além disso, os estudos de Faria; Rubio (2012) evidenciam que os contos promovem o “desenvolvimento da criança, motivando-a a ser generosa e solidária, fazendo-a compreender que nem sempre as pessoas são boas e que nem sempre as

situações são agradáveis” (Faria; Rubio, 2012, p .6). Então, os contos contribuem para o seu modo de ver o certo e o errado e desperta, o senso crítico, pois:

A essência do conto de fadas é o de abstrair conceitos formadores de caráter, uma vez que estabelece relação entre “bem e mal”, “certo e errado”. Seus valores são inúmeros: respeito, bondade, justiça, amizade, amor, franqueza, humildade, diferença etc. A formação moral da criança ocorre quando esta faz uso da reflexão sobre os contos de fadas, distinguindo as atitudes das personagens e construindo as suas próprias, alicerçando sua formação moral” (Faria; Rubio, 2012, p.6)

Sabemos que nem sempre as essências dos contos são fascinantes para todas as crianças. Algumas narrativas do passado possuíam o “final feliz” que se voltava para a mudança de cor da criança negra, ou até mesmo que ela se tornaria um “urubu”, caso o encantamento não fosse desfeito, o que parece ser normal para determinadas pessoas, visto que são elementos da imaginação. No entanto, sabemos que essas obras estão cercadas pelas teorias da mestiçagem e são preconceituosas, as quais reduzem os sonhos da criança negra em se tornarem brancas e em negarem sua cor e identidade. Diante disso, ressalto a importância de narrativas voltadas para uma educação antirracista desde a infância, mais uma vez, pois:

Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreenda melhor as relações familiares. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história aconchegada a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros (Faria; Rubio, 2012, p.7)

Carvalho (2015) discorre sobre o papel da literatura oral e escrita na formação dos sujeitos em seu processo de construção identitária, baseando seu estudo na figura do “griot” – termo designado de acordo com a tradição africana para o responsável pela preservação da cultura a partir da oralidade. Em outras palavras, o “griot” é um contador de histórias que possui uma bagagem de conhecimentos que são transmitidos para os demais. Nas palavras de Carvalho (2015), essa figura do “griot” pode ser evidenciada nas práticas escolares.

Sendo assim, o contador de história, ou orador, faz com que os interlocutores se identifiquem com os discursos produzidos, tendo com uma das funções obter a confiança de quem ouve a partir de um discurso que retrata a realidade e transmissão de conhecimentos compartilhados: “o contador de história tem um papel decisivo na formação da identidade daqueles com os quais interage, visto que seu discurso produz ideologias por vias sensoriais que ultrapassam o domínio da palavra” (Carvalho, 2015, p.317).

Carvalho (2015) discursa que, a partir da narração de uma história, é possível expor visões e memórias vivenciadas inscritas no imaginário popular e, dessa forma, “toda orientação em direção ao modo de ser, pensar e agir tem a ver com as redes de construção imaginárias produzidas discursivamente” (Carvalho, 2015, p.321). Logo, todo aprendizado e valores vão sendo construídos baseados em convicções ideológicas que são resultados da produção de subjetividades construídas historicamente. Nesse sentido, trabalhar com a narração/contação de histórias, no ambiente escolar, exige comprometimento por parte do educador na formação do leitor, pois “cabe ao professor sensibilizar para as diferentes formas de expressão e tratar das questões discursivas que possibilitem a compreensão da constituição identitária” (Carvalho, 2015, p.322).

As reflexões de Carvalho (2015) vão ao encontro das ponderações de Vinco (2019), que também discute o impacto das histórias na vida das crianças. Em parte de seus estudos de doutorado, a autora expõe a narrativa do conto *A Princesa Negrina*, relatado por Schuarcz (2012), para evidenciar que o racismo é estrutural e destacar que ainda opera no Brasil a ideia do branqueamento. Vinco (2019) destaca, ainda, que permanece como um tabu falar sobre racismo no país, uma vez que muitos sujeitos continuam negando sua negritude — reflexo do mito da democracia racial e das estruturas racistas que atravessam nossa sociedade, aspectos já discutidos neste trabalho.

Vinco (2019, p. 10) aponta que “precisamos construir um currículo que, se afastando de simplificações estereotipadas possa permitir processo de identificação positivo”. Nesse sentido, evidencia que o trabalho com literatura infantil no ambiente escolar pode contribuir para os processos de construção identitários de crianças negras e não negras, pois, diante de alguns testemunhos durante sua pesquisa, algumas crianças negras apresentaram dificuldades em seus processos de construção identitário e, de acordo com seus apontamentos, “as crianças não negras, por sua vez, precisam ser chamadas a se deslocar do lugar de privilegio, historicamente construído, na direção de uma constituição identitária antirracista” (Vinco, 2019, p.198). Nesse sentido, o trabalho com a diversidades de textos que compõe a literatura infantil favorece as construções identitárias dos alunos desde cedo e a prática docente é imprescindível nesse contexto:

Na escola, o texto sozinho, não dá conta de promover uma educação antirracista; então, prestar atenção nas mediações que fazemos é um modo de nos posicionarmos em relação a isso, pois o trabalho docente pode instigar ou inibir o surgimento de questionamentos, inerentes à própria natureza do texto literário (Vinco, 2019, p.198)

Os processos de construção identitária envolvem muitas especificidades que precisam ser entendidas pelos docentes desde os anos iniciais, e a utilização dos contos, que são livros de pequenas narrativas e que possibilitam explorar esses aspectos, é um aliado na desconstrução de identidades negativas das crianças negras. Barbosa; Rostas (2022) evidenciam a contribuição da literatura infantil com protagonistas negros na educação infantil como instrumento de implementação da Lei 10.639/03 e apostam em uma educação antirracista. De acordo com suas considerações, ao entrar no ambiente escolar, principalmente na educação infantil, a criança se vê diante várias formas de ser e agir e, diante toda essa diversidade, vai construindo sua identidade pessoal e coletiva. No entanto, “para que essa construção se dê de uma forma saudável, é preciso que esse espaço e as pessoas que o frequentam, respeitem e valorizem, a sua história e cultura” (Barbosa; Rostas, 2022, p.9).

Além disso, para Barbosa; Rostas (2022), a aproximação das crianças com os livros tendo negros como protagonistas possibilita às crianças negras serem representadas de forma positiva, e as não negras, de conhecerem que existem outras formas de representatividade. Sendo assim, o uso dessas histórias na educação infantil contribui para a igualdade racial, construção de conhecimento e identificação.

Da mesma forma, Vieira (2021) também aponta a necessidade de estimular discussões raciais desde a educação infantil e expõe que a falta de representatividade negra nas literaturas infantis pode privar as crianças de terem contato com representações importantes e, ainda nesse aspecto, contribuir para a ideia errônea que não há criança racista devido a sua inocência e, dessa forma, atentar-se para a utilização do livro “como uma ferramenta pedagógica para estimular a autoestima das crianças negras, construção de identidade, pertencimento étnico e a importância de se construir uma educação antirracista” (Vieira, 2021, p.12).

Os contos contribuem para a construção de identidades. Ao enfrentarem dilemas, as crianças aprendem a elaborar suas ideias e suas visões sobre diferentes temas, mas tudo só se torna real em meio a uma boa mediação. A ficção dos contos infantis se torna um campo fantástico que aproxima o real do imaginário, fortalecendo identidades. Concordando mais uma vez com Munanga (2009), para que as raízes históricas de um povo sejam possibilitadas e a construção de identidades fortalecidas, é essencial reconhecer o papel das narrativas dos contos infantis na formação do sujeito. As histórias presentes nos contos infantis podem contribuir de forma significativa nesse processo, especialmente quando são mediadas e utilizadas com elementos que valorizam a diversidade e promovem o respeito às diferenças.

É compreensível que o conhecimento histórico evidenciado por Munanga (2009) esteja relacionado às questões culturais, uma vez que a identidade é também construída a partir das

representações e dos sentidos compartilhados socialmente. Os contos mais comuns, utilizados na infância — sobretudo nos anos iniciais da escolarização —, fazem parte da memória afetiva das crianças e colaboram para a formação de identidades positivas. Como já mencionado, narrativa e ficção caminham junto ao imaginário social, e Silvio Almeida (2019) reforça essa compreensão ao discutir o papel do sistema educacional na reprodução ou no enfrentamento de determinadas representações.

Por outro lado, quando Bento (2022) questiona o lugar de privilégio da branquitude, ela propõe uma reflexão crítica sobre aquilo que, para determinados grupos, é considerado natural. Um exemplo disso é a escassez de pesquisas voltadas a compreender o papel da branquitude nos processos históricos de exclusão e escravização da população negra. Nesse sentido, a problematização dos contos infantis, que ainda hoje reproduzem e exaltam uma cultura eurocêntrica, torna-se um exercício necessário de análise crítica. Assim como as discussões desenvolvidas no segundo capítulo evidenciaram o silenciamento e a ocultação do racismo estrutural no Brasil, as narrativas dos contos infantis podem ser compreendidas como reflexos desse mesmo processo, revelando o quanto ainda é preciso repensar o que se ensina e o que se perpetua por meio das histórias contadas às crianças. Assim, na próxima seção, apresento os processos de acessos aos contos infantis até sua chegada na rede escolar e os procedimentos metodológicos de análises das obras.

4.3 ANÁLISES DAS NARRATIVAS DOS CONTOS INFANTIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Os livros de contos infantis, que são os objetos de estudo desta pesquisa, chegaram até a biblioteca da escola pesquisada por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola⁹ (PNBE) e por meio Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O PNBE foi um programa do governo federal desenvolvido no ano de 1997 que tinha como objetivo a distribuição de livros de literatura de qualidade e referência para todas as escolas cadastradas no Censo Escolar. A intenção do programa era fomentar a leitura e, com isso, formar alunos e professores leitores.

⁹ Para mais informações, acesse o site:

<[>](https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld#:~:text=O%20Decreto%20n%C2%BA%209.099%2C%20de,Biblioteca%20da%20Escola%20(PNBE))

De acordo com o guia 2 “PNBE na Escola, Literatura fora da Caixa - anos iniciais do Ensino Fundamental”¹⁰, as escolas, que oferecem educação infantil (creches), receberam um acervo de 50 obras e as que oferecem a modalidade de ensino anos iniciais do Ensino Fundamental receberam 100 obras divididas em acervos de 25 unidades cada. De acordo com esse Guia, as obras são diversificadas do ponto de vista temático, gêneros, formatos e graus e complexidades, com a finalidade de contribuir com a formação leitora de alunos e professores. Entretanto, a partir do Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017, o Programa foi descontinuado e incluído no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Com isso, os processos de seleção, avaliação e distribuição dos livros de literatura passaram a fazer parte dos mesmos processos dos livros didáticos unificando os dois programas. O PNLD também visa fornecer materiais de apoio à educação básica pública de forma gratuita para todo o Brasil. Sendo considerado uma um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo, o PNLD é uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em conjunto com o Ministério da Educação (MEC). Com a finalidade de incorporar o PNBE, o PNLD inclui em sua nomenclatura o adjetivo *literário*, sendo considerado PNLD literário por ser responsável pelas distribuições dos livros de literaturas.

Dessa forma, todas as obras que chegam ao acervo da biblioteca são de responsabilidade do PNLD e não há um critério de escolha por parte dos gestores da escola ou professores. As obras são separadas por séries e, antes de serem distribuídas, são avaliadas e selecionadas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir da investigação sobre o processo de obtenção das obras, foi dado início à seleção das narrativas para a pesquisa.

Como já foi dito anteriormente, a cidade escolhida para a realização da pesquisa foi Barroso-MG, por ser meu município de residência. A princípio, foi realizada uma conversa com os gestores da Secretaria Municipal de Educação e, a partir de minha apresentação e informação sobre meu objeto de pesquisa, foi verificada a possibilidade de realizar a pesquisa em duas escolas da rede municipal de ensino que oferecem a modalidade “anos iniciais do Ensino Fundamental”, sendo uma situada na área central e outra em um bairro de localização periférica com a finalidade de apresentar diferentes realidades.

A partir da liberação, iniciei a conversa com os gestores das escolas e obtive a informação de que o ensino é padronizado de forma que os acervos das bibliotecas são os

¹⁰ Acesso ao Guia 2: <<https://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407>>

mesmos. Portanto, a partir da mudança do foco da pesquisa para os contos infantis mais utilizados, não tive muito acesso às escolas pretendidas e, desde então, foram priorizadas visitas ao acervo da biblioteca de uma das escolas situada na área urbana central, pois foi onde tive melhor acesso e apoio para a seleção dos livros e verificação de quais os contos infantis estão sendo trabalhadas com os alunos.

Após a realização do mapeamento e da obtenção das obras que circulam nessa escola, a análise se realizou a partir das seguintes questões: De que maneira os personagens históricos negros são retratados em tais narrativas (por exemplo, são relacionados apenas ao contexto escravista e à subalternidade ou são evidenciadas questões atinentes a toda complexidade histórica das contribuições que trouxeram para a formação do povo brasileiro?) Existe o negro como protagonista? Em que contexto são evidenciados? Como se dá a representatividade negra nesses contos? Quais as principais temáticas abordadas? O que a moral da história apresenta?

Os critérios de seleção pelas obras do acervo foram articulados em conversa com uma profissional que já trabalhou na biblioteca por vários anos e, na ausência de uma ficha de controle de entrega desses materiais para conferência, a ajuda da bibliotecária foi de suma importância. De forma sugestiva pela professora, optei pelos livros mais utilizados na escola. Para isso, foi necessário fazer um levantamento junto à bibliotecária sobre os livros mais utilizados nos anos de 2022 e 2023 e, devido à ocorrência da pandemia de covid-19, foram estabelecidos esses respectivos anos.

A lista que obtive apresentou um total de trinta livros. Para selecionar os livros mais utilizados, foi feito um questionário¹¹, no qual não seria necessário se identificar, com os nomes dos livros para as professoras somente marcar com um “X” nos que mais foram utilizados com suas turmas. Foi dado um prazo para que as docentes prenchessem as fichas, mas, no dia da busca, havia apenas uma ficha preenchida e, após esse episódio, foram realizadas várias visitas à escola para obter algum retorno. Depois de várias tentativas, consegui acesso a cinco questionários.

Após o recolhimento dos questionários, com a finalidade de selecionar os mais utilizados, foram escolhidos os livros que possuíam duas ou mais opções e fosse de fato um conto, pois é comum assimilar a literatura infantil aos contos. Para não haver esse equívoco, selecionei os livros de contos distinguido dos outros pela apresentação na parte de subtítulo intitulado “índices para catálogo sistemático” ou na contracapa que em algumas obras também

¹¹ O questionário encontra-se no Apêndice A deste texto.

são apresentadas a categoria. Os resultados dos questionários estão sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Obras de literatura infantil trabalhadas pelas professoras

Obra / Autoria	Número de escolhas
<i>A fada que tinha ideias</i> (Fernanda Lopes)	2
<i>De quem tem medo o lobo mau?</i> (Silvana de Menezes)	2
<i>Frederico Godofredo</i> (Liana Leão)	2
<i>Histórias à brasileira: a donzela guerreira e outras</i> (Ana Maria Machado)	2
<i>Manhê</i> (Ilan)	1
<i>Meus contos de fadas preferidos recontado por Tony Ross</i>	2
<i>O grande Chefe</i> (Carlos Nogueira)	1
<i>O sapateiro e os anõezinhos</i> (Bia Bedran)	1
<i>Por que somos de cores diferentes?</i> (Carmem Gil)	2
<i>Príncipes e princesas, sapos e lagartos</i> (Flávio de Souza)	1
<i>Uma ideia toda azul</i> (Marina Colasanti)	1
<i>Um sapo dentro de um saco</i> (Marcos Mairton)	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Após a verificação dos questionários, foram selecionados os livros que tiveram duas escolhas e que se enquadram na categoria “contos”. Após esse recorte, as obras analisadas foram as seguintes: *De quem tem medo o lobo mau?* (Silvana de Menezes); *Histórias à brasileira a donzela guerreira e outras* (Ana Maria Machado); *Meus contos de fadas preferidos recontado por Tony Ross*; e *Por que somos de cores diferentes?* (Carmem Gil).

Para a análise das obras, elaborei uma ficha com os seguintes dados das obras selecionadas: dados bibliográficos, capa do livro e relação de contos presentes. Para cada conto, foi produzido um breve resumo do enredo e um quadro com critérios associados às questões de

interesse da pesquisa com a finalidade de verificar, em alguma medida, a aproximação ou o distanciamento desses contos com a defesa de uma educação antirracista. Nesse quadro, optei por atribuir uma pontuação de acordo com o compromisso explicitamente assumido com uma pauta antirracista, de forma que quanto maior a pontuação, mais assumidamente antirracista é o conto.

Quadro 2 – Ficha da obra *Histórias à brasileira: a Donzela Guerreira e outras*

FICHA 1

1) Dados bibliográficos:

Título: Histórias à brasileira: a Donzela Guerreira e outras

Autor(a): Ana Maria Machado

Editora: Claro Enigma

Ano de publicação: 2013

País de origem: Brasil

Série indicada: 1º ao 3º ano

2) Capa do livro:



3) Relação dos Contos presentes: “A donzela guerreira”, “A princesa do Bambuluá”, “Adivinha, adivinhão”, “Os três coroados”, “A onça, o veado e o macaco”, “O jabuti e o jacaré”, “As três velhas que fiavam”, “A cumbuca de ouro e os marimbondos”, “Branca flor” e “A lenda da vitória-régia”.

3.1) Enredo resumido de “A Donzela guerreira”: O conto apresenta a história de uma Donzela que, para agradar os desejos do pai, vai para a guerra lutar por amor ao seu reino, visto que seu pai não tinha nenhum filho homem para enviar à guerra e, devido à idade avançada, permitiu que sua filha fosse em seu lugar. A história mostra a força da mulher que, se vestindo de homem, supera os obstáculos encontrados no enfrentamento de uma guerra e sai vitoriosa.

3.1.1) Avaliação antirracista de “A donzela guerreira”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.2) Enredo resumido de “A Princesa do Bambuluá”: A narrativa aborda de forma violenta como um simples rapaz desencanta uma princesa que ficava presa dentro de uma caverna.

Mesmo pobre e de aparência frágil, o rapaz supera as agressões e consegue se destacar com estudos para se tornar rei e, por fim, se casa com a princesa de Bambuluá.

3.2.1) Avaliação antirracista de “A Princesa do Bambuluá”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.3) Enredo resumido de “Adivinha, adivinhão”: O conto apresenta a narrativa de um homem que, insatisfeito com sua condição financeira, resolve buscar alternativa de crescimento a partir do ato de adivinhar o que as pessoas pedissem. Como não tinha esse dom, sempre deixava para a própria pessoa encontrar a solução do problema. Um dia chamou atenção de um rei com seus trabalhos e foi convidado a ajudar na resolução de descobrir quem estava roubando no palácio, após usar a inteligência teve êxito com a descoberta sendo convidado a

morar no palácio e por fim acabou por optar em voltar com a vida simples que tinha antes, que era também de liberdade.

3.3.1) Avaliação antirracista de “Adivinha, adivinhão”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.4) Enredo resumido de “Os três coroados”: Essa narrativa apresenta a história de três irmãs órfãs que sonhavam em se casar com rei. Duas das irmãs faziam um plano de agradar o rei com suas costuras. Apenas uma delas ofereceu os seus cuidados e três filhos que iriam ter com rei, os quais teriam na testa um sinal de ouro. Porém, o rei estava disfarçado em uma carruagem e escutou as conversas das irmãs, logo se interessou pela moça que o daria os três filhos e que iria também cuidar do lar. Passando algum tempo, casaram-se e levou as duas

cunhadas para morar com eles. As duas irmãs, sendo muito invejosas, ordenaram que uma criada matasse todos os três filhos do casal. A criada não obedeceu e deixou os filhos na porta de um casal de lenhadores e, por fim, as irmãs descobriram e tentaram, mais uma vez, sumir com as crianças. Dessa vez, foram descobertas e os filhos do rei se juntaram aos pais e também aos lenhadores que foram morar no palácio.

3.4.1) Avaliação antirracista de “Os três coroados”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.5) Enredo resumido de “A Onça, o Veadinho e o Macaco”: A narrativa conta a história de uma onça maldosa que gostava de se aproveitar da bondade dos outros animais para se divertir e tirar algum proveito da situação. Um dia, ela aprontou muitas maldades com um veadinho,

enganando-o para se dar bem. No entanto, um macaco, incomodando com as atitudes da onça, fez com que ela passasse pelas mesmas situações que praticava e deu-lhe uma boa lição, o que a levou à morte no final.

3.5.1) Avaliação antirracista de “A Onça, o Veadinho e o Macaco”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.6) Enredo resumido de “O Jabuti e o Jacaré”: Esse conto narra a história de um Jabuti que tocava flauta e foi enganado pelo Jacaré que roubou sua flauta e foi embora para o fundo do lago. O Jabuti fez um plano e conseguiu tomar a flauta do Jacaré, apertando seu dedo bem forte até o Jacaré ceder. Mesmo sendo pequeno, planejou tudo com inteligência e, assim, teve êxito no seu plano.

3.6.1) Avaliação antirracista de “O Jabuti e o Jacaré”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.7) Enredo resumido de “As três velhas que fiavam”: Uma mãe viúva gostaria que a filha se casasse com um filho de fazendeiro rico. Para isso, inventou que a filha sabia fiar muito bem, mas a menina não sabia. Durante a ida à igreja, a moça foi pedindo ajuda e apareceram três velhas que sabiam fiar e a ajudaram até conseguir o casamento. Porém, a moça sentiu a necessidade de ser honesta e falar a verdade ao noivo antes de se casar, ela disse que sabia fiar, mas que não gostava e, nesse momento, as três velhas apresentaram os desgastes físicos de saber fiar tão bem e o que isso ocasionou ao longo dos anos. Como o noivo não queria isso para sua esposa, aceitou que ela não precisava fazer isso para se casar.

3.7.1) Avaliação antirracista de “As três velhas que fiavam”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.8) Enredo resumido de “A cumbuca de ouro e os marimbondos”: O conto narra a história de um homem rico egoísta que tinha amizade com um pobre homem, o qual um dia lhe pediu um pedaço de terra para plantar uma roça. O homem rico deu-lhe a pior terra e o homem pobre encontrou uma cumbuca de ouro no terreno e entregou algumas moedas para o homem rico buscar o tesouro. Com muita ganância, a fim de deixar o homem pobre fora da riqueza de sua terra, o homem rico doou para ele o pedaço de terra em que morava. No entanto, quando o homem rico foi buscar o tesouro, era apenas uma caixa de marimbondos. Furioso com a situação, ele levou a caixa de marimbondos enrolada e ordenou que o compadre

fechasse sua casa e abrisse o presente e, nesse instante, os marimbondos se transformaram em muitas moedas de ouro.

3.8.1) Avaliação antirracista de “A cumbuca de ouro e os marimbondos”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.9) Enredo resumido de “Branca Flor”: Narra-se a história de uma família muito pobre, com cinco filhos para criar, sendo a caçula uma menina. A pedido da mãe, o pai ficou com a menina. Com pouco alimento em casa, a mãe recebeu uma visita de uma senhora que pediu água e comida, sendo bondosa, a mãe dividiu os alimentos que passou a render dentro das panelas. Diante disso, a senhora pediu para ser madrinha da menina, dizendo que a batizasse de Branca Flor e assim foi feito. A madrinha declarou que sua afilhada teria poderes mágicos

e, desde então, nunca mais faltou alimentos na casa. Porém, na falta do pai falecido, a mãe de Branca flor se casou com um homem ganancioso que gostaria de obrigar ela a se casar com um homem rico, mas a menina escolheu um lenhador e, mais uma vez, foi ajudada por sua madrinha se livrando do padrasto e se casando com seu lenhador.

3.9.1) Avaliação antirracista de “Branca Flor”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.10) Enredo resumido de “A lenda da Vitória-Régia”: Narra a história de uma índia que gostaria de ir até as estrelas e, em umas dessas tentativas, acabou sumindo no fundo do rio. A lua, com pena da garota que nunca mais retornaria, transformou-a em uma Vitória-Régia.

3.10.1) Avaliação antirracista de “A lenda da Vitória-Régia”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Foi possível evidenciar que os dez contos apresentados nessa obra não abordam a temática racial de forma explícita. Isso, contudo, não significa que a autora Ana Maria Machado não possua outras obras literárias que se aproximem de uma perspectiva voltada para uma educação antirracista. No entanto, nas obras utilizadas nesta análise, observa-se um distanciamento dessa abordagem, uma vez que não se identificam elementos de representatividade negra. Ainda assim, cabe destacar que as obras estão isentas de estereótipos

ou manifestações de preconceito racial, e a autora ressalta, na apresentação da obra, que a coletânea não tem pretensões de registro etnográfico ou algo do gênero.

A seguir, segue a ficha da obra *Meus contos de fadas preferidos*, a qual apresenta sete contos de fadas clássicos que serão analisados:

Quadro 3 – Ficha da obra *Meus contos de fadas preferidos*

FICHA 2

1) Dados bibliográficos:

Título: Meus contos de fadas preferidos

Autor(a): Tradução Eni Rodrigues, recontados e ilustrados por Tony Ross

Editora: Martins Fontes, selo Martins.

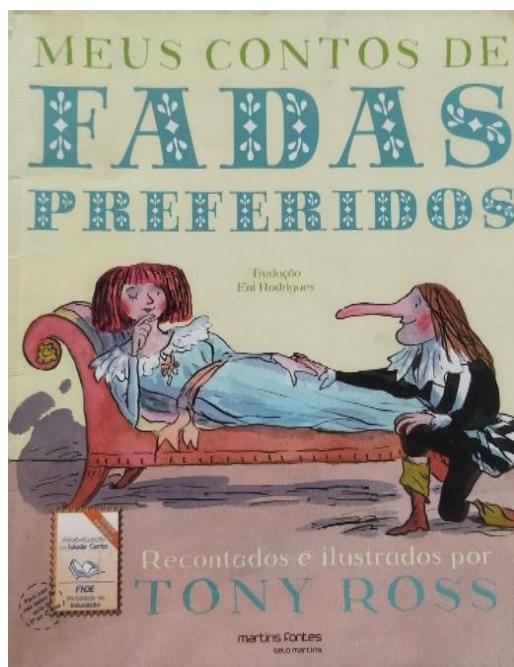
Ano de publicação: 2013

País de origem: Inglaterra

Gênero literário: conto

Série indicada: 1º ao 3º ano

2) Capa do livro:



3) Relação dos Contos presentes: “O Duende Travesso”, “Músicos de Bremen”, “Doce Mingau”, “RUMPELSTILTSKIN”, “O Príncipe Jacinto e a Doce Princesinha”, “Dons de Fada” e “A Bela e a Fera”.

3.1) Enredo resumido de “O Duende Travesso”: Narra a história de um duende travesso que resolve pregar peças em uma velha senhora, mas é surpreendido por sua forma de ver sorte em tudo o que acontece ao seu redor.

3.1.1) Avaliação antirracista de “O Duende Travesso”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.2) Enredo resumido de “Os Músicos de Bremen”: Narra o conto de um galo, um gato, um cachorro e um burro, que gostariam de se tornar músicos e puderam se aprimorar ao ficar com a cabana de uns ladrões que fugiram assustados por imaginarem que os animais seriam monstros na escuridão. Os ladrões usaram sua mente criativa, fortalecida pelo medo, para

criar monstros terríveis e abandonaram todo dinheiro. Os quatros animais não necessitaram mais de trabalhar e puderam tornar-se bons músicos.

3.2.1) Avaliação antirracista de “Os Músicos de Bremen”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.3) Enredo resumido de “Doce mingau”: Narra a história de uma menina pobre que vivia com sua mãe passando necessidades. Um dia, a menina saiu em busca de alimentos na floresta, levando apenas metade de um bolo. No decorrer do caminho, deparou-se com uma velhinha também com fome. A menina não hesitou e dividiu o que tinha, por isso acabou sendo presenteada com um caldeirão mágico que fazia um maravilhoso mingau e nunca mais sentiu fome.

3.3.1) Avaliação antirracista de “Doce mingau”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.4) Enredo resumido de “RUMPELSTILTSKIN”: Narra a história de um pobre tecelão que gostaria de casar sua filha com o rei. Sendo assim, o homem mentiu para o rei que sua filha fiava palha que virava ouro, o rei levou a moça que, na verdade, não sabia fazer nada virar ouro. Durante a noite apareceu um duende que concordou em ajudar várias vezes até que a menina se casou com o rei, mas o último pedido do duende foi que ela lhe desse seu primeiro filho. A rainha, ao passar dos anos, teve o primeiro filho, e o duende retornou para buscar o bebê, a única forma de se livrar da promessa era a rainha descobrir seu nome, a rainha descobriu o nome que era Rumpelstiltskin e foi livrada da promessa.

3.4.1) Avaliação antirracista de “RUMPELSTILTSKIN”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.5) Enredo resumido de “O Príncipe Jacinto e a doce Princesinha”: Narra a história de um príncipe que queria se casar com uma princesa encantada. Ajudado por uma fada disfarçada de fada, ele conseguiu se casar com a princesa, mas o mago malvado jogou um feitiço sobre seu único filho que iria ter uma vida muito triste. O rei e a rainha tiveram seu filho Jacinto, que tinha o nariz que não parava de crescer e, um dia, o encanto foi quebrado quando conheceu a princesinha que gostava dele como ele era, o amor verdadeiro fez o nariz de Jacinto ser do tamanho certo.

3.5.1) Avaliação antirracista de “O Príncipe Jacinto e a doce Princesinha”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.6) Enredo resumido de “Dons de Fadas”: Narra a história de uma rainha fada que tinha o dom da beleza, inteligência, capacidade de saber usar as palavras. A rainha vivia em um castelo com suas quatro filhas, mas, um dia, suas três filhas resolveram viver suas vidas fora do castelo. Dessa forma, a rainha deu a cada uma um de seus dons, ficando a filha mais nova sem nenhum dom e morando com sua mãe. Com o passar dos anos, sem notícia das irmãs, a filha mais nova foi ao encontro das irmãs e viu que nenhuma estava bem com seus dons maravilhosos. Sendo assim, ela trouxe as irmãs para casa de novo e todos entenderam que a irmã mais nova ficou com o melhor dom de todos: o amor.

3.6.1) Avaliação antirracista de “Dons de Fadas”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

3.7) Enredo resumido de “A Bela e a Fera”: Narra a história de um mercador e suas três filhas. Quando ele viajava para trazer fortuna, sofreu um acidente e foi parar na morada de uma fera, que o recebeu e o manteve alimentado em sua casa durante a noite. Ao amanhecer, o mercador agradeceu e, indo embora, lembrou do pedido da filha mais nova: ganhar uma rosa para enfeitar o jardim. O pai pegou a rosa do jardim da fera que ficou muita brava e pediu que a filha do mercador viesse morar com ele. Com o passar dos dias, a menina foi para o castelo, mas, com o tempo, sentiu saudade de casa. Ela ficou longe por vários dias e, quando retornou, a fera estava morta de tristeza, mas foi ressuscitada com suas lágrimas, tornando-se um belo príncipe.

3.7.1) Avaliação antirracista de “A Bela e a Fera”:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os sete contos recontados e ilustrados por Tony Ross, analisados acima, mostraram-se distantes de uma perspectiva voltada para uma educação antirracista. Suas narrativas não apresentam discussões, personagens ou elementos que possibilitem ressaltar a diversidade étnico-racial, sendo de fato histórias que possam exercer uma função lúdica no contato da criança com suas narrativas e ilustrações. A ausência de representatividade negra nessas obras

não necessariamente se vincula a todas as obras desse autor. Nesse sentido, o estudo evidencia os sete contos dessa obra somente. Além disso, é viável evidenciar que, mesmo a obra estando dentro dos modelos de clássicos europeus, não há indícios de estereótipos e nem de manifestações de preconceito racial.

A seguir, segue a terceira ficha, agora do conto “De quem tem medo o lobo mau?”:

Quadro 4 – Ficha do conto “De quem tem medo o lobo mau?”

FICHA 3

1) Dados bibliográficos:

Título: De quem tem medo o lobo mau?

Autor (a): Silvana de Menezes

Editora: Elementar

Ano de publicação: 2009

País de origem: Brasil

Gênero literário: Conto

Série indicada: 1º ao 5ºano

2) Capa do livro:



3) Enredo resumido: Narra a história de um lobo velho, vegetariano e solitário que vivia em uma floresta em extinção. No entanto, ele encontra um caçador com as mesmas limitações e ambos, cercados pelo medo, tornam a história um pouco divertida ao relembrar seus passados e os efeitos da velhice. No final, já não importa quem era o lobo e quem era o velho: ambos seguem pela floresta, independentemente dos instintos do lobo ou da inteligência do homem.

4) Avaliação antirracista:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0
Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	(X) 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. () 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	0
Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	(X) 0 = Não há () 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	0
Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. () 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	
Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	(X) 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. () 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	0
Pontuação total: 2 / 12		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O conto “De quem tem medo o lobo Mau” não se aproxima de uma narrativa voltada para uma educação antirracista de forma explícita, não aborda questões relacionadas à diversidade étnico-racial nem problematiza estereótipos ou desigualdades presentes na sociedade. Porém, sua narrativa promove um suspense lúdico e apresenta características voltadas para transmissão de valores universais.

A seguir, segue quarta e última ficha, agora do conto “Por que somos de cores diferentes?”:

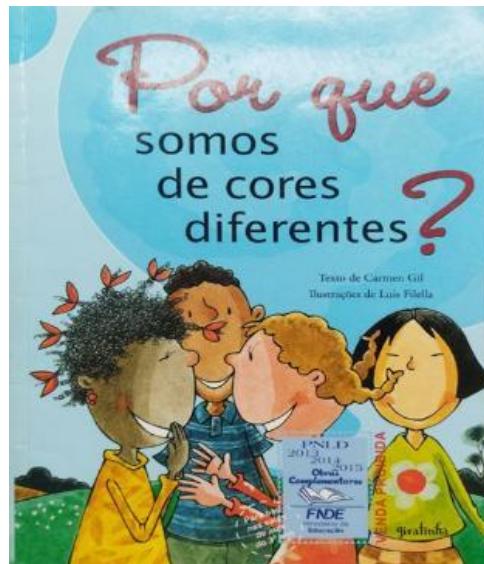
Quadro 5 – Ficha do conto “Por que somos de cores diferentes?”

FICHA 4

1) Dados bibliográficos:

Título: Por que somos de cores diferentes?
 Autor (a): Carmem Gil, ilustrado por Luis Fidella
 Editora: Girafinha
 Ano de publicação: 2006
 País de origem: Espanha
 Gênero literário: Conto
 Série indicada: 1º ao 3º ano

2) Capa do livro:



3) Enredo resumido: A narrativa apresenta a curiosidade de Marta (menina branca) e Tenka (menina negra) durante uma excursão, quando ambas desejam saber “por que somos de cores diferentes”. No decorrer da história, a resposta para essa questão é desenvolvida de modo a ressaltar que somos todos diferentes devido à mistura de povos, climas, costumes e heranças históricas.

4) Avaliação antirracista:

Critério	Descrição	Pontuação
Local. Onde se passa história e local associado a pessoas negras.	(X) 0 = Não () 1 = Sim	0

	Diversidade representativa. Personagens negros aparecem de forma relevante e ativa.	() 0 = Nenhum personagem não branco. () 1 = Personagem não branco aparece, mas sem papel central. (X) 2 = Personagem não branco com papel relevante. () 3 = Protagonista ou mais de um personagem central não branco.	2
	Valorização cultural. Presença de elementos culturais (afro-brasileiros, africanos) retratados com respeito e valorização.	() 0 = Não há (X) 1 = Presente de forma superficial () 2 = Presente de forma consistente e respeitosa	1
	Ausência de estereótipos. Narrativa livre de representações racistas ou preconceituosas.	() 0 = Muitos estereótipos. () 1 = Alguns estereótipos. (X) 2 = Nenhum estereótipo.	2
	Enfrentamento do preconceito. Caso haja preconceito no enredo, ele é questionado e combatido.	() 0 = Preconceito naturalizado ou ignorado. () 1 = Preconceito presente e criticado de forma sutil. (X) 2 = Preconceito enfrentado de forma explícita e com resolução positiva	2
	Moral da história reforça a igualdade e respeito entre os grupos raciais	() 0 = Não aborda o tema. () 1 = Aborda de forma indireta. (X) 2 = Aborda de forma clara e construtiva.	2
Pontuação total: 9 / 12			

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O conto “Porque somos de Cores Diferentes?” apresenta, de forma científica, a diversidade de povos, e sua narrativa se desenvolve de modo a possibilitar que as crianças se sintam confortáveis com a questão da diversidade. Porém, logo no início do texto, há uma naturalização da questão racial quando algumas crianças se referem às protagonistas como uma tendo “cor de leite” e a outra “cor de café”, originando a expressão “café com leite”, à qual ambas respondem com concordância e risos. Considerando que as meninas do texto têm aproximadamente dez anos, a meu ver, já deveriam possuir um olhar mais crítico para esse tipo de classificação.

Embora esse comentário pareça não ter pretensão ofensiva, ele reforça o que Silvio de Almeida (2019) evidencia sobre o racismo como um conjunto de práticas que se perpetuam em nossa sociedade. Para Munanga (2005), a falta de criticidade diante da naturalização das diferenças acaba legitimando práticas discriminatórias que permanecem como se fossem inofensivas. Gomes (2012) também evidencia a necessidade de uma educação antirracista que ultrapasse a valorização da diversidade e desconstrua discursos e práticas que naturalizam a desigualdade racial.

Nesse sentido, embora o conto seja favorável e apresente grande aproximação com uma educação antirracista, sua análise crítica se torna fundamental para evitar possíveis naturalizações de racismo e preconceito. Essa questão do termo “café com leite” pode e deve ser problematizada em sala de aula pelos mediadores, despertando o senso crítico dos alunos.

Portanto, mesmo havendo esse ponto crítico, que também abre uma janela para um excelente trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da criticidade, esse conto viabiliza uma forte aproximação com uma educação antirracista, possibilitando contextualizar a diversidade e a representatividade e dando ênfase ao fortalecimento de identidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os estudos teóricos para a realização desta pesquisa de mestrado, em parte do livro de Eliane Cavalleiro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, ela expôs as dificuldades encontradas durante o período de pesquisa. Diante disso, percebo a necessidade de um breve relato sobre o meu percurso para efetivação da minha pesquisa. A parte mais conflitante desta pesquisa foi depender dos profissionais da escola para entender que fazer pesquisa em prol de uma educação antirracista é valido e importante como qualquer outro elemento que se deseja pesquisar.

Durante as visitas às escolas, deparei-me com comentários de que a instituição atendia aos critérios de educação antirracista simplesmente por realizar atividades no dia 20 de novembro. Isso ocorreu na primeira escola que visitei. Fui questionada por uma professora, com certo tom sarcástico, se eu iria trabalhar no mesmo local que ela, logo após a diretora liberar meu acesso aos livros. Em outro momento, uma professora sugeriu que eu mudasse meu tema de pesquisa para algo “mais fácil”, afirmando que isso facilitaria meu trabalho.

Além disso, nenhum profissional me acompanhou até a biblioteca, o que me levou a realizar três visitas até conseguir encontrar uma suposta professora responsável por esse setor. Ela abriu a biblioteca e, em seguida, foi ministrar sua aula. Fiquei completamente perdida diante de um acervo extenso, sem qualquer indicação de onde localizar os livros necessários para a pesquisa. Diante dessas condições, considerei inviável realizar o trabalho nessa primeira escola.

Na segunda escola visitada, em um bairro mais periférico, fui imediatamente avisada de que eu poderia consultar o acervo da biblioteca, mas que não havia profissional para me acompanhar. Mais uma vez, o sentimento que tive foi de impotência, pois eu tinha a liberação da Secretaria de Educação, mas o acesso às obras estava ficando inviável. A partir desses entraves, procurei um professor de História do município e, junto com a bibliotecária de uma terceira escola (que nessa época estava em reforma, mas atendia 247 alunos), pude ter acesso ao acervo de livros.

Superado esse desafio, a principal dificuldade que se apresentou foi conseguir que as professoras me entregassem os questionários sobre os livros mais utilizados. Eu tive abertura com a diretora, que procurou saber sobre a pesquisa e perguntou se eu possuía autorização da Secretaria de Educação, mas logo informou que, quanto às fichas dos contos mais utilizados, ela poderia solicitar que as professoras as prenchessem, porém elas não eram obrigadas a fazê-lo. Foram realizadas várias visitas à escola na tentativa de obter algum retorno e, por fim, a

secretaria da escola anotou o meu número de telefone e passou a me informar quando havia algum questionário disponível para entrega.

Tive acesso também ao Centro de Referência do Professor – biblioteca pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação da cidade, localizada fora do ambiente escolar – e à Biblioteca do POLO UAB, também situada fora do ambiente escolar. Esses espaços possibilitaram o acesso a vários livros relacionados à temática racial e à educação antirracista, que podem servir de apoio aos professores da rede municipal. Pude verificar que se tratam de materiais com ótimas referências, mas alguns deles nunca haviam sido utilizados.

Esse percurso de pesquisa não foi fácil e, muitas vezes, foi desmotivante. Ouvi de uma secretária escolar que sempre teve vontade de fazer mestrado, mas nunca conseguiu, e que eu tinha “tido sorte” por ter alcançado essa etapa. Sorte ou não, precisei passar por várias etapas até chegar aqui e, em muitas ocasiões, foi necessário levar meu filho às visitas, pois, nos dias previstos para as entregas, o material não estava disponível.

Ainda sobre esse percurso da pesquisa, a ideia principal, articulada junto ao projeto, consistia em investigar os livros paradidáticos de História utilizados pelos professores dos anos iniciais como materiais de apoio pedagógico. No entanto, não tive abertura com esses profissionais, o que me fez, inclusive, pensar em desistir da pesquisa. Essa hipótese precisou ser revista com meu orientador, e tivemos de mudar o foco do trabalho para as narrativas dos contos infantis, pois eu não gostaria de trabalhar com elementos que não estivessem ligados aos livros de “história”, já que percebo o quanto as crianças aprendem com facilidade a partir deles.

Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo investigar as narrativas dos contos infantis mais utilizadas por professores e alunos dos anos iniciais e sua contribuição para a construção de uma educação antirracista, buscando responder à questão de como essas narrativas se aproximam ou se distanciam de uma educação antirracista. Ao longo da pesquisa, por meio da análise dos contos mais utilizados pelos professores dos anos iniciais, foi possível identificar elementos que revelam tanto os desafios quanto as potencialidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo estrutural.

Os resultados evidenciaram a necessidade de utilização de narrativas que promovam a representatividade das crianças negras, uma vez que foram analisados dezenove contos e, dentre eles, apenas um se aproximou de uma educação antirracista. Observou-se também que o acervo da biblioteca da escola pesquisada contém diversos livros que abordam a temática racial e a diversidade étnica. Durante a busca pelas narrativas dos contos infantis na biblioteca, assim que

mencionei a educação antirracista, a bibliotecária apresentou vários livros de literatura afro que abordavam a temática, mas esses materiais não apresentavam sinais de uso.

Os resultados obtidos não significam, necessariamente, que a escola não trabalhe a temática ou a diversidade étnica de outras formas. Ressalto que a presença de representatividade negra em tais narrativas contribui para o fortalecimento e a construção identitária das crianças negras, que se apropriam dessas histórias de maneira positiva. Reforço, ainda, a importância do papel dos mediadores no processo de apropriação das aprendizagens a partir dessas narrativas.

A construção de identidades saudáveis por parte de alunos e alunas negros envolve processos complexos, influenciados por diversos fatores – entre eles, a falta de representatividade nos espaços escolares e nas narrativas às quais são expostos. Como discutem Woodward (2017) e Munanga (2009), o reconhecimento de si ocorre, em grande medida, pelo reconhecimento das diferenças entre “nós” e “os outros”, processo fundamental e enriquecedor para a formação de cada pessoa.

Entretanto, quando uma criança é constantemente exposta a narrativas com as quais não se identifica, ela tende a internalizar a ideia de que sua história, sua aparência e sua cultura não têm valor. Essa exposição repetida a representações homogêneas ou excludentes acaba moldando percepções que limitam a construção de uma identidade positiva, reforçando estigmas e hierarquias raciais presentes na sociedade.

A falta de compreensão dos docentes em relação ao tema e ao que é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana torna-se explícita, visto que, a partir dos resultados obtidos, os contos analisados se distanciam de uma aproximação com a temática racial. Como mediadores das obras em sala de aula, os professores têm a função de trabalhar a diversidade com as crianças, apresentando a história afro-brasileira e africana, princípios evidenciados pela Lei 10.639/03.

Diante dos atos de preconceito e discriminação evidenciados no segundo capítulo, confirmou-se que tais práticas se sustentam, sobretudo, pelo não enfrentamento das mudanças necessárias para superá-las. Conforme discute Cavalleiro (2012), a criança negra é frequentemente socializada para a submissão desde seu ingresso no ambiente escolar, o que revela como a instituição ainda contribui para a reprodução de hierarquias raciais.

As ideias de raça permanecem operando como potentes marcadores sociais que estruturam a sociedade brasileira. Como aponta Lilia Schwarcz, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Eliane Cavallero, falar sobre raça e racismo no Brasil ainda constitui um tabu: poucos desejam abordar o tema, embora o preconceito racial seja real e persistente. Esse silenciamento também se manifesta no contexto escolar, onde materiais que valorizam a diversidade étnico-

racial e apresentam a história e a cultura africana e afro-brasileira – como os contos infantis – são frequentemente ignorados ou subutilizados. Tal postura reforça o distanciamento entre o que se espera de uma educação antirracista e alguns materiais que circulam no cotidiano escolar.

Além disso, a permanência do mito da democracia racial opera como um mecanismo de camuflagem do problema, produzindo a ilusão de harmonia entre negros e brancos e dificultando o reconhecimento das desigualdades históricas e estruturais. Essa crença, muitas vezes naturalizada, contribui para a manutenção de práticas pedagógicas que não confrontam o racismo, favorecendo a continuidade de uma lógica que se pretende superar. Sendo assim, essa complexidade de existência de um racismo em anonimato pode estar relacionada aos resultados dessa análise, silenciamento sobre a temática racial se configura na sua “não existência”.

Os resultados analisados nesta pesquisa reforçam a urgência de problematizar essas práticas. A maioria das narrativas examinadas não se aproxima de uma perspectiva de educação antirracista, evidenciando que não é responsabilidade da criança, sozinha, mobilizar debates éticos e raciais. Cabe ao adulto – especialmente o professor – mediar, tensionar e ressignificar as situações cotidianas que envolvem desigualdades e manifestações de preconceito.

Reconhece-se que este estudo apresenta limitações, especialmente quanto ao número de obras analisadas, pois nem todas as professoras entregaram os questionários de pesquisa. Essas restrições, contudo, não invalidam os resultados alcançados; pelo contrário, apontam para a necessidade de novos olhares e aprofundamentos e principalmente para mudanças nesse sentido, as crianças negras como qualquer outra precisam se sentir de fato incluídas na escola.

Como contribuição, esta dissertação evidencia uma lacuna entre os contos infantis mais utilizados pelos professores e ressalta a importância da formação docente para lidar com a diversidade étnico-racial, a necessidade de materiais pedagógicos representativos e principalmente mais sensibilidade com a temática racial e no enfretamento de preconceitos. Assim, espera-se que o trabalho possa subsidiar educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas na promoção de um currículo e de práticas pedagógicas assumidamente antirracistas. Sugere-se que pesquisas futuras explorem como é trabalhada a diversidade étnico-racial e como se dá o enfretamento a preconceitos e discriminações no ambiente escolar desde os anos iniciais, visto que os livros de contos infantis não apresentaram essa abertura para a construção de uma educação antirracista.

Dessa forma, conclui-se que enfrentar o preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar requer, necessariamente, a atuação crítica dos educadores e toda equipe de gestão, e a inclusão efetiva de materiais que valorizem a diversidade. Somente com a intencionalidade pedagógica voltada para o antirracismo será possível transformar narrativas,

práticas e percepções, contribuindo para uma educação comprometida com a equidade e com a construção de identidades fortalecidas e positivas para todas as crianças.

Por fim, acredita-se que este estudo não se encerra em si mesmo, mas representa mais um passo na luta pelo reconhecimento e pela valorização das identidades negras no espaço escolar, contribuindo para o avanço de uma educação comprometida com as crianças negras que sofrem danos até dias atuais e não são ouvidas e nem respeitadas em sua diversidade étnico-racial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. **Presença Pedagógica**, v. 27, p. 1–10, 1999.
- BARBOSA, Amanda Basílio; ROSTAS, Márcia Helena Suaia Guimarães. A literatura infantil com protagonismo negro: uma análise de sequências didáticas para uma educação antirracista. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOMFIM, Marcus. Pelo fio da narrativa: articulações entre ensino de História e telenovelas. In: SILVA, Giovani José da; COSTA, Marcella Albaine Farias da; CABRAL, Fabiano de Lima (orgs.). **Ensino de História & Teledramaturgia**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2024. p. 35-57.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. **Parecer CP/CNE 3/2004**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.
- CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 15–27.
- CARVALHO, José Ricardo. Educação, identidade e literatura oral: o griot na diáspora africana. **Revista Fórum Identidades**, 2015.
- CARR, David. A narrativa e o mundo real: um argumento a favor da continuidade. In: MALEBA, Jurandir (org.). **História e narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 229–247.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931–1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 517–534, 2008.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re)existência. In: PEREIRA, Amilcar Araujo (org.). **Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021. p. 23–47.

FARIAS, Francy Rennia Aguiar de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Literatura infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012.

FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. **Psicologia e Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 68-86, 2002.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 374–389, 2011. DOI: 10.1590/S1414-98932011000200013.

GOMES, Janaina D. Por uma educação antirracista. In: GONÇALVES, Clézio Roberto (org.). **Educação como prática da igualdade racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 79–143.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19–33, jan. 2013. DOI: 10.1590/S0104-40602013000100003.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, v. 18, p. 269–290, 2006.

JABLONKA, Ivan. **A história é uma literatura contemporânea**: manifesto pelas ciências sociais. Tradução de Verônica Galíndez. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

JORNAL SANTO CAFÉ. **Racismo escolar**. Goiânia: TV Pai Eterno, 23 ago. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kyKFH_fd34M. Acesso em: 23 abr. 2024.

LAZZARINE, R. dos S. **O desmentido no ensino fundamental público**: facetas de um racismo clivado e mascarado. 2018. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2018.

LIMA, Indira Abreu. **Contribuições da literatura para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil em consonância com a BNCC**. 2021. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IX, Barreiras, 2021.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação da aprendizagem no Ensino de História: entre “silêncios de” e “desafios para” um campo de pesquisa. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, v. 38, n. 1, p. 152–168, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Facetas de um racismo silenciado. **Raça e Diversidade**, 1996.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117–129, 2022. DOI: 10.1590/s0103-4014.2022.36105.008.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), 2005. p. 9–20.

NASCIMENTO, Hiago Gonçalves Dias. **“Entrando com os pés na porta”**: um estudo sobre a branquitude nas pesquisas em Ensino de História. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de História, Juiz de Fora, 2023.

ORTHOFF, Sylvia; MACHADO, Ana Maria. **Quem conta um conto**. São Paulo: FTD, 2001.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, L. K. M. (org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870–1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, n. 18, p. 77–101, 1996.

SEADI, Larissa Paiva. **Estudo de materiais de apoio ao professor do PNLD 2018**: Objeto Literário para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental — formação para a leitura literária. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Tramandaí, 2024.

SILVA, Carolina Medronha Figueira da. **A inserção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): análise**

comparativa dos processos de avaliação e seleção a partir do conceito de letramento literário. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso — UFRGS, 2023.

SILVA, Marcelo D. da; LOPES, Jussara. Fundamentos das políticas públicas para as relações étnico-raciais. In: GONÇALVES, Clézio R.; MUNIZ, Kassandra da S. (orgs.). **Educação como prática da igualdade racial na escola.** Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda., 2016.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11–32.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 73–102.

SILVA, Wallace Souza da. **Identidade negra na infância escolar: um novo olhar sobre o negro no ensino de História nos anos iniciais a partir da experiência com os alunos de uma escola rural.** 2021. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Japeri/RJ, 2021.

SILVA, Wellington José Tibério. **Barroso: um relato sobre a origem.** Barbacena: Centro Gráfico e Editora, 2019. ISBN 978-85-54113-02-5.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 23, n. 46, p. 219–242, 2013.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VIEIRA, S. **Literatura infantil negra: possibilidades para a construção de uma educação antirracista na Educação Infantil da Creche São Miguel,** Crato–Ceará. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Regional do Cariri (URCA), 2021.

VINCO, Sônia Regina. **Tornar-se: literatura infantil e educação antirracista.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2019. 208 f.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 7–72.

APÊNDICE A – Questionário da pesquisa

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Olá professoras (es)! Meu nome é Josiane Anselmo. Sou aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF e estou realizando uma pesquisa sobre os contos infantis mais utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Gostaria de contar com a sua colaboração para a minha pesquisa. Você não precisa se identificar. Basta selecionar, da lista a baixo, os livros que você utilizou junto às suas turmas em 2022 e 2023. Caso tenha utilizado algum livro que não está na lista, pode indicar por escrito no final da folha.

Desde já agradeço sua participação!

A FADA QUE TINHA IDEIAS Fernanda Lopes de Almeida	X
A VIDA INTIMA DE LAURA E OUTROS CONTOS Clarice Lispector	
CONTOS DE MORTE MORRIDA Emani SSÓ	
CONTOS DE HOJE E DE ONTEM Lima Barreto, Lygia Bojunga, Leo Cunha	
CONTO COM VOCÊ Cora Coralina	
DOZE REIS E A MOÇA NO LABIRINTO DO VENTO Marina Colasant	
DE QUEM TEM MEDO O LOBO MAU? Silvana de Menezes	X
E QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA...ENQUANTO O SONO NÃO VEM José Mauro Brant	
JÁ PRA CAMA, MONSTRINHO! Tradução de Bruno B. de Carvalho	
JOÃO DAS LETRAS Regina Rennó	
FREDERICO GODOFREDO Liana Leão	X
GIROS CONTOS DE ENCANTAR Mila Behrendt	
HISTÓRIAS À BRASILEIRA- A DONZELA GUERREIRA E OUTRAS Ana Maria Machado	X
HISTÓRIAS DE QUEM CONTA HISTÓRIAS Lenice Gomes	

MÄENHÉ! Ilan Brenman	
MEUS CONTOS DE FADAS PREFERIDOS Recontado por Tony Ross	X
O SEGREDO DO ANEL E OUTROS CONTOS UNIVERSAIS Lauro Henrques Jr.	
O ANIVERSÁRIO DO TILTAPES Christina dias	
O BICHO-MEDO E SEU SEGREDO Eliane Pimenta	
O GRANDE CHEFE Carlos Nogueira	X
O SAPATEIRO E OS ANÖEZINHOS Bia Bedran	
PORQUE SOMOS DE CORES DIFERENTES? Carmen Gil	
PRÍNCIPES E PRINCESAS, SAPOS E LARGATOS Flávio de Souza	
QUANDO O LOBO TEM FOME Christine naumann-Villemin	
QUEM É O CENTRO DO MUNDO? Clara Rosa Cruz Gomes	
SETE HISTÓRIAS PARA SACUDIR O ESQUELETO Angela-Lago	
UMA IDEIA TODA AZUL Marina Colasanti	
UM SAPO DENTRO DE UM SACO Marcos Mairton	X
TOM André Neves	
VOLTA AO MUNDO EM 52 HISTÓRIAS Neil Philip	

Bonequinho preta