ISSN: 2358-8829

LETRAMENTO LITERÁRIO EM PERSPECTIVA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta pedagógica a partir da obra O Pequeno Príncipe Preto para pequenos

Silvia Cristina Rodrigues da Silva [1]
Cristiane Raquel Souza de Carvalho [2]
Drielle Ribeiro Mota [3]
Francisca Eliete de Souza Braga [4]
Anna Paula Oliveira do Vale [5]

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, a literatura chega às crianças antes mesmo de elas dominarem a leitura convencional. Ela aparece na voz de quem conta, nas imagens que provocam perguntas, nos personagens que despertam identificação e nas histórias que ajudam a nomear sentimentos e experiências. Ler para crianças pequenas, portanto, não significa apenas apresentar palavras ou preparar para a alfabetização. Significa criar encontros com diferentes modos de ser, de imaginar e de compreender o mundo. Quando esses encontros incluem personagens negros, famílias diversas, referências africanas e afro-brasileiras e outras formas de representação que historicamente estiveram pouco presentes nos livros destinados às crianças, a experiência literária também pode contribuir para uma educação comprometida com o respeito às diferenças.

É nessa direção que este artigo discute o letramento literário em perspectiva antirracista na Educação Infantil, tomando como referência a experiência pedagógica realizada com crianças do Pré-II, de cinco anos, a partir da obra O Pequeno Príncipe Preto para pequenos, de Rodrigo França, com ilustrações de Juliana Barbosa Pereira. Publicada pela Trama, a obra é destinada à primeira infância e apresenta um protagonista negro cuja trajetória se relaciona com a árvore Baobá, com os afetos, a ancestralidade e a ideia de

[1] Mestranda do Curso de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cristina-sofia18@outlook.com;
[2] Mestranda do Curso de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, criscarvalhoraquel@gmail.com;
[3] Mestranda do Curso de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, dry_ll@gmail.com;
[4] Mestranda do Curso de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, elietybraga@gmail.com;
[5] Profa. da Educação Básica – Rede Municipal de Ensino de Chapadinha - MA, annapauladovale@hotmail.com .

espalhar sentimentos e sementes em diferentes lugares. A obra apresenta linguagem marcada por rimas e elementos visuais que dialogam com o texto verbal, favorecendo o contato das crianças pequenas com a narrativa. A escolha dessa obra justifica-se pela possibilidade de trabalhar, desde a infância, a representatividade negra, a valorização das características físicas, os vínculos afetivos e o reconhecimento das raízes culturais. Ao apresentar um protagonista negro em uma narrativa marcada pelo afeto, pela ancestralidade e pela valorização de suas origens, o livro oferece possibilidades para desenvolver experiências literárias que dialoguem com uma perspectiva antirracista.

Essa escolha também dialoga com as orientações brasileiras para a educação das relações étnico-raciais. A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003). Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam as instituições dos diferentes níveis e modalidades de ensino quanto à valorização da identidade, da história e da cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2004).

Na Educação Infantil, esse compromisso ganha uma forma própria. Não se trata de antecipar conteúdos escolares nem de transformar crianças pequenas em receptoras de explicações históricas complexas. Trata-se de organizar experiências em que possam conviver, brincar, ouvir histórias, falar sobre si, reconhecer diferenças e produzir sentidos sobre aquilo que vivenciam. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, considerando as experiências e as diferentes linguagens das crianças (Brasil, 2009), o que reforça a necessidade de propostas que respeitem os modos próprios de participação das crianças.

O objetivo deste artigo é analisar a experiência de uma sequência didática desenvolvida com crianças do Pré-II, tendo como eixo a leitura mediada de O Pequeno Príncipe Preto para pequenos e como temas articuladores família, identidade, ancestralidade, pertencimento e afeto. Busca-se compreender de que maneira a literatura infantil pode constituir uma experiência de letramento literário comprometida com a valorização das identidades negras e com o respeito às diferentes formas de constituição familiar. A experiência foi organizada em três momentos: “Quem faz parte da minha família?”, “O Baobá e as nossas raízes” e “Eu sou assim: minha beleza, minha história”.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma experiência pedagógica de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, desenvolvida exclusivamente no âmbito da Educação Infantil, em turmas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Codó-MA, ao longo de um período de um ano e meio. A proposta envolve crianças da pré-escola, com cinco anos de idade, matriculadas em turmas do Pré-II. O foco não está em medir desempenho leitor ou produzir dados quantitativos, mas em acompanhar possibilidades de interação entre literatura, fala, desenho, memória, identidade e relações de pertencimento.

. O foco não esteve em medir desempenho leitor ou produzir dados quantitativos, mas em acompanhar possibilidades de interação entre literatura, fala, desenho, memória, identidade e relações de pertencimento. A experiência foi organizada em três momentos articulados, tomando a obra O Pequeno Príncipe Preto para pequenos, de Rodrigo França, como texto literário mediador.

A escolha da obra considerou sua adequação ao público da pré-escola e a presença de elementos que favorecem a conversa sobre identidade, afetividade e ancestralidade. Registros institucionais e materiais de orientação sobre a obra indicam sua destinação a crianças pequenas de quatro e cinco anos e destacam a relação do protagonista com o Baobá, apresentado como símbolo de ancestralidade e valorização da cultura negra.

A organização da experiência dialoga com a perspectiva do letramento literário de Cosson (2007), para quem a formação do leitor literário ocorre pela inserção efetiva em práticas de leitura e pela construção de sentidos com o texto. Entretanto, a sequência realizada não foi aplicada como uma reprodução mecânica de etapas. Os três momentos foram planejados a partir das características da turma, da faixa etária e das possibilidades abertas pela própria obra. A leitura mediada foi acompanhada de conversas, observação das imagens, produção gráfica e construção coletiva.

No primeiro momento, denominado “Quem faz parte da minha família?”, as crianças foram organizadas em roda. A capa da obra foi apresentada antes da leitura, e foram feitas perguntas sobre o personagem, sua aparência e a árvore presente na história. Durante a leitura de trechos selecionados, foram realizadas pausas para observar as imagens, ouvir comentários e acolher perguntas. Depois, a conversa foi deslocada para a experiência das crianças: quem mora com elas, quem cuida delas, quem consideram parte de sua família e o que gostam de fazer juntos. A atividade final foi o desenho “Minha

família é...", permitindo que cada criança representasse as pessoas que considera importantes.

O segundo momento, "O Baobá e as nossas raízes", retomou a árvore presente na narrativa. A conversa procurou aproximar a ideia de crescimento das árvores das experiências humanas: o que uma árvore precisa para crescer e do que as pessoas precisam para crescer. Foram apresentadas imagens do Baobá e discutidas suas características, sua presença em regiões da África e sua função simbólica na narrativa. A atividade coletiva foi a construção da "Nossa árvore das raízes", feita em papel kraft. No tronco foi registrado o nome da turma; nas raízes foram representadas pessoas importantes e responsáveis pelo cuidado; nos galhos foram registrados costumes, brincadeiras, comidas, músicas, histórias e características familiares; nas folhas, as crianças fizeram seus desenhos.

O terceiro momento, "Eu sou assim: minha beleza, minha história", voltou-se para identidade, características físicas e autoestima. Após nova retomada da obra, as crianças foram convidadas a observar o personagem e a falar sobre cabelo, pele e outras características. Em seguida, utilizaram espelhos para observar a si mesmas e produziram autorretratos. Foram disponibilizadas diferentes tonalidades de materiais e possibilidades de representação de cabelos e características faciais, sem estabelecer um modelo único de beleza. Ao lado dos desenhos, poderiam ser registradas as respostas das crianças à pergunta: "O que você mais gosta em você?".

O acompanhamento e a avaliação da experiência ocorreram de maneira processual, por meio da observação das interações, das falas, da participação das crianças nas rodas de conversa e das produções realizadas ao longo das atividades. Os acontecimentos foram registrados em anotações no caderno e por meio de fotografias das vivências pedagógicas e das produções das crianças. Esses registros permitiram acompanhar as formas de participação e expressão infantil, considerando aspectos como identidade, autoestima, reconhecimento das diferentes configurações familiares, valorização das características pessoais e respeito às diferenças.

A análise dos registros considerou as interações, as manifestações orais e as produções das crianças, buscando identificar relações entre as experiências literárias, a identidade, o pertencimento e a valorização das diferenças.

Por se tratar de uma experiência pontual, seus resultados não permitem generalizações, mas evidenciam possibilidades de trabalho com a literatura infantil na

construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades e com a educação antirracista.

REFERENCIAL TEÓRICO

Falar em letramento literário na Educação Infantil é reconhecer que a criança pequena já participa de práticas de leitura antes de saber ler convencionalmente. Ela escuta, observa imagens, antecipa acontecimentos, identifica personagens, pergunta, comenta e relaciona o que ouve com aquilo que conhece. A literatura, nesse sentido, não precisa esperar a alfabetização para produzir experiência. O contato com livros, narrativas, poemas e histórias já constitui uma forma de participação cultural.

Cosson (2007) compreende o letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e prática social. Sua proposta de sequência básica, organizada em motivação, introdução, leitura e interpretação, chama atenção para a necessidade de criar condições para que a leitura seja acompanhada por momentos de construção de sentidos. Na Educação Infantil, essa concepção pode ser trabalhada de forma flexível, respeitando a oralidade, o corpo, a imagem, a brincadeira e outras linguagens próprias da infância.

A perspectiva antirracista amplia essa discussão. Uma educação comprometida com as relações étnico-raciais não se resume a apresentar informações sobre África ou realizar atividades em novembro. Ela envolve a revisão de práticas, materiais, imagens, discursos e escolhas curriculares que podem reforçar ou questionar desigualdades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estabelecem como objetivos a produção e divulgação de conhecimentos, atitudes e valores voltados ao respeito à pluralidade étnico-racial e à valorização das identidades e raízes africanas da sociedade brasileira.

Gomes (2003, 2012) chama atenção para a dimensão social e cultural do corpo, do cabelo e da identidade negra. Na escola, cabelo, cor da pele, traços e modos de apresentação não são questões menores quando se considera a formação da identidade. A forma como esses elementos são nomeados e representados pode favorecer pertencimento ou produzir constrangimentos. Por isso, trabalhar com autorretratos e diferentes materiais de representação não deve ser entendido apenas como uma atividade artística. É também uma oportunidade de permitir que cada criança observe a si mesma e perceba que não existe um único modelo legítimo de aparência.

Cavalleiro (2006) evidencia a necessidade de enfrentar práticas discriminatórias desde a infância e de observar como o racismo pode aparecer nas relações cotidianas, inclusive em situações que adultos podem considerar pequenas. A literatura pode colaborar nesse enfrentamento porque permite conversar sobre diferenças sem transformar imediatamente cada situação em uma exposição pessoal. A criança pode falar do personagem, da ilustração e da história e, a partir daí, relacionar a narrativa ao seu próprio cotidiano.

Munanga (2005) contribui para pensar a educação das relações raciais como parte da construção de uma sociedade que reconheça a diversidade e enfrente o racismo. No trabalho com crianças pequenas, isso exige cuidado para não transformar a discussão racial em um conjunto de explicações abstratas. A literatura oferece uma entrada sensível: o personagem tem um nome, uma aparência, relações, desejos, afetos e uma história. A criança pode conhecê-lo como personagem e, simultaneamente, perceber que pessoas negras também ocupam lugares de protagonismo nas narrativas que chegam à escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante destacar que os resultados apresentados não são tratados como respostas prontas das crianças nem como comprovação de uma mudança definitiva de comportamento. A experiência foi pontual e qualitativa. O que se analisa são as possibilidades pedagógicas observadas na realização da sequência e os sentidos que as atividades procuraram favorecer.

1. A leitura como espaço para falar de família e pertencimento

O primeiro momento colocou uma questão simples diante das crianças: quem faz parte da minha família? A pergunta parecia cotidiana, mas abria espaço para reconhecer que as famílias não possuem uma única configuração. Ao invés de iniciar pela definição de família presente em um material didático, a proposta partiu das próprias crianças. Quem mora com você? Quem cuida de você? Quem você considera parte da sua família? Essas perguntas deslocam a atividade da reprodução de um modelo familiar para a escuta das experiências infantis.

A atividade “Minha família é...” deu continuidade a essa conversa por meio do desenho. Para a criança pequena, desenhar pode ser uma forma de dizer aquilo que ainda não consegue organizar em uma explicação longa. A representação gráfica permite escolher quem aparece, o que é importante e como cada pessoa ocupa aquele espaço. O

ISSN: 2358-8829

desenho também evita exigir que todas as crianças exponham oralmente informações familiares que possam ser delicadas. Cada uma pode participar dentro de suas possibilidades.

A escolha do livro contribui para esse movimento porque o protagonista é apresentado a partir de relações de afeto e de uma presença significativa, o Baobá. A obra permite pensar que a identidade não nasce isolada. Ela se forma nas relações, nas memórias e nos vínculos. Essa leitura se aproxima da proposta da sequência, que procura fazer da família um primeiro espaço de reconhecimento das raízes.

2. O Baobá como imagem de raízes, memória e ancestralidade

O segundo momento nasceu de uma imagem que permanece na narrativa: o Baobá. A árvore permitiu trabalhar um conceito complexo, ancestralidade, sem transformá-lo em definição para ser memorizada. Primeiro veio a observação. Como é essa árvore? Por que ela é importante para o personagem? O que uma árvore precisa para crescer? Depois, a conversa aproximou a árvore das crianças: e nós, do que precisamos para crescer?

Essa passagem é pedagogicamente significativa porque cria uma comparação que a criança pode compreender por meio de sua experiência. Uma árvore possui raízes, tronco, galhos e folhas. As pessoas também possuem histórias, vínculos, memórias e referências que ajudam a formar quem são. O Baobá, na obra, permite estabelecer essa relação entre natureza, memória e ancestralidade.

A construção da “Nossa árvore das raízes” levou essa ideia para uma produção coletiva. As raízes receberam nomes ou desenhos de pessoas importantes; os galhos passaram a representar costumes, brincadeiras, comidas, músicas e histórias; as folhas receberam os desenhos das crianças. A metáfora da árvore, assim, deixou de pertencer apenas ao personagem e passou a representar a turma.

Esse tipo de atividade também pode contribuir para romper uma visão reduzida da cultura africana e afro-brasileira. Ao falar do Baobá, a proposta não apresentou a África como um lugar distante, exótico ou preso ao passado. A referência apareceu relacionada a uma experiência de afeto, cuidado, memória e identidade. Essa mudança de perspectiva é importante em uma educação antirracista: a cultura negra não deve aparecer apenas quando se aborda escravidão ou sofrimento, mas também nas dimensões de beleza, conhecimento, família, natureza, criação e pertencimento.

3. “Eu sou assim”: identidade, aparência e autoestima

ISSN: 2358-8829

O terceiro momento trouxe a discussão para mais perto de cada criança. Depois de conversar sobre o personagem, suas características e a diversidade, a proposta utilizou espelhos para que as crianças observassem a própria aparência. Cabelo, olhos, pele e formato do rosto passaram a ser objetos de atenção. O objetivo não foi comparar quem era mais bonito, mas perceber que as pessoas possuem características diferentes.

A atividade do autorretrato ganhou, por isso, uma função que ultrapassa o desenho. Disponibilizar diferentes tonalidades de pele e possibilidades de representação dos cabelos permite que a criança encontre materiais que se aproximem de sua aparência. Essa escolha é especialmente relevante quando se considera que os materiais escolares e os desenhos tradicionalmente disponíveis nem sempre contemplam a diversidade racial existente nas turmas.

A pergunta “O que você mais gosta em você?” completa a proposta porque desloca o olhar daquilo que pode ser avaliado por outra pessoa para aquilo que a própria criança reconhece em si. Uma educação voltada à valorização das identidades precisa criar oportunidades para que a criança fale de suas características sem ser ensinada a hierarquizá-las. O cabelo crespo não precisa ser apresentado como um problema a ser resolvido; a pele negra não precisa ser escondida ou suavizada; os diferentes traços podem ser reconhecidos como parte da diversidade humana.

A presença do Pequeno Príncipe Preto como protagonista contribuiu para que essa conversa não começasse com uma explicação sobre racismo. A criança encontrou primeiro um personagem, uma história e uma imagem. A partir dela, o professor pôde perguntar sobre aparência, identidade e beleza. Essa mediação é importante porque a literatura infantil permite abordar questões delicadas de forma simbólica e imaginativa.

4. Letramento literário e prática antirracista: aproximações possíveis

Quando a professora lê a obra e interrompe a narrativa a todo momento para explicar conceitos, existe o risco de a história perder sua força estética. Por outro lado, quando o livro é lido sem qualquer possibilidade de diálogo, perde-se uma oportunidade importante de participação infantil. A mediação precisa encontrar um caminho entre esses dois extremos. A criança deve poder ouvir a história, observar suas imagens, imaginar e também conversar sobre o que a narrativa provoca. Nesse sentido, a mediação docente assume papel importante na construção de experiências de letramento literário, pois não se limita à leitura em voz alta, mas envolve a criação de oportunidades para que as

crianças estabeleçam relações com a narrativa, compartilhem impressões e produzam sentidos a partir da obra (Cosson, 2007).

Foi nesse sentido que a sequência desenvolvida utilizou a obra como fio condutor. O livro não foi abandonado depois da primeira leitura. A árvore retornou na conversa sobre o Baobá; a aparência do personagem retornou na atividade de autorretrato; os vínculos afetivos da narrativa aproximaram-se da conversa sobre família. A continuidade ajudou a transformar a leitura em experiência.

Essa experiência também evidencia que uma proposta antirracista não precisa ser marcada por discursos longos. Na Educação Infantil, pequenas escolhas têm significado: selecionar livros com protagonistas negros, disponibilizar materiais com diferentes tonalidades de pele, apresentar imagens diversas, não corrigir a criança por representar uma família diferente do modelo esperado, ouvir sem ridicularizar uma característica física e intervir diante de comentários preconceituosos.

A Resolução CNE/CP nº 1/2004 reforça que a educação das relações étnico-raciais deve envolver conhecimentos, atitudes, posturas e valores, com participação das instituições, professores e sistemas de ensino. A experiência analisada se aproxima desse princípio ao tratar a questão racial não como um assunto isolado, mas como parte da convivência, da representação e das experiências de leitura.

5. A experiência pedagógica e suas contribuições para a Educação Infantil

Considerando a experiência realizada, um dos principais aspectos da proposta foi a possibilidade de articular diferentes linguagens. A leitura foi acompanhada pela oralidade, pelo desenho, pela observação de imagens, pelo uso do espelho e pela produção coletiva. Isso é particularmente adequado à Educação Infantil, em que a criança aprende e se expressa por diferentes modos, não apenas pela linguagem escrita.

A “Árvore das nossas raízes” sintetizou essa articulação. Nela, literatura, família, memória, cultura e identidade puderam ocupar o mesmo espaço. O autorretrato, por sua vez, trouxe o corpo e a aparência para a conversa. O desenho da família aproximou o livro da vida cotidiana. As atividades não foram anexadas à leitura como tarefas independentes; nasceram das questões abertas pela obra.

Por isso, a seleção do acervo é uma decisão pedagógica. O livro escolhido pode ampliar repertórios ou reproduzir imagens já naturalizadas. O professor pode perguntar: quem aparece? Quem fala? Quem é protagonista? Como os personagens negros são representados? Há beleza, inteligência, afeto e aventura? As ilustrações apresentam

diferentes tons de pele e tipos de cabelo? Essas perguntas ajudam a construir critérios de escolha mais atentos.

A proposta desenvolvida mostra, ainda, que a literatura negra infantil pode ocupar o centro da rotina sem precisar ser apresentada como exceção. O Pequeno Príncipe Preto para pequenos pode ser lido porque é uma história que interessa às crianças, e não apenas porque "serve" para trabalhar relações raciais. Essa é uma diferença importante. A educação antirracista não precisa retirar da literatura sua dimensão de prazer, imaginação e encantamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência realizada com crianças do Pré-II mostrou possibilidades concretas de aproximar letramento literário e educação antirracista na Educação Infantil. A partir de O Pequeno Príncipe Preto para pequenos, foi possível organizar uma sequência em que a literatura conduziu conversas e produções sobre família, raízes, ancestralidade, identidade e autoestima. A obra funcionou como ponto de partida para que temas importantes fossem tratados de maneira acessível à faixa etária.

Os três momentos, "Quem faz parte da minha família?", "O Baobá e as nossas raízes" e "Eu sou assim: minha beleza, minha história", formaram uma sequência coerente. Primeiro, a criança foi convidada a falar sobre seus vínculos; depois, a reconhecer a importância das raízes e das histórias que constituem sua trajetória; por fim, a olhar para si mesma. O percurso saiu da relação com o outro, passou pela memória e chegou à identidade.

Um aspecto que merece destaque é que a proposta não tratou a educação antirracista como atividade isolada. O personagem negro esteve no centro da literatura; o Baobá foi apresentado como referência cultural e afetiva; os autorretratos acolheram diferentes características físicas; e as famílias foram representadas em sua diversidade. Essas escolhas pequenas, quando integradas ao cotidiano, podem contribuir para construir um ambiente em que as diferenças sejam reconhecidas sem hierarquização.

Também se evidencia que o letramento literário na infância precisa preservar o direito de a criança imaginar. A leitura não deve ser reduzida a perguntas de compreensão nem a uma ficha de atividades. O livro precisa continuar sendo literatura. Cabe ao professor criar condições para que a criança escute, observe, pergunte, fale, desenhe e estabeleça relações, sem retirar da narrativa sua dimensão estética.

Assim, trabalhar com O Pequeno Príncipe Preto para pequenos pode ser uma maneira de fazer da literatura uma experiência de encontro. Um encontro com uma personagem negra, com o Baobá, com a própria família, com as próprias características e com outras formas de viver. Para a Educação Infantil, esse encontro tem um significado especial: antes de aprender a explicar o mundo, a criança aprende a percebê-lo. E os livros que colocamos em suas mãos participam dessa aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução 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.** Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto para pequenos**. Ilustrações de Juliana Barbosa Pereira. 3. ed. Rio de Janeiro: Trama, 2021. 32 p.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedad**e, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.