

## ESPELHO, ESPELHO MEU, QUEM SOU EU? EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Amanda Stephanni da Costa <sup>1</sup>  
Ester Raquel Pereira da Silva <sup>2</sup>  
Vanessa Kaus Amaro Martinelli <sup>3</sup>  
Aline Pereira Lima <sup>4</sup>

### RESUMO

A educação infantil desempenha um papel fundamental na construção das identidades das crianças, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais e aos papéis de gênero historicamente impostos pela sociedade. Desde muito cedo, as experiências vivenciadas no ambiente escolar, assim como as narrativas oferecidas por meio da literatura, contribuem de maneira significativa para a formação da autoimagem e para a construção da visão de mundo dos pequenos. Diante desse contexto, o presente texto tem como objetivo discutir a importância da representatividade na literatura infantil e compreender de que maneira os livros trabalhados em sala de aula dialogam com as identidades individuais e coletivas dos alunos, considerando suas vivências, realidades e pertencimentos sociais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, vem sendo desenvolvida no contexto de atuação como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, num subprojeto de alfabetização. Por meio de observações do contexto escolar, da análise de produções acadêmicas que discutem as potencialidades da literatura como instrumento de valorização das diferenças, afirmação identitária e enfrentamento das desigualdades estruturais presentes na sociedade, e da mediação literária, tem-se dedicado a uma ação/investigação cujo objetivo é questionar em que medida a diversidade vem sendo abordada em sala de aula por meio da literatura, buscando compreender também se as crianças se sentem representadas nos livros trazidos para os momentos de leitura, bem como o acervo oferecido pela instituição. Conclui-se que histórias que representam positivamente diferentes grupos sociais, especialmente crianças negras, indígenas, periféricas e pessoas com identidades de gênero diversas, constituem elemento essencial para fortalecer a autoestima, construir identidades positivas e consolidar práticas educativas que incentivem o respeito mútuo desde a infância. No entanto, a presença dessas obras ainda é escassa no ambiente escolar, o que evidencia a necessidade de ampliar o acesso e a mediação crítica dessas narrativas no cotidiano educativo.

**Palavras-chave:** Literatura infantil, Educação Infantil, Identidades, Representatividade, PIBID.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo - IFSP, [amanda.stephanni@aluno.ifsp.edu.br](mailto:amanda.stephanni@aluno.ifsp.edu.br);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo - IFSP, [ester.raquel@aluno.ifsp.edu.br](mailto:ester.raquel@aluno.ifsp.edu.br);

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo - IFSP, [k.vanessa@aluno.ifsp.edu.br](mailto:k.vanessa@aluno.ifsp.edu.br);

<sup>4</sup> Doutora em educação, Professora EBTB do Instituto Federal de São Paulo – IFSP, [aline.lima@ifsp.edu.br](mailto:aline.lima@ifsp.edu.br)





A ausência de representatividade constitui um fator limitador no processo de construção das identidades. Como aponta Gomes (2017, p. 45), “o direito à representação positiva de si e do outro é condição essencial para a construção de identidades e para a vivência da cidadania”. Considerando essa questão, o educador é de suma importância como mediador crítico, responsável por propor práticas pedagógicas e selecionar repertórios que garantam o acesso à diversidade étnico-racial, de gênero, de classe social e de regionalidade. Tal atuação mostra-se essencial para a desconstrução de paradigmas baseados em padrões estéticos eurocêntricos, historicamente enraizados no ambiente escolar, assim como para o trabalho de conscientização e respeito mútuo entre meninos e meninas desde os primeiros anos de vida escolar.

Para que essa proposta educativa seja efetiva, é imprescindível que o profissional da educação infantil tenha uma sólida formação profissional e seja consciente de seu compromisso social e ético com a promoção da equidade e de uma educação desconstrutora de preconceitos e discriminações. Nesse sentido, torna-se fundamental que o docente conheça e atue em conformidade com a Lei nº 10.639/2003 (que embora se refira ao ensino fundamental e médio, possui princípios pertinentes à educação infantil), possua referencial teórico em torno das diferenças, tenha repertório e materiais para o trabalho com as crianças e oriente práticas que valorizem a diversidade, a equidade e o respeito desde a primeira infância.

Diante dessa premissa, ainda torna-se necessário problematizar: em que medida essa educação para as diferenças vem sendo efetivamente desenvolvida nas salas de aula? De que forma a educação brasileira incorpora, ou pode incorporar, a realidade de seus alunos, bem como as questões de gênero e respeito mútuo entre meninos e meninas, às práticas de Educação Infantil? A literatura infantil nos parece um caminho promissor.

A literatura infantil de caráter identitário, apesar dos avanços recentes na representação de personagens diversos, em etnias, gêneros, religiões, regionalidades ou deficiências, ainda enfrenta resistência quanto ao seu uso, tanto no cotidiano familiar quanto no ambiente escolar. Essa resistência é evidenciada por Silas e Freitas (2016), que constataram dificuldades na adoção de obras de literatura afro-brasileira nas escolas, mesmo quando fornecidas por políticas públicas.

Na circunstância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES - subprojeto de alfabetização), durante a atuação em uma escola pública





localizada na cidade de Presidente Epitácio-SP que atende turmas da Educação Infantil (Pré-escola) e do 1º ano do Ensino Fundamental; temos desenvolvido um projeto com a pré escola intitulado “Jardim dos Pequenos Leitores”, voltado à formação leitora e ao fortalecimento do vínculo das crianças com a literatura.

Durante a ação, temos observado que muitas crianças, mesmo pertencentes a diferentes grupos étnicos, não se sentem representadas nas histórias que consomem, afinal, o ideal de princesa branca ainda é amplamente predominante. Igualmente, embora percebamos avanços significativos em termos de inclusão, a ausência de representatividade nos textos utilizados em sala de aula continua evidente. Considerando que essa lacuna pode interferir diretamente na construção identitária de inúmeras crianças, sobretudo daquelas negras, indígenas e das que se identificam com figuras femininas, é que se propôs uma investigação no contexto da ação.

Colocamos como objetivo investigar os efeitos práticos da seleção e uso de literatura representativa, buscando compreender de que maneira os livros trabalhados em sala de aula podem dialogar com as identidades individuais e coletivas dos alunos, considerando suas vivências, realidades e pertencimentos sociais.

## **METODOLOGIA**

A proposta metodológica tem como eixo organizador a pesquisa-ação, por permitir o desenvolvimento das práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que se ensina a reflexão crítica sobre as interações entre crianças, educadores e obras literárias. Segundo Franco (2012):

A pesquisa-ação poderá ser uma alternativa metodológica, e mesmo uma prática pedagógica, para construir conhecimentos sobre a prática docente de forma mais fidedigna, permitindo um esclarecimento das teorias implícitas na prática, ao mesmo tempo em que possibilita aos sujeitos da prática uma melhor apropriação crítica de algumas teorias educacionais, o que poderia produzir a transformação de suas concepções sobre o fazer pedagógico e, em decorrência, produzir transformações em suas práticas (Franco, 2012, p. 105).

No campo da ação pedagógica, realizamos inicialmente observações das aulas ministradas pelas professoras supervisoras, analisando os livros de literatura infantil acessados pelas crianças e todo o corpo docente. Após momentos de apresentação das bolsistas para com





os alunos, iniciamos práticas de leitura e ações do projeto “Jardim dos Pequenos Leitores”, que consiste em trazer temáticas mensais para os cantinhos de leitura em duas salas de aula.

As leituras temáticas realizadas no projeto aproximam-se da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021), já que adaptada ao contexto da pré-escola. Essa metodologia possibilita que as crianças tenham não apenas o contato com o texto literário, mas também vivenciam experiências significativas de escuta, imaginação e reflexão, favorecendo o desenvolvimento do gosto pela leitura, a ampliação do repertório cultural e a construção de uma consciência crítica inicial.

A seleção dos livros é feita a partir do acervo da biblioteca escolar, considerando critérios específicos como diversidade temática, qualidade textual e riqueza estética das ilustrações. Essa escolha também se orienta pela pertinência temática do assunto ao tema do mês no projeto “Jardim dos Pequenos Leitores”. Sempre que possível, priorizam-se livros mais complexos e diversificados, de modo a ampliar as possibilidades de representação e romper com padrões limitados.

A sequência de trabalho com o texto envolve o “Antes, o durante e o depois da leitura”. Antes da leitura, desenvolvemos a Motivação e Introdução apontadas por Cosson (2021), ou seja, a “entrada” da criança no livro e a apresentação do autor e da obra.

O momento inicial busca despertar a curiosidade e o interesse das crianças pela obra. Utilizam-se recursos variados, como imagens, músicas, objetos concretos, vídeos curtos ou pequenas dramatizações relacionadas ao tema. Em seguida, apresenta-se o título, o autor e o ilustrador, explorando a capa e as ilustrações iniciais, e estimulando que as crianças antecipem o enredo. Sempre que pertinente, estabelece-se relação entre a narrativa e experiências vividas pelos alunos, criando um vínculo afetivo com a história.

O contato com o texto (durante a leitura) é feito com a leitura ou contação da história. Por vezes, também fazemos pausas estratégicas como incentivo à participação ativa das crianças por meio de comentários, perguntas e observações. Recursos visuais ampliados ou projeções são utilizados para valorizar detalhes das ilustrações. Em alguns casos, complementam-se as leituras com outros textos, músicas ou poemas que dialoguem com o tema, promovendo conexões intertextuais.

Depois da leitura, a fim de garantir a interpretação e ampliação da leitura, há um momento dedicado à troca de impressões sobre a história, permitindo que as crianças comentem o que mais lhes chamou atenção, quais personagens gostaram ou se identificaram e o que sentiram durante a narrativa. Posteriormente, propõem-se atividades de releitura, como desenhos, colagens, dramatizações ou produções coletivas, que permitem reinterpretar o





enredo e refletir sobre a temática central. Nessa etapa, também se realizam conversas adaptadas à faixa etária sobre diversidade, respeito e representatividade, favorecendo desde cedo a formação de um olhar mais plural e inclusivo.

Essa organização metodológica, aliada à seleção criteriosa das obras, tem se mostrado eficaz para diversificar as referências literárias disponíveis às crianças e contribuir para a construção de um ambiente de leitura mais representativo, inclusivo e significativo.

Articuladamente, no campo da investigação, a coleta de dados tem se dado por meio de observações sistemáticas, registros fotográficos, anotações em diário de campo, atividades de produção artística (como desenhos) e momentos de escuta das crianças e dos professores. Esses instrumentos têm permitido observar, analisar e refletir sobre as escolhas literárias feitas na escola e os impactos da ausência de representatividade na formação da identidade infantil.

De maneira concomitante, a revisão bibliográfica que vem sendo feita, articula autores como Hall (2006) e Araújo e Dias (2020), que discutem a importância da representatividade, da identidade cultural e da literatura como instrumento de construção subjetiva na infância.

Além do estudo bibliográfico e da coleta/registro de dados, a dinâmica de trabalho das pesquisadoras ainda envolve encontros semanais para o planejamento das ações e discussão dos resultados de cada ação pedagógica realizada.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura infantil desempenha um papel essencial para o desenvolvimento da criança, sendo por meio dela que se estabelecem os primeiros contatos com a linguagem e a cultura escrita. De acordo com Cosson (2021), a literatura infantil contribui não apenas para o desenvolvimento da criatividade, mas também para promover a construção dos sentidos sobre si o eu e o outro. No entanto, compreendemos que não há como reconhecer a própria figura se a identidade da criança não é construída através de práticas pedagógicas, como o uso do momento da leitura em sala de aula.

Nesse contexto, a educação passa a ser um aparato para grandes mudanças sociais ou manutenção de preconceitos. Por meio dela, reconhecemos acontecimentos passados, como a escravidão de povos africanos e indígenas, criando condições por meio do ensino para que discursos opressores não se repitam nas gerações que estão e virão. É na escola que aprendemos sobre nossas raízes, diversidades e erros como povo. Assim, pontuamos o uso da literatura infantil como uma possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não anule suas individualidades.





Atualmente, é reconhecida a importância da literatura infantil na formação do sujeito como leitor. A literatura infantil tem o poder de constituir, para a criança, um elo lúdico entre, de um lado, o mundo do imaginário e do símbolo subjetivo, e, de outro, o mundo da escrita e dos signos convencionalizados pela cultura. A experiência simbólica e a importância da literatura são cada vez mais reiteradas por autores que acreditam que ela também desempenha a função de promover a democracia cultural na contemporaneidade (Silva; Freitas, 2016, p. 316).

No entanto, o Estado deve criar condições para que o ensino na escola pública seja antirracista e acolhedora das diversidades, desde políticas públicas eficazes até fiscalizações rigorosas acerca de

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2021):

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2021, p.15).

A questão da representatividade na literatura infantil tem sido amplamente discutida em estudos acadêmicos há muitos anos, como o de Hall (2006) que aborda como os estereótipos étnicos e de gênero são perpetuados nas narrativas culturais. Ele pontua que a representação de grupos sociais na literatura não é apenas uma questão de visibilidade, mas também de poder e reconhecimento, já que a forma como os indivíduos são retratados determina em grande parte como são percebidos na sociedade. No contexto da literatura infantil, a ausência de diversidade pode contribuir para que crianças não se reconheçam nas histórias, afetando seu desenvolvimento emocional e psicológico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de avaliar em que medida a diversidade vem sendo abordada em sala de aula por meio da literatura, nos dedicamos a observar o acervo literário da escola. Durante essa investigação, foi possível identificar uma lacuna significativa no acervo da biblioteca escolar, que não dispunha de livros com protagonismo negro ou indígena. Sabendo da existência de programas nacionais que adquirem livros para as bibliotecas escolares, como o PNBE, e que







eles abordam as temáticas afro e indígena, resta-nos questionar onde estão esses livros? Estariam guardados em armários ou caixas que não circulam ao público geral?

Concomitantemente, observando a maneira como as crianças retratam os personagens das histórias por meio de desenhos, também verificamos a ausência de representatividade, o que demonstra correlação com a falta de contato com livros com personagens diversos. Em uma das atividades propostas, por exemplo, foi realizada a contação da história de Aladim, seguida da solicitação para que as crianças desenhassem a personagem Jasmine da narrativa. Apesar da história original tratar-se de uma cultura distinta, todos os desenhos entregues pelas crianças retrataram a personagem como sendo loira, de olhos verdes ou azuis. Ao serem questionadas, elas justificaram que desenharam “a princesa”, mesmo que não correspondesse à descrição da personagem nos livros trabalhados. Em outra ocasião, a partir de histórias lidas sobre princesas, foi solicitado que as crianças desenhassem uma história que envolvia uma princesa. Todos os desenhos entregues pelas crianças retrataram uma figura feminina loira, de olhos azuis, o que não apenas reforça a padronização da figura, principalmente feminina, mas também aponta para a falta de diversidade racial e étnica nas narrativas apresentadas. Quando questionadas sobre a escolha, as crianças novamente afirmaram que a figura desenhada era a “princesa”, evidenciando que o único referencial que possuíam era baseado em modelos eurocêntricos amplamente difundidos pela mídia e pela literatura tradicional presente na escola.

Embora haja avanços significativos em termos de inclusão, a ausência de representatividade nos textos utilizados em sala de aula continua evidente. Essa lacuna interfere diretamente na construção identitária de inúmeras crianças, sobretudo daquelas negras, indígenas e das que se identificam com figuras femininas. O padrão de beleza eurocêntrico, perpetuado pelos contos de fadas, ainda domina a literatura voltada à primeira infância, desde as princesas até outros elementos do cotidiano retratados nessas narrativas.

Um exemplo emblemático é o conto “A Bela e a Fera”, no qual um homem, transformado em fera por uma bruxa, retorna à forma de um príncipe loiro e de olhos azuis ao ser libertado da maldição, reafirmando o padrão estético eurocêntrico, mesmo que a figura de Bela não seja descrita com essas mesmas características.

Outro exemplo é o conto “Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm, cuja personagem é fruto do desejo de uma mãe por uma filha com a pele tão branca quanto a neve. Essa descrição reforça a associação da cor branca à pureza, à inocência e ao ideal de bondade, aspectos que tornam essas características ainda mais valorizadas e desejadas pelas crianças.





Um grande destaque dos contos de fadas são também os cabelos das figuras que protagonizam suas histórias, às vezes loiros, às vezes pretos, às vezes curtos, mas maioritariamente lisos. A inserção de personagens com cabelos cacheados ou crespos ainda é recente na literatura geral, mesmo que possamos compreender o quão importante é para as crianças que sintam o valor de suas características nos livros que acessam.

O estudo de Araújo e Dias (2020) evidencia essa questão, relatando que:

Algumas meninas reconheceram que nem sempre se sentem confortáveis com seus cabelos, como Thayssa, que têm os cabelos bem crespos e gostaria que eles fossem cacheados, mais palatáveis à aceitação social e, por conseguinte, a sua própria aceitação. Por outro lado, Luna, uma das meninas brancas e de cabelos lisos do grupo, afirmou que se criticassem seus cabelos, com certeza seria por inveja, certa de que sua aparência está em acordo com o modelo eurocêntrico valorizado (Araújo; Dias, 2020, p. 78).

Esse panorama demonstra a necessidade de revisar as escolhas literárias dentro das instituições escolares, de modo a contemplar a diversidade, promover o sentimento de pertencimento entre todas as crianças e respeitar suas identidades. Tal mudança é essencial para ampliar as possibilidades de representação e fortalecer a construção de uma infância mais plural e inclusiva.

Considerando esse ideal, é que nos propusemos a levar um ciclo temático de leitura afro-indígena para nossa ação. Nossa prática se focou em trazer livros de literatura infantil que representassem crianças pretas e indígenas, a partir disso, seguimos coletando dados no intuito de perceber alterações nos padrões de representação das crianças. Uma das sequências didáticas que realizamos foi com o uso do livro “Orelha de Limão - Katja Reider”, em que uma ovelha diferente das comuns possuía uma orelha na cor verde-limão. A personagem sofre constantemente com as comparações e com as expectativas dos outros animais para resolver o seu “problema” com sua orelha diferente. Ao longo da narrativa, ela passa por um processo de aprendizado: entender que sua orelha verde-limão não a define como algo ruim, descobrir seu valor e aprender a conviver com suas diferenças.

Através dessa obra fizemos uma atividade onde cada criança participou da recontação da história sendo o personagem principal a “orelha de Limão” e depois pedimos a pintura de uma ovelha a partir de como elas enxergavam “o rebanho”, ou seja, que essas ovelhas fossem a representação das diferentes cores que estão presentes na sociedade, como coleta de dados. A ideia era que elas conseguissem transpor a ideia de “rebanho” para a sociedade. Algumas crianças compreenderam a ideia de sair da fantasia e vir para realidade, pintando ovelhas em







diferentes tonalidades de preto, cinza, marrom e bege, ou seja, buscando representar nas ovelhas as pessoas como elas são, em suas diferentes cores. Outras, ainda permanceram no enredo da história, utilizando cores como verde, azul ou roxo, mas ainda assim, usaram diferentes cores, o que nos faz perceber que pelo menos a ideia de diversidade se fez presente em todas as obras.

Com isso, tivemos diversas das pinturas onde apareciam ovelhas nos mais variados tons de pele e características, percebemos que a pintura pode representar o início da mudança de pensamento quanto a relação de diversidade e pertencimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados analisados, é fundamental repensar as escolhas literárias dentro das instituições escolares. Educadores, autores e editoras devem se comprometer com a criação e a seleção de obras que representem as diversas realidades das crianças, levando em consideração não apenas as etnias, mas também identidades como gênero, classe social e localidade. Iniciativas como a valorização de autores indígenas, negros e de diferentes culturas brasileiras, bem como adaptações de contos clássicos que reflitam uma sociedade mais plural, configuram estratégias importantes para ampliar a representatividade das crianças na literatura. Obras como “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, que traz uma protagonista negra e aborda de forma poética o reconhecimento e a valorização da própria identidade, podem ser incorporadas ao repertório escolar como forma de inspirar e fortalecer a autoestima das crianças negras e ampliar o olhar de todas sobre a diversidade.

Além disso, a formação contínua de educadores para questões de diversidade e inclusão literária é de extrema importância, devendo ser implementada com urgência pelos poderes estatais para que grandes melhorias sejam realizadas na educação, assim como o preenchimento de lacunas que seriam solucionadas com a representatividade ativa das crianças. As escolas devem criar espaços de reflexão sobre a importância do autoconhecimento e da literatura identitária e antirracista, promovendo debates que envolvam tanto os educadores quanto as crianças, ampliando o repertório cultural e a consciência crítica desde os primeiros anos de vida.

Tais mudanças podem não apenas contribuir para uma infância mais inclusiva, mas também preparar as novas gerações para uma sociedade mais justa e equitativa, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade como um patrimônio coletivo. Ao oferecer narrativas que dialoguem com diferentes vivências e realidades, a escola torna-se um espaço de acolhimento





e de construção de pontes entre culturas, fortalecendo o senso de pertencimento e reduzindo barreiras invisíveis que frequentemente excluem ou silenciam determinados grupos.

É importante reconhecer que a literatura infantil possui um papel crucial na formação da identidade das crianças e, portanto, deve refletir a pluralidade da sociedade em que vivemos. A predominância de modelos eurocêntricos, ainda muito presentes nos contos de fadas, por exemplo, limita as possibilidades de representação e reforça estereótipos prejudiciais à construção da autoestima de crianças de diferentes etnias e características. A inclusão de figuras que respeitem a diversidade é essencial para que todas as crianças se sintam vistas e representadas.

Portanto, a revisão crítica das escolhas literárias e a promoção de obras mais inclusivas não devem ser encaradas apenas como um recurso pedagógico, mas como uma responsabilidade ética e social de toda a comunidade escolar. Trata-se de investir em um futuro em que as histórias contadas não apenas encantem, mas também inspirem, representem e libertem, garantindo um desenvolvimento emocional mais saudável e uma identidade mais forte e plural para todas as crianças.

Sendo a educação um dos principais elementos para a promoção de mudanças sociais e para a emancipação dos sujeitos, compreendemos que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 1996, p. 67). Assim, torna-se imprescindível buscar, diariamente, as transformações necessárias para que a diversidade seja trabalhada de forma contínua, não como uma tendência passageira ou um evento pontual, mas como uma lacuna histórica, negligenciada por décadas em nossa sociedade, e que precisa ser analisada com um olhar crítico. Reconhecer e valorizar a pluralidade humana na educação não apenas contribui para a formação integral das crianças, mas também consolida bases mais sólidas para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela oportunidade de vivenciar uma experiência formativa tão significativa na escola pública onde desenvolvemos esta pesquisa.





Nosso reconhecimento também se estende às professoras supervisoras e à equipe pedagógica da unidade escolar, **que nos acolheram com generosidade**, compartilharam seus saberes e abriram espaço para o diálogo e a reflexão crítica sobre práticas mais inclusivas na Educação Infantil.

Estendemos nossa gratidão, excepcionalmente, às crianças que participam do projeto “Jardim dos Pequenos Leitores”, cujas falas, desenhos e olhares inspiraram este estudo e reafirmaram a importância da representatividade na literatura desde os primeiros anos de vida.

Por fim, agradecemos às nossas orientadoras e colegas de grupo pelo apoio, escuta e contribuições ao longo de todo o processo investigativo e formativo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. M. M.; DIAS, R. M. N. O que aprendemos com as meninas bonitas? Análise de dados de uma pesquisa sobre racismo, gênero e literatura infantil. **Revista X**, [s.l.], v. 53, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22562/2020.53.06>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BEAUMONT, J.-M. L. de. **A Bela e a Fera**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **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. Acesso em: 18 out. 2025.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

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

GALLAND, A. DIAB, H. **As mil e uma noites - histórias apócrifas**. 1. ed. [s.l.]: E-Primatur, 2023.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.





GRIMM, J.; GRIMM, W. **Branca de Neve**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

REIDER; K. **Orelha de Limão**. 1. ed.[s.l.] Brinque-book, Junho de 2002.

SILVA, S. A.; FREITAS, D. A. S. Representações dos negros na literatura infantil e juvenil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 3, p. 311–322, 2016.

