



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA CLAUDIA BEZERRA TRINDADE

**LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: possibilidades de
construção de ações para o protagonismo infantil negro**

ANGICOS
2024

MARIA CLAUDIA BEZERRA TRINDADE

**LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: possibilidades de
construção de ações para o protagonismo infantil negro**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido, Campus
Angicos, como requisito para obtenção do título
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Pereira Aires

ANGICOS
2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

TT833 Trindade, Maria Claudia Bezerra.
1 LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
possibilidades de construção de ações para o
protagonismo infantil negro / Maria Claudia
Bezerra Trindade. - 2024.
71 f. : il.

Orientadora: Ana Maria Pereira Aires.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2024.

1. Educação Antirracista. 2. Literatura Negra
Infantil. 3. Representatividade. 4. Cultura
Africana. I. Aires, Ana Maria Pereira, orient.
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

MARIA CLAUDIA BEZERRA TRINDADE

**LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
possibilidades de construção de ações para o protagonismo infantil negro**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Angicos, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Defendida em: 22/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA MARIA PEREIRA AIRES
Data: 27/04/2024 05:26:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Maria Pereira Aires, Prof^ª. Dr^ª. (UFERSA)
Presidente

Documento assinado digitalmente
 ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS
Data: 27/04/2024 20:49:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Elaine Luciana Sobral Dantas, Prof^ª. Dr^ª. (UFERSA)
Membro Examinador

Documento assinado digitalmente
 FRANSELMA FERNANDES DE FIGUEIREDO
Data: 28/04/2024 18:16:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Franselma Fernandes de Figueirêdo, Prof^ª. Dr^ª. (UFERSA)
Membro Examinador

Dedico este trabalho as crianças negras, as crianças potiguares/nordestinas e as crianças latinas. Aos professores e professoras que almejam e/ou já lutam por questões raciais e, sobretudo, humanas, e que sonham de querer para ontem uma sociedade emancipada e de visibilidade identitária significativa. Também dedico esse trabalho ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens (EDUCLIN), e ao campo de pesquisa da linha de História, Currículo e Diversidade na Infância.

AGRADECIMENTOS

Começo estes, expressando minha maior alegria e glorificações a Deus, meu maior tesouro, que me fortalece diariamente, me conduz e me abençoa em todas as horas. Ao meu anjo da guarda, por cuidar de mim, meu zeloso guardador. A Maria Santíssima e a São José, padroeiro da cidade de Angicos-RN, por serem meus intercessores e me guiarem desde sempre.

Externalizo minha gratidão de forma intrínseca à minha mãe, Maria Gerônima, ao meu pai, Paulo Trindade, por me apoiarem todos esses anos, me incentivarem, por serem pessoas tão sábias, as personificações do meu coração, e serem o alicerce da minha vida. Tudo o que sou é um pouco muito de minha mãe e de meu pai. Também expresso gratidão à minha família em geral e a toda minha valorosa ascendência. Estou no mundo e pertenço a uma grande árvore. Deixo meu contente agradecimento à turma canina da casa: Niki, João Grande, Clotilde e Maria Bonita; e à felina: Zezinha. Ao sair e ao chegar em casa da Universidade, estavam a me esperar com brincadeiras e muito carinho.

Agradeço com muito apreço ao meu ciclo precioso de amizades que com suas diversidades alegam minha vida e me fazem ir além. Às minhas amigas do grupo *Bokus*, que transpassaram da universidade para a vida, e a todas as memórias cômicas, insuperáveis e cheias de bonitezas que construímos (e continuaremos construindo), obrigada, meninas! À minha turma de Pedagogia 2019.1. Às minhas marcantes amigas do ensino médio que, mesmo de longe, conseguem estar pertinho. Minhas irmãs e meus irmãos na fé e de vida são luz na minha caminhada e me fazem lembrar sempre do meu propósito aqui na terra. E, não poderia jamais esquecer das minhas amigas e amigos de infância, que me fazem conectar com os bons tempos passados e brilham no meu tempo presente.

À Universidade Federal Rural do Semi-Árido, por ser um lar e possibilitar um sonho se concretizar e por conseguir florescer em mim, tantos outros sonhos. Agradeço ao corpo docente de pessoas brilhantes que passaram por minha trajetória acadêmica potentemente, nunca esquecerei de nenhum e nenhuma. Professores e professoras são como faróis na vida da gente, nos guiam, nos orientam e nos fazem navegar por muitos lugares através do conhecimento e de personalidades inspirativas. Por isso, deixo meu agradecimento a pessoas sensíveis e incríveis da UFERSA/Angicos.

Ao meu relicário científico, composto por um coletivo de pessoas potentes, que miram para seu voar pedagógico com tanta dedicação e protagonismo, o Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens – EDUCLIN, coordenado pela

professora Elaine Sobral, nossa inspiração. E aos componentes da linha de pesquisa de minha vida universitária: História, Currículo e Diversidade na Infância. Agradeço pelas oportunidades e grandes histórias que construímos e seguiremos construindo. Expresso também minha gratidão pelas preciosas amizades que esse grupo me presenteou e nas inesquecíveis vivências, das organizações de eventos, sobretudo, das marcantes tardes produzindo, dialogando, sorrindo, com vivências revigoráveis acompanhadas de bolachas pedagógicas e café, ou dos lanchinhos de dona Mirandi, seja na sala do EDUCLIN ou na sala do Despertar Crítico do Memorial Paulo Freire. Parafraseio Vinícius de Moraes, em sua canção “Samba da Benção”: “A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida.”, e que bom que nós nos encontramos!

Agradeço à minha professora orientadora, Ana Maria Pereira Aires, por primeiro me ensinar a voar no campo científico, isso devido a seu jeito encorajador e paciente. Gratidão, Ana Aires, mulher-professora inspiradora, de sensibilidade humanística, obrigada por acreditar em mim, por dividirmos nossos neurônios de vez em sempre, pelo seu senso de humor que traz felicidade à vida, por seus ensinamentos cirúrgicos e, ainda, por aceitar fazer parte dessa composição monográfica, enfim, me vendo voar. Obrigada, és inesquecível e brilhante!

Ainda quero expressar minha gratidão ao corpo de educadores e educadoras que passaram por minha vida desde minha infância, e que ainda me incentivam, isso é educação! Agradeço às escolas-campo, de educação pública, onde estagiei, onde pesquisei e também produzi. Meu muito obrigada! Também agradeço às crianças, aos jovens, aos adultos, idosos e às professoras que me supervisionaram nas atividades, foram parte fundamental na construção de vivências e do meu “professorar”.

Ademais, reconecto-me comigo mesma, a pequena criança Maria Claudia, que nasceu na cidade do sol potiguar, que um dia sonhou com milhões de coisas, que pensou em ter vários ofícios ao mesmo tempo, inclusive, que queria ir para a lua, mas que também brincava com sua avó materna e suas bonecas de ser professora. A vida é uma máquina de costurar, o tecido é o que aspiramos, projetamos e almejamos, a costura se dá no nosso processo de querer, de acreditar, de ter coragem. No final, está tudo juntado e interligado. Um dia sonhei com tanta coisa e encontrei tudo, e me encontrei, nesse campo tão cheio de bonitezas chamado Pedagogia.

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros” (Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo construir possibilidades de contribuição da literatura negra infantil para a educação antirracista, a partir da análise do conteúdo de obras de literatura infantil selecionadas de escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais da cidade de Angicos-RN. Visando alcançar esse propósito trabalhamos com a perspectiva metodológica qualitativa, a partir da análise temática, no âmbito da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), entendendo ser esta a mais adequada para a significação e compreensão do objeto problematizado. Para a análise foram selecionadas as seguintes obras negras infantis: *As Panquecas de Mama Panya* (2005); *Canção dos Povos Africanos* (2010); *O herói de Damião em: a descoberta da capoeira* (2006); *Por que somos de cores diferentes?* (2005); *Pretinho, Meu Boneco Querido* (2008). O arcabouço teórico que fundamenta as análises transitou pela história da literatura infantil brasileira e a educação antirracista, somados aos estudos decoloniais e interculturais (Freire, 2022; Mignolo, 2013; Walsh, 2009). Os resultados evidenciam que os conteúdos das obras de literatura negra infantil analisados colaboram para o entendimento dos quesitos de representatividade significativa e da afirmação cultural ancestral africana e afro-brasileira. Nesse sentido, o trabalho oferece mobilizações de ação educativa e literária que possibilitam a educação antirracista se projetar, caminhando para a sua efetivação. A literatura negra infantil oferece a possibilidade de construção de um campo arbóreo, um lugar não-ilhado para as crianças negras, um lugar de crianças plurais e protagonistas.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Literatura Negra Infantil; Representatividade; Cultura Africana.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es construir posibilidades para el aporte de la literatura infantil negra a la educación antirracista, a partir del análisis del contenido de obras de literatura infantil seleccionadas de Educación Infantil y Escuelas Primarias de la ciudad de Angicos-RN.. Para ello, trabajamos desde una perspectiva metodológica cualitativa, basada en el análisis temático, en el ámbito del Análisis de Contenido (Bardin, 1977), que consideramos el más adecuado para la significación y comprensión del objeto problematizado. Se seleccionaron para el análisis los siguientes libros infantiles negros: Las tortitas de mamá Panya (2005); Canción de los Pueblos Africanos (2010); El héroe de Damião en: el descubrimiento de la capoeira (2006); ¿Por qué somos de diferentes colores?; Pretinho, mi querido muñeco (2008). El marco teórico que sustentó los análisis abarcó la historia de la literatura infantil brasileña y la educación antirracista, así como los estudios decoloniales e interculturales (Freire, 2022; Mignolo, 2013; Walsh, 2009). Los resultados muestran que el contenido de las obras de literatura infantil negra analizadas contribuye a la comprensión de las cuestiones de la representación significativa y de la afirmación cultural ancestral africana y afrobrasileña. En este sentido, las obras ofrece movilizaciones de acción educativa y literaria que permiten proyectar una educación antirracista, avanzando hacia su realización. La literatura infantil negra ofrece la posibilidad de construir un campo arbóreo, un lugar no aislado para los niños negros, un lugar para los niños plurales.

Palavras-chave: Educación Antirracista; Literatura Infantil Negra; Representatividad; Cultura Africana.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obras infantis e infanto-juvenis selecionadas para fins de pesquisa.....	20
Quadro 2 – Obras infantis selecionadas para análise	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
DCH	Departamento de Ciências Humanas
Dr. ^a .	Doutora
EDUCLIN	Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens
EPER	Encontro Potiguar de Estudantes em Educação das Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da e Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
n.p	Não paginado
n ^o	Número
p.	Página
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Prof. ^a	Professora
RN	Rio Grande do Norte
SER	Seminário de Estudos Étnico-Raciais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Aspirações e implicações com o objeto de estudo e sua problematização	14
1.2	Procedimentos Metodológicos.....	19
1.3	Estrutura textual.....	23
2	TECENDO DIÁLOGOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	25
2.1	Literatura: retrospectos e vigências.....	25
2.1.1	Literatura Brasileira: breve ensaio historiográfico.....	26
2.2	Um elo entre literatura e infâncias: qual o lugar da criança negra?.....	30
2.3	Educação Antirracista: instrumento transformador de práticas escolares.....	34
3	IMERSÃO LITERÁRIA – A ANÁLISE E RESULTADOS.....	38
3.1	Representatividade na Literatura Infantil: o lugar da criança negra.....	38
3.2	Cultura Ancestral Africana e Afro-Brasileira na Literatura Infantil: no compasso da luta antirracista.....	47
3.3	Síntese Integradora: das possibilidades de ação educativa antirracista com a literatura negra infantil.....	55
4	CONSIDERAÇÕES GERAIS (E CONTÍNUAS).....	64
	REFERÊNCIAS.....	66

1. INTRODUÇÃO

1.1 Aspirações e implicações com o objeto de estudo e sua problematização

Planar sob o cosmos do campo científico, tê-lo como referência na produção do conhecimento durante o percurso acadêmico, mobilizou a construção de experiências e vivências por meio da pesquisa e da extensão. Pesquisar tornou-se mais que uma atividade investigativa de saber o que outros já descobriram e produziram. Investigar significou um encontro com o processo de produção histórico-social do conhecimento em diversas áreas e realidades. Foi através da pesquisa que curiosidades, indagações, hipóteses, diálogos, reflexões, descobertas e expectativas lampejaram a imprescindibilidade de estudar, de produzir, de afirmar a *práxis* desse processo.

A alvorada do encontro entre pesquisa e pesquisadora iniciou no ano de 2020, durante um período difícil e amargo no qual as sociedades do mundo sofriam com a pandemia da Covid-19. O elo foi estabelecido por minha orientadora, remotamente, durante o último dia de aula do componente curricular “Currículo, Identidade e Conhecimento”, quando ela apresentou o projeto “Saberes e práticas dos povos negros e quilombolas nos materiais literários existentes nas escolas de Ensino Fundamental de Angicos–RN”, previsto para ser desenvolvido entre os anos de 2019 e 2021.

Então, motivada pela jornada das abordagens e discussões do componente curricular que geraram inquietações, reflexões e motivações e pelos objetivos e proposta do projeto de pesquisa, juntamente com minha proximidade com o campo da literatura em seus diversos gêneros, ainda sem conhecimento sobre a literatura negra, foi despertada uma curiosidade do objeto a ser pesquisado. Com isso, comecei a participar das reuniões e estudos do grupo junto à estudantes de licenciatura em Pedagogia e as coordenadoras do projeto, professora Ana Aires e professora Franselma Figueirêdo.

Diante da proximidade com o objeto de estudo, a partir dos encontros, assimilei que a pesquisa constrói e movimenta o mundo e a realidade social e contribui com mudanças significativas no campo da educação e, em particular, do ensino. Retornar a este lugar, através da memória, lembrar os primeiros passos do eu pesquisadora, é afirmar que quanto mais caminhamos no campo da pesquisa, de modo ativo e curioso, mais consolidamos as experiências na educação que se faz e se refaz nesse processo.

O alvorecer entre pesquisa e pesquisadora ampliou-se, paulatinamente, conduzido não por uma ação isolada, mas por um vigor coletivo, entre relações de descobertas e aprendizagens, que aconteceu com o ingresso e participação no projeto de pesquisa. Esse

envolvimento prosperou e possibilitou compreensões significativas da realidade educacional e se ampliou quando da participação num segundo projeto de pesquisa intitulado “Da possibilidade da criança negra se ver representada: um estudo sobre as bibliotecas e os empréstimos de livros de literatura infanto-juvenil negra em escolas públicas do RN central”, somente registrado no sistema em 2023 e segue até o momento.

Com a extensão universitária não foi diferente, embora tenha acontecido mais tardiamente. O envolvimento com a extensão se deu como continuidade dos achados das pesquisas com as quais me envolvi. Foi nesse contexto que alargamos os perpassos entre o buscar, o compreender e o intervir na amplitude da realidade educacional, através do projeto “Criação de histórias afro-brasileiras na escola: afirmação e representatividade na infância”. Percebi que na extensão também se produz conhecimento, se acumula experiência, mas essas ações acontecem nas interações e vivências sociais, quando se propõe estabelecer um elo entre universidade e realidade social que, na nossa vivência, foi a escola, como instituição de ensino e aprendizagem. Um campo da sociedade em que podemos contribuir efetivamente com novos saberes, ao mesmo tempo, refletir e aprender com aqueles e aquelas que fazem o cotidiano da educação, que fazem a escola acontecer.

Todo esse percurso, no âmbito da pesquisa e da extensão, deu-se por meio do “Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens” (EDUCLIN). Esse grupo constitui-se como um relicário abarcado por uma dinâmica cativante, que constrói e, ao mesmo tempo, firma as minhas bases científicas. De forma mais particular, a minha implicação com o objeto de estudo se deu por meio de uma das linhas de pesquisa do EDUCLIN, “História, Currículo e Diversidade na Infância”, cujo objetivo intenciona investigar políticas públicas, currículos, diversidade e práticas pedagógicas no campo da educação escolar e não escolar, numa abordagem histórico-cultural, intercultural e decolonial.

Muitas são as atividades que vêm sendo desenvolvidas no âmbito desta linha de pesquisa: reuniões para planejamento, discussão e estudos, visitas de campo, observações, levantamentos e diálogos *in loco* e eventos científicos. Dentre tantas atividades e ações, os eventos, tanto os que participei, como aqueles os quais contribuí na organização, têm ocasionado aprendizagem e interações válidas com o meu objeto de estudo. Na linha, são 02 (dois) eventos permanentes e anuais, já com mais de uma edição: o “Seminário de Estudos Étnico-Raciais (I, II e III SER)” e o “Encontro Potiguar de Estudantes em Educação das Relações Étnico-Raciais (I EPER)”.

Tais eventos aludem, primeiro, ao 13 de maio, data histórica de Abolição da Escravatura no Brasil; segundo, ao 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. O SER como um evento anual, tem uma estrutura organizacional e participativa de estudantes e docentes, enquanto o EPER acontece bianualmente, é registrado no sistema da UFERSA por docentes, devido às exigências da instituição, mas é dirigido e executado pelos discentes da linha, com colaboração de todo o EDUCLIN. Ambos os eventos resgatam a relevância do debate sobre as questões étnico-raciais, em uma perspectiva decolonial, dialógica e coletiva. Com isso, reúne leitoras(es), escritoras(es), pesquisadoras(es), professoras(es) e estudantes visando a reflexão ampliada de temas envolvidos na proposta do evento.

Nesse constante desenvolvimento-diálogo-aprendizagem com a pesquisa e a extensão, nós pesquisadores e pesquisadoras, partindo de “curiosidades epistemológicas” (FREIRE, 2022), acionadas na relação entre teoria e prática, nas atividades de escuta diligentes e nas discussões junto às professoras orientadoras, buscamos enlaçar os aprendizados e reflexões, às experiências, almejando alcançar e transformar realidades, problematizando-as.

O nosso objeto de estudo emerge dessas experiências acadêmicas acumuladas, desses envolvimento com processos e descobertas, com particularidade para o primeiro projeto de pesquisa, realizado nas escolas públicas do município de Angicos–RN, na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O contato inicial com esse projeto permitiu um encontro entre o eu pesquisadora e a construção de inquietações sobre quais mudanças esse projeto poderia provocar nas crianças negras das escolas e na educação, diante do trabalho com a literatura negra infantojuvenil.

As etapas dessa pesquisa revelaram, a partir de análises e diálogos, uma ausência da educação étnico-racial e do trabalho com a literatura negra nas escolas. Em primeiro plano, percebemos a disparidade negativa, em termos de quantidade, entre as obras de literatura infantil e as obras de literatura negra infantil. Depois, ouvimos relatos sobre as práticas e projetos efetivados nos ambientes escolar e literário: “[...]é trabalhado bastante, mas só naquela época, um projeto específico não tem. Somente em datas fixas, como Dia da Consciência Negra, por exemplo”. Esse relato reflete sobre o impacto causado pelo modelo tradicional de educação eurocentrista e reducionista, cuja herança histórico-cultural silenciou e/ou aniquilou a história e cultura africana e afro-brasileira por longos séculos. E hoje, ainda é fato, que essa cultura não chegou plenamente aos currículos escolares, mesmo já existindo leis decretadas, como a Lei nº 10.639, de janeiro de 2003.

Ainda assim, é importante ressaltar outra percepção acerca dos relatos da pesquisa, em que o objeto literário é entendido isoladamente, como “*algo a mais no currículo*”, mas sem a preocupação com a construção da representatividade infantil negra: “[...] *eu chego na biblioteca encontro uma parte em destaque né, dos livros que falem sobre os negros. Com certeza (...) vou ter inúmeras formas de elaborar inúmeras atividades para ser desenvolvida dentro da minha sala de aula, se esses livros forem de fácil acesso*”. Essa concepção se torna problemática quando, no processo de ensino e aprendizagem e o seu planejamento, são as obras literárias que têm que estar fáceis, ao alcance dos docentes, para se cumprir o currículo. Não há uma tomada de consciência de sua alcançabilidade, sobretudo, para se pensar o trabalho inclusivo da literatura ao público infantil negro.

Quando a escola categoriza e escolhe associar as questões raciais negras apenas as datas comemorativas, ela também escolhe esquecer o repertório de saberes, histórias e memórias dos povos negros e quilombolas. Os povos negros, em específico, as crianças negras, não se caracterizam como sendo um período no calendário, pelo contrário, são integrantes da sociedade brasileira e merecem ser conhecidos como sujeitos de história e cultura, no decorrer do ano letivo, como também, em contextos externos a escola, como tem sido com as populações brancas e suas culturas.

No ano de 2003, portanto há mais de vinte anos, a Lei nº 10.639 decretou que as instituições de ensino de todo Brasil implementassem, a partir dos currículos, o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa obrigatoriedade significou que as escolas precisam aderir e reconhecer a Lei, buscando mecanismos de relacionar os conteúdos exigidos pelos documentos educacionais com os objetivos da lei, cujo intuito é a reparação da violência e ausências sofridas pelas populações negras, fortalecer a importância de sua cultura e saberes e construir ações de superação dos preconceitos e racismos, através de práticas pedagógicas assertivas, em todo território nacional.

Apesar dos 20 anos da decretação da Lei, ainda é visível as dificuldades e desafios provenientes da desqualificação de professores e professoras; do desconhecimento e/ou pouca profundidade sobre a legislação; da não utilização da literatura negra infantil, no sentido de despertar para a educação das relações étnico-raciais; da dificuldade em agregar questões africanas e afro-brasileira nos conteúdos curriculares; como também, do preconceito instaurado em instituições, por influências ideológicas centradas a partir da cultura branca.

Nessas circunstâncias, torna-se primordial que a formação docente, inicial e continuada, trabalhe a temática racial com os educadores e educadoras, no sentido de alicerçar

os estudos histórico-culturais afro-brasileiros e africanos. É preciso trazer para a sala de aula, trocas e conhecimentos, a afirmação de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, a partir de um currículo que respalde a diversidade, as diferenças e a superação de estigmas que não se findaram com a abolição da escravidão de 1888.

As invisibilidades e as ausências da literatura representativa da criança negra subalternizam, a faz distanciar-se da beleza da cultura afrodescendente e da compreensão de que tal cultura compõe a sociedade brasileira, assim como a eurocêntrica. Uma das entrevistadas, já do primeiro projeto de pesquisa, ao falar da sua experiência, relatou: “[...] *eu não tive ainda nenhuma experiência de ter trabalhado assim, com alguma literatura negra. E, também, não posso dizer os resultados porque nunca trabalhei né*”. Na sequência, rememora, “*na verdade eu trabalhei, foi a menina bonita do laço de fita, que tinha um cabelinho, né? O cabelinho cacheado da pelezinha morena, mas são coisas que a gente trabalha por trabalhar*”. A fala é problemática, ao generalizar a cultura negra, demonstrando ausência de interesse pela busca do conhecimento, quando se trata de negritude e de questões raciais. Referencio à autora Djamila Ribeiro (2019, p. 21), em sua obra *O Pequeno Manual Antirracista*, quando indaga: “[...] o que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista?”. Esse questionamento, sobre a luta antirracista, tem potência, coloca o movimento como cíclico e nos faz entender “que compreender o racismo é a melhor forma de combatê-lo”. Quando conheço a história, a luta, a produção de conhecimento e de desenvolvimento desse país, feitos pelas populações negras, me aproprio e me qualifico para atuar com propriedade no campo da educação antirracista.

Diante de todo esse contexto, das curiosidades e das inquietações acumuladas com os resultados das pesquisas, muitas indagações emergiram: por que as questões raciais negras se resumem a datas comemorativas? Quais motivos contribuíram para as ausências de práticas envolvendo a diversidade de questões raciais? As crianças só são negras no Dia da Consciência Negra? Como as crianças negras podem se sentir incluídas em discussões que invisibilizam sua representatividade? Como isso reverbera no universo infantil? E no desenvolvimento social, identitário, cultural, das crianças?

Mas foram os livros de literatura infantil existentes e, por vezes, trabalhados nas escolas, campo de investigação, quando do levantamento realizado entre os anos de 2019 e 2021, que serviu a problematização do objeto que me move como pesquisadora e que trago para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por isso indago: o conteúdo das obras de literatura negra infantil contribui com o desenvolvimento da educação antirracista? Tais

conteúdos possibilitam a materialização dessa educação? O objetivo dessa empreitada é construir possibilidades de contribuição da literatura negra infantil para a educação antirracista, a partir da análise do conteúdo de obras de literatura infantil selecionadas de escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da cidade de Angicos-RN.

Com essa formulação, partimos do pressuposto de que a educação brasileira silenciou ou subalternizou as culturas e saberes negros, no âmbito dos valores, das artes, da religiosidade, das manifestações estéticas, musicais e da língua. Essa subalternização advém de uma cisão histórica construída pelos colonizadores em relação aos colonizados, incluindo todo o período da escravidão brasileira, o que levou à hegemonia e homogeneidade da cultura branca na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas salas de aula.

1.2 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa possui vertente metodológica de natureza qualitativa, pois, é percebido a magnitude de sua abordagem para a apreensão, interpretação e compreensão da realidade problematizada, através das inquietações acumuladas sobre a educação para as relações étnico-raciais e a educação antirracista, quando das pesquisas que envolvem a literatura negra utilizadas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais da cidade de Angicos. É a partir desse delineamento que a pesquisa qualitativa pode favorecer a construção de dados com vistas a analisar a importância e efetivação da educação antirracista. Para tanto, fazemos uso da literatura negra infantil, permitindo a construção de percepções do fenômeno investigado.

Para Minayo (2001, p. 5), a pesquisa científica “é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. A partir dessa concepção de pesquisa, torna-se importante reconhecer a potência dos conhecimentos científicos, produzidos a partir de investigações, sendo a pesquisa científica, um eixo cíclico e inacabado, também, imersivo na realidade e na busca por intervenções e respostas às problemáticas cotidianas.

Visando a inteligibilidade dos dados produzidos com a investigação, nos utilizamos da abordagem da Análise de Conteúdo que, segundo Berelson e Lazarsfeld (1954, apud Bardin, 1977, p. 19), historicamente se assenta como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Esse instrumento metodológico evoluiu e, hoje, envolve a descrição analítica

do objeto a ser analisado e categorizado como Análise de Conteúdo, permitindo o tratamento das significações dos dados, a partir da análise qualitativa.

Na análise de conteúdo procedemos com a lógica temática, que consiste em construir unidades complexas de significação, as quais denominamos categorias de análise. Essas categorias se libertam organicamente dos textos analisados, na nossa pesquisa obras literárias negras, considerando os critérios relativos as escolhas, a pergunta de partida, os objetivos e às bases teóricas que orientam o pensamento da pesquisadora.

A dinâmica da análise de conteúdo, particularmente, da análise temática, é composta por etapas, conforme aponta Bardin (1977), ao assemelhar o analista pesquisador com um detetive, em que os índices ou dados científicos são produzidos e tratados cuidadosamente, quando postos em evidência, por procedimentos complexos. As três orientações que incorporam a técnica da análise temática se organizam em: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a partir da inferência e da interpretação. Esta última etapa deixa emergir os sentidos, ao buscar compreender os “sentidos dos outros” (Augé, 1999), ou seja, os sentidos que atribuímos aos sentidos dos autores das obras literárias investigadas.

A *pré-análise* é a fase em que ocorre a organização do processo de análise. Nessa estruturação, Bardin (1977) descreve como um *período de intuições*, o qual sistematiza as ideias iniciais do plano de análise. Essa fase se efetiva em três etapas estreitamente correlacionadas: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de referencial que fundamente a interpretação final do processo.

A *exploração do material*, como procedimento consecutivo, consiste numa etapa fastidiosa e minuciosa, sobretudo, primordial, por se tratar de um período de codificações e categorizações do estudo. Durante esta etapa, há uma proximidade com a descrição analítica, que viabiliza a identificação de presenças ou ausências no material a ser explorado, considerando nosso objeto e o objetivo para o seu alcance.

A terceira etapa se volta para o *tratamento dos resultados*, inferência e interpretação, que para Souza e Silva (2020) trata-se do momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. A inferência é uma operação lógica, tida como controlada, pois está condicionada ao conteúdo analisado e o que ele, provavelmente, pode provocar. A inferência possibilita a construção e reconstrução das significações e interpretações.

No processo de categorização partimos das evidências temáticas antecipadas nos pressupostos do trabalho, ou seja, que a literatura negra infantil considera as tradições e culturas africanas e afro-brasileiras, os saberes, as estéticas, rituais, crenças, linguagens,

costumes, comportamentos, racismos e resistências, processos colonizadores e emancipadores, ausências e intencionalidades, considerando as definições dos papéis sociais.

No campo das definições e seleção das obras a serem analisadas, tendo em vista responder à nossa problematização e alcançar o nosso objetivo de pesquisa, iniciamos considerando o conjunto de 12 (doze) obras referenciadas na pesquisa de 2019 a 2021, conforme pode ser visto no quadro nº 1, abaixo:

Quadro 1: Obras infantis e infanto-juvenis selecionadas para fins de pesquisa (2019)

TÍTULO	AUTORIA	NACIONALIDADE	ANO
As Panquecas de Mama Panya	Mary e Rich Chamberlin	Ingleses	2005
Canção dos Povos Africanos	Fernando Paixão	Português	2010
Cocoricó. A prima da cidade	Walkíria M. de Felice	Brasileira	2006
Histórias encantadas africanas	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Brasileira	2011
Irmã-estrela	Alain Mabankou, Judith Gueyfier e Lígia Cardematori	Franco-congolês; Francesa; Brasileira	2013
Minha família é colorida	Georgina Martins	Brasileira	2015
Nerina: a ovelha negra	Michele Lococca	Italiano	2019
Nina África	Lenice Gomes, Arlene Holanda e Clayson Gomes	Brasileiras e Brasileiro	2009
O herói de Damião em: a descoberta da capoeira	Iza Lolito	Brasileira	2006
O segredo das tranças e outras histórias africanas	Rogério Andrade Barbosa	Brasileiro	2007
Por que somos de cores diferentes?	Carmen Gil	Espanhola	2006
Pretinho, Meu Boneco Querido	Maria Cristina Furtado	Brasileira	2008

Fonte: Relatório de pesquisa (2022)

Na sequência, definimos os critérios de seleção das obras a serem analisadas com vistas aos propósitos da pesquisa “compreender a importância e a efetivação da educação antirracista”. As escolhas se amparam na aquisição de sistemas simbólicos (Colomer, 2007)¹, compreendido como a viabilização, às crianças, da exploração de imagens e de acesso à linguagem escrita em obras literárias infantis. Os critérios definidos foram: i) a qualidade textual das obras que, por sua vez, são fluídas e receptíveis; ii) os aspectos gráficos, por entender que as ilustrações auxiliam na interpretação, na curiosidade, na imaginação, e motiva as crianças ao interesse da escuta e leitura; iii) a qualidade temática das obras, em sua amplitude de conteúdo, que contempla a abordagem da cultura africana e/ou afro-brasileira. Com isso, entendemos as obras não apenas com caráter meramente pedagógico, mas porque permitem a construção de processos reflexivos nas crianças, sobre si, sobre os outros, sobre o mundo, sobre

¹ Para Colomer (2007) a aquisição de sistemas, implica na ideia de os livros auxiliam na construção da compreensão que imagens e palavras são representações do mundo da experiência.

sua representatividade, afirmação racial e cultural, além do deleite em relação ao entendimento de sua cor e raça.

As obras designadas para a análise, existentes nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Angicos–RN, advêm da seleção do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), nas edições de 2013, 2014 e 2015. O PNLD se constitui como uma política e programa educacional destinado “a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias” (MEC, s.d.). As obras selecionadas pelo PNLD são fornecidas sistematicamente e gratuitamente para as escolas públicas da educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, além das instituições de Educação Infantil, comunitárias, confessionais, filantrópicas ou conveniadas com o Poder Público.

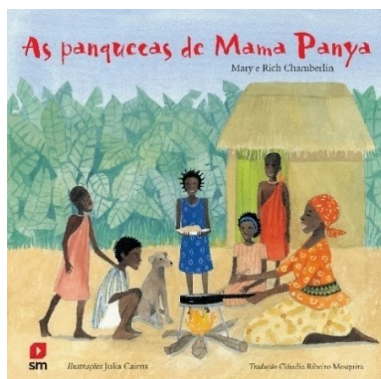
As 5 (cinco) obras selecionadas para análise, conforme expostas no quadro nº 2 foram:

Quadro 2: Obras infantis selecionadas para análise (2024)

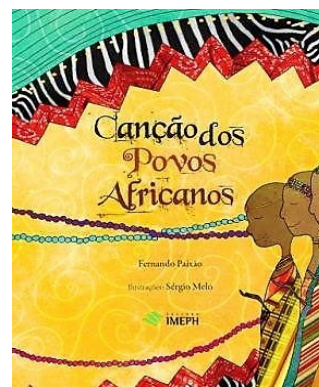
TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRAÇÃO	RESUMO
As Panquecas de Mama Panya	Mary e Rich Chamberlin	Julia Cairns	A obra retrata o cotidiano de Mama Panya e de seu filho Adika, que moram em um vilarejo no Quênia. Juntos, vão ao mercado comprar ingredientes que restam para as panquecas, ou na língua local, vikaimati. A história também ilustra e apresenta paisagens, animais e a cultura do lugar.
Canção dos Povos Africanos	Fernando Paixão	Sérgio Melo	Com versos rimados e ilustrações marcantes, o livro alude a riqueza africana, em suas culturas, religiosidade, valores e vida em comunidade.
O herói de Damião em: a descoberta da capoeira	Iza Lolito	Paulo Ito	De forma cativante, a obra conta a história de Damião, uma criança de sete anos movida a paixão, que um dia foi brincar de herói, mas não gostou. Esbravejou, pois não havia herói da sua cor. Em um passeio, descobre uma roda de capoeira e a experiência o revigorou.
Por que somos de cores diferentes	Carmen Gil	Luis Filella	Marta e as crianças vão a uma excursão, e surge a indagação: “Por que somos de cores diferentes?”. A narrativa da história envolve diversas perspectivas advinda das crianças.
Pretinho, Meu Boneco Querido	Maria Cristina Furtado	Maria Cristina Furtado e Ellen Pestili	O livro conta a história de uma criança negra e carioca chamada Nininha, que em seu aniversário ganha de presente um boneco negro, o qual recebe o nome de Pretinho. O enredo da obra alude o preconceito dos demais bonecos da menina que não aceitam Pretinho por ele ser negro.

Fonte: autora

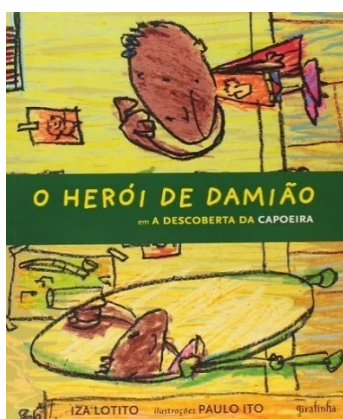
Compreendendo a importância de aproximar as leitoras e leitores das obras de literatura negra analisadas, incluímos as imagens das capas e suas respectivas referências. Tais ilustrações correspondem à seleção feita em 2023, podendo ser encontradas outras.



CHAMBERLIN, Mary; CHAMBERLIN, Rich. **As panquecas de Mama Panya**. 1ª ed. 2005



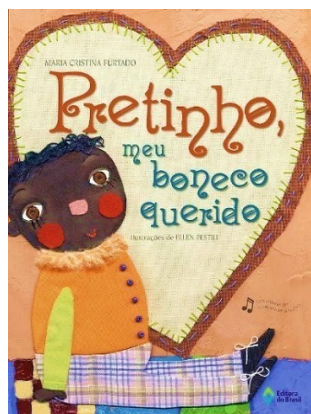
PAIXÃO, Fernando. **Canção dos povos africanos**, 1ª ed. 2010



LOLITO, Iza. **O herói de Damião em: a descoberta da Capoeira**, 1ª ed. 2006.



GIL, Carmen. **Por que somos de cores diferentes?**, 1ª ed. 2005.



FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**, 2ª ed. 2008.

1.3 Estrutura textual

Este trabalho monográfico está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo, aborda a introdução, contendo as aspirações, implicações e problematização do objeto de estudo, o item também contempla o procedimento metodológico e a elucidação textual; o segundo capítulo, de aporte teórico e analítico, apresentará uma breve explanação acerca do

contexto histórico da literatura negra, estabelecendo um fio secundário, entre literatura e infâncias; a apresentação da educação antirracista como instrumento transformador das práticas escolares; além de discutir os resultados obtidos a partir da análise das obras, e, os caminhos para efetivação e valorização da literatura negra infantil por meio de práticas pedagógicas; por fim, apresentaremos as considerações gerais do estudo.

2 TECENDO DIÁLOGOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As ações e experiências com os itinerários científicos auxiliaram na compreensão da relevância da educação para as relações étnico-raciais nas escolas e em seus espaços literários. Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao incluir nos currículos da rede de ensino a obrigatoriedade de conteúdos que tratam da História e Cultura Afro-Brasileira, temos a necessidade de uma construção mais ampla do campo científico sobre a literatura infantil, no sentido de incluirmos teorizações sobre a literatura negra infantil e da educação antirracista. Eis um desafio!

2.1 Literatura: retrospectos e vigências

Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar. ²

A literatura, compreendida a partir de sua etimologia, deriva do latim *littera*, que significa letra. Do ponto de vista da formulação conceitual, noção e objeto do pensar, a literatura pode ser a arte de escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso e que compõe o conjunto das produções literárias de um país, cujas características se vinculam a uma época. Para Pound (2006, p. 33), a “literatura é novidade que permanece novidade”, desse modo, é uma linguagem que carrega significado, pois a linguagem foi criada sendo utilizada para comunicação. No dizer de Antonio Cândido (2012, p. 30),

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

E mutilar a humanidade é roubar qualquer possibilidade de dignidade, de direito, de sonho, de igualdade, de justiça. Assim, a literatura entra para o campo do direito, com função social, o que implica ser fundamental a todos os seres humanos. A literatura amplia a capacidade de ver e sentir o mundo de forma lúdica e prazerosa, nesse sentido, seduz e encanta (Almeida, 2020). É com esse espírito histórico e conceitual que intencionamos apresentar um breve panorama acerca da literatura brasileira, desde a sua gênese, seguindo o desenvolvimento e sua integralidade buscando situar o lugar da criança negra na literatura infantil.

² ALVES, Rubem. **Pensamentos que penso quando não estou pensando**. Campinas: Papirus, 2019.

2.1.1 Literatura Brasileira: breve ensaio historiográfico

A linguagem literária, no contexto histórico brasileiro, tem sua gênese interligada as manifestações de literatura trazidas de Portugal, ela “veio pronta de fora para transformar-se à medida que se formava uma sociedade nova” (Cândido, 1999, p. 12). Segundo Cortes (2018, n.p.), “demorou um tempo até que a literatura pudesse ser considerada brasileira de fato, isto porque, durante muito tempo, houve influência portuguesa nos registros feitos”. Essas manifestações, para Cândido (2006, p. 100) se realizaram até a segunda metade do século XVIII, sob o signo da religião e da “transfiguração da realidade”, criação e recriação do mundo e da existência, a partir do olhar do literato.

O objetivo primário da literatura estabelecido pelos portugueses no Brasil, foi de ordem espiritual e se instituiu, pelo menos, meio século depois do processo de invasão e posse das terras “descobertas”. Outro objetivo foi funcionar socialmente para disciplinar a comunicação no Brasil colônia, entre colonizadores e povos originários. A literatura seria um instrumento de homogeneização cultural, um veículo para “impor a língua portuguesa e registrá-la em escritos que ficassem como marcos, ressaltando a dignidade de idioma dos senhores, ao qual todos deveriam submeter-se, como afinal acabou acontecendo” (Cândido, 1999, p. 19). Com essas finalidades, que ocorreram a partir de 1549, com a vinda dos primeiros jesuítas, a cultura indigenista sofreu uma contínua e paulatina ruptura, através da doutrinação católica, da escolástica³ e da literatura, conforme apresenta Veríssimo (2014, p. 31):

As escolas de ler, escrever e contar, gramática latina, casos de consciência, doutrina cristã e mais tarde retórica e filosofia escolástica, logo abertas por esses padres nos seus “colégios”, imediatamente à sua chegada fundados, foram a fonte donde promanou, no primeiro século, toda a cultura brasileira e com ela os primeiros alentos da literatura.

Esse processo educativo foi uma imposição cultural, um mecanismo de colonização dos povos originários e, na sequência, dos negros escravizados. A colonização foi violenta e destruiu a cultura indígena e negra africana, apesar das resistências culturais desses povos. Assim, podemos dizer que a supremacia das ideias portuguesas conseguiu impedir, no âmbito da literatura, qualquer referência as identidades nativas e negras. Veríssimo (2014, p. 33), assertivamente, aponta que “índios e negros eram apenas o instrumento indispensável ao seu propósito de assenhorear e explorar a terra e à necessidade de sua preparação”, dessa

³ V. BARROS, J. D. A Escolástica em seu Contexto Histórico. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 22, n. 3, p. 231–239, 2012. DOI:10.18224/frag.v22i3.2348.

perspectiva, a literatura disseminada pela emergente elite brasileira, sob a égide dos valores portugueses, espelhava a hierarquia social vigente na metrópole, materializada no colonizador herói e no colonizado desprezível e abominável.

Esse pensamento coaduna com Cândido (2006), quando ele diz que a literatura no Brasil colonial traz a tradição portuguesa e se ajusta às condições de vida no Brasil. Os escritores que chegaram em terras brasileiras tinham sua base formativa em Portugal, logo, seu repertório de expressividade era moldado para honrar a mãe-pátria. Nessa conjuntura, as formas de expressão da literatura se associavam às imposições do poder colonial, adaptando-se a realidade local.

Foi somente no século XIX que emergiram os primeiros escritores nacionais com formação no próprio Brasil, mas suas obras continuaram destinadas ao restrito público das elites brasileiras (Cândido, 2006), cuja cultura assimilada era a portuguesa/europeia. E não podia deixar de ser, no contexto final da colonização brasileira e no emergente império, haja vista a forte influência europeia na estruturação do nosso campo literário e educacional. A tônica dominante continuava a ser a valorização da cultura ocidental europeia, ora como “atividade prática, como elemento dela (sermão, relatório, polêmica, catequese), [ora] se fechava na fronteira de pequenos grupos letrados, socialmente ligados às classes dominantes” (Cândido, 2006, p. 95). A partir dessa compreensão, mesmo a literatura ganhando contornos nacionais, não cabia conteúdos culturais dos povos originário, tampouco, negros, mesmo dos grupos já libertos. Na literatura brasileira, por todo esse período, se disseminava os valores europeus, concretizados através dos privilégios elitistas brancos.

Em termos de publicação, os primeiros indícios das manifestações literárias de autoria nacional, são incertas. Há evidências que tenha sido uma crônica, antes do ano de 1600, em Pernambuco. Veríssimo (2014, p. 40) assinala que, embora não haja nada a respeito do enredo, do autor e de sua nacionalidade, há dúvidas sobre a relevância da obra, na época. Veríssimo aponta o historiador cearense Capistrano de Abreu, ao dizer que “foi Pernambuco o lugar em que abrolhou a flor literária em nossa pátria” (Veríssimo, 2014, p. 40).

Mesmo havendo existência e acesso às obras literárias, de acesso a um público restrito, em março de 1720 foi ratificado um Alvará (Fernandéz; Kanashiro, 2011, p. 136), endereçado ao comércio do Brasil, o qual proibia a instalação de manufaturas, inclusive letras impressas, na colônia, impedindo a promoção da imprensa no Brasil. Esse documento estancou a produção e edição de produtos literários, o que afetou os escritores, e declinou ainda mais, a manutenção e o acesso literário, principalmente para a população analfabeta, acarretando alargamento da desigualdade social que já existia. Fernandéz e Kanashiro (2011) pontuam que na época havia,

em média, 70% de brasileiros e brasileiras não alfabetizados e isso ocorria, entre outras coisas, porque

O custo do livro era bastante elevado uma vez que ou era importado ou era produzido em pequena escala. Se o livro era caro e pouco consumido, a remuneração do escritor, por sua vez, era também bastante insatisfatória. (Fernandéz; Kanashiro, 2011, p. 136).

Assim sendo, um ciclo se gerou, enquanto no meio europeu a tendência na produção de livros aumentava, no Brasil, as lacunas eram notórias, ocasionando a inacessibilidade literária de obras nacionais pela falta de investimento, consequentemente, pelo alto custo dos livros. Nesse efeito, a formação de leitores e leitoras só tem início, em nosso país, após a metade do século XIX, com obras portuguesas importadas, através do acervo de tipografias, livrarias e bibliotecas no Rio de Janeiro, sede da monarquia. Conforme enfatiza Ferreira (2007, p. 1):

No século XIX o livro adquiriu no Brasil um significado importante na educação, na formação cultural e moral e no ideal de universalidade de alguns, apesar de ter sido produzido aqui muito tardiamente, em relação ao caso de outros países americanos. Efetivamente [o livro] só começou a ser impresso, de forma sistemática, no início do século XIX. O controle da produção, importação e circulação de impressos e livros em geral permitiu que Portugal dificultasse durante o período colonial o livre acesso aos livros no Brasil, mesmo a grupos privilegiados ou membros de categorias que de maneira geral tinham necessidade de constituir pequenas bibliotecas.

É válido evidenciar que enquanto a elite branca dominante tinha o controle da produção dos livros e das obras literárias, do acesso a formação e possuíam pequenas bibliotecas, o povo pobre aumentava nas fábricas, sem, ou com pouca possibilidade de acesso a literatura. Lajolo (2018, p. 132) testifica que “no Brasil, poucas fábricas e poucos operários. E muitos escravos e homens livres muito pobres”, produzindo uma realidade, no campo social, econômico e de acesso a produção de bens literários, distanciado do ideal cultural e moral português, alimentado pela elite. Nesse contexto, conforme diz Cândido (2006), a literatura incorpora uma realidade transfigurada, mas nela não cabia os povos escravizados que continuavam invisibilizados, apesar de raras exceções, a exemplo de Castro Alves. Segundo Lima (2009, p. 70) foi:

No início do século XIX [que] a temática negra passa a ser vista mais frequentemente na literatura. A escola romântica traz as primeiras incursões em uma literatura abolicionista, representada principalmente na figura de Castro Alves, com seu famoso Navio Negreiro.

Numa narrativa saudosista, diaspórica, melancólica e triste, o escritor baiano ousou denunciar o sofrimento dos africanos, acometidos pelo tráfico de escravos, pelo cerceamento da liberdade e continua opressões. Castro Alves olhou para os negros e negras, em vida e na literatura, não como pessoas descartáveis ou desumanizadas, mas as viu como seres humanizados, com sonhos e emoções. Nisso, foi potentemente apoiador e defensor da abolição da escravatura. Ainda com a fervorosidade da escrita sensível de Alves, a literatura negra ainda prosseguia enfraquecida, quiçá subalternizada pela literatura hegemônica branca-europeia, que corrompia a identidade negra e a fazia invisível.

Somente com a Constituinte de 1823, a luta por uma educação nacionalista, resistida heroicamente pela elite conservadora, educada em Portugal, se apresenta. Deu-se nesse contexto o início de algumas mudanças, fruto de reivindicações paulatinas, quando o precário sistema escolar adere aos modelos de materiais didáticos advindos do próprio mercado nacional. Até então seguia o modelo de material escolar europeu. Evidentemente que toda essa discussão tinha base na resistência da elite branca e cristã dominante, em consumir a literatura nacional. Entendemos, porém, a partir de Fernandéz; Kanashiro (2011, p. 137), que

Com a instalação da imprensa e a implantação das escolas, houve o fortalecimento da leitura. O público a ser atingido pertencia à classe social privilegiada que tinha grande parte de seu tempo ocioso. O que liam as mulheres? No Romantismo, as obras, folhetins e romances ainda legitimavam os costumes vigentes ao mesmo tempo em que reforçavam a dependência da mulher sob a dominação do homem [branco]. As personagens eram geralmente requintadas e tinham o hábito de leitura, às vezes compartilhada com o pretendente.

Desse contexto, podemos afirmar, que a literatura nacional continuou sob a influência ocidental europeia, isso porque, mesmo com independência em 1822, a ligação cultural do Brasil estava organicamente ligada a Portugal e ao ocidente. Nesse sentido, o Brasil Imperial continuava sem a possibilidade deliberada de produção literária que envolvesse a cultura negra subalternizada e desumanizada. Mesmo já existindo intelectuais negros⁴, “a integração dos afrodescendentes à elite cultural do Império nunca foi fácil, pois o preconceito fechava muitas portas” (Puls, 2016, n.p.).

⁴ Poeta Luiz Gonzaga Pinto da Gama, pseudônimos afro, Getulino e Barrabaz, (1830-1882); Tipógrafo Francisco de Paula Brito (1809-1861); Professor José Rubino de Oliveira (1837-1891); Escritor Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908)

A partir dessa perspectiva histórica e suas contradições, as primeiras escritas literárias de autoria negra se deram já no século XIX, mas “ganham força no país somente nas últimas três ou quatro décadas” (Zin, 2018, p. 260). Nesse sentido:

Se, por um lado, a potencialidade criativa dos afro-brasileiros ficou esquecida ou mesmo tenha sido silenciada durante esse período, por outro, ela revela a subjetividade e a sensibilidade artística dessa camada de nossa população, apresentando-se como uma forma potente de reinvenção da vida e de construção de novas realidades. Do ímpeto autobiográfico à oratória, passando pelo poema, pelo drama e pela ficção, fato é que o negro sempre falou (Zin, 2018, 260).

É nessa direção, conjuntamente com a luta pela resistência, advinda de autores negros e autoras negras, que buscam superar os estereótipos históricos, fortalecidos no imaginário social, através da hegemonia da literatura branca e os seus personagens e, contrariamente, pela subalternização dos personagens negros e negras, como seres escravizados e/ou marcados pelo violento processo de naturalização de seus traços como objeto de desgraça e de desventura.

Assim, apesar da dificuldade de dados/fontes concretas que anunciem o desenvolvimento da literatura negra brasileira e, dessa perspectiva, que apontem apenas algumas negligências, buscamos teorizar sobre a literatura brasileira, incluindo um exercício de imersão na literatura negra, de um contexto renascido, cheio de esperança e lutas por reconhecimento. Nesse caminhar, apesar das muitas reflexões que ficam, a exemplo das curiosidades sobre a quantidade de livros, indagamos, quantas obras de literatura negra são lidas nas escolas, por ano? E quantas obras são de autores negros e autoras negras? Seguiremos tentando construir um realento para a história da literatura negra.

2.2 Um elo entre literatura e infâncias: qual o lugar da criança negra?

Na atualidade, visualizar práticas de contações de histórias para crianças, ver crianças manuseando livros, brincando com as obras de literatura, interagindo e até produzindo narrativas, nem sempre foram cenas recorrentes. Aqui, pois, é necessário pensar sobre a realidade estabelecida entre as crianças e a literatura e isso deixa emergir muitas indagações: Quem são as crianças leitoras? Que tipo de livros estão acessíveis a elas? Há acessibilidade? Há representatividade? Ainda existem imposições e restrições literárias? Na escola, as práticas literárias indagam e intervêm nestes aspectos? Qual é o lugar da criança negra? Essas indagações afluem mediante a existência do direito de ler e sobre as graves ausências e

silenciamentos sofridos por diversas infâncias que ainda são atingidas pelas consequências históricas.

A origem histórica da literatura infantil, tem sua gênese na França, durante o século XVII, com François Fénelon, na intenção primária e principal de educar moralmente as crianças. Essa retomada histórica traz uma reflexão acerca do objetivo das histórias na época, com enredos moralistas e comportamentalistas, que estavam inclusos em contos de fadas e fábulas. Silva (p. 137, 2009) diz que:

Os contos de fada conhecidos atualmente surgiram na França, ao final do século XVII, com Perrault, que editou as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirando passagens obscenas de conteúdo incestuoso e canibalismo. Assim, acredita-se que, antes do cunho pedagógico, houve o objetivo de leitura e contemplação pela mente adulta. Acredita-se também que a mitologia grega já possuía um modo particular de transmitir o contexto da história de “Chapeuzinho Vermelho”.

Essas narrativas folclóricas eram transmitidas pelas massas e adaptadas em prol dos valores comportamentalistas da elite burguesa e difundidas para o público infantil. Nessa trajetória, Perrault tornou-se o pioneiro da literatura infantil e da escrita de contos de fada. Somente no século seguinte (XVIII), as crianças iniciam um novo *status*, sendo consideradas com necessidades e especificidades próprias, diferentemente dos adultos, estas precisavam de atenção, eram dependentes dos adultos. É a partir desse desmembramento que se inicia a educação distinta e as idealizações de infância.

[...] outra concepção de infância tem sido defendida e, com ela, uma nova postura da literatura infantil. É preciso entender que a criança é também cheia de conflitos, medos, dúvidas e contradições, não por desconhecer a realidade, mas por trazer em si a imagem projetada do adulto (Silva, 2009, p. 137).

É perceptível a imposição de representatividade da época, onde as crianças eram resumidas em pureza, inocência e compreendidas como seres sem autonomia. Esse tipo de pensamento, reproduzido até hoje, propagou e valorizou as especificidades das infâncias como universal, silenciando sobre a diversidade das crianças, seus contextos e suas condições. Esse contexto para as crianças negras, do século XVIII, é mais problemático, pois, além do não acesso à literatura, as crianças escravizadas ou filhas de escravizados eram negligenciadas em relação a sua própria existência, conforme mostra Santos; Milani e Perez (2019, p. 38):

As crianças não eram agentes da história, e a sua presença era raramente destacada [...]. Se a invisibilidade era a realidade das crianças brasileiras livres na época da Colônia e do Império, qual seria a situação das crianças negras e escravas no Brasil?

Nessa óptica, as reflexões acerca do movimento existencial das infâncias negras no Brasil ficam mais no campo das indagações do que das respostas, afinal, qualquer sinal de cidadania, direito, liberdade não era endereçado aos adultos negros, muito menos as infâncias negras. Nem a grande taxa de mortalidade das crianças escravizadas, já que causavam prejuízo ao patrimônio dos senhores, era objeto de intervenção. Também não era objeto de preocupação as crianças negras órfãs, cujos inventários da época registram Góes e Florentino (2018, Apud Santos; Milani e Perez, 2019). Em todo período colonial brasileiro não encontramos registros de envolvimento de crianças negras com a literatura infantil.

Ao final do século XIX, aproveitando o êxito editorial da fórmula europeia dos contos de fadas, o jornalista carioca Alberto Figueiredo Pimentel, inicia o gênero literário infantil brasileiro, adaptando os clássicos contos europeus de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen: “João e Maria”, “O Barba Azul”, “O gato de botas”, “Chapeuzinho vermelho”, “O pequeno polegar”, “A gata borralheira”, “A Bela e a Fera” (Duarte e Segabinazi, 2017). Figueiredo Pimentel posteriormente lança seus próprios contos, adaptados das histórias contadas oralmente e que teve sucesso imediato, diante do público infantil, de modo que outras obras foram publicadas posteriormente. O jornalista Pimentel passou a ser reconhecido como o primeiro intelectual a popularizar a literatura para crianças, mas essa popularização tinha um público infantil bastante restrito.

Já na república, as influências do mercado industrial chegam ao Brasil, provocando o desenvolvimento urbano, o progressivo êxodo rural e o fortalecimento da ideia de família burguesa, com o seu ideal de organização hierárquica, pai, mãe e filhos. Nesse modelo, as crianças ganham mais proteção e a instituição escola para educá-las. Esse contexto impulsiona um mercado que vai valorizar essa criança burguesa e, entre os diversos produtos infantis, está a literatura como modelo ideal da organização de social vigente (Vale, 2022).

Nesse contexto, o autor mais renomado é Monteiro Lobato que, para a sua época, revolucionou, afastando os enredos comportamentalistas e criando uma literatura mais popular, aproximando questões sociais, meio rural, folclore brasileiro e os seus diversos personagens infantis. Mas ainda não é com Monteiro Lobato que as crianças negras ganham destaque e podem se ver representadas, pelo contrário, o que se observa, e a literatura acadêmica está repleta de demonstrações, é o autor reafirmar as compreensões de infância burguesa, mesmo

incluindo personagens negras em suas obras, a exemplo de tia Nastácia, tio Barnabé e o Saci-Pererê. Até mesmo a boneca criada pela tia preta não consegue valorizar os saberes e as práticas culturais das crianças negras brasileiras. As reinações e enredos lobatianos seguem os valores da sociedade hegemônica burguesa, sem um lugar para o protagonismo infantil negro.

Somente entre os anos de 1960 e 1980 é que a produção literária voltada para o público infantil se consolida em nosso país, em termos de produção, conteúdo e consumo. Esse marco estabelece o surgimento de novos autores e a literatura infantil alcança o universo acadêmico, e passa ser objeto de estudo de abordagens que abarcam a interatividade entre texto e receptor, a relevância da ludicidade e a ponderação e reflexão acerca da representatividade da criança nas obras. Na década de 1990, com as lutas dos movimentos sociais negros, é que então, emergem as políticas governamentais de ações afirmativas e estas chegam ao escopo escolar, reverberando até a atualidade. Segundo Santos, Adorno, Souza, (2021, p. 285-286),

Graças ao vínculo da Literatura Infantil com valores pedagógicos, tornou-se cada vez mais comum que esse gênero literário pudesse trabalhar com assuntos e valores considerados importantes e atuais para a formação das crianças. Nas últimas décadas, tem-se registrado um crescimento em relação à essa temática nas obras infantis, principalmente após a promulgação da Lei 10.639/2003, acrescentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (20/12/1996) tornou obrigatório, o ensino da cultura e da história Afro-Brasileira e Africanas nas escolas.

Evidentemente que as dimensões literárias, o caráter artístico das obras infantis é fundamental, porém reconhecemos a importância das políticas educacionais afirmativas que lutam por representatividade, por inclusão do protagonismo infantil negro, por, cada vez mais, acessibilidade da literatura negra para as crianças. É preciso que as editoras de livro alcancem o público infantil com produções que protagonizem infâncias diversas, culturas diversas, saberes diversos. Não somente isso, mas também que os currículos escolares valorizem a literatura negra infantil, que considere esse importante instrumento impulsor de habilidades e conhecimentos, sobretudo, como movimento social real. Se para Rubem Alves, “ler é brincar”, esperamos que um dia, em uma proporção democrática, as crianças possam viver essa brincadeira literária com significação e inclusão. Terá chegado o lugar da criança negra!

2.3 Educação Antirracista: instrumento transformador das práticas escolares

O território nacional brasileiro é composto, em sua maioria, segundo dados estatísticos do IBGE, por 55,5% da população que se identifica como preta ou parda (Censo, 2022). Esse arranjo social está intrinsecamente acionado aos espaços escolares, contudo, apesar dessa coexistência e da promulgação da Lei nº 10.639/2003, é notável a insistente reprodução e supremacia de uma educação colonial, na esfera formal, que finda por fabricar versões históricas únicas e padronizadas pelo carril da branquitude. Ainda que haja um modelo hegemônico, as práticas integrativas de valorização e reconhecimento de um currículo descolonizador merecem visibilidade, conforme delineia Boulos (2022, p. 26):

Desde 1981, o mais destacado dos movimentos sociais de defesa dos direitos das populações negras no Brasil já reivindicava a inserção da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, o que, por si só, evidencia sua importância nas conquistas posteriores envolvendo legislação e Estado. Nas décadas seguintes, o Movimento Negro manteve-se ativo, e, juntamente com seus aliados da sociedade civil, conseguiu uma grande conquista em 2003, quando, coroando uma luta de décadas, foi promulgada a lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras.

A Educação Antirracista concentra compreensões e intervenções necessárias para o combate às marcas raciais históricas e colonialistas que estruturam a sociedade brasileira desde que os portugueses aqui se infiltraram, no século XV. Os estigmas normalizados pela supremacia branca colonizadora promoveram consequências e infortúnios nefastos para as populações negras, como racismo, discriminação e preconceito racial, subalternização, ausência de autoestima, enfraquecimento da representatividade, dentre outros fatores. Em igual medida, embora sufocada por muita repressão, proporcionou manifestações de resistência e luta por sobrevivência e libertação. Na atualidade, a educação é um dos instrumentos mais poderosos nessa luta, conforme apresentado no caderno do projeto “Trilhos da Alfabetização” (2021, p. 16-17):

A educação pode ser um instrumento poderoso na luta antirracista. Para torná-la eficaz, precisamos aprender a desaprender condutas que nos levam a dar pouca importância ou a fingir não enxergar atitudes e sinais racistas em pessoas e situações. Deixar passar manifestações, imagens ou falas racistas não faz com que elas desapareçam. Ao contrário, o racismo se alimenta do silêncio sobre ele. É importante falar e agir para vencer o racismo. Os espaços educativos são lugares privilegiados para conversarmos e atuarmos nesse sentido; nas situações coletivas, surgem os momentos mais adequados para adotarmos uma postura antirracista.

Como agente interventor, o projeto nos mostra que esse tipo de educação reage e contraria as práticas educativas eurocêntricas, quando abarca (ou incorpora) elementos que promovem e valorizam a cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais, a partir de amplas temáticas envolvendo o repertório histórico-cultural-político-religioso das diversas populações negras. Nesse viés, a educação antirracista é pensada segundo Cavalleiro (2001, p. 149) “como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania”. Somado a contextualização, a autora engloba a efetivação desta educação, evidenciando o ambiente escolar como lugar de relevância para esse processo:

A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. É condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por partes dos educadores (Cavalleiro, 2001, p. 149).

É na escola que são evidenciados ou silenciados os inúmeros casos de racismo ou a introdução e propagação da exclusão e preconceito racial, mas, em contraponto, a escola deve ser um lugar onde as crianças constroem aprendizados e participam de vivências relevantes, e que alguma forma, estas devem conduzir ao sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, em questão, por crianças negras.

Compreendemos a educação antirracista como um fator desafiante, mas na mesma proporção que é impreterivelmente fundamental para a ruptura de ideias intolerantes, rígidas e insensíveis, além de oportunizar conscientização e formação pessoal e social aos sujeitos, sobretudo, do público infantil e juvenil.

Os esforços por esse reconhecimento emergem, historicamente, através dos movimentos negros que, persistentemente, lutaram pela formulação de garantias, visibilidade e valorização de ações e políticas públicas, especificamente as educacionais, que reparassem as ausências e silenciamentos culturais dos povos negros. Podemos afirmar que a Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira” e a Lei nº 10.639/2003, fazem parte desses esforços. Essas normativas são dispositivos amplos necessários à desconstrução de saberes identitários estereotipados e por muito tempo

naturalizados na educação brasileira. Segundo Silva (2021, p. 4), não se trata de normativas de alcance limitado:

[...] mas um dispositivo que assume como efeito colateral profícuo, por um lado, a desconstrução de um imaginário estereotipado em relação à cultura afro-brasileira e a afirmação identitária do afrodescendente e, por outro lado, a divulgação de episódios históricos e ideologias de cunho discriminatório, acerca da história da África e dos africanos em situação de diáspora.

Evidenciar as ações afirmativas com enfoque nas relações étnico-raciais nos campos educacional e social é romper com ideias enclausuradas, colonizantes, as quais mantêm um modelo de “sociedade ideal”, mas que omite da sua composição e estruturação, as diversidades, as histórias, as culturas e conhecimentos dos povos indígenas e negros, incluindo os quilombolas. Esse “ideal de civilização” ainda elimina o reconhecimento e a afirmação necessários ao processo de socialização e integração das muitas crianças no Brasil, ao campo da educação.

Sob esse viés histórico, não podemos corroborar com essa conjuntura que afirma a invisibilidade, exclusão e negligências das diversas infâncias negras. Isto é, uma vez que atitudes e até mesmo silenciamentos são reproduzidos na sociedade, em geral, e na educação escolar, em particular, é preciso combater o racismo, a discriminação e a inibição da efetivação dos direitos humanos fundamentais. Segundo Lacerda e Souza (2020)

Ser criança preta no Brasil significa não só crescer frente a riscos maiores de violência, mas também não se ver representada, ter a capacidade intelectual questionada e fazer parte de uma sociedade que desenvolveu mecanismos precários de correção dessa realidade histórica.

De modo geral, Lacerda e Souza mostra que desde a primeira infância, as crianças negras encontram-se em uma lacuna identitária racial, fortalecida pelos “mecanismos precários” de reparação histórica, social, midiática, escolar e que se estende até os ambientes familiares, quando a própria família assimila os valores da servidão, tamanha é a restrição social e econômica a que foi submetida historicamente. A construção se deu, entre outros mecanismos, pelo processo cognitivo que, aos poucos, pela obliquidade da branquitude, influencia e compromete as formas de pensar e se comportar.

De forma mais específica, o racismo recorre: i) na família, onde a criança tem o primeiro contato interpessoal, tem a introdução aos valores e crenças, como também é o espaço em que

geralmente a criança tem contato com narrativas e atitudes provenientes do racismo estrutural; ii) na estrutura social, onde cotidianamente visualizamos atitudes implícitas que acabam por segregar e silenciar identidades negras, inclusive, suas manifestações culturais, religiosas e estéticas; iii) na mídia, que historicamente coibiu a representatividade negra enaltecendo o racismo recreativo e, por outro lado, excluiu personagens negros e negras das lentes, apesar de tanta resistência. Ainda vemos, pelos meios de comunicação os acontecimentos brutais com pessoas negras e que, em sua grande maioria, são tratados como “mais um caso de racismo”, sem sequer um pronunciamento crítico na tentativa de reverter as constantes ocorrências. É necessário pontuar que todos esses elementos alcançam as crianças e determinam a construção de um entendimento genérico e discriminatório; iv) no ambiente escolar, que canaliza o mesmo posicionamento das demais esferas, internalizando, através dos conteúdos curriculares, a invisibilidade racial negra. É importante acrescentar que a educação já tem espaço de fala para a negritude, mas os silenciamentos e ações curriculares discriminatórias ainda é uma constante, imprimindo nas crianças negras valores preconceituosos.

Nesse viés, a dinâmica da educação antirracista intenta contrapor tais idealizações, no entanto, nadar contra a maré revela-se como um desafio, frente as dominações, subalternizações e opressões advinda de tantos eixos sociais e políticos. É nessa perspectiva que Munanga (2005) aponta que somos fruto de uma de uma educação eurocêntrica, com isso, os preconceitos que circundam nossa sociedade são reproduzidos de maneira consciente ou inconsciente.

Assim, na ação educativa antirracista é urgente reafirmar a representatividade da população negra, intrinsecamente, das crianças pretas, seja na garantia dos direitos, na aproximação com a cultura afrodescendente, na iniciação e continuidade dos conhecimentos que emergem da cultura afro-brasileira e africana, instituída na LDBEN nº 9.394/2006, através da Resolução nº 01/2004 e da Lei nº 10.639/2003. É urgente pensar mecanismos de construção da educação antirracista e a literatura infantil pode ser um caminho, por sua ludicidade, sua fruição, sua provocação a imaginação e as descobertas.

3. IMERSÃO LITERÁRIA – A ANÁLISE E RESULTADOS

O presente capítulo tem por objetivo imergir na análise dos dados, propondo uma articulação entre as obras literárias e as composições teóricas. O capítulo está dividido em três seções. A primeira analisa e apresenta perspectivas sobre como a literatura infantil negra pode ser um instrumento mobilizador na construção e afirmação da representatividade. A segunda analisa a literatura infantil negra como um viés atingível na busca de possibilidades de caminhos metodológicos para a viabilidade da educação antirracista. Na terceira e última seção apresenta uma síntese reflexiva, integrando as análises feitas, sobre as contribuições da literatura negra infantil para as práticas educativas escolares com pretensões antirracistas.

3.1 Representatividade na Literatura Infantil: o lugar da criança negra

“Representatividade é poder, algo que não podemos abrir mão de ter e hoje sou quem sou e estou aqui porque outros e outras ensinaram a mim e a tantos e tantas antes de mim que rostos negros tem valor, história para contar e podem inspirar qualquer um”⁵.

É no reconhecimento de que representatividade é poder, conforme diz a epígrafe em destaque, e na compreensão de que se trata de um direito basilar na formação para a dignidade humana, que as reflexões acerca de representatividade emergem. Na atualidade brasileira, as discussões sobre representatividade negra têm ganhado amplitude, o que pode ser considerado algo positivo, a depender do viés a ser trabalhado. Pensando assim, é importante a reflexão sobre a representatividade que estrutura diálogos e narrativas presentes nos materiais escolares, com destaque para a literatura infantil. Comumente, os debates convergem para um ideário de representatividade que se concentra em transportar as pessoas negras para um lugar de relevância, para que elas tenham visibilidade e assumam posicionamentos positivos em relação a si e à história dos seus descendentes negros.

Nesse sentido, a representatividade é importante na formação das crianças e deve ser uma pauta de ênfase, para não ser compreendida e propagada de maneira superficial. Representar, verbo transitivo direto, significa reproduzir a imagem; retratar, refletir. A representação, segundo Santos (2011, p. 28), “[...] pode ter vários sentidos em português. Trata-se de uma palavra de origem latina, oriunda do vocábulo *repraesentare* que significa ‘tornar presente’ ou ‘apresentar de novo’”. A esfera da representatividade, em uma perspectiva histórica voltada para os povos negros, de idealização de uma imagem, quer seja na mídia e nos

⁵ Citação retirada da obra ERNESTO, Luciene Marcelino. **Sankofia: Breves Histórias sobre Afrofuturismo**. Ebook. Rio de Janeiro; Lu Ain-Zaila; 1ª edição, 2019, p. 43

livros, seja didático ou de literatura, era invisibilizada ou sub-representada, porque era estereotipada. Dessa perspectiva, a leitura, por prazerosa que seja, e o viés pedagógico com vistas a representatividade impossibilita a referência positiva para as crianças negras. Atualmente, com as lutas e ampliação das reivindicações dos povos negros por representatividade, podemos perceber um aumento significativo de personagens em obras literárias, desenhos, filmes, propagandas, dentre outros meios comunicativos.

Para pensar e discutir a representatividade infantil negra, como categoria emergente nos dados analisados, é crucial ponderar sobre o porquê da sua importância e impacto. Entendemos, pelo que pesquisamos, que a história mostra o esvaziamento, o silenciamento, o apagamento ou as formas estereotipadas de representatividade infantil, na literatura desde o seu surgimento, século XVIII e sua sequência. Ao observarmos os personagens negros e negras como protagonistas de forma positiva, nos veículos e mídias comunicativos, fica permitido, a todas as crianças, desde cedo, terem contato com a valorização do outro e de si mesma. Esse movimento se torna educativo, um fio condutor na desconstrução de preconceitos e do combate ao racismo, sobretudo, quando os personagens negros e negras se distanciam da condição de superficialidade e/ou de subalternidade, conforme pontua Andrade (2005, p. 120):

[...] a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados [a escola, a igreja, os meios de comunicação] esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. [...] Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade.

Em face do exposto, torna-se basilar tencionar quais memórias são construídas no cotidiano escolar e em sala de aula, e como estas memórias reverberam também fora da escola. Se as memórias das crianças negras são compostas de valorização da diversidade, incluindo a representatividade negra, torna-se um meio positivo na construção de si, se não, a escola não escapa de fabricar desumanização e torna-se, assim como outros espaços sociais, um lugar de criação e recriação do racismo e de negação da identidade negra. Nesse sentido, Nascimento (2022, p. 114) reforça a ideia de que “o racismo não é, portanto, exceção, mas sim regra, e é criado e recriado a todo momento”.

Essa conjuntura nos leva a ruminar inconformidade e não aceitação da condição das diversas reproduções racistas e dos silenciamentos ocorridos historicamente no ambiente

escolar, impondo consequências negativas na construção da identidade e representatividade das crianças negras, sobretudo, as periféricas. É preciso enxergar as práticas que confluem para os silenciamentos e a anuência do racismo, a comunidade escolar precisa, portanto, ambientar-se no acolhimento e nas propostas interventivas de afirmação das identidades e representatividades negras. Reconhecemos neste trabalho, o uso da literatura negra como um viés atingível na luta e propagação da educação antirracista.

O presente item tem por objetivo analisar e ampliar perspectivas sobre como a literatura infantil negra pode ser um instrumento mobilizador na construção e afirmação da representatividade. A potência da riqueza literária negra pode ser instrumento prazeroso de influência positiva para as crianças. As obras analisadas, cujos conteúdos retratam questões de representatividade são: *O herói de Damião em: a descoberta da capoeira*, de Iza Lotito; *Por que somos de cores diferentes?*, de Carmen Gil e *Pretinho, meu boneco querido*, por Maria Cristina Furtado. As três obras reúnem narrativas inspiradoras e relevantes para a afirmação da autoestima e do conhecimento de questões raciais, de forma compreensível ao público infantil.

A obra *O herói de Damião em: a descoberta da capoeira* além de abordar a grandeza da herança cultural presente na capoeira, dialoga similarmente com a identidade de Damião, uma criança de sete anos que adora aprontar, sendo por paixão de viver. Por meio de uma brincadeira de ser super-herói, o menino fica contrariado e indaga: “*Não tem herói da minha cor?*” (p. 3). A indagação só acontece porque Damião não encontra um herói de sua cor, fazendo-o indignar-se e sair em busca de uma solução.

Assim como o Damião da obra, existem muitos Damiãos e muitas Damianas que buscam referências negras em seu cotidiano, este é um ponto fundamental, porém, há outro mais intenso, os Damiãos e Damianas que procuram (e encontram) referências no campo de uma branquitude que, historicamente, tem negado a negritude ou olhado de modo atravessado pela subalternidade a que essa população foi submetida. Essas influências são muito acessíveis *no campo midiático*, através dos filmes, desenhos animados, curtas-metragens, propagandas que dão amplitude popular aos heróis e heroínas, princesas e príncipes predominantemente brancos e brancas. *No campo da literatura infantil negra*, quando há obras nas bibliotecas e salas de leitura escolares, mas eles são preteridos ou inviabilizados por duas situações: pela baixa quantidade de obras de literatura negra nesses espaços ou quando há um número mais expressivo, mas não existe mobilização para a leitura nas turmas infantis. *No campo da produção de brinquedos*, é fácil visualizarmos em lojas de brinquedo e em lojas populares a vastidão de bonecos e bonecas brancas, com cabelos loiros, olhos azuis, boca e bochechas

pigmentadas, roupas refinadas e semblantes angelicais. Nessas mesmas lojas, quando há bonecos e bonecas negras a representatividade encontrada, em grande parte das vezes, esconde o fenótipo negro, embranquecendo os traços ou, ao contrário, exagera nos traços, criando assim, um imaginário de rejeição ao fenótipo negro.

O menino Damião, na obra, encontra resposta para sua pergunta quando começa a aprender os passos e os saberes existentes na capoeira. Essa resposta também é reluzida quando, por intermédio do Mestre Brasília, Damião é encorajado a se perceber como capoeirista, “[...] *Agora você está batizado/ E um capoeirista se tornou*” (p. 34). Além disso, ele entendeu, pela explicação do Mestre, que a história da capoeira também criou heróis e heroínas, assim também se percebeu como herói, inspirado em pessoas que um dia lutaram para se defenderem, e sobretudo, preservar as suas identidades culturais. Damião rompeu os estereótipos, ressaltando que heróis não usam apenas capa, heróis também podem usar indumentárias de capoeira, ainda, heróis podem voar, mas heróis também podem lutar, lutar dançando, com passos marcados por um berimbau, e essencialmente, por sua identidade.

A obra *Pretinho, meu boneco querido*, conta a história ficcional de Nininha, uma criança negra, carioca, de oito anos bastante sociável e que adora bonecos, inclusive tem sua própria coleção. Em seu aniversário, a mãe a leva para uma loja de brinquedos, para escolher um presente, e a menina escolhe um boneco negro. Na narrativa, Nininha tem um superpoder de se comunicar com seus bonecos e bonecas. O boneco de seu aniversário se apresenta para ela, “– *Meu nome é Carlos, mas pode me chamar de Pretinho, como todos fazem. / Carlos passa a ser Pretinho, e ela toda contente, o apresenta aos outros, colocando-o na prateleira do quarto*” (p. 5).

Analisando sobre o enredo da história, observamos uma conexão com a terceira condição citada mais acima e que se vincula na história da personagem. Nininha teve a oportunidade de exercitar autonomia ao escolher um boneco que resplandeceu representatividade, essa constituição literária nos revela um olhar interventivo da autora. Muitas crianças são inibidas de sentir ou serem introduzidas nesse tipo de atitude oferecida a Nininha, contribuindo para um apagamento identitário. Em consequência, esse apagamento faz encontro com os processos colonizadores da mente e do corpo, presentes desde a colonização do Brasil. Freire (2022, p. 83-84) refere-se a essa presença predatória do colonizador, quando diz que ele não só teve em vista dominar o espaço físico, mas também mortificar a história e a cultura dos invadidos, condicionada na ambição de destruição da identidade cultural.

[...] A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais.

Parafraseado Eduardo Galeno, essa “veia aberta da América Latina” tem decorrência nas infâncias, porque gera desconhecimento, desvalorização da cor e dos traços, objeção e negação ancestral-cultural-histórica em relação aos povos negros. A presença predatória do colonizador é ainda difundida de variadas formas. No universo infantil é ainda mais forte, porque marcada, como já mencionado, pelo apagamento da identidade, ausência da representatividade, quando não se distancia de práticas pedagógicas, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, que supervaloriza os brinquedos que representam a branquitude. Podemos citar, a título de exemplo: as obras de literatura eurocêntricas habitualmente utilizadas por meio dos contos clássicos; as atividades artísticas marcadas pelo renomado “lápis cor de pele”, caracterizado por um lápis de cor única; o ensino dos processos históricos contado pela óptica do colonizador; inclusive, no mutismo e inadvertências que sublevam o desencorajamento de diálogos e ações mobilizadoras ao incentivo identitário das crianças negras.

É preciso, pois, gerar condições para constantes processos de afirmações e reafirmações identitárias, como na obra literária negra *Pretinho, meu boneco querido*. Essa obra é propagadora da potência negra quando valoriza o repertório histórico-cultural-estético de África e Brasil. Assim, tendo contato e aproximação com a literatura negra, as crianças são motivadas a conhecer essas significativas dimensões, cumprindo uma função social que, para Sousa (2018), é introduzir e resgatar conhecimentos, como também levar à reflexão do contexto social. A literatura além de movimentar o conhecimento e a construção de saberes, pode conseguir transformar realidades, inclusive, de emancipar os pequenos e pequenas leitores e leitoras, para que se sintam sujeitos com personalidade, autoestima e consciência, como assim fez a menina Nininha que encorajou seu boneco em meio a um desengano de si:

—Você pode me pintar de branco? / Muito aborrecida com a proposta de Pretinho, ela reage: — Essa não! Eu não acredito no que estou ouvindo. Eu tenho orgulho de ser negra e você também deve ter esse orgulho! Nós somos iguais. Eu gosto de você como você é, e não se fala mais no assunto (Furtado, 2008, p. 15).

Na obra *O herói Damião em: a descoberta da capoeira*, também há um enredo que encontra à história de Nininha. O menino, que anteriormente indagava sobre o porquê não havia

herói de sua cor, é acolhido pela capoeira, e em meio aos ensinamentos do Mestre Brasília e às acrobacias que aprendeu, se reconheceu e tomou consciência de “*Que há muitos tipos de herói / Que a gente também pode ser*” (p. 34). Por uma proximidade e acessibilidade com a cultura de seu povo “*Damião sentiu-se outra vez / Forte, valente, arrojado / Só que de um jeito diferente, / Pois ele tinha sua cor realçado*” (p. 43).

A representatividade positiva de personagens na literatura negra infantil, junto ao conteúdo temático e as ilustrações, mobiliza construtivamente a formação de autovalorização e autoestima das crianças negras, e mostram impacto nas crianças não-negras, pois sensibiliza e desconstrói um imaginário imposto, historicamente, pela hegemonia da literatura branca europeizada, além de reforçar o reconhecimento das diferenças, na diversidade populacional brasileira. De acordo com Santos (2017, p. 53):

[...] a possibilidade de se confirmar e destacar nas crianças a pluralidade e a ideia de que isto é um ponto positivo de nossa cultura, também reavalia o olhar da criança sobre si mesma e sobre as outras crianças difundindo, assim, o respeito e a valorização da identidade negra.

Estabelecer uma educação antirracista é pensar um ambiente escolar que abarque e valorize as diferenças como processo importante para combater a desigualdade frente as opressões sociais, as quais caminham cotidianamente para a negação das singularidades negras e impõe padrões, autoexclusão, discriminações, preconceitos, em uma sociedade resistente ao acolhimento saudável das características próprias de cada sujeito que seja diferente do padrão embranquecido. Esse percurso é espelhado na escola, sobretudo, nas salas de referência⁶ e salas de aula, e, portanto, impacta nas relações de convivência e desenvolvimento das crianças negras e não negras, daí a veemência por construir, de forma sensível, esse lugar de negação das desigualdades, foco da educação antirracista.

A obra *Por que somos de cores diferentes?* escrita por Carmen Gil nos desperta um olhar, uma imersão, na curiosidade infantil e na construção de relações acolhedoras, como o título propõe, ao narrar a história de Marta, que vai a uma excursão com um grupo de meninos e meninas de diversas nacionalidades, conduzida pela monitora Roberta. Durante a viagem, Marta, uma personagem branca, conhece Tenka e logo ficam amigas. “*Tenka dez anos, cabelo preto e encaracolado, e a pele da cor de chocolate. Tenka é brasileira, mas os pais dela vieram de uma aldeia de Botsuana, que é um país sul da África*” (p. 4).

⁶ O termo sala de referência está voltado para a Educação Infantil, conforme mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que se projeta como espaço que deve ser planejada e organizada para proporcionar experiências e aprendizagens significativas.

São variados os diálogos oferecidos pelo enredo, os quais apresentam o que meninos e meninas pensam sobre a pergunta expressa pelo título da obra. Tenka explica, ao responder à pergunta título, que foi algo que aconteceu há muito tempo, onde Deus modelou os homens e mulheres com barro branco e pintou-os com as cores do arco-íris; já Estevão falou que a culpa é da água e de alguns humanos que vivem em países chuvosos, porque acabaram desbotando devido à chuva. Uma terceira perspectiva veio de Irena, quando explicou que os homens e mulheres adquiriram a cor das tarefas que realizam, algumas pessoas trabalham com carvão, existem os oleiros que trabalham com o barro e terra, e pessoas que ordenham vacas e cabras, e por terem contato com leite, ficaram brancos.

A partir da escuta atenta de cada opinião, a monitora Roberta, posteriormente, faz um momento de explicação com o grupo, começa a conversar sobre melanina e resgata os processos históricos dos povos antepassados, motivando a interatividade dos meninos e meninas durante a elucidação do *porquê somos de cores diferentes*, com isso cada um e cada uma vai compreendendo o motivo dos diferentes tons de pele. Vale evidenciar que esse momento dialógico, na obra, teve uma culminância com a produção de um livro com todas as histórias contadas. O desfecho do enredo mostra a proximidade de Marta e Tenka:

A verdade é que durante aqueles dias de excursão eu me diverti a valer, e conheci melhor a Tenka, que desde então é minha amiga do peito. Agora sabemos que a única diferença entre nós duas é um punhado de raios de sol. Além disso, temos certeza de que o mundo é mais interessante se for composto de gente diferente (Gil, p. 32, 2005).

A construção da amizade das duas personagens demonstra uma valorização mútua de pertencimento racial, que ultrapassa os preconceitos e as relações hierarquizadas, construída e fortalecida por meio de diálogos, a partir do questionamento: “*Por que somos de cores diferentes?*”. Como já dito, a educação formal precisa assumir o compromisso de construir, a exemplo da narrativa da história, valores de respeito e de dignidade, algo fundamental na vida dos seres humanos: respeitar-se e relacionar-se. Esses atos precisam ter intencionalidade em suas bases construtivas, conforme aponta Paulo Freire (2022, p. 42) ao abordar que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz

de amar. [...] É a “outoriedade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (destaques do autor).

A reflexão acerca das relações e de uma prática educativo-crítica voltada para a valorização das diferenças e diversidades no espaço escolar, é uma temática relevante, ainda que seja um desafio, por se tratar de algo que exige mediação potente, conhecimento e sensibilidade de externalizar práticas positivas, para um fato que, de forma geral, é tido como elemento histórico de pouco interesse. Isso nos faz girar repetidamente no mesmo lugar, e continuamos na estaca zero, onde crianças negras tem pouca visibilidade e protagonismo, ainda que sejam vistas no Dia da Abolição da Escravatura e no Dia da Consciência Negra. Isso não as torna seres visíveis e, nessa estaca, nos deparamos com a supremacia da branquitude, o que se torna uma contrariedade, já que a escola deve ser um espaço plural e não seletivo.

Consideramos que a difusão e a popularização da literatura infantil e infanto-juvenil negra são agentes interventores na busca pela superação da subalternização, isto é, as obras favorecem a luta que tem gradualmente ganhado espaço e conquista. No movimento pelo protagonismo negro nas obras literárias, há um termo chamado Afrofuturismo, originado no campo da ficção científica, utilizado pela primeira vez por um escritor branco, Mark Dery, na obra *Black to the Future*, em um ensaio e posteriormente em um capítulo do livro, *Flame Wars: The Discourse of Cyberculture* (1994). A proposta foi de compreender a pequena presença de escritores afro-americanos na ficção científica oficial americana. Essa indagação surgiu pela inquietude em perceber a sobreposição dominante do homem branco e da legitimidade do seu discurso e sobre sua noção de humanidade, que refutava outras presenças e o ideário de representatividade seletiva, propagando uma política de invisibilidade.

[...] o Afrofuturismo é uma metáfora afrocentrada realista sobre o verdadeiro reflexo de uma pessoa negra, que precisa experimentar o seu eu enegrecido em essência, seja como escritor ou escritora, leitor ou leitora, compreendendo que é possível e mais do que justo, que protagonize o seu destino ou que crie mundos onde heróis de heroínas de face negra sejam sujeitos da narrativa (Ernesto, 2018, p. 10).

A literatura infantil e juvenil possibilita reflexões e amplia a consciência social-histórico-cultural nas crianças, nesse trajeto, a literatura negra concentra-se em apresentar o repertório cultural africano e afro-brasileiro e a constante abordagem sobre identidade, representatividade e pertencimento. Nessa significação a autora Luciene Marcelino Ernesto, mais conhecida como Lu Ain-Zaila, pedagoga e escritora afro-brasileira de ficção científica e

de literatura, pensou a concepção *Sankofia*, abordada a partir do renascimento *sankofico*, construído pela capacidade de reinvenção e de rever a identidade afrocentrada:

[...] posso dizer que a palavra – Sankofia – é uma definição que encontra proximidade com a ideia de utopia, mas ao contrário deste termo, pode e deve ser alcançada já que tem a ver com uma necessidade de estabelecer a presença negra na esfera literária por nossas mãos, porém não sem consciência e muito menos sem a ideia de preservação de uma história, um legado, ou seja, não estou falando de algo que vai acontecer e que vai, se manter de forma etérea na consciência, muito pelo contrário, o cerne é a eterna vigilância da lembrança e uma intenção coletiva de preservação, até de quem se é (Ernesto, p. 11, 2018).

O termo *sankofico* advém do provérbio africano que significa “Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para atrás”. Para Ernesto (2018) esse termo é visto como uma analogia léxica que se volta a noção de resgate estrutural para uma intelectualidade afrocentrada, além disso, a autora propõe uma fusão com o autorreconhecimento na construção de uma forma de pensar em que o sujeito expresse sua raiz africana em meio à predominância da cultura ocidental, a qual desconsidera em termos de identidade, as bases ancestrais.

A *Sankofia* está intrínseca à literatura negra e se constitui por uma concepção de significância do resgate em transportar-se ao passado e rever as crueldades vividas pelos povos africanos e afro-brasileiros, a partir dessas memórias. Buscar a reinvenção e construção das identidades negras, de forma encorajadora e resistente, é o propósito, pois é preciso retroceder e analisar a história para ter potencial de avançar, é a sabedoria de ponderar o passado para compreender um presente e construir um futuro. Essa concepção também integraliza a força de persistir com o que tenha sido perdido, especificamente, pelos rastros da colonização. Isto é, o que foi rompido, desmemoriado ou atingido pela (des)culturalização tem condições de ser revivescido, lembrado e resgatado. Ora, pois a literatura negra, de forma sensibilizadora e potente, caminha conjuntamente neste sentido. As obras infantis analisadas mostram esse potencial decolonizador.

A literatura negra infantil, tanto africana como afro-brasileira, tem o poder de promover a representatividade positiva, o empoderamento, a manifestação na construção e afirmação das identidades, em síntese, a promoção de uma educação antirracista. Para Colomer (2007, p. 61), a literatura permite uma experiência particular de sonhar-se em si, sendo assim, é “um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas”. É no contato com livros e narrativas literárias que as crianças são movidas a um pensar plural, a reconstruir e ressignificar suas relações, percepções e, pela ludicidade na mediação das leituras, poderem exteriorizar sua criatividade, imaginação e

sensibilidade. Nas crianças negras, a literatura também permite o encontro representativo e identitário, fortalecendo o senso de pertencimento étnico, cultural e ancestral.

A partir dessas mobilizações literárias, a educação antirracista pode se delinear e se difundir, mobilizando as vivências de crianças negras e não negras, despontando os primeiros passos, traçando caminhos para guiá-las a entender a diversidade étnico-racial, como reconhecê-la, no sentido da representatividade significativa que proporcione a construção, fortalecimento e pertencimento identitário, afastando-as de uma imagem social tida como secundária, subalterna e estereotipada. A representatividade significativa difundida nos enredos e ilustrações da literatura negra possui a potencialidade para mobilizar as crianças [negras e não-negras] a serem leitores e leitoras ativos e ativas, sobretudo, antirracistas e valorativa de si e do outro.

3.2 Cultura Ancestral Africana e Afro-Brasileira na Literatura Infantil: no compasso da luta antirracista

“É necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós”.⁷

Alicerçada na luta e na educação antirracista, construída historicamente pelos movimentos negros e intelectuais, através da produção de conhecimento, a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e em seus currículos, mobiliza, valoriza e reconhece esse ensino como um farol, ao projetar luz para o resgate da cultura e dos conhecimentos das populações negras e quilombolas, como conteúdo curricular. Junto a isso, é preciso reconhecer que essas populações, as quais envolvem crianças, jovens, adultos, idosos e idosas, artistas, escritores e escritoras, educadores e educadoras, em suas diversidades, sociais, históricas, territoriais, religiosas, artísticas, culinária e de memória, contribuíram para a institucionalização da sociedade brasileira, a partir das suas forças de trabalho, saberes, crenças e costumes.

A obrigatoriedade da implementação da Lei tem aberto caminhos possíveis para a sua efetivação no espaço da escola e da sala de aula, oferecendo experiências positivas no âmbito da educação antirracista e das relações étnico-raciais. Entretanto, os desafios ainda são grandes, considerando que há uma cultura enraizada e propagada de negação e silenciamento, a qual resulta em uma lenta aplicabilidade das diretrizes, que baseiam a Lei. Com isso, o espaço

⁷ Citação retirada da obra SARAMAGO, José. **O conto da Ilha Desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 19.

escolar, incluindo o de sala de aula, ao invés de trabalhar para facilitar a construção de uma democracia educacional, conflitua as relações, ao insistir na invisibilidade dos saberes e costumes dessas populações, ao seu próprio público. Para o enfrentamento desses desafios, torna-se primordial o reconhecimento da importância e do resgate desses conhecimentos, bem como a utilização de meios metodológicos que estimulem a aprendizagem do repertório cultural-histórico africano e afro-brasileiro.

O objetivo desse item é analisar a literatura infantil negra como um viés atingível nesta busca de possibilidades de caminhos metodológicos para a viabilidade da educação antirracista. Para tanto, é preciso entendê-la, conforme Cavalleiro (2001), ao apontá-la como direção à uma prática educativa cidadã, que deve abranger a diversidade da escola e que possibilita o conhecimento respeitoso das diferenças raciais. O Projeto “Trilhos da Alfabetização” (2021, p. 17) reforça essa educação como mobilizadora, quando diz que “é importante falar e agir para vencer o racismo”, dessa forma, afirma que a prática educativa alfabetizadora é um instrumento poderoso na luta para o antirracismo. Conforme já dissemos, silenciar sobre qualquer manifestação ou imagem racistas, na escola, não contribui para que elas desapareçam. Pelo contrário, o racismo se alimenta do silenciamento sobre ele.

Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males (Cavalleiro, 2005, p. 11-12).

Assim, para alcançar o objetivo proposto, é importante entender que a literatura é “uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (Cosson, 2021, p. 99). Esse autor, ao delinear a literatura como produção cultural, aponta para a representatividade das relações e identidades sociais e a põe como um fator de relevância para as vivências históricas dos sujeitos. Ao tratar do ensino da literatura, Cosson apresenta concepções que rompem com a rotulação de que a literatura necessariamente precisa ser tradicionalista, culta e elitista. Dentre os paradigmas apresentados por ele, nos chama a atenção duas concepções, o “social-identitário” e o “letramento literário”.

A primeira concepção aborda a compreensão de que o ensino da literatura deve considerar o trabalho com as obras clássicas, mas acentua a utilização e a visibilidade com os gêneros considerados “periféricos”, os quais apresentam manifestações culturais da diversidade

das populações, de forma escrita e lúdica. O paradigma social-identitário afirma a literatura como um instrumento político e crítico, pois rompe com os processos de exclusões literárias. A segunda concepção é compreendida por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, para os autores, esse processo se trata de uma ação continuada, que não necessariamente começa e termina na escola, é, portanto, contínua. Além disso, o letramento literário se constitui como apropriação para que cada leitor ou leitora construa seu universo literário e, mais, evidencia a literatura como um repertório cultural que se correlaciona com a construção de sentidos.

Em aproximação a estes paradigmas, Paulino e Cosson (2009), tecem que a literatura é um campo que permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorporando experiências do outro, o que a torna um instrumento de construção de identidade própria dos sujeitos leitores. É sob essa perspectiva, que o campo literário tem, historicamente, se tornado capaz de tencionar os silenciamentos e ausências, a exclusão, a censura, o controle literário e, ainda, amplia e fortalece as vivências afetivas, culturais, sensitivas, imaginativas e lúdicas.

Nessa compreensão, a literatura negra e sua utilização no ensino torna-se elemento fundamental nos processos de desenvolvimento e de (re)construção de identidades, ao elencar valores culturais afro-brasileiros e africanos, resultando em um prisma de possibilidades para o combate do racismo e da discriminação racial na sala de aula, na escola e, conseqüentemente, da sociedade. Além de evidenciar valores que padeceram com o apagamento histórico da cultura negra, como valor social, e/ou como uso pejorativo e recreativo da negritude, promovido por parte da literatura tradicional. Paz (2023, n. p.) afirma, em Alma Pretinha, que

[...] no início do século 20 a imagem de pessoas negras na literatura brasileira era invisibilizada, foi a partir do ano de 1920 que esse cenário começou a se transformar. Com o processo de modernização no Brasil naquele período, as pessoas negras passam a ser incluídas na literatura, no entanto, ainda em um lugar pejorativo, marcadas por termos de cunho racista e remetidas à escravidão.

Como vemos, o lugar de personagens negros e de narrativas negras na literatura transitou da invisibilidade e ao teor pejorativo e/ou estigmatizado. Na tentativa de inclusão, houve um processo de marginalização e de distorção dos valores culturais negros e da identidade, acarretando a criação e propagação de estereótipos, refletidos em racismos até os dias atuais. Por isso, não é raro nos depararmos com o trabalho literário negro, nas escolas, apenas em datas comemorativas, a exemplo da Abolição da Escravatura, em que a literatura negra afro-brasileira é visionada e trabalhada apenas por personagens escravizados e conformados. Ainda é evidente

a utilização de livros que contém apenas figura meramente ilustrativa dos sujeitos negros, sem nenhum teor temático, na tentativa de vincular, nos leitores, uma compreensão de que há efetivação da representatividade na obra literária.

Por conseguinte, também há obras classificadas como de literatura negra e/ou de literatura africana, cujas histórias, no seu conteúdo textual e ilustrativo, percorrem o mesmo ideário de que o Continente Africano está reduzido em savanas, selvas e pessoas selvagens. Por esse motivo, se estabelece um distanciamento cultural-social-histórico-geográfico, quicá educacional, o qual fortalece o apagamento e distancia a luta pelo reconhecimento e valorização da herança e do legado da cultura africana e afro-brasileira, no ensino e aprendizagem.

Em vista disso, faz-se urgente romper com a óptica estereotipada e negligente da literatura negra, bem como com a sua significação e utilização voltada para o mero conformismo. É preciso “sair da ilha para ver a ilha” (Saramago, 2016, p. 19). Quais são os limites entre o contato com obras literárias negras e a impossibilidade de trabalhar com elas? Por que reforçar estereótipos, permitindo a utilização de obras que descaracteriza o público plural? Onde e em que lugar a literatura negra infantil e infanto-juvenil está no imaginário social? Por que ainda existe tanta omissão e resistência em reconhecer a cultura africana e afro-brasileira na literatura? Segundo Duarte (2009, p. 6), a cultura africana é muito rica e está, “de um modo geral, na música, nas artes plásticas, literatura ou dramaturgia [e] desenha o perfil de uma terra cujo sentido e identidade se busca, entre a marca que a história lhe imprimiu e o humano que se busca a si próprio”.

Então, seguir com a percepção eurocêntrica e tradicional do conhecimento é, para Quijano (2005), como um espelho que distorce o que reflete. Em outras palavras, é assimilar o processo histórico, a partir do modelo hegemônico colonizador, o qual conduziu um movimento de negação do reconhecimento cultural, linguístico, artístico, religioso, musical, intelectual, dos saberes e valores próprios do repertório africano e afro-brasileiro. Essa lacuna deixada pela ausência da literatura africana e afro-brasileira, como conteúdo curricular, ainda que se compreenda a função primordialmente lúdica da leitura e o seu deleite, inferioriza e segrega as identidades dos povos negros e quilombolas em todos os aspectos históricos-sociais e os subalternizam. Para Oliveira e Santana (2021)

Ler a literatura africana é estar a par de que ela precisou se afirmar frente um mundo afro-pessimista em todos os sentidos. A literatura africana fez e faz parte do processo de reconquista da humanidade dos negros, das negras, dos africanos e das africanas. Não porque eles são biologicamente iguais, mas porque eles também são humanos em suas diferenças culturais, sociais, linguísticas e epistemológicas. Onde se crê que reina a escuridão da ignorância

e da incivilidade, os(as) escritores(as) africanos(as) apresentam uma versão real de suas vidas e dos seus conterrâneos. Isso contrapõe a visão pessimista criada sobre a África, sem romantizar o continente, mas evitando as armadilhas do racismo e do eurocentrismo.

Assim entendendo, o trabalho educativo com a literatura africana e, em específico, com a literatura infantil negra afro-brasileira, passa a integrar e abranger o pluralismo literário em seus âmbitos estéticos e imaginativos, como também de conhecimento, de representatividade e de práticas culturais e suas tradições. Nesse interim, prioriza-se a visibilidade, através da prática literária escolar, de obras negras, considerando-as como uma via para a educação antirracista e a ruptura de preconceitos, estereótipos e discriminações voltados aos costumes e valores da cultura africana e afro-brasileira.

Foi com esse olhar, tomando-o como critério que analisamos três obras, cujos conteúdos retratam questões sobre cultura afro-brasileira e africana: *As Panquecas de Mama Panya*, de Mary e Rich Chamberlin; *Canção dos Povos Africanos* de Fernando Paixão e *O herói Damião em: a descoberta da capoeira* de Iza Lotito. Essas três obras apresentam narrativas que inspiram a produção de conhecimento compreensível ao público infantil. As obras estabelecem uma visita às territorialidades geoculturais entre África e Brasil, nesse sentido, o conteúdo de tais obras, possibilita percepções e articulações que reforçam aspectos importantes sobre os valores civilizatórios e tradições da cultura africana e afro-brasileira. São essas sinalizações que nos permite dizer que a cultura ancestral africana e afro-brasileira, presentes na literatura infantil, estão em compasso com a luta antirracista na escola e na sala de aula.

Nesse sentido, a leitura deleite, de caráter lúdico, se une a leitura informativa e formativa ao promover conhecimentos sobre os costumes, dialetos, musicalidade, religiosidade, dança, culinária, vegetação do povo negro, como também, relações interpessoais, a partir da ideia do cooperativismo. As obras se tornam parâmetro de referência para imersão nas subjetividades e na compreensão dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (Trindade, 2005), os quais se destacam pela intenção de projetar a África e os seus valores culturais aos seus descendentes no Brasil. Segundo Trindade (2005, p. 30)

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. [São] Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração.

Como vemos, os princípios constituintes desses valores permitem entender que o povo africano ao ser trazido para o Brasil, mesmo que forçadamente, também contribuiu com a formação do Brasil, não só a Europa. Os valores de circularidade; religiosidade; corporeidade; musicalidade; cooperativismo/comunitarismo; ancestralidade; memória; ludicidade; energia vital (axé) e oralidade viabilizam práticas escolares que ressaltam o reconhecimento de uma educação antirracista. Possibilita a construção de novos olhares frente aos preconceitos, e impulsiona a produção de conhecimentos acerca de África e das afrobrasilidades.

A obra *As Panquecas de Mama Panya* é protagonizada por uma mãe e um filho quenianos, Mama Payna e Adika, e expressa o cotidiano vivido em uma aldeia no Quênia, no leste da África, a partir de um enredo cativante e de ilustrações ricas em detalhes. Os autores introduzem a obra atribuindo um sentido a musicalidade africana como expressão do cotidiano: “*Mama Panya cantava enquanto juntava a areia com pés descalços para apagar o fogo do café da manhã*” (p. 3). O livro, na sua totalidade, explora questões habituais e valorativas presentes na aldeia e que apontam para uma ruptura aos estereótipos elaborados em relação ao continente Africano, ao associá-lo a um lugar de miséria, doenças ou apenas de fauna e flora. Segundo Thomaz (2022, p. 9), esse “imaginário social sempre criou simbolismos fantasiosos sobre os africanos”, contribuindo para os silenciamentos curriculares e/ou a transmissão de conteúdos estereotipados.

A história oferece destaque para a culinária e para a solidariedade entre os personagens, quando o menino Adika, com sua mãe, ao caminho do mercado, convida todos os amigos e amigas para a celebração do alimento, um cooperativismo. A autora assim apresenta: “*No caminho de volta para casa, Mama perguntou. -Quantas pessoas convidamos para hoje à noite? / Saltitando bem na frente, Adika cantarolou sua resposta: -Todos os nossos amigos, Mama*” (p. 21-22).

Essas ocorrências, expressam o entusiasmo e a alegria de Adika, de jantar em comunhão, com pessoas significativas, e que também retribuem esse sentimento ao colaborar nos ingredientes, conforme pode ser visto na página 25: “*Sawandi e Naiman foram os primeiros a chegar [...] Eles traziam duas cabaças cheias de leite e um pequeno balde com manteiga. [...] Gamila chegou equilibrando um cacho de bananas na cabeça*”.

Além da culinária, do comunitarismo e das relações cooperadas serem fatores importantes nas ações cotidianas, a obra ainda elenca uma vasta abordagem em elementos naturais, linguísticos e culinários. Sua estética visual apresenta as casas tradicionais, as vestimentas de crianças, homens e mulheres da aldeia, a vegetação, dando ênfase aos baobás.

Vemos, também, as atividades de produção, como pesca e pecuária, e de interatividade dos personagens durante a narrativa, quando o menino Adika convida-os para jantar. *“E o banquete começou assim que todos sentaram debaixo do baobá para comer as panquecas de Mama Panya. Mais tarde, Kaya tocou a mbira e Mzee Odolo cantou, um pouquinho desafinado”* (p. 28).

No livro *Canção dos Povos Africanos*, editado com ilustrações marcantes, encontramos uma narrativa cordelista adaptada, cuja autoria é da poetisa africana Tolba Phanem. A obra evidencia a simbologia das canções e de como estas são respeitáveis ao longo da vida das pessoas, nas comunidades Africanas. No trecho: *“Ao escutar a canção/Que dentro do peito ecoa/Um sentimento de amor/É que resgata a pessoa/Embalada pelo canto/Que o povo da tribo entoia”* (p. 18), a autora, alude a um costume africano, por meio de ritual, onde as mães, ao saberem da gravidez, meditam e compõem uma canção para a criança que está em seu ventre.

A obra consegue, a partir de sua métrica rimada e de riqueza na narrativa, alcançar o princípio da oralidade e da afetividade entre a mãe e o ser que a habita, gerando uma dinâmica de contação de história, como os griôs, pessoas que preservam e transmitem as histórias de tradição oral. Em outra passagem a autora acena para a relevância da África e dos seus valores ao afirmar que *“Neste poema de rimas, / Uma história comovente, / De natureza africana / O sublime continente / Berço de belas culturas / Terra de sublime gente”* (p. 4). A obra acentua a importância de aprender sobre a África, quebrando a tradição das obras infantis eurocêntrica, que perpetuam valores individualizados de homens fortes e mulheres dependentes. Segundo Inácio (s.d), através do Portal do Bicentenário, na África,

[...] especialmente a subsaariana, a cultura é eminentemente oral. Por essa razão, entre muitas outras, o continente africano foi e ainda é considerado, numa perspectiva eurocêntrica, um lugar sem história por não possuir registros escritos, especialmente a porção sul, chamada África negra. A tradição oral teve e ainda tem um papel importante na produção e na transmissão da cultura africana que tem na memória individual e coletiva um lugar privilegiado.

Na recorrência da oralidade, “nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência” (Trindade, 2005, p. 33), dessa forma, a experiência com a tradição oral sempre esteve presente no arcabouço cultural africano, herdado para nossa cultura afro-brasileira. Esse eixo é, portanto, ancestral, levando em consideração que os saberes foram e são repassados de geração em geração. E pela tradição africana, as histórias, os contos e lendas, e as músicas são elementos afirmativos para perpetuação dessa categoria oral. E nós, através da escola, podemos preservá-la como um valor ético, de respeito ao outro que fala.

A obra *O herói Damião em: a descoberta da capoeira*, protagonizado pelo menino Damião, está circundada pela riqueza da narrativa rimada e por ilustrações eloquentes. O livro expressa como o menino, com sua personalidade destemida, descobre a capoeira e nela se descobre. É uma crítica à compreensão eurocentrada e norte-americanizada do conceito de herói, em que estes estão, quase sempre, paramentados com capas e equipamentos. Nesta obra, o menino entendeu que poderia também ser herói vestindo seu uniforme de capoeira.

A autora enaltece a sedução e o encontro identitário do personagem Damião com a prática da capoeira, quando afirma que “*Damião ficou parado, / Aos poucos foi encantado / Pelo toque bem marcado / E pelo som foi guiado*” (p. 5). Essa descoberta prazerosa permitiu, ao menino Damião, o alcance do reconhecimento da herança cultural submergida na aliança dos antepassados e na ação de resistência contínua dos povos negros. A autora ao dizer que a capoeira foi “*Criada num tempo passado / Quando o negro, pra se defender, / Fazia que estava dançando / Mas lutava pra valer*” (p. 6), afirmou o poder da luta e da resistência do povo negro, passado e presente.

Em consonância com a literatura infantil negra é oportuno manifestar a inclusão e a valorização da Capoeira no currículo escolar, na vertente da Educação do Corpo. Uma concepção de que “[...] é incompreensível que no Brasil deixe de haver seções de danças de raízes africanas e, na área de jogos, a inclusão da capoeira” (Silva, 2005, p. 162). Nesse dinamismo, uma educação que se desenvolve no agir de estudantes que jogam a capoeira, em passos, cantos, toques e circularidade, assim transcende a genialidade, a expressividade dos movimentos, o ritmo das palmas e um canto que anuncia a representatividade e a memória das gerações passadas que tanto lutaram e resistiram ao sofrimento pela perda do seu território, da sua linguagem e da sua identidade.

A contribuição dessas obras de literatura infantil para o reconhecimento cultural africano e afro-brasileiro e para a construção dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros é significativa. Elas estabelecem o resgate da memória coletiva e histórica da comunidade negra que, de acordo com Munanga (2005, p. 16), não interessa apenas aos alunos e alunas de ascendência negra, mas também a outras ascendências étnicas, principalmente a branca, pois:

[...] ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se

desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Por esse viés, estabelecer vínculos literários e experiências de aprofundamento e/ou discussão acerca do arcabouço cultural, seja africano e/ou afro-brasileiro, é também contribuir na construção de criticidade nas crianças. Ao acionarmos a potência abrangida nas obras de literatura negra, desconstruímos preconceitos e discriminações e direcionamos os conteúdos literários para a construção de uma educação antirracista. Sob tal visão, essa condução desconstrói os imaginários coletivos de que o povo africano, historicamente arrebatados para o Brasil, ficou reduzido à escravidão.

Decidir, pois, estabelecer um trabalho de desconstrução dos valores ocidentais como únicos, a partir da utilização da literatura negra, é firmar um compromisso de visibilizar os conhecimentos africanos e afro-brasileiros que foram invisibilizado e silenciado nas práticas escolares eurocentradas. É um exercício que anuncia luta e resistência exercido pelos povos negros desde a diáspora africana e que perdura cotidianamente. Além das lutas e persistências, as obras literárias transmitem e consideram africanos, africanas e afro-brasileiros e afro-brasileiras como produtores de cultura, de vida e de desenvolvimento, fatores, preteridos na nossa construção cultural. A significação presente nos livros coopera para educarmos crianças não-ilhadas, mas crianças pluralistas. Essa bússola indicará o encontro de infâncias, educadores e educadoras que estimam e reconhecem a história, a cultura e os territórios dos saberes inerentes entre Brasil e África.

3.3 Síntese Integradora: das possibilidades de ação educativa antirracista com a literatura negra infantil

“Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo”

Este provérbio africano, em epígrafe, pode ser entendido no sentido das mobilizações coletivas negras para pensar a literatura como um viés da educação antirracista, ela precisa ir longe! A história registra que as lutas dos povos negros não aconteceram de forma isolada, pelo contrário, foram integradas, a partir de diversas frentes, como na educação, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Esse item almeja apresentar uma síntese reflexiva, integrando as análises feitas, sobre as contribuições da literatura negra infantil para as práticas educativas escolares com pretensões antirracistas.

Como já exposto nos itens anteriores, a literatura se constitui em um importante dispositivo potencializador de processos de aprendizagem e formação humana das crianças e de estímulo ao lúdico e à fruição, por isso deve estar intrínseca às práticas pedagógicas no ambiente escolar. Por meio da interação literária, novos olhares podem ser despertados, curiosidades, imaginação e sentimentos movidos, conhecimentos difundidos e a educação antirracista mobilizada. Portanto, a literatura pode desempenhar um papel relevante na luta antirracista, contribuindo diretamente na criticidade e autonomia das crianças, por meio das “conexões [que] podem produzir-se também em muitas outras direções devido à riqueza de elementos culturais, que formam parte inseparável da dimensão literária: os conhecimentos sociais, filosóficos, éticos, históricos ou artísticos” (Colomer, 2007, p. 160).

Com base na análise das obras de literatura infantil categorizadas nos itens de representatividade e cultura ancestral africana e afro-brasileira é possível pensar na articulação e construção de vivências que reverberem o combate ao racismo no campo educacional, a partir das práticas pedagógicas. As obras analisadas foram: *As panquecas de Mama Payna*; *Canção dos Povos Africanos*; *O herói de Damião em: a descoberta da capoeira*; *Por que somos de cores diferentes?*; e *Pretinho, meu boneco querido*.

Pinheiro (2023, p. 89) situa as práticas antirracistas como “aquelas voltadas para a denúncia do racismo, no sentido maior de sua reversão/destruição”. Em virtude disso, propiciar atividades literárias com as crianças negras e não negras implica em expandir e desenvolver a sensibilidade de ler a si, ao outro e ao mundo. Com isso, como já dito, a literatura pode desempenhar um papel proeminente na luta antirracista, contribuindo diretamente na criticidade, conhecimento e autonomia das crianças (Colomer, 2007), por meio da vinculação dos elementos culturais e estéticos, sem esquecer das relações com as dimensões literárias, estímulo ao lúdico e a fruição, experiências simbólicas e de sentido, que envolve a fantasia, a imaginação, a emoção, a criatividade, a curiosidade.

Considerando essas vinculações, evidenciamos manifestações da educação antirracista em práticas pedagógicas possíveis, a partir das análises feitas. O ambiente escolar e suas práticas curriculares podem ser faróis que apontam luz para a inserção e desenvolvimento das conexões culturais afro-brasileiras e africanas. Para isso, é importante considerar:

O grande processo de lutas e enfrentamentos pelo rompimento de ideias e valores que excluía a história e a participação do povo descendente dos africanos na formação da cultura brasileira, [a qual] resultou no reconhecimento da diversidade étnico racial por meio de políticas de ações afirmativas que obrigam a escola a se adequar às diferentes culturas e aos

diferentes indivíduos que agrega em seu seio. A escola se constitui no espaço por excelência de educação formal, e é no processo de escolarização que os diversos sujeitos ali inseridos constroem conhecimentos por meio de representações e valores que podem ser moldados conforme as intencionalidades da instituição, assim, a escola passa a ser também um espaço de priorização de uma cultura e negação de tantas outras ocultadas e subalternizadas (Garcia; Aires; Araújo, 2021, p. 12)

Evidentemente, as rupturas curriculares, as ausências da negritude nas práticas literárias, a exclusão das contribuições negras da história serviu para subalternizar e ocultar identidades negras e, de alguma forma, impulsionaram o racismo e os preconceitos raciais. Por isso, o Brasil passou a ser “um país naturalmente racista, e nesse cenário não há como fugir do racismo na escola” (Pinheiro, 2023, p. 67). Essa constatação é histórica e tem sido objeto de estudos da Interculturalidade Crítica (Walsh, 2009), entendida como um projeto político, social, ético e epistêmico, o qual tem em vista a transformação das estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade e subalternização de seres, saberes e lógicas de vida. O interculturalismo crítico conflui para a decolonialidade, uma forma de pensar que se desprende da lógica de um único mundo possível. A decolonialidade se manifesta pela pluralidade de vozes e caminhos para pensar o mundo e a educação, nesse sentido, inclui os grupos subalternizados, contrapondo o modelo único e universal, propagado pela colonialidade (Mignolo, 2013).

Por esse ângulo, viabilizar uma organização didático-pedagógica guiada pela interculturalidade e a decolonialidade pode favorecer a ruptura de práticas pedagógicas que excluem ou negligenciam as vivências das crianças negras na escola, afinal, segundo Walsh (2009, p. 25) é preciso criar ferramentas pedagógicas que “alentam a criação de modos ‘outros’ - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras”.

Os livros de literatura infantil negra analisados neste trabalho apresentam um prisma de possibilidades na contribuição do fazer pedagógico plural e decolonial, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I. A Lei nº 10.639/2003, que instituiu o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar de forma obrigatória é uma dessas possibilidades quando atenta para uma abordagem do trabalho racial negro integralizado com a literatura infantil negra, porque: 1) pode garantir uma construção educacional que traz meios para superação das desigualdades promovidas pelo racismo; 2) consegue motivar um olhar crítico e decolonizador para com as atividades gerais da escola, desde as ensinadas e trabalhadas em sala de aula, até as de fora dela, desmistificando estereótipos impostos à população negra e na literatura; 3) gera o reconhecimento identitário, a partir da representatividade significativa,

estimulando a percepção de si, possibilitando a construção e aprimoramento da autoestima e 4) testifica a existência, a resistência e a riqueza da cultura africana e afro-brasileira, que sofreu historicamente silenciamentos e negligências. Nesses aspectos, a aplicabilidade de uma educação antirracista rompe a hegemonia eurocentrista nas práticas educativas e viabiliza alternativas outras para afirmações culturais-identitárias e problematizações a partir de questões discriminatórias. Dilatando esse fazer pedagógico plural e decolonial, situamos a composição das obras como ponto contribuinte às práticas pedagógicas antirracistas.

Na obra *“Por que somos de cores diferentes?”*, tendo como base a coexistência dos princípios culturais, materiais, existenciais e espirituais estabelecidos pela narrativa do grupo de meninos e meninas na excursão, é possível destacar a dialogicidade e evidenciá-la como mecanismo de expressividade e socialização de experiências e/ou ideias. A partir de um jogo proposto pelo personagem Raul, um dos monitores, com a indagação *“Por que somos de cores diferentes?”* (p. 6), o próprio propõe. *“Vamos comemorar nossa chegada com um jogo!”* (p. 8) e organiza um momento de troca de saberes ao redor da fogueira, e é assim que ele proporciona o reconhecimento identitário e diverso, rendendo diálogos recorrentes, de resgates históricos e conversações contemporâneas. A obra reflete o fortalecimento, na prática, de um fazer plural nas salas de aula ou salas de referência, entre crianças negras e não-negras, colaborando para haver vínculos respeitosos e afetivos, distanciando-as de práticas e oralidades preconceituosas e racistas.

Em *“Canção dos Povos Africanos”* as figuras das obras expressam a riqueza do território remetido através da musicalidade, ancestralidade e religiosidade, além de evidenciar o vestuário e os ornamentos existentes na cultura africana, acompanhado pelos versos que narram um sentimento profundo de amor, liberdade, identidade e herança ancestral. Os versos enaltecem a cultura de coexistência das tribos desde o nascimento até a imortalidade de seus integrantes que, segundo Machado (2010, p. 3), *“é um exemplo de uma filosofia ancestral em sua tarefa de cuidar da formação de pessoas como continuidade tomando por base a tradição que educa na vida”*. Abordar esses aspectos com crianças, através de práticas de aula, é de relevância porque as faz conhecer a diversidade religiosa, desmistificando narrativas marcadas pela intolerância e educando-as contra, por exemplo, o racismo religioso. Para mais, estabelece um vínculo com a estética africana, rompendo com estereótipos divergentes sobre a África.

No livro *“O herói Damião em: a descoberta da capoeira”*, na mesma linha de profundidade da obra anterior, também remete à musicalidade e as bases ancestrais. A capoeira, bastante evidenciada no livro, é reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Propor um trabalho educativo envolvendo a capoeira, é oferecer uma experiência de transcendência à genialidade, de expressividade por meio dos movimentos, o ritmo das palmas e um canto que anuncia a representatividade e a memória das gerações passadas, que tanto resistiram durante os períodos de sofrimentos com a escravidão dos povos negros, mas que, sobretudo, buscaram preservar suas identidades e resistiram fortemente as tentativas de aniquilamento.

Em um recorte presente na obra *“Pretinho, Meu Boneco Querido”*, podemos também evidenciar os campos civilizatórios afro-brasileiros de musicalidade, ancestralidade e de oralidade. Esses processos fluem na narrativa quando os pais de Nininha assumem um papel fundamental na propagação das crenças, saberes e resistência, principalmente influenciando na autonomia da menina. Durante a narrativa do livro é corrente encontrar versos que evidenciam os aprendizados que os pais transmitem para a criança, e ela faz questão de sempre citar que foram seus pais que a ensinaram, a exemplo do trecho: “[...] *Meu pai me ensinou que nós, afrodescendentes somos muito importantes, pois a cultura africana está dentro de cada brasileiro*” (p. 14), e nos trechos seguintes a menina canta uma canção para o boneco Pretinho, aprendida através de seu pai. A musicalidade está intrínseca às diversas manifestações culturais de África e herdadas por seus descendentes, que também são expressas sob o olhar da ancestralidade. As canções narram histórias e conseguem estimular o imaginário infantil e proporcionar experiências de reconhecimento por meio das letras, de artistas negros, da valorização da identidade musical negra do Brasil e de perceber a influência africana contida nas composições.

Em *“As panquecas de Mama Panya”*, é possível perceber os aspectos de cooperação e musicalidade. O decorrer da narrativa apresenta Adika convidando seus amigos e amigas para participarem do jantar, a culminância desse cativante convite é a colaboração dos convidados com mantimentos diversos *“Bibi e Bwana Zawenna trouxeram um pacote cheio de farinha [...] Quando Rafiki Kaya chegou, trazia sal e cardamomo, além de sua mbira”* (p. 26). A *mbira*, contida nesta elucidação por meio da musicalidade, é um instrumento constituído por um pedaço de madeira e teclas de metal. Para tocá-lo, são utilizados os polegares, a *Mbira* também é chamada de “piano de dedo”. Esse tipo de conhecimento somente se torna conhecido se for abordado e até vivenciado. Evidenciar o comunitarismo e a celebração, por meio da musicalidade, como valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos, nas práticas educacionais, é corroborar com a existência pessoal e coletiva das raízes culturais de África.

Pensando nesse princípio de coletividade e de que as relações não se dão isoladamente, Paula e Wer (2019, p. 137) dizem: “este é um compromisso ético-estético com o outro, seja quem for o outro, ou seja, profundo compromisso com a vida da cosmovisão Africana”.

As contribuições destacadas, que tem como fonte as análises, podem colaborar na aplicabilidade de práticas literárias no campo racial negro infantil, por intermédio de atividades e ações desenvolvidas através do currículo escolar. Com o propósito de ampliar caminhos frente a essa compreensão, tomamos como referência e ressignificação do trabalho com a literatura negra, um recorte de duas propostas anunciadas na obra “*Como ser um educador antirracista*” da autora negra Barbara Carine. Ela apresenta práticas do projeto pedagógico da primeira escola afro-brasileira do Brasil, a Escola Maria Felipa, inaugurada em 2018, na cidade de Salvador, Bahia.

Em primeiro plano, a autora propõe um projeto pedagógico baseado em potências culturais que reforçam a valorização da identidade cultural-intelectual-histórica no campo étnico-racial, rompendo os estereótipos estigmatizados ao público negro. Pinheiro (2023) elucida as potências da cultura afro-brasileira manifestadas na capoeira, no samba, na culinária ancestral, mas também nos artefatos matemáticos pela concepção da etnomatemática⁸. Para mais, Pinheiro (2023, p. 98) situa o protagonismo negro em seus povos, reis, rainhas, “a ideia é gerar nas crianças a sensação de que elas fazem parte da realeza [...] não é apenas descendente de europeus que possuem ancestralidade real”. Esse movimento afirma e gera estima e desmistifica o ideário de uma nobreza exclusivamente branca. Pensando em potências positivas, a autora ressalta a importância do contato das crianças com pessoas negras de referência, a exemplo de cientistas, políticos/as, artistas, dentre outros ofícios.

É através da aplicabilidade dessas propostas, na prática educativa, que as crianças passam a compreender a riqueza existente na cultura material e imaterial apresentadas por meio das potências culturais. Muitos desses fatores abordados se manifestam em obras de literatura infantil negra, por meio de cativantes narrativas que trazem as potências descritas acima. Bernd (1988, p. 20) aponta que a característica maior da literatura negra “talvez seja aquela ligada aos procedimentos de (re)nomeação do mundo circundante”. Ou seja, é exercida uma função que rompe as classificações arbitrárias e estereotipadas nas obras de supremacia eurocêntrica, e se

⁸A Etnomatemática foi um conceito estudado pelo matemático brasileiro Ubiratan D’Ambrósio, que defendia o ensino da matemática de forma humanizada e buscou descolonizar o ensino tradicional da matemática. D’Ambrósio conceituou que a Etnomatemática se refere as diferentes formas de matemática que são próprias de grupos culturais a partir de uma experiência feita em Mali, na África, em 1970.

concentra na função crítica de nomear, legitimando e expandindo a visibilidade no campo literário negro:

[...] a presença de uma articulação entre textos, determinada por um certo modo negro de ver e de sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida legitimam uma escritura negra vocacionada a proceder a desconstrução do mundo nomeado pelo branco e a erigir sua própria cosmogonia. Logo, uma literatura cujos valores fundadores repousam sobre a ruptura com contratos de fala e de escritura ditados pelo mundo branco e sobre a busca de novas formas de expressão dentro do contexto literário brasileiro (Bernd, 1988, p. 22).

O processo de ruptura com a hegemonia europeizada, sem negar esse campo da literatura, permite e viabiliza o reconhecimento com as potências culturais afro-brasileiras e alcança o pioneirismo ancestral dos povos negros, apagado pela presença predatória do colonizador. É evidente que as obras infantis e juvenis apresentam a vasta diversidade presente no repertório cultural africano e afro-brasileiro. É possível encontrar nos livros analisados conteúdos temáticos que abordam lendas, contos, regionalidade, culinária, musicalidade, dança, brincadeiras, de maneira afirmativa, representativa e identitária significativa. Essa amplitude literária, quando possibilitada a criança, a faz gerar e ampliar perspectivas de si e do mundo, com isso, a escola passa a ser vista como espaço de construções, vivências, reinvenções, que precisa engajar e visibilizar a cultura negra, conforme pontua Gomes (2003, p. 79) “trabalhar com a cultura negra, na educação de modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso autorreflexivo dessa cultura pelos sujeitos”.

Pinheiro (2023, p. 101) reflete sobre a proposição, muitas vezes pautadas nos planos escolares, das datas comemorativas, como o único período em que se oferece visibilidade as populações negras. Segundo ela,

As escolas infantis e de Ensino Fundamental têm como importante marco pedagógico a presença de datas comemorativas, que impactam diretamente no desenvolvimento didático dos planos anuais.

Pensando nesse impacto, a Escola Maria Felipa, elaborou um calendário decolonial, o qual reflete sobre dois dilemas: que por um lado, a escola é laica, e por outro, que “a cultura popular é atravessada pelas constituições religiosas do nosso povo, [...] não fazia muito sentido negar essa realidade” (Pinheiro, 2023, p. 101). Então, foram incluídas datas cristãs e datas

referentes as religiões de matriz africana e indigenistas ao longo do ano, a fim de incluir/promover festividades escolares que fogem das ideias eurocêntricas.

Quando a autora aborda que datas comemorativas impactam no desenvolvimento didático, trazemos também o pensamento de Freire (2022) de que o papel da autoridade democrática não é transformar a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, mas é de construir a responsabilidade da liberdade, e é nessa liberdade que há reinvenção do sujeito, neste caso, das crianças, no aprendizado de sua autonomia. Trazendo essa discussão para o campo literário, é evidente que as crianças negras, no calendário tradicional das escolas, são visibilizadas e tem acesso com maior proporção as potências culturais, inclusive, por meio de apresentações artísticas e literárias, mas apenas duas vezes no ano: no Dia da Abolição da Escravatura e no Dia da Consciência Negra. Então, por que não usar os instrumentos literários para descolonizar essas práticas isoladas?

Conduzir experiências para o reconhecimento, do “pensar com” e de proporcionar a visibilidade negra, torna-se um fator irrefutável na construção das práticas pedagógicas de base africana e afro-brasileira. Esse pensar também percebe as identidades, a valorização das crianças negras e suas singularidades e o reconhecimento de sua existência. Essas pontuações oferecem resistência ao estigma racial e reforçam o pertencimento nas vivências da educação antirracista, dando voz e vez as crianças negras, fazendo-as se perceberem, tendo conhecimento de si e de sua ancestralidade, detalhes que o menino Damião e a menina Nininha, tanto evidenciaram nas narrativas das obras. É partindo dessa consciência que emerge a pedagogia da implosão, que, para Pinheiro (2023, p. 128):

[...] destrói/implode o edifício brancocêntrico ocidental e constrói, a várias mãos, a nova festa da diversidade, cada um escolhendo seu par, sua vestimenta, sua comida, seu modo de dançar... uma verdadeira celebração da existência humana e de suas amplas potencialidades.

Nessa direção, construir um ambiente escolar e pensar práticas pedagógico-curriculares no campo literário, que valorizam a negritude é entender que, primeiro, a escola é uma instituição primordial nos processos de transformação da sociedade, e que carrega consigo a influência do sistema, mas também pode intervir nele, daí a importância dos espaços escolares perpetuarem a contraposição e as intervenções frente aos mecanismos de opressão e subalternização social. Segundo, irradiar as potencialidades da diversidade cultural africana e afro-brasileira. Com aparatos complementares, é possível apresentar a riqueza do repertório histórico-cultural-social-religioso dos povos negros, bem como seus modos de expressividades,

costumes, meios simbólicos e artísticos, e é notório que estes elementos estão intrínsecos na literatura.

Adicionalmente, é compreendido que, a literatura em sua dimensão literária, abrange um teor de ludicidade, mas também deve ser difundida como um instrumento que irradie o reconhecimento e a sensibilidade pedagógica se amparam no repertório da produção, reconstrução e percepção de conhecimentos, contribuindo não só no campo imaginativo infantil, mas também no senso crítico e emancipação intelectual das crianças. Para Colomer (2007, p. 61):

Os livros têm poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporciona-lhe o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que regressa. No caso dos livros infantis, não há dúvida de que os adultos utilizam esse instrumento para contar às novas gerações como são as coisas que os pequenos desconhecem e propor-lhes a interpretação que lhes dá sua cultura.

A literatura integraliza essas esferas, despertando uma difusão a partir das obras literárias de temática racial negra. Pensando nessa abrangência, os livros de literatura negra, em particular, apresentam as singularidades culturais de África herdadas à cultura brasileira por meio das ilustrações, enredo e páginas que contemplam informações e valores que facilitam a interatividade e a formação da criança leitora.

Esses aspectos podem (e devem) ser agregados a práticas educativas que proporcionem a imersão das crianças de forma literária e palpável, por meio de jogos, brincadeiras, veículos audiovisuais, expressadas posteriormente, em relações e conhecimentos construídos e fortalecidos por representatividades significativas, reconhecimento cultural e valorização das contribuições, legado e potência dos povos negros. Daí, é importante salientar, que a efetividade e reverberação desse processo alcançam a microesfera escolar, partindo para a microesfera da sociedade. Esse movimento deve ser inspirador, para educarmos crianças capazes de atravessar com potência valorativa e reconhecedora de nossa cultura, para além dos muros da escola, os muros do imaginário social fora dela, que são cruéis, fechados, sobretudo, racistas.

Desse modo, edificar práticas educativas na construção curricular intercultural e decolonial e intercruzar a literatura infantil e a educação antirracista, é sensibilizar e impulsionar os sujeitos da comunidade escolar (docentes, gestores, estudantes e famílias), conforme a lei n.º 10.639/03, “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”, é fundamental. Outrossim, reforça uma escola que

promove visibilidade as crianças negras, isto é reparação histórica, fortalecimento das identidades, simultaneamente um movimento pelas crianças negras ao reconhecimento e autorreconhecimento, a aceitação dos valores culturais-identitários de África e afro-brasileiros, a empatia na afirmação de lutas afirmativas, antirracistas e democráticas. Isso é educação antirracista.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS (E CONTÍNUAS)

O conteúdo das obras de literatura negra infantil contribui com o desenvolvimento da educação antirracista? Tais conteúdos possibilitam a materialização dessa educação? Foram estas indagações que mobilizaram a construção deste trabalho monográfico, cujo objetivo foi pensar as contribuições dessa literatura para a materialização da educação antirracista, a partir da análise do conteúdo de obras de literatura infantil selecionadas de escolas públicas da cidade de Angicos-RN. Como sabido, a educação brasileira, historicamente, foi/é um espaço de silenciamento e/ou subalternização da culturais e das epistemologias dos povos negros, em suas manifestações valorativas, estéticas, artísticas, religiosas e linguísticas.

É fato que esse processo de invisibilidade das manifestações negras foi estabelecido desde a colonização, provocando a diáspora africana, durante todo o período da escravatura, marcando estigmas, preconceitos e o racismo estrutural até os dias atuais. A presença predatória do colonizador, indubitavelmente, registrou a hegemonia e a supremacia da cultura branca europeia no Brasil, e abalizou uma educação escolar fincada em bases filosóficas excludentes, pautadas por estrutura escolar e curricular, cujos conteúdos nunca foram representativos de parcelas da população, a exemplo dos povos indígenas e dos povos negros.

Buscando a contraposição a essa homogeneização cultural, a Educação Antirracista emerge como possibilidade nos currículos escolares e passa a compor a LDBEN nº 9.394/2006, através da Resolução nº 01/2004 e da Lei nº 10.639/2003. Estas normativas reafirmam e mobilizam para a construção de mecanismos que viabilizem experiências étnico-raciais na escola. Neste trabalho, evidenciamos os conteúdos da literatura infantil negra como um potente instrumento mobilizador devido à estimulação da ludicidade, da fruição, da provocação, da imaginação e das descobertas. Por isso, na ação educativa antirracista torna-se basilar e urgente afirmar e reafirmar a riqueza e representatividade significativa da cultura africana e afro-brasileira. As crianças pretas precisam conhecer a sua história, as suas ancestralidades, os conhecimentos produzidos pelos cientistas negros e a literatura é potente, nesse sentido.

As obras escolhidas, analisadas e os resultados emergidos evidenciam e colaboram no entendimento dos quesitos já citados, por isso, é a partir das mobilizações, no campo da ação educativa e das dimensões literárias, que a educação antirracista é capaz de se projetar e se difundir, caminhando rumo a sua efetivação. É nessa busca, que se faz imprescindível propiciar e sustentar vivências e relações de crianças negras e não negras, pavimentando uma educação para a diversidade étnico-racial, amplificando e desenvolvendo um plantio educativo com sementes de: pertencimento identitário; ruptura de estereótipos e de práticas racistas; representatividade positiva; de emancipação e autonomia de reconhecimento de si e dos outros; de desconstrução dos valores ocidentais como únicos; de aproximação aos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros; e também de apreço à literatura negra infantil. Só assim, acreditando na significação literária como instrumento mobilizador, conseguiremos construir um campo arbóreo, de crianças não-ilhadas, de crianças pluralistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulcicléia Tavares de; COLLINGE, Márcia Denise da Rocha; SALES, Maria da Luz Lima. O direito à literatura infantil afro-brasileira: práticas de alteridade em sala de aula. In: VALEZI, Raymundo, Giseli. **Direitos humanos e educação: uma relação indissociável**. Curitiba: Bagai. 2020. Páginas 282 a 293. Disponível em:

<https://central3.to.gov.br/arquivo/515806/>. Acesso: 27/03/2024

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia**. tradução de Francisco da Rocha Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BARDIN, Laurence. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70 ed. Presses Universitaires de France, 1977.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

Boulos, Júnior, Alfredo. **História, sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais** / Alfredo Boulos Júnior – 1. Ed. São Paulo: FTD, 2022

BRASIL/MEC. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei n. 10.639/03**, 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 AfroBrasileira", e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.html Acesso: 05/09/2023

_____. **PNLD**. Brasília. [s.d]

CÂNDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

_____. **Literatura e sociedade**. 9a edição, Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro: 2006

_____. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de [et al]. **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação Anti-Racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHAMBERLIN, Mary. **As panquecas de Mama Panya**. / Mary e Rich Chamberlin; Ilustrações: Julia Cairns; tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2005.

CLARO, Adriana Thomazotti. **Políticas Públicas e Leitura no Brasil - Uma História e Muitos Sentidos Para a Literatura Infantil**. Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, 2007. Disponível em: <https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anais16/sem07pdf/sm07ss16_02.pdf>. Acesso: 15/04/2024

COLL, Liana. **Professor Ubiratan D'Ambrosio uniu matemática, educação e busca por justiça social**. Unicamp. 2021. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/05/13/professor-ubiratan-dambrosio-uniu-matematica-educacao-e-busca-por-justica>>. Acesso: 14/04/2024

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. [tradução Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007

CORTES, Rafaela. **Literatura Brasileira: Fases, Escolas e Principais Autores. Gestão Educacional**. 2018. Disponível em: <<https://www.gestaoeducacional.com.br/literatura-brasileira-escolas-autores-fases/>>. Acesso: 08/04/2024

COSSON, Rildo. O paradigma social-identitário. In: COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

DUARTE, Cristina Rothier e SEGABINAZI, Daniela Maria. Figueiredo Pimentel: Contos da Carochinha e o nascimento da literatura infantil abasileirada do século XIX. **Revista Soletas**. Número 34, julho-dezembro de 2017. DOI: 10.12957/soletas.2017.30191. Acesso em: 17/04/2024

DUARTE, Zuleide. Prefácio. In: **Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário** / Organizadores: Tânia Lima, Izabel Nascimento, Andrey Oliveira. – 1.ed. - Natal: Lucgraf, 2009.

ERNESTO, Luciene Marcelino. **Sankofia: Breves Histórias sobre Afrofuturismo**. Ebook. Rio de Janeiro; Lu Ain-Zaila; 1ª edição, 2019.

FERREIRA, Tania Maria Tavares Bessone da Cruz. Livros e Sociedade: A Formação de Leitores no Século XIX. **Revista Teias**. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias> Acesso em: 09/04/2024

FERNÁNDEZ, I. Gretel M. Eres; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Leitura: Da Antiguidade ao Século XXI. O que mudou? **Revista UFG**. Dezembro, 2011. Ano XIII nº 11. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48394>>. Acesso: 30/01/2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Pedagogia da indagação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo; Paz & Terra; 8ª edição. 2022.

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**. / Maria Cristina Furtado; Ilustrações: Ellen Pestili – 2ª ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Maria de Fátima; AIRES, Ana Maria Pereira; ARAÚJO, Janaína Jardiny Dantas de. Educação Escolar Quilombola em Escola Urbana: (Des)Conhecimento dos valores civilizatórios de um povo. *Open Minds International Journal*, 2(3), 1–19. Disponível em: <<https://doi.org/10.47180/omij.v2i3.143>>. Acesso: 16/03/2024

GIL, Carmen. **Por que somos de cores diferentes?**. / Carmen Gil; Ilustrações: Luis Filella; Tradução: Rafael Mantovani. – 1ª ed. – São Paulo: Girafinha, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. 2003.

INÁCIO, Marcilaine Soares. **Obra literária infantil – Canção dos povos africanos**. Portal do Bicentenário, [s.d]. Disponível em: <<https://portaldobicentenario.org.br/timeline/obra-literaria-infantil-cancao-dos-povos-africanos/>>. Acesso: 08/03/2024

LACERDA, Nara; SOUZA Marina Duarte de. Racismo e infância: Brasil falha em proteger crianças e jovens pretos. **Brasil de Fato**: São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/25/racismo-e-infancia-brasil-falha-em-proteger-suas-criancas-e-jovens-pretos>> Acesso: 15/03/2024

LAJOLO, Marisa. *Literatura: ontem, hoje e amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LIMA, C. B. de. Literatura negra - uma outra história. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 67–77, 2009. DOI: 10.5433/1678-2054.2009v17p67. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/24989>>. Acesso: 07/03/2024

LOTITO, Iza. **O herói de Damião em: a descoberta da Capoeira**. / Iza Lotito; Ilustrações: Paulo Ito – 1ª ed. – São Paulo: Girafinha, 2006.

MACHADO, Vanda. Apresentação. In: PAIXÃO. F. **Canção dos povos africanos**. Fortaleza: IMEPH, 2010.

MIGNOLO, W. **Decolonialidade como caminho para a cooperação**. Entrevista a Luciano Gallas. 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>. Acesso: 10/07/2023

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf> Acesso: 05/02/2024

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Silvio. **Negritude: protagonismo e visibilidade**. Salto, SP; Ed. Schoba, 2022.

OLIVEIRA, Bruno Ribeiro; SANTANA, Rafael Barbosa de Jesus. **O papel social da literatura africana**. Le Monde Diplomatique Brasil. 2021. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/o-papel-social-da-literatura-africana/>>. Acesso: 06/03/2024

PAIXÃO, Fernando. **Canção dos povos africanos**. / Fernando Paixão; Ilustrações: Sérgio Melo. – 1. ed. – Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.

PAULA, Naiara; WER, Claudia. Filosofia Africana: um estudo sobre a conexão entre ética e estética. **Voluntas: Revista Internacional De Filosofia**, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39890/21266>>. Acesso: 14/04/2024

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

PAZ, Dinara. **Literatura negra na infância: qual a importância para as crianças?** Alma Pretinha – Alma Preta. São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://almapreta.com.br/sessao/alma-pretinha/literatura-negra-na-infancia-qual-a-importancia-para-as-criancas/>>. Acesso: 05/03/2024

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Editora Planeta Brasil, 2023.

POUND, Erza. **ABC da literatura**; organização e apresentação da edição brasileira Augusto de Campos; tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006

PULS, Maurício. A intelectualidade negra do Império. **Revista Pesquisa FAPESP**. Nº 249, 2016. p. 81. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2016/11/080-084_Intelectuais-negros_249-1.pdf Acesso em: 18/04/2024

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

SANTOS; Denise Carvalho dos; ADORNO, Soraya Mendes Rorigues; SOUZA, Izanete Marques. A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **ODEERE**, v. 6, n. 2, jul./dez., p. 38-66, 2021. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8247464>> Acesso: 14/04/2024

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do Conceito de Representação. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 27–53, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28974/16144>>. Acesso: 05/04/2024

SANTOS, Elton V. Lima dos Santos; MILANI, Débora R. da Costa; PEREZ, Márcia Cristina Argentí. “Infância” das “Crianças” Negras e Escravas no Brasil: Aproximações com

Realidades Contemporâneas. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 79 - maio/ago. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47160/1/2019_art_evlssantos.pdf. Acesso: 16/04/2024

SANTOS, Fabiana dos. Identidade Negra e Literatura Infantil. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/7118>. Acesso: 29/03/2024

SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SILVA, Maurício. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-10, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20213>>. Acesso: 02/03/2024

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>>. Acesso: 05/02/2024

THOMAZ, Fernanda. **Um breve passeio pela história e culturas africanas**. Juiz de Fora : Editora UFJF, 2022. Disponível em: < <https://www2.ufjf.br/editora/wp-content/uploads/sites/113/2022/11/Um-breve-passeio-pela-historia-e-cultura-africanas-Fernanda-Thomaz.pdf> >. Acesso: 07/03/2024

Trilhos da Alfabetização: por uma educação antirracista (Maranhão) / FGV DPGE. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.fundacaovale.org/wp-content/uploads/2022/04/Trilhos-da-Alfabetizacao-Por-uma-educacao-antirracista-.pdf>>. Acesso: 15/12/2023

TRINDADE, Azoilda Loretto da Trindade. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: MEC, **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim, v. 22, 2005. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf> Acesso: 19/10/2023

VALE, André Dela. Literatura infantil no Brasil: a questão nacional. **Revista Interdisciplinar da FARESE**, [S. l.], v. 4, 2023. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revistainterdisciplinardafarese/article/view/986>. Acesso: 12/04/2024

VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira**. Brasília. Editora UNB, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: Entre Concepções, Tensões e Propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).

ZIN, Rafael Balseiro. Literatura e Afrodescendência no Brasil: Condições e Possibilidades de Emergência de um Novo Campo de Estudos. **Caderno Seminal Digital**, n 29, v. 29. 2018.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/30978>. Acesso: 14/04/2024