

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE / UNICENTRO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

JAQUELINE GARCIA CAVALHEIRO ALMEIDA

**A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA
LITERATURA INFANTIL COMO AUXÍLIO NA LUTA ANTIRRACISTA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GUARAPUAVA - PR
2024**

JAQUELINE GARCIA CAVALHEIRO ALMEIDA

**A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA
INFANTIL COMO AUXÍLIO NA LUTA ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de concentração em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

GUARAPUAVA - PR
2024

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

A447t

Almeida, Jaqueline Garcia Cavalheiro

A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil como auxílio na luta antirracista / Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida. – – Guarapuava, 2024.

xiii, 127 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, 2024.

Orientador: Jefferson Olivatto da Silva

Banca examinadora: Maria Carolina de Godoy, Aliandra Cristina Mesomo Lira

Bibliografia

1. Educação antirracista. 2. Literatura infantil. 3. Letramento racial. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



TERMO DE APROVAÇÃO

JAQUELINE GARCIA CAVALHEIRO ALMEIDA

"A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA
INFANTIL COMO AUXÍLIO NA LUTA ANTIRRACISTA"

Dissertação aprovada em 26/04/2024 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jefferson Olivato da Silva
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.^a Dr.^a Maria Carolina de Godoy
(Membro Titular/UDEL)

Prof.^a Dr.^a Aliandra Cristina Mesomo Lira
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2024

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Prof.^a Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

Correspondência Interna 273/2024. Assinatura Simples realizada por: **Aliandra Cristina Mesomo Lira (XXX.936.850-XX)** em 29/04/2024 09:42 Local: UNICE/G/DEPE, **Jefferson Olivatto da Silva (XXX.079.368-XX)** em 29/04/2024 09:46 Local: UEL/CCB/PSI, **Maria Carolina de Godoy (XXX.811.608-XX)** em 29/04/2024 10:23. Inserido ao documento **814.097** por: **Diana Janice Padilha** em: 29/04/2024 09:30. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade



ePROTOCOLO

Correspondência Interna 273/2024.

Documento: **TermodeAprovacao.pdf.**

Assinatura Simples realizada por: **Aliandra Cristina Mesomo Lira (XXX.936.850-XX)** em 29/04/2024 09:42 Local: UNICE/G/DEPE, **Jefferson Olivatto da Silva (XXX.079.368-XX)** em 29/04/2024 09:46 Local: UEL/CCB/PSI, **Maria Carolina de Godoy (XXX.811.608-XX)** em 29/04/2024 10:23.

Inserido ao documento **814.097** por: **Diana Janice Padilha** em: 29/04/2024 09:30.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:
ceb22718d5ec8b377ba9a785d2ec0e8d.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, á ancestralidade e meus guias, por refrigerarem a minha alma, sustentarem o meu espírito e me guiarem pelos caminhos necessários, gratidão por me permitirem vivenciar o que era apenas um sonho e por todas as pessoas de bem que me permitiram ter trocas, sejam afetivas ou de conhecimentos visto que foram essenciais nessa trajetória.

A minha amada mãezinha, dona Sônia, e a tia Creusa, que nunca hesitaram em me apoiar em todas as decisões que julguei serem boas para mim, vocês são fundamentais em minha vida, tudo que sou, tenho, e conquistarei e ser, devo a vocês. Ao meu pai, Israel, à minha vó Isolina, que já não estão presentes no plano físico, mas sei que estão vibrando pelas minhas conquistas. Ao restante da minha família, obrigada pelo apoio, acolhimento e orações, que o primeiro título de Mestra na família Garcia possa servir de inspiração para as novas gerações.

Aos meus amigos que, mesmo com minha ausência, se mantiveram e se fizeram presentes em minha vida, obrigada pelos conselhos, pelo amor e por todo acolhimento. Aos amigos que o PPGE me proporcionou, em especial à Marcia, que me acolheu, me ouviu, me orientou, foi minha maior base emocional durante esse processo, amizade que transcende o entendimento humano, você é minha irmã de alma. Gratidão aos amigos Tauana, Paloma e Alex, por todas as trocas afetivas, acolhimento, carinho, grata pelos momentos de riso frouxo e outros de tensões que me fizeram criar muitas memórias afetivas. Vocês foram minha base nesse processo.

Ao meu orientador e amigo Jefferson, por encarar o desafio da pesquisa sobre infância negra e literatura, pelos ensinamentos e provocações referentes às relações étnico-raciais, pela paciência e acolhimento, gratidão por ser exigente e, sobretudo, humano comigo.

À Prof.^a Aliandra a minha gratidão pelas oportunidades de trocas de conhecimentos sobre as crianças, pela sua generosidade, pelas indicações de leituras, por achar pertinente a minha temática e por plantar uma semente a qual estamos colhendo agora, obrigada por fazer parte desse processo. Gratidão a mim, por forjar uma nova identidade capaz de fazer ciência com minhas inquietações.

E por fim, a razão da existência dessa pesquisa, gratidão às minhas pequenas crianças, tudo que sou, faço, pesquiso é por vocês e para vocês..

ALMEIDA, J. G. C. **A Temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Literatura Infantil como Auxílio na Luta Antirracista**. 2024. 126f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Orientador: Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva. Guarapuava, 2024.

RESUMO

Pensar em uma educação escolar de cunho antirracista para a infância das crianças brasileiras etnicamente diversas pressupõe ressignificar os padrões de representações racistas enraizadas nas próprias práticas pedagógicas. Para que esse movimento ocorra, é preciso emergir estratégias que possam corroborar para o pertencimento étnico, ao passo que desenvolva o letramento racial na infância, para as crianças negras e não negras. Desse modo, objetivou-se reconhecer em como a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira pode contribuir para a formação do letramento racial na infância. Para tal, os objetivos específicos foram: a) compreender os impactos do racismo na infância; b) identificar quais são as políticas públicas educacionais de combate ao racismo; c) apresentar as concepções de literatura infantil, negra, afro-brasileira, a temática da cultura africana e afro-brasileira e o letramento racial; por fim d) selecionar e analisar possíveis literaturas infantis de temática africana e afro-brasileira que contribuam com a efetivação da Lei n.º 10.639/03. A metodologia utilizada foi as constelações de aprendizagens que analisam processos de longa duração de saberes tradicionais provenientes da cultura afroíndigena brasileira, configurando-se de cunho qualitativo e bibliográfico. Para atender aos objetivos da pesquisa, foram considerados autores como Gomes (2006), Cavalleiro (2022), Gonzales (1984), Debus (2018), Schuman (2012), entre outros. Posto isso, analisamos seis obras: *O Pequeno Príncipe Preto* (2020), *Kofi e o menino de fogo* (2008), *Os reizinhos de Congo* (2004), *Amoras* (2018), *O cabelo de Lelê* (2012) e *Meu crespo é de Rainha* (2018). Em suma, os conteúdos que compõem essas literaturas infantis que tematizam a cultura afro-brasileira e africana podem contribuir com experiências positivas e significativas conforme os sentidos de aprendizagens forem gerados afirmativamente sobre os atributos da negritude. E assim, auxiliar na formação do letramento racial e construção da identidade positiva de crianças negras e não negras. Portanto, na medida em que os enredos forem introjetados no imaginário infantil, a consciência racial se desenvolverá gradativamente.

Palavras-chaves: Educação antirracista; Literatura Infantil; Letramento Racial.

ALMEIDA, J. G. C. **The Thematic of African and Afro-Brazilian Culture in Children's Literature as an Aid In The Anti-Racist Fight.** 2024. 126f. Dissertation (Postgraduate Program in Education – Master's in Education) – State University of the Midwest – Unicentro. Advisor: Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva. Guarapuava, 2024.

ABSTRACT

Thinking about an anti-racist school education for the childhood of ethnically diverse Brazilian children presupposes giving new meaning to the patterns of racist representations rooted in the school's own pedagogical practices. For this movement to occur, strategies must emerge that can support ethnic belonging, while developing racial literacy in childhood, for black and non-black children. In this way, the objective was to recognize how literature on African and Afro-Brazilian culture themes can contribute to the formation of racial literacy in childhood. Therefore, the specific objectives were: a) to understand the impacts of racism in childhood; b) identify public educational policies to combat racism; c) present the concepts of children's, black, Afro-Brazilian literature, the themes of African and Afro-Brazilian culture and racial literacy; finally d) select and analyze possible children's literature with African and Afro-Brazilian themes that contribute to the implementation of Law No. 10.639/03. The methodology used was learning constellations that analyze long-term processes of traditional knowledge originating from Brazilian Afro-indigenous culture, with a qualitative and bibliographic nature. To achieve the research objectives, authors such as Gomes (2006), Cavalleiro (2022), Gonzales (1984), Debus (2018), Schuman (2012), among others, were considered. Therefore, we analyzed six works: *O Pequeno Príncipe Preto* (2020), *Kofi e o menino de fogo* (2008), *Os Reizinhos de Congo* (2004), *Amoras* (2018), *O Cabelo de Lelê de Belém* (2012) and *Meu crespo é de Rainha* (2018). So, the contents of these children's literature that focus on Afro-Brazilian and African culture can contribute to positive and significant experiences as the meanings of learning are generated affirmatively about the attributes of blackness. In conclusion, assist in the formation of racial literacy and construction of positive identity for black and non-black children. Therefore, as the plots are introduced into children's imagination, racial awareness will gradually develop.

Keywords: Anti-racist Education; Children's Literature; Racial Literacy.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Contação da história “Menina Bonita do Laço de Fita”.....	14
Imagem 2 - Pesquisadora realizando a prática com o avental do poema: O vestido de Laura.	16
Imagem 3 - Ancestralidade.....	76
Imagem 4 - Eu amo meu cabelo.	78
Imagem 5 - Kofi na Aldeia.	82
Imagem 6 - Kofi no cotidiano da Aldeia.....	82
Imagem 7 - Kofi a imaginar.	84
Imagem 8 - Kofi a imaginar.	84
Imagem 9 - Encontro de Kofi e o menino de fogo.....	85
Imagem 10 - Contato de Kofi com o menino de fogo.....	86
Imagem 11 – O mar.....	88
Imagem 12 - Festejo do Congo e Reizinho do Congo.	89
Imagem 13 - Rainha-Menina representando a nossa senhora do Rosário.	92
Imagem 14 - Rainha-Menina representando Iemanjá.....	93
Imagem 15 - Amora.....	96
Imagem 16 - Lutador de ringue; Martin Luther King e Zumbi dos Palmares.	98
Imagem 17 - Lelê não gosta do que vê.....	100
Imagem 18 - Países Africanos.	101
Imagem 19 - Penteados Africanos.	102
Imagem 20 - Penteados de Lelê.	102
Imagem 21 - Afetividade em Meu crespo é de Rainha.....	104
Imagem 22 - Cabeças cheias de estilo!	105
Imagem 23 - Mães penteando os cabelos.	106
Imagem 24 - Pixaim sim!	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios atendidos na obra: O Pequeno Príncipe Preto.	80
Quadro 2 - Critérios atendidos na obra: Kofi e o menino de fogo.	87
Quadro 3 - Critérios atendidos na obra: Os reizinhos de Congo.	94
Quadro 4 - Critérios atendidos na obra: Amoras.	99
Quadro 5 - Critérios atendidos na obra: O cabelo de Lelê.	103
Quadro 6 - Critérios atendidos na obra: Meu crespo é de Rainha.	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona vírus Disease 2019
DCNEI	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEAA	Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Unicentro	Universidade Estadual do Centro Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: RACISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA.....	27
1.1 INFÂNCIA NEGRA, CULTURA E IDENTIDADE.....	27
1.2 COMPREENDENDO CONCEITO DE RAÇA E RACISMO NO BRASIL	35
1.3 REFLEXÕES SOBRE O RACISMO NA INFÂNCIA	40
1.4 DIALOGANDO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
CAPÍTULO II: TRILHANDO ENTRE LITERATURA(S) E O LETRAMENTO RACIAL	54
2.1 DA ORALIDADE PARA LITERATURA INFANTIL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO.....	54
2.2 INSERÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA NO BRASIL.	58
2.3 A(S) LITERATURA(S) E ALGUNS CONCEITOS: NEGRA, AFRO BRASILEIRA OU TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA?	62
2.4 LETRAMENTO RACIAL COMO UMA POSSIBILIDADE NA LUTA ANTIRRACISTA	67
CAPÍTULO III PARA ALÉM DO LAÇO DE FITA: ANÁLISE DE OBRAS COM PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO LETRAMENTO RACIAL	74
3.1 O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO.....	75
3.2 KOFI E O MENINO DE FOGO	81
3.3 OS REIZINHOS DE CONGO	87
3.4 AMORAS.....	95
3.5 O CABELO DE LELÊ.....	99
3.6 MEU CRESPO É DE RAINHA.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110

INTRODUÇÃO

Iniciamos a explanação desta pesquisa com um provérbio africano que diz: “se você quer saber o final, preste atenção no começo”¹. Nesta pequena frase se encontra uma imensa sabedoria, pois somos a soma dos acontecimentos, vivências e experiências individuais e comunitárias, nossas, de nossos antepassados e daqueles que cruzam nossos caminhos. Desse modo, tecemos esse trabalho, desenvolvido em conjunto, parte das vivências e experiências, acadêmica e humana, dos pesquisadores.

No primeiro momento, explanaremos as aproximações da pesquisa com a pesquisadora, destacando os pontos cruciais que permitirão ao leitor compreender as motivações; o contexto; influências e as inquietações que abriram os caminhos para a escrita dessa dissertação.

Assim sendo, muitos aspectos que compõe a escrita da dissertação foram vivenciados pela pesquisadora antes mesmo de ser exposta à epistemologia acerca das relações étnico-raciais. Uma dessas vivências ocorreu em um projeto de conclusão do curso de contação de histórias, ofertado pelo Instituto Federal do Paraná, no ano de 2013, onde a pesquisadora se vestia como a personagem: “menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado e visitava as escolas, CMEI’s e casas de abrigos para crianças, levando a história de uma menina negra e travessa. Entre as frases que mais ouvia das crianças negras, as que se destacavam eram: “o cabelo dela é igual ao meu” e “ela se parece comigo”. Isto posto, frisamos o olhar de admiração das crianças negras para com a pesquisadora ao se enxergarem e se sentirem representadas pela personagem negra dos cabelos cacheados. Tal fato levantou a inquietação no porquê da surpresa das crianças ao assistirem à protagonista negra em uma história. No caminho percorrido para sanar essa dúvida, ficou evidente, que a cultura eurocêntrica sempre foi apresentada como superior nos livros, e que essa perspectiva cultural permite aos brancos crescerem compreendendo os espaços que ocupam, enquanto as crianças negras crescem buscando um espaço de pertencimento.

Essa experiência motivou a pesquisadora a continuar vasculhando em outros enredos personagens negros, a fim de buscar um espaço de representatividade na

¹ Fonte: Provérbios Africanos – site: Wikiquote. Disponível em: https://pt.wikiquote.org/wiki/Prov%C3%A9rbios_africanos Acesso em: 12 de setembro de 2023.

literatura infantil. Nesse sentido, gradativamente, adquiria ou confeccionava materiais pedagógicos, essa *práxis* pedagógica proporcionava às crianças negras, de alguma maneira, se sentirem representadas nas contações de histórias. Em suma, sem uma compreensão teórica-epistemológica acerca das questões da negritude² infantil, a pesquisadora já vestia a lente da educação antirracista.

Imagem 1 - Contação da história “Menina Bonita do Laço de Fita”.



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora, 2016.

C Compreendendo que a educação de cunho antirracista possibilita às crianças negras e não negras a inserção na cultura africana e afro-brasileira, podemos vislumbrar uma educação pautada na construção identitária da criança negra, bem como de seu sentimento de pertencimento. O que não ocorreu na infância da pesquisadora, quando pequena, queria ser: “bonita, branca e com os olhos azuis”. Prosseguindo, na fase adulta, ao prestar o ENEM, concursos públicos e até mesmo no processo seletivo para adentrar no programa de Mestrado em Educação do PPGE da Unicentro lá estava ela, a autodeclaração racial. Assim, surgia a crise de identidade: ser escura demais para ser branca e clara demais para ser negra, então qual é a minha cor? A resposta chegou após a leitura do livro: “Lugar de fala” de Djamila Ribeiro (2019), a pesquisadora passou a questionar sua existência, a cor de sua pele e as formas de padrões eurocêntricos impostos à sociedade brasileira, além do seu lugar de fala enquanto professora, gestora e mulher negra.

² De acordo com Zilá Bernd (1988), negritude pode significar o pertencimento à raça negra; à própria raça como coletividade; à consciência e à reivindicação do homem negro civilizado; à característica de um estilo artístico ou literário; ao conjunto de valores da civilização africana.

Essa concepção de perda identitária foi percebida após a assimilação dos estudos, encontros e formações sobre relações étnico-raciais. Bem como salientado por Frantz Fanon em seu livro: “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2008), que nos auxilia na crítica psicossocial e histórica a respeito da complexidade das interações raciais durante a colonização europeia, tendo em vista os traumas e processos psíquicos decorrentes da identidade negritude, enquanto reflexo da primazia da branquitude³. Tendo em vista, que um dos cenários tecidos pela relação colonial é o sentimento do que é belo ou a beleza em si, é branca, e compreendendo que os modos de ser impregnado no universo midiático, nos contos tradicionais infantis e nas representações imagéticas apresentadas cotidianamente transmite a ideia de que a cultura africana e afro-brasileira não pertencente ao meio.

Destarte, Fanon (2008) expõe que a relação colonial é marcada por uma construção de superioridade imposta pelo colonizador, homem branco, sobre os colonizados, negros. Por tanto, essa construção tece uma subjetividade fragilizada, visto que foi imposto ser outro, branco, um padrão intangível.

Outra situação, marcante para a pesquisadora, ocorreu em uma apresentação de trabalho no curso de Letras, Faculdades Integradas do Vale do Ivaí - UNIVALE em 2019, na disciplina de Literatura Infantil, ao recitar o poema: "O vestido de Laura" de Cecília Meireles. A pesquisadora confeccionou a protagonista Laura em um avental, idealizando-a enquanto negra, gerando surpresa aos que estavam ali, visto que os personagens do imaginário social são brancos. À vista disso, emergiu uma roda de debates acerca das práticas pedagógicas de combate ao racismo e incentivo à representatividade positiva de personagens negros para o público da Educação Infantil. No final da apresentação, nos deparamos com uma colega de classe com os olhos marejados d'água segurando soluços, ao recordar-se de um episódio racista que havia sofrido, no qual sua professora do jardim de infância pediu para ela refazer um desenho que representava sua mãe que é negra, e a contestou afirmando que: “marrom não é cor de pele”, naquele momento percebemos que trabalhar com temática negra vai muito além de uma prática pedagógica, é um dever social.

³ Conforme Schucman (2012), branquitude é uma racialidade construída socialmente e historicamente que denota superioridade, que produz e legitima a violência racial contra grupos sociais não-brancos e beneficia os brancos, dando a eles privilégios materiais e simbólicos.

Imagem 2 - Pesquisadora realizando a prática com o avental do poema: O vestido de Laura.



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora, 2019.

A situação supracitada provoca questionamentos sobre o formato da educação brasileira e em como ela atuou e atua enquanto meio de política de embranquecimento, reforçando o racismo estrutural, ao passo que as crianças negras aprendem a silenciar os valores culturais de sua origem, sua cor e sua identidade. Em suma, no processo de ensino e aprendizagem onde os valores europeus são os únicos propagados, as crianças negras são induzidas a silenciarem suas identidades, a exemplo do simples ato de pintar um desenho com a sua tonalidade de pele.

Bem como assevera Dornelles e Bichoff (2012), comumente na Educação Infantil há professoras brancas, colegas de classe brancos, literatura infantil e livros didáticos com personagens que os representem. Dessa forma, a cultura negra deveria estar presente com maior frequência do que encontramos, caso contrário, o lápis de cor de pele permanecerá sendo o rosado. Cabe ressaltar que não é igual à cor da pele de ninguém, mas continua sendo o lápis usado para pintar os desenhos de nossas crianças, sejam elas brancas, negras, pardas ou amarelas. Por isso, a necessidade do professor em promover essa reflexão e permitir que as crianças vivenciem na Educação Infantil outras cores que existem não apenas na caixa de lápis de cor, mas na própria mestiçagem do povo brasileiro.

A infância delineia um importante momento da vida, período em que o ser humano constrói vínculos, referências e, por conseguinte, traumatismos. Segundo Fanon (2008), há a necessidade de cuidar da imagem e das representações voltadas

à criança negra, pois os traumas já se iniciam e situam nesse momento da vida. O autor evidencia que o complexo de inferioridade não está atrelado à pele negra, mas à estrutura social arquitetada na colonização que ainda assombra a manutenção de hierarquias mediante representações e funções sociais.

Nesse sentido, esses questionamentos e vivências levaram a pesquisadora a tecer uma autocrítica acerca de suas próprias contribuições na luta antirracista. Compreendendo que seja essa a grande responsabilidade do educador que se propõe atuar na causa, questionar e buscar alternativas que promovam a emancipação racial.

No caminho pessoal, apontamos ainda as ações desenvolvidas no ano de 2021. No primeiro semestre (2021), a pesquisadora realizou como aluna especial a disciplina: “Políticas e Processos Psicoeducacionais sobre a Educação Intercultural”, ministrada pelo Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva e Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz, os quais contribuíram muito para o entendimento das políticas educacionais na colonização, movimento negro, pan-africanismo e ameríndios para a educação. Sobretudo, as aproximações com a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008, que garantem, entre outros, a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana no ensino fundamental e médio, e as proposições interculturais na formação de identidades.

Ainda nesse período, ingressou no Núcleo de Estudos de Ameríndios e Africanos - NEAA/Unicentro, coordenado no período pelo professor Dr. Jefferson Olivatto da Silva, no qual as questões acerca da negritude e afroindígenas são pesquisadas e debatidas. No segundo semestre de 2021, ingressou na condição de aluna especial na disciplina: “Infância e Cultura”, ministrada pela professora Dr.^a Aliandra Mesomo Lira, a qual oportunizou a compreensão das crianças pelo que são e não pelo que serão, bem como analisar a infância e suas relações com a cultura, escola e sociedade contemporânea e questionar principalmente o lugar das crianças negras nesses espaços, sua construção identitária e o pertencimento na escola.

As disciplinas foram importantes para a elaboração do projeto de pesquisa, como supracitado. Após os referenciais teóricos apresentados, ocorreu outro entendimento da pesquisadora acerca da personagem menina bonita do laço de fita, do livro de Ana Maria Machado, onde percebeu que a seleção dessa obra para trabalhar a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, assim como a representatividade negra era uma escolha equivocada. Tendo em vista que no enredo a personagem principal recusa-se a admitir suas raízes e utiliza inverdades para

justificar a cor de sua pele. Por meio desse processo de desconstrução, embora tenha aderido por muitos anos à contação dessa história, atualmente compreendemos que ela não deve ser a única utilizada para representação positiva da cultura africana e afro-brasileira.

Com a compreensão do lugar de fala da pesquisadora, aflorou a preocupação com as crianças pequenas, as quais trabalha há treze anos, onze anos trabalhando em sala de aula e dois na gestão. Nesse sentido, as vivências auxiliaram a desenvolver um senso crítico, emergindo reflexões acerca das possibilidades do trabalho com as literaturas e as ideologias presentes em alguns livros. Desse modo, vestindo a lente para educação antirracista, podemos ver com outros olhos as relações raciais presentes nos livros que a criança tem acesso. Corroborando com Cavalleiro (2021) sobre a prevenção de práticas discriminatórias, que requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam às crianças, no solo brasileiro, desde a Educação Infantil. Dando sequência a esses anos de docência, a pesquisadora ingressou no mestrado em Educação (PPGE-Unicentro, 2022), aliando militância à atuação pedagógica e saberes acadêmicos. Optamos por pesquisar sobre a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira para promoção do letramento racial.

Pensando nas crianças e nos espaços em que elas ocupam, especialmente na Educação Infantil. Segundo Dordelles e Bichoff (2012), as discussões raciais precisam ser promovidas inclusive na Educação Infantil, para fortalecer ainda mais esse debate sobre as relações entre as raças, o uso da literatura pode contribuir para haver o entendimento de forma igualitária e não de tolerância/intolerância. Assim sendo, é necessário desnaturalizar as maneiras como o negro é representado na literatura infantil, buscando, por meio dessa prática, qualificar/problematizar as concepções de raça entre as crianças. Ou seja, por meio dos enredos que se referem à diversidade negra, à cultura negra, às crenças religiosas, aos traços físicos, aos papéis ocupados na sociedade, entre outros.

Nesse sentido, compreendemos que o letramento racial visa direcionar caminhos para desenvolver sujeitos mais conscientes capazes de reconhecer e combater o racismo enraizado. Por isso, a necessidade de “oportunizar discussões acerca de identidade(s) raciais, contribuindo significativamente para o (re)conhecimento racial de maneira consciente” (Oliveira, 2019, p. 41). Assim, as

crianças negras podem buscar suas próprias referências identitárias e culturais e, pela ótica do letramento racial, possam oferecer representatividade silenciada pela nossa estrutura social.

Dado ao exposto, a presente dissertação justifica-se pela contribuição da temática africana e afro-brasileira na Educação Infantil, e assim, contribui na luta antirracista, conforme indica Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo da história da cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Entendemos assim que essa discussão deve ser iniciada desde a mais tenra idade. Em suma, acreditamos que a literatura pode ser um meio para corroborar com a efetivação da lei, pois o acesso ao livro pelas crianças é importante pelas percepções sobre o imaginado em um processo comunicativo por meio dos sentidos culturais e de estruturas sociais impressas na literatura infantil.

Dada a sucinta explicação em relação ao interesse pela pesquisa e das inquietações sobre a ausência de personagens negros na literatura infantil, apresentamos o problema que norteia a pesquisa: como a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira pode colaborar com a luta antirracista e promover o letramento racial?

A problematização da pesquisa levou ao seguinte objetivo geral: reconhecer como a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira pode contribuir para a formação do letramento racial na infância.

E, por conseguinte, os objetivos específicos da pesquisa:

- Compreender os impactos do racismo na infância;
- Identificar quais são as políticas públicas educacionais de combate ao racismo;
- Apresentar as concepções de literatura infantil, negra, afro-brasileira, a temática da cultura africana e afro-brasileira e o letramento racial;
- Selecionar e analisar possíveis literaturas infantis de temática africana e afro-brasileira que contribuam com a Lei n.º 10.639/03.

Segundo Minayo (2011), a ciência é a maneira encontrada pelos seres humanos para expor suas buscas acerca de algo indefinido ou inconclusivo. Nesse sentido, a ciência está imbricada na ação de pesquisar sobre o fenômeno em que se deseja refletir, elencando os recursos metodológicos pertinentes para alcançar as respostas, sendo necessário fundamentar, explorar conceitos, métodos, técnicas para a melhor compreensão e comprovação das hipóteses sobre os processos sociais

objetivados pela pesquisa. Assim sendo, as pesquisas realizadas de cunho social se realizam com métodos para explorar uma realidade e cada contexto e ser humano possui sua própria singularidade e característica.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento desta dissertação, consoante as definições apresentadas por Marconi e Lakatos (2010), desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, em revistas, livros, monografias, dissertações, teses, etc., que estão relacionadas ao nosso tema de estudo. Essas pesquisas implicaram no levantamento de dados bibliográficos de natureza histórica, social e cultural. Portanto, fundamentamos esse estudo e a escolha do referencial teórico das obras analisadas pelo viés metodológico das constelações de aprendizagens (Da Silva, 2016; 2018; 2019), sendo as constelações a base para compreender os processos imersos nas pesquisas etnográficas e políticas públicas educacionais, o qual possibilita evidenciar a dinâmica entre os processos educacionais, psicossociais e históricos presentes na resistência e invisibilidade social da comunidade negra.

As constelações de aprendizagens de (Da Silva, 2016; 2018; 2019) foram inspiradas inicialmente nas constelações de categorizações de Fredrik Barth (2000), referente ao modo de organização social e identidade de grupos, através das interações com outros grupos, e assim, criando fronteiras étnicas. E é nesse caminho de processo de aprendizagens por meio de produções de conhecimentos que poderiam forjar identidades, que se inspirou o desdobramento de aglomerados de aprendizagens que poderiam revelar as dinâmicas sociais e/ou comunitárias de longa duração em torno de centralidades específicas, chamadas de constelações de aprendizagens (Da Silva, 2016).

A metodologia das constelações de aprendizagens (Da Silva, 2016; 2018; 2019) tem sido foco em várias teses e dissertações no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da Unicentro, e em outras diversas pesquisas na região sul do Paraná relacionada a comunidades negras, sob a orientação do professor Dr. Jefferson Olivatto da Silva, dentre elas estão pesquisas sobre cotas raciais e pertencimento negro (Oliveira, 2019); religião afro-brasileira (Santos, 2018) e (Almeida, 2020); questões indígenas (Shreiber, 2021); educação e benzimento (Dias, 2019); mulheres quilombolas (Barbosa, 2023); resistência e visibilidade no Rap (Lara, 2023), as quais só foram possíveis as análises pela compreensão metodológica das constelações de aprendizagens, pautada nas análises ancestrais, matricentrais e comunitárias.

Nessa perspectiva metodológica, as pesquisas evidenciam que o matriarcado e os saberes comunitários africanos, afro-brasileiros e afroindígenas mantiveram suas aprendizagens devido a um longo processo de resistência. Assim sendo, as constelações de aprendizagens (Da Silva, 2016; 2018; 2019) nos possibilitaram compreender a temática racial, em específico, neste estudo, acerca da infância negra, sob a ótica do empoderamento comunitário. Desse modo, as constelações de aprendizagens podem auxiliar, além da compreensão dos processos de aprendizagens comunitárias, a saber como esses processos são legitimados pelo grupo social ao qual pertencem.

O método é uma abordagem teórica, “é a alma da teoria” (Minayo, 2011, p. 15). Segundo a autora, o método determina “os parâmetros para caminhar na produção do conhecimento” (Minayo, 2011, p. 16). Assim sendo, citamos o provérbio africano que diz: "Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo"⁴. Nesse sentido, o método das constelações de aprendizagens (Da Silva, 2016; 2018; 2019), construídos coletivamente, elas fortalecem o pensamento teórico e permite novos caminhos para desenvolvimento de novas pesquisas em educação e psicologia, visto que as vivências motivadas pela colaboração proporcionam a reflexividade conjunta e permitem que seus parceiros interpretem o material obtido nas pesquisas para posteriormente o transformar internamente ao seu objeto de pesquisa.

Desse modo, visando reconhecer literaturas infantis que tematizem a cultura africana e afro-brasileira que auxiliem na luta antirracista e que contribuam para o desenvolvimento do letramento racial na infância, fundamentamos nossas análises de dados na metodologia das constelações de aprendizagens (Da Silva, 2016; 2018; 2019). Corroborando com o autor em suas pesquisas acerca do desenvolvimento e manutenção de identidades de comunidades tradicionais e aprendizagens de longa duração, em que o pesquisador evidencia que a aprendizagem ocorre, entre outros fatores, por meio de experiências coletivas significativas para o indivíduo e a comunidade no qual o sujeito está inserido.

Na escolha dos livros selecionados para a análise dos dados, utilizaríamos primeiramente o conceito de: "literatura infantil afro-brasileira". Para Duarte (2008), há cinco fatores para caracterizar uma literatura como afro-brasileira em sua plenitude: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público. A primeira, a temática está

⁴ Fonte: Provérbios Africanos – site: Wikiquote. Disponível em: https://pt.wikiquote.org/wiki/Prov%C3%A9rbios_africanos Acesso em: 12 de setembro de 2023.

relacionada à negritude, abarcando o universo cultural, literário e artístico. O afrodescendente expõe suas experiências por viés individual ou coletivo. O segundo eixo, autoria, objetiva-se uma escrita afroidentificada, ou seja, a assunção de um ponto de vista de manifesto contra qualquer processo de assimilação cultural, imposta como via de expressão única. A terceira, ponto de vista que mostre uma perspectiva que represente a história e tradições africanas. O quarto componente da linguagem é marcado pela expressão de ritmos e novos significados ao vocabulário oriundo de África e transpassado no Brasil. E por fim, o último denominado público leitor, o qual é o afrodescendente como alvo intencional próprio dessa literatura.

Duarte (2008) assevera ser necessária a conjunção desses cinco elementos, estes postos isoladamente não caracterizam a literatura afro-brasileira, mas sim a sua interação entre eles. No entanto, observamos que dois critérios não compõem o que se objetiva com essa pesquisa. O primeiro é a caracterização da autoria, visto que existem obras escritas por pessoas brancas que abordam a temática, como “O cabelo de Lelê” de Valeria de Belém, escrita por uma autora branca. E o segundo, público leitor direcionado ao público negro: “leitor afro-descendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura” (Duarte, 2008, p.12), porém intencionamos estimular a consciência racial de crianças negras e não negras. Dessa forma, utilizar o termo: “literatura afro-brasileira” pela perspectiva de Duarte não abarcaria nosso propósito, visto que para o autor é preciso que haja o imbricamento entre os cinco fatores.

Nesse caminho, Eliane Debus (2018) aponta a temática africana e afro-brasileira como uma possibilidade e subdivide três categorias de literaturas infantis com temática africana e afro-brasileira no mercado editorial brasileiro: literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; literatura afro-brasileira; literaturas africanas. A primeira está relacionada à temática afro-brasileira e africana abordada na literatura, sem focar em quem escreve. A segunda, escrita por escritores afro-brasileiros, e a terceira, é aquela de autoria africana que promove reflexões sobre: literaturas africanas de diferentes línguas ou literaturas africanas de língua portuguesa.

Portanto, optamos em usar a primeira categoria elencada por Debus (2018, p. 33-34) “[...] literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza”, compreendendo

que o uso de literaturas que tematizem o exposto, pode servir como suporte na luta antirracista.

Eliane Cavalleiro (2021) aponta oito características de uma educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
 2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
 3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e branco sejam respeitadas;
 4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as;
 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
 6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”;
 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.
- (Cavalleiro, 2021, p. 158).

A luz desses oito critérios que orientam ações para educação antirracista, para a seleção das obras, a fim de que a temática supracitada estivesse presente de forma literária buscamos obras que trouxessem em seus enredos ensinamentos e produções de sentidos de aprendizagens sobre a cultura africana e afro-brasileira e que pudessem contribuir para uma educação antirracista tendo como princípio o desenvolvimento do letramento racial.

Para análise das obras selecionadas, tomamos como critérios três eixos: tematização da cultura africana e afro-brasileira; personagem protagonista negro de modo afirmativo e valorização dos fenótipos. No primeiro eixo, conforme apresentado por Debus (2018), objetivamos apresentar a maneira como a obra é tematizada, ou seja, como trata ou aborda questões na cultura africana e afro-brasileira. No segundo eixo, tencionamos destacar as características positivas existentes do personagem negro protagonista. Por fim, no último eixo, visamos transcrever como os fenótipos negros são apresentados nas obras. Destacamos que os fenotípicos no contexto das análises vão além da marca de um padrão genético, nossa proposta é apresentar as

características positivas do corpo negro como marca de identidade e pertencimento Gomes (2008).

Desde a construção da ideologia racista, a cor branca com seus atributos nunca deixou de ser considerada como referencial da beleza humana com base na qual foram projetados os cânones da estética humana. Por uma pressão psicológica visando à manutenção e à reprodução dessa ideologia que, sabe-se, subentende a dominação e a hegemonia 'racial' de um grupo sobre outros, os negros introjetaram e internalizaram a feiura do seu corpo forjada contra eles, enquanto os brancos internalizavam a beleza do seu corpo forjada em seu favor. Visto desse ângulo, 'nosso' corpo e seus atributos constituem o suporte e a sede material de qualquer processo de construção da identidade. [...] Ora, para libertar-se dessa inferiorização, é preciso reverter a imagem negativa do corpo negro, através de um processo de desconstrução da imagem anterior e reconstrução de uma nova imagem positiva (Gomes, 2008, p. 15).

Do mesmo modo, a partir desses três critérios, pautamos as análises no sentido de aprendizagens comunitárias e experiências significativas que podem ser instigadas por meio dos enredos. Com a assimilação destas aprendizagens, tencionamos reconstruir a imagem do negro: “Conforme o dinamismo do imaginário coletivo, essas novas disposições se tornam assimiladas e reconhecidas se conseguirem criar sentidos ou se se vincularem aos que já operam nas constelações de aprendizagens” (Da Silva, 2016, p. 85), contribuindo para o desenvolvimento do letramento racial das crianças negras e não negras. Assim, elaboramos a pesquisa, na qual propomos a apresentação das nossas análises em três capítulos, conforme o exposto a seguir.

O Capítulo I: “Racismo e Relações Étnico-Raciais na infância” está composto por quatro tópicos. Sendo o primeiro denominado: “Infância negra, cultura e identidade” onde o conceito histórico de infância negra é tecido com base nas pesquisas de Del Priore (2018) e Jovino (2010). No caminho, para compreender como as crianças produzem sentido cultural em suas relações, utilizamos os autores: Barbosa (2014), Veiga-Neto (2003) e Dorneles Bichoff (2012). Por fim, apresentamos a formação indenitária da criança negra com base em Hall (2014) e Gomes (2005). No segundo tópico: “Compreendendo o conceito de raça e racismo no Brasil” apresentamos a origem do termo raça a partir de Muganga (2004) e como o racismo ocorre no cotidiano estruturalmente por meio de hierarquias, assim como o mito da democracia racial, conforme elencado por Almeida (2018) e Gomes (2006). Em seguida, no terceiro tópico: “Reflexões sobre o racismo na infância”, apresentamos o modo como a escola propaga mecanismos e padrões de estética, excluindo as

crianças negras no espaço que deveria legitimá-las. Contamos com o aporte teórico das pesquisas desenvolvidas por Abramowicz e Oliveira (2010) e Cavalleiro (2022). Para finalizar o capítulo, no último tópico: “Dialogando com as políticas públicas educacionais para as relações raciais na educação infantil” apresentamos alguns documentos oficiais que interpelam a educação com a temática Educação Infantil e as Relações Étnico-Raciais, bem como: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009); Base Nacional Comum Curricular para etapa da Educação Infantil (Brasil, 2017), explanando os apontamentos legais realizados por estes referente as relações raciais na educação infantil.

O Capítulo II: "Trilhando entre literatura(s) e o letramento racial" está composto por quatro tópicos. Sendo o primeiro denominado: “Da oralidade para a literatura infantil” explanamos o contexto histórico das histórias e saberes que mantiveram a organização comunitária da cultura africana com base em Machado (2006). Adiante, ancorados em Coelho (2006), Zilberman e Magalhães (1987), Lajolo e Zilberman (2007), discorreremos sobre o processo histórico no qual emergiu a literatura infantil e apontamos o público, função e característica dessa literatura. Em seguida, o próximo tópico, denominado: “Inserção do negro na literatura no Brasil” apresentamos alguns exemplos das primeiras literaturas que expressam o personagem negro pelo viés da ideologia do branqueamento baseado na pesquisa de Castilho (2004), Jovino (2006), Lima (2000), Araújo (2010) e Gouvêa (2005) as quais abordam o modo como os personagens negros foram descritos e representados ao longo da história da literatura. Seguimos com o tópico: “As literatura(s) e alguns conceitos: negra, afro-brasileira ou temática africana e afro-brasileira” iniciaremos a partir de Gonzales (1984) para compreender como se fundiu o termo pretuguês. Dando sequência, com base em Evaristo (2009), apresentaremos como as experiências de pessoas negras instituíram um modo próprio de texto literário. Assim, dialogaremos com Alves (2011) e Debus (2018) para compreender as definições que os autores buscam conceituar a respeito da literatura negra e afro-brasileira, e da tematização na literatura infantil. Por fim, o tópico: “Letramento racial como uma possibilidade na luta antirracista” abordará o processo histórico do surgimento do termo letramento e seus modos de aplicação com base nas autoras Soares (2004) e Lajolo (2009). Adiante, tecemos considerações

sobre a necessidade do surgimento do letramento racial e sua aplicabilidade no auxílio à luta antirracista, na qual contamos com as pesquisas de Schucman (2012) e Ferreira (2014).

No Capítulo III: "Para além do laço de fita" tencionamos elencar algumas possibilidades de literaturas infantis de temática africana e afro-brasileira que contribuam com a Lei 10.639/2003. Assim, considerando todo o caminho teórico-metodológico apresentado, selecionamos as obras de França (2020), Lopes (2008), Pereira (2004), Emicida, (2018), Belém (2012) e Hooks (2018). As análises evidenciam os sentidos de aprendizagens em seus enredos, conforme pressupõem as constelações de aprendizagens. Averiguamos também em como essas literaturas podem auxiliar na luta antirracista, visando contribuir com a formação do letramento racial e identitário da criança negra.

CAPÍTULO I: RACISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA

Concordamos com Gomes (2006, p. 39), que “[...] a discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos” interpretados de diferentes maneiras, esses conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas expressam os vieses em volta dessas relações no país.

Nesse sentido, para elaboração desse capítulo nos apoiamos nos pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas cujas ideias abarcam os ideais do Movimento Negro e vem denunciando e reinterpretando a realidade social e racial do Brasil, lutando em busca de uma reeducação da população por meio de ações políticas e acadêmicas (Gomes, 2006).

Portanto, ao apresentar algumas concepções históricas a respeito da infância negra no Brasil, identidade raça e racismo, visamos compreender como ocorre o racismo na infância e quais são as políticas públicas educacionais que podem auxiliar no amparo do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil.

1.1 INFÂNCIA NEGRA, CULTURA E IDENTIDADE

A partir do estudo realizado por Ariès (1981), podemos compreender a infância como um produto de uma construção sócio-histórica, o autor evidencia as mudanças no modo de tratamento e representações para com as crianças que, anteriormente à Idade Média, eram tidas como adultos em miniaturas sem uma concepção de infância como fase da vida. Em sua pesquisa, registrou vários fatores que contribuíram para o processo de formação desse sentimento, entre eles destaca-se a escolarização, a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e o crescimento da noção de estrutura familiar.

O autor evidenciou que, ao final do século XVII, a afeição para com as crianças tornou-se mais latente e, com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual. Nesse momento, a responsabilidade de educar é direcionada à escola, que recebe a função de preparar as crianças para a vida adulta, exercendo sobre elas um poder disciplinar. Em outros termos, as crianças eram vistas como seres que necessitam ser educados.

À medida que se concebe a infância como experiência humana, Kramer (2015) afirma que a criança necessita ser entendida como sujeito histórico e social. Desse modo, é acreditar que a infância é parte integrante da história de todas as pessoas e não apenas um momento transitório da vida, e há várias formas de vivenciá-la, várias formas de infâncias.

Em contraste a concepção universal de infância Mary Del Priore (2018) realizou um estudo sobre a história das crianças no Brasil, o qual evidenciou que as presenças delas eram praticamente invisíveis para os registros históricos, em outras palavras, suas existências como seres humanos eram desconsideradas e poucas palavras foram encontradas para se referir a elas, destacando-se os termos: miúdos, ingênuos e infantes.

De acordo com Del Priore (2018) a infância das crianças negras e escravas diferia da infância de crianças brancas, pois eram vistas como objeto fabricado para o trabalho, e lidavam com questões como: a taxa de sobrevivência baixa, a perda dos pais, o esfacelamento e a desestruturação familiar, a negação do direito ao aleitamento e ao aconchego materno, essas são algumas das duras realidades que marcavam a infância da criança negra escrava. Outro indicador, o aprendizado da criança escrava, refletia no preço que ela alcançava ao iniciar no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas e os demais trabalhos laborais, o preço crescia (Del Priore, 2018).

O estudo iconográfico sobre a história da criança e infância, do século XIX e início do século XX no Brasil, realizado por Jovino (2010), nos permite identificar a representação no imaginário social no qual as crianças negras são sempre retratadas e reconhecidas como escravizadas. Em relação ao cuidado das crianças, em especial as recém-nascidas, algumas ficavam nas costas de suas mães para que elas pudessem permanecer com as mãos livres para os afazeres.

A partir de relatos de viajantes, identificamos o hábito de trazer crianças amarradas às costas, tal traço cultural existente na África antes da colonização do Brasil, foi aqui largamente empreendido por mulheres negras e mestiças que circulavam no meio urbano. Como escravas de ganho ou como ambulantes libertas (Jovino, 2010, p. 121).

Em contraste, nem todas as mães possuíam a permissão para estar perto dos filhos ou levá-los para acompanhar em suas funções. Jovino (2010) descreve uma invenção de um fazendeiro do Maranhão, que obrigava as escravas a deixarem as

crianças ainda em fase de amamentação no tejupado – buraco cavado na terra, onde a criança era colocada até a metade do corpo. O triste tratamento para com as crianças se estendia, pois a vida laboral das crianças negras escravas iniciava-se aos sete anos, assim elas já conseguiam perceber as desigualdades que existiam entre elas e as crianças brancas: “[...] enquanto pequeninos, filhos de senhores e escravos compartilhavam os mesmos espaços privados: a sala e as camarinhas. A partir dos sete anos, os primeiros iam estudar e os segundos trabalhar” (Del Priore, 2018, p. 101).

Desse modo, as crianças chegadas ao Brasil eram retiradas de suas famílias e convivência familiar. Sendo privadas de referências culturais africanas, se deparavam com outra realidade paralela, com outro idioma, outro nome, esse processo as desumanizava, e, sobretudo, eram preparadas para servirem e trabalharem pelo resto de suas vidas. Assim sendo, mesmo em contexto escravista, em alguns casos as mulheres conseguiam transmitir um modo africano de cuidar de suas crianças, criando comunidades entre elas. Em algumas imagens expostas na pesquisa de Jovino (2010), as crianças aparecem como parte do cenário do trabalho dos adultos. Estão no chão de terreiros de café, das salas de costura e outros espaços em que suas mães estão envolvidas em atividades laborais.

Essa forma de cuidar não aparta a criança da rotina dos adultos, pelo contrário, trazer a criança para o seu cotidiano cria a possibilidade de interagir com ela e resguardá-la. Cria uma comunidade em torno dela para que não se perca, não se machuque, ao mesmo tempo em que é educada. Perto da mãe ou de outros adultos ela aprende formas de resistir, de falar, de cantar, de calar, de trabalhar, de sobreviver (Jovino, 2010, p. 119).

Embora as crianças estejam por perto, o que pode remeter ao sentido de uma educação tradicional africana, a qual pressupõe a participação da criança nas atividades e celebrações dos adultos, isso não ocorria no caso das crianças negras escravizadas (Jovino, 2010). Portanto, a transição da infância negra para a fase adulta no Brasil diferia da africana: “[...] O ingresso no mundo dos adultos se dava por outras passagens: em vez de rituais que exaltavam a fertilidade e a procriação, o paulatino adestramento no mundo do trabalho e da obediência ao senhor”. Em suma, aprenderiam a ser uma criança escrava (Góes, Florentino; 2018, p. 209).

Dessa maneira, até os seus cinco ou seis anos, os senhores tratavam as crianças escravizadas como uma espécie de animalzinho doméstico, com certo afeto.

No entanto, a partir dessa idade, as crianças passavam a desempenhar atividades consideradas trabalho: descascar mandioca, descaroçar algodão e arrancar ervas daninhas (Jovino, 2010). Assim, quando refletimos a respeito da história da infância negra, compreendemos que ela é tecida por uma construção histórica e cultural, na qual Paulo Freire (2003) defende que é a partir das relações culturais do homem com sua realidade e com outras pessoas que construímos como humanos.

Nessa perspectiva, apresentamos a definição do termo cultura, que possui como primeiro significado o cuidado dispensado ao campo ou gado. O autor Cuche (1999) tece uma genealogia sobre as variações semânticas, bem como suas diferenças em algumas sociedades distintas. Após o século XVI algumas mudanças ocorreram no sentido figurado da palavra cultura, que passou a ser concebida como uma faculdade, ou trabalho para desenvolver o espírito, como se popularizou no século XVIII. Nesse período, o termo foi concebido como algo complexo, um conjunto homogêneo e integrado, algo unificado, composto por valores e normas valorizados socialmente, caracterizado por alto nível de abstração, ou seja, uma visão restrita de cultura. Esse conceito foi inventado na sociedade ocidental para denominar e classificar, por efeito comparativo, os demais grupos humanos (Cuche, 1999).

Conforme Barbosa (2014), sem demonstrar seu caráter dinâmico, exclusões, silenciamentos e contradições, a cultura era concebida pelo domínio desse patrimônio de "saber". Assim, esse termo fica pressuposto como algo dissociado, sem conexão com as realizações cotidianas dos seres humanos. É importante salientar que pesquisadores têm discutindo esse termo centralizado em um padrão restrito. Veiga-Neto (2003) alerta para uma cultura concebida como universal, dando margem para a diferenciação e classificação entre alta e baixa, ou superior e inferior, classificados conforme o grupo pertencente, evidenciando o caráter de diferenciação para a dominação e a exploração entre os grupos. Cuche (1999) amplia significativamente essa noção, passando a compreendê-la em seu sentido amplo, aplicando o termo aos modos de vida e de pensamentos. O autor aborda a relação entre natureza e seres humanos afirmando: "Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc., são informadas pela cultura" (Cuche, 1999, p. 11). Nessa perspectiva, as sociedades não dão as mesmas respostas a estas necessidades humanas.

O termo cultura tem modificando o seu significado mediante ao reconhecimento da pluralidade das sociedades. Vários neologismos aparecem no contexto das relações sociais: "Nunca se falou tanto em cultura quanto hoje: cultura escolar, cultura da escola, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo, sujeitos socioculturais, cultura popular, jovem, negra, feminina" (Gomes, 2003, p.75). Desse modo, as crianças criam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos em que estão inseridas. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância (Barbosa, 2014).

Corroborando com essa ideia Corsaro (2011) assevera que as culturas infantis são as produzidas pelas crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente, portanto, elas estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente. Nesse sentido, compreendemos que as instituições escolares são uma das responsáveis por propagar a cultura tida como dominante e as ideias etnocêntricas, resultando em um processo homogeneizador. Conforme assevera Veiga-Neto (2003), devemos questionar este conceito ao constatarmos que nos diversos ambientes escolares não há experiências monoculturais, mas há o encontro das diferenças e, por isso, é necessário falarmos de culturas na educação, no plural, ao invés da singular.

As culturas infantis estão atreladas às culturas lúdicas, às brincadeiras, às interações sociais, ao ato de brincar. No entanto, Barbosa (2014), nos evoca a pensar em outros contextos no cotidiano os quais são possíveis observar a ação transformativa, como, por exemplo, os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero, etc. Estes estão relacionados aos contextos de vida das crianças e têm como base elementos materiais presentes em seu entorno, como os utensílios da casa, materiais livros, ferramentas, brinquedos e tecnologias que medeiam suas relações com o mundo, portanto, caracterizado como elementos simbólicos que advém das comunidades, das famílias, etc.

As crianças se constituem culturalmente a partir de diferentes lugares sociais, adquirem aprendizados com diversas pedagogias, como, por exemplo, a mídia e suas relações com o outro. Segundo Dornelles e Bichoff (2012), elas produzem sentidos nessas relações, a mídia se constitui inclusive para as crianças a partir dessas

relações. Nesses encontros, as crianças repetem suas brincadeiras, repetições que podem transformar em outras ações e essas criações das crianças são interpeladas por: “um modo imaginário de agir no mundo, elas transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia” (Barbosa, 2014, p. 663). Assim, a literatura faz parte das culturas infantis e excluir os personagens negros, as histórias de origem africana, como se assiste com frequência, significa, de algum modo, afastar o mundo negro dos próprios negros que, muitas vezes, não encontram na sala de aula nada que lhes façam alusão a cultura negra (Dornelles e Bichoff, 2012).

Nesse sentido, o pertencimento infantil consolidado a um determinado grupo pode contribuir para o processo de desenvolvimento da identidade infantil. Pois, segundo Stuart Hall (2006), as identidades culturais são tecidas por meio do pertencimento do sujeito a uma determinada cultura em um processo híbrido no qual atuam vários repertórios: linguísticos, religiosos, de gênero, entre outros. Compreendemos a identidade como algo essencial para a formação humana, por isso não pode ser entendida como algo determinado e fixo, mas sim como um processo de transformação. Desse modo, “A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2006, p. 38). Portanto, não há uma concepção de identidade fixa, essencial ou permanente. Ela torna-se uma celebração móvel: formada e transformada em relação às maneiras como somos representados ou interpelados nos núcleos culturais que nos cercam.

Além disso, a identidade negra se constrói gradualmente, permeada em inúmeras variáveis, causas e efeitos proporcionados desde as primeiras relações vivenciadas no grupo social mais íntimo, nos quais os contatos são pautados em sanções e afetividades, que auxiliam na elaboração dos primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Esse processo de construção da identidade negra, entendida aqui como construção social, histórica, cultural e plural, geralmente se inicia na família e posteriormente vai se desdobrando a partir de outros espaços e relações estabelecidas pelo sujeito (Gomes, 2005). As identidades são interligadas da maneira “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (Hall, 2014, p. 109). Partindo dessa premissa, a identidade negra se constitui a partir das características intrínsecas que

remetem às origens africanas, principalmente pelo fenótipo, e o uso de determinadas vestimentas adereços para nariz, braço, orelhas, pescoço que simbolizam as crenças nas religiões de matrizes africanas.

Hall (2014) amplia o conceito ao afirmar que:

[...] as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” [...], sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas-idênticas aos processos de sujeito que são nelas investidos (Hall, 2014, p. 112).

Dessa maneira, a identidade negra necessita de um resgate de sua história e autenticidade e desconstruir a memória de uma história negativa tecida pela historiografia colonial (Muganga, 2012). Porém, para que isso aconteça, é necessário um movimento que emerja a história positiva capaz de resgatar plenamente a humanidade e a autoestima do povo negro, a qual fora apagada pela ideologia racista presente na historiografia colonial. Por isso, a urgência do ensino da história da África e a história do negro no Brasil, com novas abordagens epistemológicas, que rompam com a visão depreciativa do negro, passando de objeto de história para sujeito protagonista de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro. Assim, a identidade negra inserida no ambiente da Educação Infantil implica tanto em seu reconhecimento e pertencimento social e pessoal, quanto sua formação por meio do diálogo com o outro, enquanto uma conjunção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e diálogos, motivo pelo qual se faz necessário que esse diálogo aconteça no cotidiano da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da identidade na criança deve ser concebido como algo intrínseco à socialização, a qual ocorre por meio das interações socioculturais. As crianças negras e não negras observam semelhanças e diferenças entre os grupos sociais com os quais interagem. Assim, segundo Gomes (2005), o outro pode servir de referência positiva ou não, a construção da identidade das crianças é tecida, inevitavelmente, por intermédio dos referenciais que forem a ela apresentados, o contato com o grupo contribui para formação da identidade, mas o pertencimento a ele integra esse processo,

Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência simples ou estável, pois

essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (Gomes, 2005, p. 43).

Ademais, pontuamos a necessidade de a criança negra reconhecer-se nas referências que a ela forem apresentadas na Educação Infantil em uma perspectiva não eurocêntrica, mas ameríndia. Gomes (2005) nos convida a desconstruir os olhares ocidentais que formaram o imaginário racista e estereotipado da pessoa negra durante toda a existência negra brasileira, principalmente após a abolição. Comumente observamos o sentimento de recusa social às características raciais impostas entre as crianças negras, aguçando o desejo de pertencer e vivenciar a experiência branca. Assim, as crianças negras tendem a menosprezar sua identidade quando são postas em espaços que expõem negativamente a diferença cultural, provocando o sentimento de não pertencer ao ambiente.

Ao considerar a identidade da criança negra percebida afirmativamente, vislumbramos a construção da subjetividade enquanto forma de pensar, agir, perceber-se e sentir a si, aos outros e ao mundo. Segundo Gomes (2005), a identidade negra ou o reconhecimento negro e seu pertencimento implicam na construção do olhar de um grupo étnico-racial sobre si e, a partir da relação com o outro, volta-se para si, pois só o outro interpela nossa própria identidade. No entanto, esse processo não existe para a criança negra se, no cotidiano escolar, ela for isolada ou silenciada, seja na turma, nas representações e nas brincadeiras. Por isso, entendemos que a literatura na Educação Infantil pode servir como aliada na contribuição para a construção positiva ou não da identidade das crianças. Conforme Debus (2018), a obra literária possui um poder, seja negativo ou não. No primeiro caso, ao proporcionar para o leitor personagens submissas, sem pertencimento e conexão com sua origem étnica, pode colaborar para uma visão deturpada de si e do outro. No segundo caso, a identificação com personagens conscientes de seu papel social, de suas origens e respeitosos assevera uma relação de respeito ao outro. Portanto, a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira necessita ser inserida nas práticas pedagógicas para haver o reconhecimento o valor da arte, das religiões de matriz africana, das lendas e dos contos africanos e afro-brasileiros

nas narrativas apresentadas às crianças, no intuito de valorizar a história e seus ancestrais.

Ademais, vale salientar que esse trabalho deve ser feito com todas as crianças. Antes de tudo, respeitar as distinções étnicas desde a infância torna-se cada vez mais emergente, visto que a ausência de representatividade positiva nessa fase pode perpetuar a rejeição à sua própria cultura ou, na pior das hipóteses, reforçar a rejeição à cultura do outro. Portanto, é imprescindível que possamos reconhecer como o racismo opera nas esferas estruturais silenciosamente, ou não. Em vista disso, no próximo tópico abordaremos os conceitos de raça e racismo.

1.2 COMPREENDENDO CONCEITO DE RAÇA E RACISMO NO BRASIL

Há um debate sobre o surgimento da terminologia raça e suas aplicações em termos etimológicos, o conceito de raça derivou-se do italiano *razza*, palavra oriunda do latim *ratio*, e possui como significado sorte, categoria ou espécie “neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em português como Lineu (1707-1778), o usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada (Munanga, 2004, p.1)”

A priori, o conceito de raça, no contexto das ciências se originou no bojo da Zoologia e Botânica para classificação das espécies de animais e vegetais, isto é, seu significado esteve intrínseco ao ato de estabelecer classificações, primeiramente, entre plantas e animais e posteriormente, entre seres humanos. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência de um grupo de pessoas que possui um ancestral em comum e características físicas semelhantes (Munanga, 2004). Portanto, como podemos averiguar, a noção de raça para descrever categorias de seres é uma construção histórica, nesse sentido, não mais entendida por uma percepção biológica, mas sim por uma acepção sociológica.

Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana (Almeida, 2019, p. 19).

Anteriormente a esse período, os seres relacionavam o pertencimento a uma comunidade política ou religiosa. Da expansão burguesa e renascentista emergiu o

modelo do ideal filosófico, nesse sentido o homem europeu se tornou parâmetro do homem universal. Os povos e culturas antagônicos aos sistemas culturais europeus seriam variações menos evoluídas da raça humana (Almeida, 2019).

Nesse viés, Almeida (2019) argumenta que raça não é um termo fixo, seu sentido está de maneira inevitável relacionado às circunstâncias históricas em que é empregado, e acrescenta que:

Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (Almeida, 2019, p. 18).

O uso da palavra raça tem sido adotado exatamente por aproximar-se da real dimensão do racismo, principalmente em solo brasileiro: “raça é aqui entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente” (Gomes, p. 85, 2021). A raça como atributo social é historicamente elaborada, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de hierarquia social.

Nesse sentido, existe em torno do uso do termo raça o emprego para se referir ao segmento negro (Gomes, 2021). Esse termo tem sido debatido pelos pesquisadores e intelectuais do Movimento Negro, visto que esse conceito denota as mazelas do racismo, ou a mestiçagem brasileira, para se referir a situações discriminatórias.

Desse modo, o conceito de raça é algo politicamente intrínseco às relações de poder em detrimento de grupos socialmente marginalizados “[...] a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (Almeida, 2019, p. 22). Em resumo, entendemos a raça como um termo com a raiz biológica, composto por semelhanças físicas, mas que, pela construção discursiva, classifica os povos entre inferiores e superiores e, assim, estabelece um viés político por envolver relações de poder.

Assim sendo, raça é um conceito cujo significado só pode ser recolhido em perspectiva relacional. Ou seja, raça não é uma fantasmagoria, um delírio ou uma criação da cabeça de pessoas malintencionadas. É uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos (Almeida, 2019, p.34).

Corroboramos com a perspectiva sócio-histórica de que esse termo é segregador, mesmo que não haja diferenças biológicas ou culturais que justifiquem o tratamento discriminatório entre os seres, é indubitável que a noção de raça no contexto social é carregada de desigualdade para com os grupos sociologicamente considerados minoritários. Assim sendo, após o entendimento do sentimento de raça, possibilita-se o debate sobre racismo. No entanto, é preciso entender algumas categorias, as quais são associadas à raça.

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 22).

Historicamente, a sociedade brasileira nega a existência do racismo e do preconceito racial, no dia a dia, seja nas relações de gênero, no mercado de trabalho ou no contexto educacional os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais: "essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro" (Gomes, 2006, p. 48). Dessa forma, a discriminação racial e o racismo ocorrem não apenas em decorrência dos aspectos culturais presentes em suas vidas, mas pela conjugação entre esses aspectos, quando visto de maneira negativa e pela existência de sinais diacríticos que remetem esse grupo a uma ancestralidade africana (Gomes, 2006).

O racismo deriva do processo de colonialismo e construção das hierarquias raciais presentes na estrutura da nossa sociedade. Para Almeida (2019), todo racismo é estrutural e perpassa pela economia, pela política e pela subjetividade. Desse modo, sob nenhuma hipótese o racismo pode ser considerado um ato isolado, por ser um processo em que condições de subalternidade e privilégio se distribuem entre grupos raciais na política, na economia e nas relações sociais cotidianas: "entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas" (Almeida, 2019 p. 34). Portanto, o racismo pode ser considerado um processo político ao persistir na discriminação sistemática na base estrutural da sociedade. Em suma, o racismo é um processo estrutural por ser histórico, não sendo possível compreender o racismo

apenas como advindo dos sistemas econômico e político ao estar imbricado nas peculiaridades de cada estrutura social, o racismo se manifesta: de forma circunstancial e específica e com as transformações sociais (Almeida, 2019).

De acordo com Almeida (2019), o racismo é consequência da própria estrutura social, a maneira natural com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares. Os comportamentos individuais e processos institucionais são oriundos de uma sociedade na qual o racismo é regra e não exceção. Nesse caso, além de medidas que acabem com o racismo individual e institucional, é necessário refletir sobre mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas.

Em termos coloniais, o racismo opera na continuidade das experiências históricas, conservando as hierarquias dos distintos grupos humanos e agindo na consolidação da superioridade das pessoas brancas sobre todas as outras pessoas. Sendo assim, o sistema na lógica da dicotomização dos seres humanos, ou seja, brancos e brancas sendo superiores de um lado e todos os outros grupos (inferiores) de outro, o racismo advém na própria noção de ser e na dimensão ontológica, gerando às pessoas negras o estatuto de incompletude humana (Carneiro, 2005).

Basta um pequeno exercício de observação nas ocupações de cargos nas instituições públicas e/ou privadas para perceber uma nítida desigualdade racial naturalizada, seja de maneira direta ou indireta, existem regras e padrões criados justamente para dificultar/impedir a ascensão de negros e outras minorias até cargos denominados de prestígios.

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (Gonzales, 1984, p. 226).

Essas situações asseveradas por Gonzales são potentes na propagação da ideologia de branqueamento e do mito da democracia racial, inibindo as ações afirmativas positivas do negro, bem como aumentam as práticas de racismo, que não podem ser rebatido declaradamente, por estar velado nas relações. Sobre a democracia racial, Gomes (2005, p. 57) contribui afirmando que:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre

brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (Gomes, 2005, p. 57).

Em contraste com o mito da democracia racial, conforme o Atlas da Violência de 2020, os casos de homicídio de pessoas negras aumentaram 11,5% de 2008 a 2018, enquanto a de pessoas não negras abaixou 12% durante o mesmo período. Segundo a pesquisa, no período citado, os negros somam 75,9% dos brasileiros assassinados, e as mortes de mulheres negras e jovens negros e negras lideram os casos. Esses dados reforçam e deixam explícito o racismo estrutural existente em nosso país, evidenciando os efeitos da desigualdade de raça no Brasil. Evidentemente, a pesquisa concluiu que o país precisa avançar. As pessoas negras são consideradas e recebem tratamentos como inferiores e não humanas devido ao peso do racismo. Nesse sentido, isso as torna muito mais do que vulneráveis: são tratadas e consideradas como não humanas e, por isso, passíveis de violência e extermínio (Gomes, 2021). Por que será?

Por que será dizem que preto quando não caga na entrada, caga na saída? Por que será que um dos instrumentos de tortura utilizados pela polícia da Baixada é chamado de “mulata assanhada” (cabo de vassoura que introduzem no ânus dos presos?). Por que será que tudo aquilo que o incomoda é chamado de coisa de preto? Por que será que ao ler o Aurélio, no verbete negro, a gente encontra uma polissemia marcada pelo pejorativo e pelo negativo? [...] Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de não ter preconceito” e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? (Gonzales, 1984, p. 238).

Portanto, dizer que não há racismo no Brasil é uma visão equivocada. Como evidenciado o racismo opera na estrutura social, e, a partir dele, se constrói o padrão de normalidade, a organização histórico-social define como norma do padrão ser

branco e como desvio da norma o ser negro, criando um sistema de privilégios para uns e banimento social para outros (Carneiro, 2005). No próximo tópico, refletiremos como o racismo opera na infância, com foco nas relações na Educação Infantil.

1.3 REFLEXÕES SOBRE O RACISMO NA INFÂNCIA

A escola é uma das instituições responsáveis pela realização da formação e aprendizagem dos seus educandos, em vista disso cria mecanismos que proporcionam trocas de saberes e experiências, estas, que irão preparar as crianças para enfrentar os desafios ao longo da vida.

No entanto, entendemos a presença e a complexidade do racismo nas relações sociais na infância. Embora os pequenos não entendam de fato essa complexidade do que é o racismo, acabam por reproduzir ou receber, muitas vezes conscientemente, ou não, essas práticas racistas no contexto escolar desde a Educação Infantil: "O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo" (Gomes, 2005, p. 54).

Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (Gomes, 2005, p. 54).

Conforme Oliveira e Abramowicz (2010), a escola propaga, em conjunto com outros mecanismos, padrões de estética hegemônicos produzidos como o bonito, que deve ser replicado por todos, inclusive as crianças. Os trabalhos e pesquisas sobre e no cotidiano escolar denunciam que a inclusão de crianças que fogem ao padrão é diferenciada, denunciando que elas já conseguem sentir as diferenças raciais. Nos espaços de convivência são encontrados, muitas vezes, atividades que valorizam o pertencimento apenas de crianças brancas, reforçando a representatividade da cultura eurocêntrica, distanciando a criança negra de suas características físicas e culturais e quando há a representatividade negra são relacionadas a dor e ao sofrimento, advindos da escravidão.

Por um processo de minimização e ausência de reconhecimento do sofrimento das pessoas negras em um longo período, atestamos ocorrer um contingenciamento

no desenvolvimento psicossocial das populações historicamente silenciadas (Da Silva, 2016). Além da ausência de representatividade, Cavalleiro (2022) uma das pioneiras em apresentar a realidade das relações étnico-raciais na Educação Infantil, realizou observações durante oito meses em uma rede pública de ensino, observou e realizou entrevistas com o corpo docente, e as famílias das crianças, constatou que as crianças negras de quatro a seis anos, já apresentavam uma identidade negativa sobre o grupo étnico ao qual elas pertencem, mostrando o silenciamento em situações que envolvem o racismo, o preconceito e a discriminação evidenciando que a criança negra é socializada para a submissão.

[...] de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitadas e positivamente participantes da sociedade brasileira (Cavalleiro, 2022, p. 99).

Portanto, Cavalleiro (2022) denuncia a existência de racismo praticado de modo sistemático pela escola presentes no silenciamento das professoras, nas diferentes formas de tratamento, atitudes, gestos e falas carregados em seu cerne valores discriminatórios em relação à população negra: “as crianças as xingam: de preta que não toma banho. Só por que sou preta eles falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida e a professora não fez nada” (Cavalleiro, 2022, p. 53).

O silêncio se manifesta inclusive na relação aluno e professor, gestão, nas ações dos pais dos alunos brancos e negros, no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil, nos instrumentos didáticos: “o silêncio tem, como subproduto, a produção de um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia nos alunos negros, posto que ele vive e sente um problema que ninguém reconhece” (Carneiro, 2005 p.115).

Isso reforça os inúmeros discursos e práticas que sustentam as relações étnico-raciais no âmbito educacional. “Segundo as professoras, é não só comum, mas constante, uma criança referir-se a outra por meio de rótulos como: “negrinho feio”, “negrinho nojento”, “pretinha suja” (Cavalleiro, 2022, p. 52). A suposta harmonia entre negros e não negros no espaço escolar é equivocada, visto que não são sinalizadas nesse espaço acolhimento para a criança negra. “Daí ocorre a aprendizagem do

silêncio: não conte nada para sua professora, porque ela nada faz” (Cavalleiro, 2022, p. 52).

O espaço escolar não apenas reproduz o modelo de beleza e cultura europeia predominante nos meios de comunicação e na vida social, como contribui para a negação das características raciais de seu grupo e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco.

A ausência de reconhecimento dos efeitos colaterais do racismo na vida das crianças acarreta danos psíquicos, a ausência de atitude e silenciamento por parte dos educadores indicam à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação dos educadores para defendê-la. Por outro viés, para a criança que comete o ato de discriminação, a sinalização de que ela pode repetir a sua ação, visto que nada é feito, portanto, seu comportamento nem sequer é criticado. A conveniência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (Cavalleiro, 2022).

Em outra pesquisa feita por Oliveira e Abramowicz (2010) em uma creche do interior paulista, as pesquisadoras realizaram uma análise das práticas pedagógicas para com as crianças negras, evidenciaram as maneiras como elas produzem e revelam a questão racial. Na conclusão da pesquisa, mostraram um tratamento diferenciado entre crianças negras e brancas em situações como recusa de contato físico ou recebimento de elogios destinados à beleza ou ao comportamento: “[...] demonstravam determinado ‘carinho’, que optamos por chamar de ‘paparicação’, por parte das professoras em relação a determinadas crianças, estando as negras, na maior parte do tempo, ‘fora’ ou excluídas” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 217). Evidenciando que o racismo incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado.

Desta forma, as autoras definem que o racismo aparece na Educação Infantil nas relações afetivas corporais entre adultos e crianças, expressadas nas brincadeiras, no faz de conta, na dinâmica de trocas que envolvem o processo de socialização. Outro ponto importante da pesquisa, é a naturalidade que as professoras tratavam as questões raciais como se: “não houvesse diferença, pois ‘todos são iguais’, ou seja, havia um apagamento/apaziguamento das diferenças no discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da democracia racial” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 222).

Se por um lado, há um discurso que afirma a inexistência do preconceito na escola, por outro lado, há um indicativo, conforme apresentado nas pesquisas citadas, que as crianças na fase da Educação Infantil percebem as diferenças étnicas e isso pode impactar grandes danos para formação identitária, social e cultural.

As experiências de preconceito racial vividas no ambiente escolar, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo quando chegam à fase adulta, adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória (Gomes, 2003). Portanto, para efetuar uma educação antirracista, é necessário reconhecer a escola como um ambiente privilegiado para a realização de um trabalho que oportunize o respeito, o reconhecimento nas questões raciais e o compromisso dos educadores: “A educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania” (Cavalleiro, 2021, p. 149). Logo, a educação antirracista surge como possibilidade de mudanças das práticas do cotidiano escolar que respeite, não apenas no discurso, mas nas práticas cotidianas, as diferenças raciais.

Compreendemos que para uma educação antirracista que promova as diferenças étnicas livres de preconceito, há a necessidade de desenvolver ações que rompam com esse quadro de exclusão que acarreta o solo brasileiro. Para isso Cavalleiro (2021), aponta alguns caminhos como: o reconhecimento de assuntos que abordem a temática raça na sociedade; o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o convívio igualitário na escola, possibilitando que as crianças negras se reconheçam positivamente; e aprendizados que estimulem as crianças à construção de uma autoimagem positiva.

A temática racial ainda é um desafio na Educação Infantil, os currículos escolares sofrem grande influência europeia, esse espaço escolar necessita que seja efetivada ações pedagógicas que promovam a diminuição dos casos de racismos, fazendo com que as escolas brasileiras valorizem a cultura de um povo que tanto contribuiu para formação de nossa nação. Produzindo conhecimento pelas diferenças sociais, culturais e políticas presentes em contextos significativos, corroborando para uma formação identitária positiva da criança negra.

Portanto, reconhecer a existência do racismo, promover debates no cotidiano escolar são a base para abrir caminhos para uma educação antirracista, às instituições de ensino permitirem a inclusão de alunos negros por meio de atitudes como:

promover a leitura e reflexão acerca de livros de Literatura Infantil Negra; apresentar conteúdos transdisciplinarmente a fim de enalteçam a história de resistência da cultura africana; acolher os alunos negros e combater qualquer tipo de violência em sala de aula que venha negar ou, até mesmo, questionar a adoção de uma educação antirracista (Ribeiro, 2019).

A prática voltada para este princípio de desenvolver uma educação antirracista precisa promover contextos em que a criança possa se reconhecer como sujeito importante e ativo no ambiente escolar. É necessário também permitir que no cotidiano as crianças negras se olhem e possam ser vistas com carinho e respeito, como evidenciado por Veiga e Silva (2023). As autoras sugerem o uso de espelhos, ao subsidiar à criança reconhecer-se e celebrar as diferenças existentes em seu grupo. Outro modo de trabalhar com o corpo refere-se à valorização das características fenotípicas, a exemplo do cabelo. Por isso, a presença de bonecas com diferentes tonalidades de pele, traços e tipos de cabelo é muito importante. Argumentam sobre a incorporação de utensílios usados nos cuidados diários com o cabelo crespo, como, por exemplo, o pente-garfo e tecidos para turbantes, etc.

Nessa perspectiva, podemos pontuar a música e a dança como excelentes recursos para prática antirracista na Educação Infantil, visto que os diferentes ritmos e danças interpelados pelas raízes africanas e afro-brasileiras. Desse modo, o afoxé, o samba, o maxixe, o baião, o maracatu e outros ritmos promovem a aproximação das crianças com a cultura (Veiga e Silva, 2023). Assim, as autoras sugerem explorar diferentes instrumentos como agogô, berimbau, atabaque, caxixi, ganzá, congas, djembé, etc., os quais podem ser explorados em momento de contação ou sonorização de brincadeiras, essas são algumas possibilidades que permitem as crianças conhecer a cultura africana e afro-brasileira.

Nesse caminho para as práticas antirracistas, evidenciamos a literatura infantil que afirma atributos positivos negros por servir como uma ação pedagógica lúdica, na qual o imaginário infantil e escolar tem a oportunidade de contar com novos elementos e experiências positivas da negritude.

As crianças se constituem por meio de diferentes lugares sociais ou aprendem por meio de diversas pedagogias, como, por exemplo, por meio da mídia e de suas relações. Nesse sentido, Dornelles e Bichoff (2012) apresentam a literatura como compositora desse mundo midiático e, ao excluir os personagens negros e as histórias

de origem africana, afastam o mundo negro dos próprios negros que, muitas vezes, não encontram referências na sala de aula.

Conforme o relato de Dos Santos (2021), com sua experiência com a cartilha Caminho Suave:

Quando fui alfabetizada, minha cartilha se chamava “Caminho Suave”. Guardei por longos anos aquela cartilha, apesar de hoje perceber que meu processo de alfabetização e educação não tenham sido nada suaves. Na década de 1980, que foi quando aprendi a ler, a cartilha “Caminho Suave” trilhou comigo duros e difíceis momentos. Sobre ela despejei muitas lágrimas com a certeza de que nunca conseguiria aprender a ler. Lembro-me que na sua capa tinha um menino branco e uma menina loira e lá na frente, quase chegando na escola, havia um garoto negro acenando para trás. Porém, os protagonistas da cartilha eram majoritariamente brancos, desde a letra B, representada por um bebê loiro, até ao Z representado pela cozinheira Zazá, que era branca. No entanto, nunca reparei na falta de representatividade da cartilha, porque para mim já era natural não ver a minha cor representada em nenhuma revista ou livro que tinha acesso. O que ficou marcado como “nada suave”, em meu “caminho” escolar, foi a sensação estranha que eu sentia todos os dias na escola, uma sensação que eu nunca soube explicar para minha mãe, uma sensação de “não pertencimento” naquele espaço (Dos Santos, 2021. p.2).

Dos Santos (2021), descreve que o caminho para uma criança negra no ambiente escolar não é nada leve. Em vista disso, é preciso que os educadores promovam reflexões sobre a representatividade negra. Principalmente como ressaltam as autoras Dornelles e Bichoff (2012) para que a diversidade racial não seja conteúdo a ser trabalhado apenas em maio ou novembro, na Abolição da Escravatura e Dia da Consciência Negra, mas que faça parte das práticas cotidianas, nas quais os livros de literatura infantil com um personagem negro seja uma prática comum e não alusivamente a alguma data comemorativa.

De acordo com Gomes (2021), repensar a naturalização da violência requer entender como ela opera de forma mais pesada e cruel sobre a população negra, isto é, aqueles que mais precisam de proteção do Estado. Portanto, assumir o compromisso de combate ao racismo a partir de busca de práticas antirracistas, podemos inferir como bem ressalta Munanga (2005) que a escola é o espaço de debate propício para pensarmos um caminho de transformação, capaz de propiciar aos sujeitos, a oportunidade de refletir, questionar e desconstruir tudo o que foram neles introduzidos por meio da cultura racista na qual foram socializados.

Diante das questões e reflexões abordadas até aqui, foi possível contemplar o objetivo específico de nosso trabalho, o qual tencionava compreender os impactos do racismo na infância. Dessa forma, entendemos que o seu enfrentamento precisa emergir de ações coletivas, para as crianças negras e não negras é fundamental que o imaginário infantil seja alimentado com referências positivas sobre a negritude como: heróis negros, livros de histórias com a temática, músicas e todas as manifestações afirmativas possíveis. Para Gomes (2003), o padrão de beleza eurocêntrico foi incentivado por um contexto histórico, cultural e político. No entanto, é possível, por essa mesma perspectiva, que ele seja restabelecido e ressignificado, recriando representações positivas sobre a cultura e história do povo africano.

Pensando nesse viés político, dialogaremos no tópico a seguir com algumas políticas públicas que indicam o ensino de história e cultura africana e o direito ao acesso a esses saberes na Educação Infantil.

1.4 DIALOGANDO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos percursos no qual a infância acontece é na Educação Infantil, a qual se configura como a primeira etapa da educação básica assegurada pelo Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996, p. 25-26), cuja finalidade é: “o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Conforme o documento, a Educação Infantil é ofertada em creches, com atendimento para crianças de até três anos, e em pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos. Assim, garantindo às crianças uma educação em espaços coletivos (Brasil, 1996).

Portanto, sendo a Educação Infantil um espaço de direito para criança, iremos dialogar com alguns documentos oficiais que interpelam a educação com a temática Educação Infantil e as Relações Étnico-Raciais, bem como: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) e Base Nacional Comum Curricular para etapa da Educação Infantil (Brasil, 2017) e a lei 10.639/03. Tais documentos visam à promoção,

integração, socialização e o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.

O primeiro documento selecionado, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), inexistem referências que indicam o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira, mas aponta que para acolher as diferentes culturas não podem se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças ou culinárias típicas, destaca que essas são iniciativas interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

As Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (2009), apontam que o reconhecimento, valorização e o respeito em relação a contribuições históricas-culturais dos povos afrodescendentes, asiáticos, europeus e outros países da América latina, devem ser apropriados pelas crianças a fim de combater o racismo e à discriminação com a interação das crianças com essas histórias.

Indubitavelmente, a história do Brasil estabeleceu um modelo social excludente, negando a milhares de brasileiros o direito e acesso à história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Nesse sentido, o Movimento Negro passou a incluir em suas pautas reivindicações ao Estado Brasileiro para com o sistema educacional. Assim sendo, foram protagonistas na luta contra o racismo e o mito da democracia racial, acionando o Estado para a efetivação dos direitos sociais. Por tanto, o que foi conquistado até aqui não seria possível se não fosse à histórica atuação do Movimento Negro e é importante destacá-las (Gomes, 2012).

Dentre as conquistas do Movimento Negro na esfera educacional, destacamos a Lei n.º 10.639, sancionada em 2003 durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A referida lei alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/1996, a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Tanto a Lei n.º 10.639/2003, como o parecer 003/2004, são resultados das lutas durante os governos do PT em prol da reparação da desigualdade

racial no Brasil, e isso significa um marco na história das conquistas antirracistas no país.

Compreendemos que a Lei n.º 10.639/2003 não especifica a Educação Infantil enquanto decreto que deve ser aplicado sistematicamente, mas o Parecer 003/2004 o faz, instituindo a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004).

Portanto, o Parecer 003/2004 recomenda orientações educacionais para realização de aulas e atividades pedagógicas ampliadas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, ficando a encargo dos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes.

Concordamos com o Parecer 003/2004 ao salientar: “A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros” (Brasil, 2004, p. 5). Portanto, não há como visualizar ações de reparação se não houver o conhecimento histórico da cultura afro-brasileira e africana, além de um ambiente que proporcione condições para que de fato as ações afirmativas aconteçam.

[...] visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (Brasil, 2004, p. 5).

O Parecer 003/2004 apresenta como objetivo alcançar a população afrodescendente com políticas de ações afirmativas e de reparações, além de políticas de reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura. Portanto, aborda uma política curricular, com base nas dimensões históricas, antropológicas e sociais, para combater as discriminações raciais e o racismo que atingem principalmente o negro. Conforme enunciado pela relatora do documento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004 p.16).

Dado ao exposto, a missão de descolonizar os currículos é um desafio que passa a existir a partir da alteração da LDBEN pela Lei n.º 10.639/2003. Um desafio que sistematicamente denuncia e visa romper com a abordagem conteudista dos currículos e estabelece o seu compromisso com a escola e a realidade social, ao formar professores e professoras sobre a existência de culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012).

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não europeu é percebido como passado (Gomes, 2012, p 107-108).

Nesses termos, Gomes (2012) afirma a construção de uma educação antirracista proposta por meio da mudança da legislação, a lei no 10.639/03, abre caminhos para uma ruptura epistemológica e curricular:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações

diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderão romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (Gomes, 2012, p. 105).

Conforme Almeida *et al.* (2022), as políticas públicas educacionais voltadas para a luta antirracista precisam que o cotidiano escolar desenvolva ação dupla: antirracista e afirmativa. A primeira, antirracista, em vista da forma com a qual as interações contra as crianças negras tendem a ser negativas e constrangedoras. Já a afirmativa oferece às crianças elementos positivos sobre suas características físicas, culturais, religiosas e ancestrais.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que tange à Educação Infantil:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (Brasil, 2004 p. 48-49).

Deste modo, permitir que as crianças nas suas trocas com as outras, por meio de palavras, gestos, olhares, durante as brincadeiras e demais atividades de socialização, encontrem espaços para construir sua identidade e dar significado ao que a cerca. É justamente nesse período que as crianças constroem os conceitos e valores sobre si, e sobre o outro, sobre o que é belo e feio, entre outros, e é nessa fase que precisamos estar atentos para perceber quando esses processos estão ocorrendo de forma traumática e negativa para as crianças negras e assim poder intervir de modo positivo e afirmativo.

A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil - BNCC (Brasil, 2017) embora não especifique sobre o ensino de história e cultura africana indica a valorização da diversidade, da valorização de si e do outro por meio de seis direitos de aprendizagem: conviver; brincar; participar; expressar e conhecer-se. Analisamos, em específico, os aspectos: conviver e conhecer-se.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017 p. 38).

Sobre essa regulamentação, as propostas pedagógicas devem contemplar situações nas quais as crianças negras e não negras possam brincar, interagir e conheçam e respeitam regras de convívio social, organizem suas relações e reconhecem também o outro como sujeito em formação, para compreender que a partir do conhecimento do outro, a escuta, o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas serão resultadas da prática que oportuniza e dá espaço para os saberes.

O referido documento, parte dos seis direitos de aprendizagem para gerar os cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 42).

É preciso destacar que a BNCC não apresenta orientações e diretrizes para realizar *práxis* de ensino antirracista. Em nenhum Campo de Experiências ou saberes e conhecimentos previstos no documento há uma passagem exclusiva sobre o assunto Étnico-Racial. No Campo de Experiências: O eu, o outro e o nós, apenas de forma breve e singela, aborda-se a diversidade de grupos que existem em nosso país:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato

com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 38).

Nesse contexto, emergimos a necessidade de reconhecer, discutir e tentar erradicar o racismo desde a Educação Infantil, nessa etapa da educação há diversos recursos para tal, entre eles: peças teatrais; jogos e brincadeiras educativas; musicalização; literatura infantil que tematizam os saberes africanos e afro-brasileiros, bem como outras metodologias capazes de estimular aprendizagens sociais e culturais. Gomes (2012) aponta que abordagens pedagógicas com mais práticas e ações evolutivas com objetivo de envolver todos, diferentes povos, permite que as crianças aprendam desde cedo a respeitar as diferenças, é preciso que a criança negra não se veja apenas como um objeto de uma história, mas sim como um sujeito de suas ações, participe no processo de construção de sua cultura, sendo na esfera religiosa, artísticas, literárias entre outras.

Para Munanga (2005, p. 18), “não existem leis no mundo que erradiquem as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas”. Contudo, a educação se faz enquanto caminho de transformação, capaz de proporcionar às crianças negras e não negras a oportunidade de refletir, questionar e desconstruir tudo o que foram nelas introjetadas. Por isso, a necessidade de abordagens pedagógicas com mais práticas e ações afirmativas com objetivo de envolver todos os diferentes povos, e assim, permitir que as crianças aprendam desde a mais tenra idade a respeitar as diferenças. Conforme apontado por Cavalleiro (2021), é indispensável que as práticas pedagógicas antirracistas ocorram na Educação Infantil para promover respeito às diferentes etnias, valorização das diversas culturas e reconhecimento dos negros e indígenas para a construção da nação brasileira.

As reparações e reconhecimento histórico cultural afro-brasileiro e africano estão abarcados em políticas públicas que evocam o sistema de ensino a constituir ações afirmativas. Essas ações podem ser legitimadas por meio de conhecimentos que irão contribuir para a formação de cidadãos e suas relações étnico-raciais em consonância com sistemas de ensino, na formação de docentes e nas ações educativas com o entorno, desde a Educação Infantil.

Dado ao exposto, apresentamos o objetivo específico da pesquisa: “identificar quais são as políticas públicas educacionais de combate ao racismo”, no qual identificamos que mesmo havendo documentos norteadores na Educação Infantil ainda há a necessidade de implementações de ações afirmativas nas práticas pedagógicas. Observamos que mesmo em frente a criação de políticas públicas que indicam a garantia do desenvolvimento social e cultural das crianças, se faz necessário que no processo educativo considere o olhar para as crianças negras como legítimo na sua convivência, tendo experiências significativas e positivas de sua negritude ao longo da trajetória escolar.

Em vista disso, julgamos imprescindível o trabalho com obras literárias nas quais a temática da cultura africana e afro-brasileira possa contribuir para a aplicabilidade das referidas leis. Nesse sentido, caminharemos para o próximo capítulo visando compreender os impactos da literatura para o desenvolvimento do letramento racial em uma breve trilha histórica e conceitual sobre as temáticas.

CAPÍTULO II: TRILHANDO ENTRE LITERATURA(S) E O LETRAMENTO RACIAL

Segundo o dicionário Aurélio⁵, a palavra trilhar significa: “guiar-se por ou seguir um caminho”. Por tanto, com esse capítulo seguiremos a trilha que nos leva ao imbricamento entre os conceitos de literatura(s) infantil, negra, afro-brasileira, a tematização da cultura africana e afro-brasileira e, por fim, o conceito de letramento racial. Nesse percurso, reflexões sobre a temática permitirão compreender melhor o estudo aqui delineado. No primeiro momento, apresentamos brevemente os fatores históricos que levaram à construção da literatura infantil, esses que permitem analisar como ocorreu a inserção do negro na literatura e os modos de representação da cultura afro-brasileira e africana em algumas obras literárias. Dessa feita, avançamos para as caracterizações das literaturas analisadas que envolvem a negritude, visando compreender como ela se entrelaça na literatura infantil e sua tematização com a cultura africana e afro-brasileira, bem como sua utilização para desenvolver o letramento racial.

2.1 DA ORALIDADE PARA LITERATURA INFANTIL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Indubitavelmente desde a antiguidade o homem possui o hábito de narrar suas histórias, experiências, compartilhar conhecimento, saberes, etc. Por tanto, o ato de contar histórias é uma atividade ancestral e própria do ser humano, o elo entre as gerações que contribui para forma de vivência e sobrevivência humana. A milenar arte da oralidade emerge das vozes ancestrais e busca a norma do grupo, tornando-se um exercício de sabedoria.

É a palavra que diz o que é, sendo o que diz. A palavra é um bem. A fala é vida, é ação. É sopro que transforma. A fala faz acontecer o que preexiste em potência em cada movimento do universo. No universo africano tudo fala, e pela palavra tudo ganha força, forma e sentido, e orientação para a vida. Nas culturas africanas, principalmente hoje, compreende-se a história a partir da compreensão da oralidade. É através da oralidade, da voz do/s narrador/narradores que os mitos e os modos de organização dos rituais são transmitidos. Os mitos são constituídos de palavras organizadoras dos caminhos e vivências de cada um, em particular, e da comunidade (Machado, 2006, p.80).

⁵ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. 1988.

Na África, o *griot*, a pessoa mais velha, é considerado sábio, simboliza e carrega os saberes de todos os seus ancestrais, os quais são revividos no ato de contar histórias. Assim, sua força e legitimidade estão na palavra, na oralidade, responsáveis por guardar e transmitir a história dos reis e de seu povo. O *griot* é desde a infância preparado para a arte da palavra (Santos e Ligeiro, 2010).

Os *griots* foram nomeados pelos colonizadores franceses, donos de um saber único e depositários da memória social das tribos e grupos étnicos, os *griots* gozam de grande prestígio e credibilidade entre os povos africanos, atuando como artistas, mediadores e noticiadores, numa sociedade que valoriza e respeita indivíduos idosos, por estarem mais perto dos ancestrais. Devido à colonização francesa na África Ocidental, os *griots* passaram por muitas adversidades para que as histórias e a cultura africana pudessem ser mantidas vivas entre seu povo, entre os *griots* existem os que exercem o ofício de historiadores, genealogistas, contadores de histórias, poetas, músicos que cantam e tocam, e os caçadores (Santos e Ligeiro, 2010).

A Tradição Oral é a grande escola da maioria dos povos africanos. As culturas africanas não são isoladas da vida. Aprende-se observando a natureza, aprende-se ouvindo e contando histórias. Nas culturas africanas, tudo é "História". A grande história da vida compreende a História da terra e das águas, a História dos vegetais e farmacopéia, a História dos astros, a História das águas e assim por diante (Machado, 2006, p.79).

Nesse sentido, o contador de histórias é um grande mestre que ensina crianças, jovens e adultos. Sendo assim, as histórias são como mapas que orientam os sujeitos pela transmissão de ensinamentos e valores. Conforme (Machado, 2006), a memória das antigas sociedades africanas se sustentava na transmissão continuada de histórias no sentido agregador enquanto família e vinculação à terra. Assim, o ato de lembrar está na essência das tradições que mantêm a organização comunitária e formas de governar nessas sociedades (Machado, 2006).

A humanidade tem necessidade de se comunicar, de contar histórias, compartilhar experiências e essas ações possuem significação nas relações sociais. É natural que os povos sintam orgulho de suas histórias, tradições, mitos e lendas, visto que são expressões culturais e devem ser preservadas. Assim, concentram-se aqui os imbricamentos entre a literatura e a oralidade (Jovino, 2006).

As comunicações não se esgotam, mas se adaptam aos novos contextos devido às diferenças e influências culturais. Podemos observar essa mobilidade da oralidade sendo transpassada nos escritos literários.

Dessa forma, ao pesquisar sobre a temática reiteramos que temos como base a produção do ocidente, como bem elucidada Araújo (2010), devido ao fato da maioria dos estudos registrados em literatura infantil serem tecidos a partir da referência ocidental, torna-se praticamente inevitável tentar realizar uma discussão acerca de outra perspectiva que não seja esta.

Em vista disso, as formas de literatura no Brasil, eram destinadas ao público adulto, trazidas pelos colonizadores portugueses eram divulgadas, também, de maneira oral: “evidentemente, as narrativas orais que circulavam entre os povos e cortes europeias e cujas origens perdiam no tempo” (Coelho, 2006, p.15). Atualmente, essas narrativas são encontradas no folclore português, europeu, brasileiro. Nesse sentido, no Brasil, como nos demais países, a literatura em forma de livro, para crianças ou adultos, foram precedidos pela forma oral (Coelho, 2006).

No decorrer do século XVIII, expande-se a capacidade econômica da burguesia, em decorrência da Revolução Industrial e conseqüentemente a ascensão da família burguesa. O aumento do seu poder político constitui uma nova ordem social e cultural na sociedade europeia. Essa mudança configura-se em uma visão diferente da nova criança, a visão da criança como adulto em miniatura passa a ser equivocada e o olhar para um ser pequeno que carece de cuidados diferentes para seu desenvolvimento emerge juntamente com um novo *status* da infância, motivando uma reorganização da escola (Zilberman; Magalhães, 1987). Antes desse tempo, não se escrevia especificamente para crianças. Coelho (2010) aponta que a literatura infantil é aprovada como veículo de divulgação de uma ideologia própria dos novos valores dessa sociedade, estes imbricados na pedagogia para ensinar as crianças a formar mentalidades, atitudes, comportamentos para desempenhar seu papel na sociedade.

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança. A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado. A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento

de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (Lajolo e Zilberman, 2007, p. 16).

Nesse contexto, a educação voltada para esse novo modelo familiar burguês tinha por objetivo controlar o desenvolvimento intelectual da criança, visto que esse público passou a ser visto diferente do adulto, que necessita de um tratamento específico para sua formação cidadã.

Nesse cenário, a literatura infantil nasce a partir dos primeiros livros destinados às crianças. Na área da educação, novas ideologias são propostas em prol da formação de um cidadão obediente e descobriu-se que a literatura poderia ser um veículo eficaz para atingir esse objetivo.

A aproximação entre a instituição e o gênero literário infantil não foi fortuita sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (Zilberman, 2005, p. 16).

A origem da literatura infantil nos mostra que o livro infantil emergiu de uma natureza pedagógica e de consumo, um tipo de produção feita e selecionada para ensinar o que se deseja, seja sensibilizar ou educar, permeado de valores e normas do mundo adulto para repassá-los e doutrinar às crianças incutindo lição de moral.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 18).

Além deste caráter disciplinador, a literatura era destinada a uma determinada concepção de infância, a criança branca e burguesa. Conforme Araujo (2010), as literaturas inicialmente produzidas diziam respeito a grupos específicos de crianças: meninos (em sua grande maioria), burgueses e brancos (tratando-se especialmente do Brasil). Portanto, indubitavelmente não havia, no Brasil, preocupação com o processo de formação escolar e menos ainda literário de crianças negras.

Dessa forma, no Brasil, se reproduziu um projeto educativo ideológico nos textos destinados às crianças, em parceria com as escolas e conforme o que ocorria

na Europa. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), dois livros se destacaram na Europa, para instigar o amor à pátria, respeito à família, aos mais velhos, dedicação aos mestres e à escola: *Cuore de Edmand de Amices* e *Le Tour de La France por deux garçons* de G. Bruno, os quais receberam adaptações brasileiras em *Através do Brasil* de Olavo Bilac e Manuel Bonfim e *Por que me ufano de meu país* de Afonso Celso.

O Brasil continuou permeado pela influência europeia e reproduzia seus contos infantis da tradição popular e são até hoje conhecidos como: As aventuras de João e Maria, A Bela Adormecida, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho dentre outros. Segundo Zilberman (2005), estes eram contados por adultos, até que homens como Charles Perrault (1628-1703) na França, Jacob (1785-1863) Wilhelm (1786-1859) Grimm, na Alemanha, reescreveram as histórias para o público infantil.

É importante salientar que no século XIX a implementação do ensino obrigatório e o surgimento dos campos epistemológicos como psicologia e pedagogia também vão influenciar nos hábitos da família burguesa e, conseqüentemente, da criança na sociedade moderna. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções (Zilberman, 2005).

Desta maneira, pode-se considerar que a literatura infantil foi construída para atender uma necessidade da burguesia europeia, na formação de crianças não negras, visto que as representatividades apresentadas durante o percurso do surgimento da literatura centralizam-se por um viés eurocêntrico. Em vista disso, o próximo tópico foi estruturado visando identificar o momento sócio-histórico no qual o negro passou a ser inserido nos enredos da literatura brasileira.

2.2 INSERÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA NO BRASIL.

Iniciamos a partir do período romântico, de 1836 a 1881. Neste período, as produções literárias estavam empenhadas na construção de uma identidade nacional para o Brasil. Porém, essa identidade estava vinculada aos padrões eurocêntricos, o indígena era posto em forma de oposição ao colonizador português e o personagem negro aparecia como inferior. Quando aparecia, era apenas para contracenar com o indígena: “se o índio por natureza era corajoso e profundamente orgulhoso de sua independência, o negro era de índole escrava, humilde e resignado, como aparece no *Romance Til* (1872), de José de Alencar” (Castilho, 2004, p. 4).

Adiante, no período naturalista/realista (1881-1883), conforme Castilho (2004), a literatura brasileira é inaugurada com o romance: "O mulato", de Aluísio de Azevedo. A obra denuncia o preconceito que impede o protagonista Raimundo de se casar com uma moça branca, o trágico fim chega com a morte do rapaz assassinado e moça casando-se com um português: "para pôr a nu o preconceito, o autor descreve o rapaz como um mulato fino, educado bacharel em direito pela Universidade de Coimbra, procurando demonstrar que mesmo com todo o prestígio social, intelectual, o negro continua sendo alvo de discriminação" (Castilho, 2004, p. 105).

Nesse prisma, os melhores postos e representações e as belezas destacadas são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara. Como pode ser observado nas obras: "Rainha Quiximbi", de Joel Rufino; "A cor da ternura", de Geni Guimarães, e "Histórias da Preta", de Heloísa Pires.

Durante o período abolicionista, surge a primeira personagem escrava descrita positivamente na obra: "A escrava Isaura" de Bernardo Guimarães no ano de 1875. Conforme evidenciado por Castilho (2004), a escrava é descrita como mulata, porém suas características são brancas, evidenciando a dificuldade que os escritores brancos possuem ao descreverem a positividade negra. "A tez era como o marfim do teclado, alva que não deslumbra, embaçada por uma nuance delicada, que não sabereis dizer se é leve, palidez ou cor-de-rosa desmaiada" (Castilho, 2004, p. 105).

Desse modo, nos exemplos expostos por Castilho, podemos vislumbrar a ideologia do branqueamento: "a lógica da dominação que visa à dominação da negra mediante a internalização e a reprodução dos valores ocidentais" (Gonzales, 1984, p. 237).

No contexto histórico de um país que havia sofrido um longo período de escravidão, as primeiras histórias com personagens negros obtiveram, como consequência, as histórias que evidenciavam a condição inferior do negro. Segundo Jovino (2006), não havia nesta época, histórias nas quais os povos negros tivessem acesso aos seus conhecimentos, sua cultura, sua história, ou que fossem retratados de uma forma positiva, os personagens negros não sabiam ler nem escrever, apenas repetiam o que ouviam, em outros termos, não tinham o conhecimento erudito e eram representados de um modo estereotipado e depreciativo.

Dessa forma, a literatura reforçava a inferiorização e a naturalizava em seus enredos, como evidenciado por Lima (2000). Consequentemente, a presença negra na produção literária brasileira anunciava os personagens negros vinculados à

escravidão. Assim sendo, a literatura brasileira, em suas histórias carregadas de sofrimento, reafirmava a dominação social por parte dos brancos, o que reforçava uma supremacia social e racial.

De acordo com Araujo (2010) houve um movimento de intelectuais brasileiros que procuraram produzir uma literatura genuinamente nacional e para as crianças brasileiras, os enredos reafirmavam o patriotismo e nesse caminho foi se organizando obras destinadas à escola, importante aliada na propagação dos ideais burgueses.

Por um lado, o negro vinha reafirmar a identidade nacional, associado ao folclore brasileiro e marcando com suas histórias, práticas religiosas e valores, a infância dos personagens. Por outro, esses mesmos valores não encontravam lugar no seio de uma sociedade que se pretendia moderna, fazendo-o ocupar um espaço social à parte. Enquanto a modernidade, associada à urbanidade, ao progresso, à técnica, e à ruptura, era representada pelos personagens brancos adultos, os negros eram relacionados a significantes opostos, como tradição e ignorância, universo rural e passado (Gouvêa, 2005, p. 84).

As crianças negras eram postas à mercê da sociedade brasileira e não tinham visibilidade alguma, a única preocupação era servir à burguesia que reforçava o padrão europeu da época, sendo rara a presença do negro nas páginas infantis, menos ainda positivamente. Assim, a figura do negro era descrita como a negra velha, a preta velha, o preto velho, ou apareciam crianças negras que partilhavam, mesmo que numa posição social servil, o cotidiano das crianças brancas (Gouvêa, 2005).

Nas primeiras histórias, com representações de mulheres negras, eram analfabetas e submissas, apenas repetiam o que ouviam, não possuíam o conhecimento erudito. Essa representação de personagens negras decorre do contexto social a que estava submetido o povo negro (Jovino, 2006).

Assim como a literatura adulta estava firmada nas bases do racismo, não é estranho que a literatura infantil seguisse o mesmo caminho, com o agravante de seu caráter didatizante que servia para reafirmar às novas gerações quem ocupava cada espaço, de acordo com seus devidos lugares na sociedade (Araujo, 2010).

De acordo com Jovino (2006), ao final do período realista, em meados de 1975, os negros começaram a conquistar um espaço como protagonistas na literatura infantojuvenil, a cultura e tradições africanas e afrodescendentes passaram a ter mais frequência nos livros. No entanto, a autora evidencia que embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação

racial, grande parte delas apresenta personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, mantendo a forma de desprestígio racial, social e estético.

O escritor Monteiro Lobato foi um dos escritores que mais deixou explícita sua negrofobia⁶. Pode-se observar na personagem: "Tia Anastásia", a principal personagem negra de suas obras, aparece em vários livros do autor, apresentada sob uma perspectiva racista e discriminatória como alguém sem cultura. Jovino (2006) evidenciou que Tia Anastácia ocupa um espaço de contadora de histórias, estas histórias oriundas da tradição oral. No entanto, nos enredos descritos por Lobato, possuem um sentimento pejorativo, a personagem ocupa um lugar de inferioridade em relação a seus ouvintes acostumados a ouvir a leitura de histórias escritas, denotando que ela vem de um lugar de inferioridade sociocultural. No livro: "Reinações de Narizinho", apresentada como: "negra de estimação" (Lobato, 1993, p. 11) e exposta em outras obras como negra beijuda, sem cultura, que não sabe ler: "que outra coisa não faz [...] senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulterados ainda" (Lobato, 1982 *apud* Araujo, 2010, p. 69).

Associar o conhecimento de uma personagem, que traz tradições orais advindas da cultura africana (e que o próprio autor as resgata) a um conhecimento inferior e alienante, é negar qualquer possibilidade de descendentes que têm acesso a estas leituras de se identificarem com tal cultura (Araújo, 2010 p. 69).

Para as crianças, as mensagens que poderiam atuar no sentido de valorização da origem africana fazem o movimento reverso, visto que inferiorizam a história e minimizam as experiências da criança negra (Araújo, 2010). Nesse sentido, essa representação corrobora significativamente para o recalque da sua identidade étnica e seu branqueamento físico e mental.

Podemos pontuar outros personagens de Monteiro Lobato vítimas de preconceito e racismo, Tio Barnabé e o Saci Pererê, o primeiro é relegado a papéis secundários e representa a classe negra servil, trabalhadora que deve ser sempre obediente e destinada à mão de obra braçal, o segundo tido como um personagem peralta que pratica ações que todas as crianças não deveriam repetir e atua como

⁶ Ódio, aversão ou medo aos negros (FERREIRA, 1988).

coadjuvante de Pedrinho. Evidenciamos que ambos os personagens negros passam a imagem de tudo é ruim ou incapaz (Silva; Silva, 2001).

Percebe-se nas obras de Monteiro Lobato a sequência da literatura para adultos: preocupação com questões nacionais, sociais, morais. Desse modo, o personagem negro continua representado em torno de preconceitos e estereótipos que também foram transpostos da literatura dos adultos para a literatura infantil (Castilho, 2004).

A literatura infantil, apenas nos últimos 30 anos, começou a posicionar a negritude em categorias de heroísmo, nobreza e altivez (Almeida *et al.*, 2022). Nesse sentido, ocultou da literatura universal a relação do nobre mouro (negro) que, em Othelo, William Shakespeare teria, muito provavelmente, também se baseado na grandiosidade de Leo Africanus (Mabillard, 2000).

Contemporaneamente, algumas obras destinadas ao público infantil movimentam em uma linha de ruptura com padrões de representação que inferiorizam, depreciem os povos negros e suas culturas. Essas obras, que mostram personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de várias maneiras, o preconceito e a discriminação, resgatam a identidade racial, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana (Jovino, 2006).

Destarte, se no passado a literatura contribuiu para reforçar estereótipos negativos da população negra que perpassam campos coletivos, estéticos e inclusive políticos, reconhecer que existem narrativas que privilegiam apenas um modo de ser e existir de cunho eurocêntrico na contemporaneidade pode contribuir na tentativa de rupturas com esse padrão. Mas afinal, quais seriam essas literaturas?

2.3 A(S) LITERATURA(S) E ALGUNS CONCEITOS: NEGRA, AFRO-BRASILEIRA OU TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA?

Iniciamos a discussão deste subtítulo a partir da afirmação de Léila Gonzales: “O Brasil nada mais é do que uma América Africana, ou seja, uma América Ladina” (1984, p. 236). Essa reflexão nos possibilita identificar a preciosidade das raízes africanas que fazem parte da história do nosso país, preservadas pela memória e repassadas pela oralidade.

A autora trabalha com dois conceitos para exemplificar a formação cultural⁷, consciência e memória. O primeiro é entendido como o lugar do desconhecimento, encobrimento e da alienação: “É por aí que o discurso ideológico se faz presente” (Gonzales, 1984, p. 226). E o segundo, considerado não-saber, porém, conhece e emerge uma história que não foi escrita: “o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que a memória inclui” (Gonzales, 1984, p. 226).

Assim sendo, entendemos que a memória é rejeitada pela consciência, que atua como um discurso dominador, ofuscando a memória. No entanto, Gonzalez (1984) afirma:

À memória tem a suas astucias, seu jogo de cintura: por isso ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar sacar esse jogo aí, das duas, também chamado de dialética. E no que se refere à gente, à crioulada, a gente saca a consciência faz tudo prá nossa história ser esquecida (Gonzales, 1984, p. 226).

Nesse contexto de memória, entendemos ícones de resistência africana incorporadas à cultura brasileira. Conforme Evaristo (2009), as histórias orais, os provérbios, os personagens do folclore brasileiro são heranças das culturas africanas e podem ser entendidas como símbolos de resistência das memórias africanas engrenadas à cultura geral brasileira.

Pensando na estrutura lexical e na herança morfológica oriunda dos idiomas africanos, Gonzales (1984) cria o conceito de pretuguês o qual é falado pela população negra no Brasil. Para a autora, alguns padrões lexicais e de pronúncia encontrados entre as pessoas negras no Brasil seriam entendidos como uma forma errônea de empregar a língua portuguesa:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado, E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem é ignorante? Ao mesmo tempo, acho maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí fora. Não sacam que estão falando pretuguês (Gonzales, 1984, p. 238).

⁷ No artigo: **Racismo e sexismo na cultura brasileira** (1984), Léila Gonzales aborda esse conceito de formação cultural a partir do lugar de fala da mulher negra imbricados a noções de consciência e memória. Utilizamos esse conceito, pois acreditamos ser agregadores para o entendimento da caracterização da literatura afro-brasileira.

A escritora Lélia Gonzales desafia essa concepção padronizada da língua portuguesa ao indicar que os padrões nas falas das pessoas pretas seriam a herança de línguas africanas que se fundiram ao português, dando origem a pronúncias, vocabulários e estruturas gramaticais específicas, originando o pretuguês, por meio deste, é possível compreender a manifestação vinculada à oralidade e a memória de extrema importância na transmissão dos valores africanos e na conseqüente constituição de uma cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, Evaristo (2009) evidencia que, por um viés, as elites letradas, donos de outras sabedorias, não apresentam dificuldades em reconhecer ou distinguir os referenciais negros em vários produtos brasileiros. Porém, quando se trata do campo literário, cria-se um impasse que vai da dúvida a negação: “ninguém nega que o samba tem um forte componente negro, tanto na parte melodiosa quanto na dança, para que se prender a um único exemplo” (Evaristo, 2009, p. 19) ou quando na hora de mostrar o que eles chamam de “coisas nossas”, é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí afora. Portanto, qual seria, pois: “O problema em reconhecer uma literatura, uma escrita afro-brasileira?” (Evaristo, 2009, p.19).

As considerações até aqui apresentadas contextualizam o que Evaristo chama de: “existência de um discurso que, ao erigir suas personagens históricas, o faz de diferentemente do previsível pela literatura canônica” (Evaristo,2009, p.19). Por tanto, apresentaremos o que seria considerado uma literatura negra ou afro-brasileira. Ou seja, a questão das denominações literárias, seja como negra ou afro-brasileira, gera discussões entre teóricos e estudiosos da área, tanto que essas denominações distinguem um grupo no âmbito da literatura brasileira. Conforme a autora “apegam-se à defesa de que a arte é universal, e mais do que isso, não consideram que a experiência das pessoas negras ou afro-descendentes possa instituir um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas” (Evaristo, 2009, p. 17).

A princípio, a literatura negra teve em vista promover mudanças culturais no país, como pontuado por Alves (2002, p. 224): “denominados escritores negros de literatura negra”. Diante disso, além de consagrarem o termo, pleitearam uma ação unificada contra a dita democracia racial que não oportunizava a existência da singularidade e da pluralidade do cidadão negro. A produção literária brasileira, tendo como modelo estético o branco, negava uma subjetividade negra, transformando o

sujeito negro em mero personagem secundário ou espectador de ações alheias. A ideia, então, era a de resistir a essa negação e opor-se aos enquadramentos estéticos que seguiam padrões exclusivamente eurocêntricos, delineados na história da escravidão. Tais atitudes contribuíram para a chamada desconstrução da tradição literária compreendida como masculina, burguesa e cristã (Alves, 2002).

Portanto, a expressão: "literatura negra" surgiu em período sociopolítico de posicionamento e autoafirmação dos valores do povo negro em âmbito nacional e mundial, este movimento esteve conectado a um contexto de “grito” contra o racismo. No Brasil, as denúncias e os protestos organizados por militantes negros ganharam força. Nesse período, final da década de 1970, em que emergia o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (Alves, 2002).

Nesse caminho, Bernd (1988) conceitua que a literatura negra possibilita ao negro criar a si, a partir da sua própria visão, e recuperar a identidade do negro brasileiro por meio de sua própria voz. Portanto, a literatura negra é tecida pelo autor negro ou mulato que descreve sua raça a partir do significado do que é ser negro, emergindo as pautas sociais, religiosas e o racismo em seus escritos. Ademais, essa literatura debruça-se sobre a tensão da afirmação e da invisibilidade social da negritude.

Evaristo (2009) não só afirma a existência de uma literatura afro-brasileira como também destaca que essa produção tece um: “[...] discurso diferenciado ao compor personagens negras e seus enredos. Discurso que subverte não só o sistema literário brasileiro, mas também contesta a história brasileira que prima em ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil” (Evaristo, 2009, p. 24).

Desse modo, a literatura afro-brasileira apresentada por Duarte (2011):

[...] voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afrobrasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, com fim e começo (Duarte, 2011, p. 122).

O conceito de literatura afro-brasileira se associa a uma articulação entre textos por um modo negro de ser e sentir o mundo. Transmitido por um discurso caracterizado por determinados elementos, como, por exemplo, a escolha lexical, os

símbolos utilizados, a construção do imaginário e o desejo de resgatar uma memória negra. A importância do uso da expressão literatura afro-brasileira está no fato de permitir nomear uma arte literária que carrega uma condição específica e diferenciada no âmbito da literatura nacional (Bernd, 2011).

Conforme supracitado na introdução dessa pesquisa, Duarte (2008) aponta cinco critérios para definir a literatura afro-brasileira: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público. Desse modo, pontuamos que nenhum desses elementos propicia isoladamente o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim a sua interação entre eles. Portanto, da dinâmica entre esses elementos pode-se constatar a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude (Duarte, 2008). Para o autor caracteriza a literatura afro-brasileira é o resultado da inter-relação entre esses cinco fatores para: “[...] edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização” (Duarte, 2010, p. 135). Assim sendo, os conceitos de literatura negra ou afro-brasileira carregam a potencialidade de transformar identidades, tornando capaz de dar novos significados a ela a partir da apropriação e representação negra dessas literaturas, quando empregada a literatura infantil, por meio da abordagem da temática étnico-racial, a utilização da literatura é eficiente na identificação e desmistificação de conceitos e preconceitos quando trata de temas sobre a negritude como geradora de oportunidades na criação de novos conceitos no imaginário infantil: “conhecer a produção literária para crianças que tematiza a cultura africana e afro-brasileira é de fundamental importância para pensar a formação de leitores-cidadãos e uma sociedade antirracista” (Debus, 2018, p.107).

Debus (2018) aponta que a produção literária para infância no mercado editorial pode ser dividido em três categorias, conforme já apresentadas sucintamente na introdução dessa dissertação, são elas as que tematizam a cultura africana e afro-brasileira: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza (2) literatura afro-brasileira: escrita por escritores afro-brasileiros; e por fim 3) literaturas africanas: é aquela de autoria africana e traz reflexões que pode ser subdivida em: literatura de diferentes línguas e literatura africana de língua portuguesa (Debus, 2018).

Entendemos que todos os conceitos abordados: “literatura negra, ou afro-brasileira e/ou a temática da cultura africana e afro-brasileira se faz imprescindível” (Debus, 2018, p. 25). Portanto, evidenciamos que eles estão imbricados, embora há um grande debate em volta das terminologias. Não temos por objetivo nesta pesquisa aprofundar as discussões acerca desses conceitos, apenas evidenciar como eles se complementam e compreender, para assim, compreender qual destes se aproxima com o objetivo da pesquisa. Dessa forma, chama a atenção sobre o aumento de literaturas produzidas que vem se propagando no país.

As exigências da Lei n. 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a parte da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano por outro viés (Debus, 2018, p. 36).

Nesse sentido, o reconhecimento da Literatura Infantil e seu imbricamento com a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil têm relevância para a formação humana das crianças. Portanto, a linguagem literária e sua capacidade humanizadora podem contribuir para a vivência, mesmo que ficcional, de experiências que promovam fabulário positivo em relação aos africanos e seus descendentes. Assim, faz-se necessário, todos os dias, lembrar o que fomos para não esquecer quem somos (Debus, 2018).

Dado ao exposto, abordaremos no próximo tópico o conceito de letramento racial para compreender como a literatura possa servir para o desenvolvimento do gradual letramento racial desde a mais tenra idade.

2.4 LETRAMENTO RACIAL COMO UMA POSSIBILIDADE NA LUTA ANTIRRACISTA

A terminologia alfabetização foi empregada durante muito tempo ao processo de aprendizado em que se adquire a competência de ler e escrever, em outros termos, a tecnologia de expressão humana pautada na escrita alfabético-ortográfica e a capacidade de compreensão ao ver essa representação impressa. Nesse cenário, esse aprendizado reúne fatores de intelecto relacionados ao sistema de interpretação e expressão da linguagem e a fatores motores e cognitivos (Soares, 2004).

A palavra letramento emerge do universo da alfabetização e sua origem é relativamente nova. De acordo com Magda Soares (2004), as questões sobre letramento apareceram em solo brasileiro a partir de 1980 devido à necessidade de desenvolver o uso adequado para leitura e escrita. Em seu estudo sobre: “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, a autora apresenta uma breve discussão para compreender a diferença entre a alfabetização e o letramento, evidenciando que a alfabetização não supria mais as demandas sociais por ser preciso um movimento para: “(re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais [...]” (Soares, 2004, p. 11). Nesses termos:

Antes nosso problema era apenas o do ‘estado ou condição de analfabeto’ – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o ‘estado ou condição de quem sabe ler e escrever’, e, por isso o termo analfabetismo nos bastava o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever é, preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (Soares, 2004, p. 20).

A princípio, pode-se entender o letramento como a função social dessa competência adquirida, em outros termos, a apropriação que o indivíduo faz da habilidade de ler e escrever (Magda Soares, 2004). Dessa forma, as mesmas habilidades contribuíam para a socialização do sujeito. Diferencia-se, portanto, alfabetização como o processo em que se adquire o conhecimento central da leitura, escrita e comunicação e, por consequência, o letramento está ligado ao uso social dessas competências (Soares, 2004).

Rojo (2009) faz distinção dos termos alfabetismo e letramento, sendo o alfabetismo voltado para conotação de aquisição individual e escolar das habilidades valorizadas da leitura e da escrita, e o letramento objetiva valorizar os usos e as práticas sociais que envolvem ou não a leitura e a escrita. Portanto, a alfabetização é a base que fornece subsídios para o desenvolvimento da leitura, da escrita, das ideias, das imagens, dos pensamentos e, em consequência, da comunicação e o letramento é utilizado para a implementação das práticas sociais do cotidiano conforme o conhecimento adquirido, nesse sentido, configura-se na vivência da escrita, a alfabetização e letramento faz parte de um processo único.

A alfabetização é a ação do ato de ler e escrever, o letramento possui maior significado por permitir que as práticas sociais sejam vivenciadas e/ou experimentadas pelos sujeitos e podem acontecer em vários contextos como: na família, na comunidade, no trabalho, na mídia, no ambiente escolar, entre outros (Rojo, 2009). Assim sendo, o termo letramento é complexo: "envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura" (Kleiman, 2006, p. 19).

Nesse sentido, Rojo (2009) salienta que, além do domínio individual de aquisição alfabética e numérica da leitura e da escrita, o letramento permite o uso social da leitura e da escrita, nos quais os sujeitos se interagem em seus contextos sociais.

De acordo com Freire (1989), é preciso valorizar a cultura na qual o sujeito está inserido e, a partir desta, procurar aprofundar seus conhecimentos para participar do processo permanente da sua libertação. Para ele: "A cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens" (Freire, 1980, p. 38).

Nesse íterim, evidenciamos que o autor compreende como fator fundamental considerar as atividades que o homem realiza em seu âmbito de trabalho como agente transformador de sua própria cultura. Para Freire: "A cultura é também aquisição crítica e criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência e/ou na memória e não 'incorporadas' no ser total e na vida plena do homem" (Freire, 1980, p. 38). Para Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra", compreendemos que o apoio na realidade vivida e o contexto são a base para qualquer construção de conhecimento.

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (Freire, 1989, p. 7).

Atualmente, entendemos que a terminologia letramento complementa a ideia de Paulo Freire, visto que a prática de letramento surge cotidianamente nas trocas

sociais, na leitura do mundo, em um movimento dinâmico entre a linguagem e a realidade.

Em vista disso, uma das maiores provedoras de letramentos da contemporaneidade é a escola. De acordo com Rojo (2009, p. 52), deve-se: “estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular”. Em virtude das mudanças das últimas décadas: redução das distâncias pelos meios acelerados de transporte ou o uso de tecnologias e meios de comunicação digitais que transformaram a maneira como grande parte da população se relaciona e, em consequência, como as culturas se comportam e se transformam. Por isso, são necessárias novas formas de leitura da realidade.

O letramento, por esse viés social, permite o empoderamento coletivo dos sujeitos, forjando para o reconhecimento de seu papel na sociedade e para ações transformadoras. A leitura de mundo, pelas lentes de Paulo Freire (1989), é concebida como o primeiro passo em direção à consciência coletiva dos sujeitos e entendimento das ideologias que perpassam as estruturas sociais. Ler, desse modo, significa um aspecto essencial para o aprendizado de si e do mundo que deve ser desenvolvido pelo ser humano.

Assim como a necessidade do surgimento do letramento para abarcar as necessidades sociais, há a necessidade de ressaltar que existem inúmeras derivações dos tipos e graus de letramento, isto é, ao longo dos estudos sobre letramento o termo foi se ampliando cada vez mais, pois o letramento escolar e o letramento social, embora situados em diferentes espaços e tempos, fazem parte do mesmo processo, sendo alguns deles: letramento familiar, letramento religioso, letramento digital, letramento racial. Portanto, mais que saber ler, escrever de acordo com Soares (2004), é compreender o que os sujeitos fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com os valores e práticas sociais em que consiste nas atuações diante de diversas situações e espaços de acordo com cada circunstância.

Nesse sentido, Soares (2004) ressalta que está subentendida a ideia de que a escrita causa consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas na vida humana, visto que, ao aprender a ler e escrever, o indivíduo altera seu estado ou condição humana. Na contemporaneidade, há a concepção de querer compreender a alfabetização a partir do conceito de letramento, pois atualmente, já

não basta saber codificar as letras, há a necessidade de emergir reflexões para entender a função social da escrita e toda a sua implicação na sociedade. Nesse caminho, entendemos a importância de desenvolver a consciência do letramento racial, que nos desloca para a relação deste com as questões raciais, contribuindo na luta para uma educação antirracista.

A terminologia letramento racial foi criada pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine. Originalmente, o conceito é *racial literacy*, porém foi traduzido pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman como letramento racial: "Penso que a melhor tradução para o conceito seria letramento racial, pois a ideia de letramento está mais ligada à ideia do conhecimento, do saber, da cultura envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária" (Schucman, 2012, p.103). Nesse sentido, essa teoria surge para auxiliar na compreensão sobre como a raça influencia as experiências de indivíduos e grupos em todos os âmbitos da sociedade.

Conforme Schucman (2012), o letramento racial possui um conjunto de cinco fundamentos. O primeiro é a identificação da branquitude – compreender os espaços de privilégios que os brancos ocupam. O segundo, compreender o racismo como um problema atual, e não um legado histórico – ter a consciência de que essa construção histórica ainda opera no cotidiano. Na sequência, o terceiro é compreender como as identidades raciais são aprendidas - estas são resultantes de práticas sociais. O quarto fundamento é se apropriar de uma gramática e de um vocabulário integrado à questão racial – isto é, renunciar a um vocabulário com expressões racistas. E por fim, o último é a capacidade de interpretar os códigos e práticas racializadas, ou seja, atentar-se às práticas veladas que são racistas e não camuflar.

Desse modo, o letramento racial, em síntese, é a conscientização e a capacidade de questionamento sobre a hierarquização imposta nos direitos e lugares ocupados por brancos e não-brancos, que permite aos sujeitos brancos posições de privilégio. Nesse caminho, esse conceito emerge a partir da importância de racializar os sujeitos e as relações. Assim, conforme Schucman (2012), desconstruindo as formas de pensar e agir que foram naturalizadas a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Os negros letrados racialmente podem enfim buscar suas próprias referências identitárias e culturais a partir da representatividade negra, que por muito tempo foi silenciada. Vale salientar que esse letramento continua em construção, pois: "A ideia de letramento está mais ligada à ideia de conhecimento, do saber, da cultura

envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária” (Schucman, 2012, p. 103).

Nessa perspectiva, o letramento racial possibilita ver o nosso próprio entendimento sobre como raça e racismo são tratados cotidianamente, seus impactos no entorno, seja no trabalho, escola, família, enfim, nas relações sociais. Dessa forma, aplica-se a revalorização das práticas sociais, na qual a raça é a categoria fundamental que colabora para a compreensão das relações de poder pautadas nas questões raciais, que perpassam os contextos sociais, políticos e ideológicos. Por isso, a importância de se pautar no ensino do letramento racial, pois as aprendizagens acontecem no engendramento das relações de poder. Portanto, “o letramento racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos” (Skerrett, 2011 *apud* Ferreira, 2014, p. 250). Assim, possibilita a compreensão do processo de controle social, centralizado na raça, para possibilitar a desconstrução do privilégio branco eurocêntrico, e assim, pensar e agir com estratégias que identifiquem o racismo e saber como agir sobre ele.

Para tal, é necessário identificar caminhos e ressaltar a importância de abordar temas étnico-raciais no espaço escolar, inclusive na Educação Infantil, para a construção de um letramento racial em prol de atingir sociedade justa e igualitária, entendemos que devemos abordar a temática desde a infância por meio da afirmação de identidades, comportamentos, culturas que fogem ao padrão hegemônico. O letramento racial possibilita refletir como a raça se manifesta no cotidiano, e por consequência, a reprodução do racismo, bem como os impactos nas identidades sociais, saúde, cultura, política e economia, nas relações sociais de pessoas negras e não negras (Ferreira; Gomes, 2019).

Dessa forma, consideramos que o letramento racial na infância pode contribuir com a construção de identidades comprometidas com a diversidade cultural, visto que o letramento racial resulta na construção das relações de identidade e poder pautadas na revalorização dos elementos da negritude. Essa intervenção, na perspectiva da educação antirracista, permite o aprendizado e a problematização do discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que não têm respeito à diferença, pois a escola deve, de maneira crítica, abordar textos e produtos das diversas culturas e mídias para que se desvelem suas intenções, finalidades e ideologias. Portanto, entendemos que as questões étnico-raciais devem estar

presentes na vida de todos os sujeitos, e explicar as crianças desde a mais tenra idade tudo que envolve essa problemática requer instrumentos lúdicos e eficazes para alcançarmos a compreensão e as mudanças sociais necessárias às gerações atuais e futuras e um desses instrumentos é a literatura.

Vislumbramos o apoio pedagógico de livros de literatura infantil que abordem a representatividade negra, sendo um caminho para o trabalho com o letramento racial, por promover discussões sobre a diversidade cultural e formação de identidade. Propondo, assim, um ensino antirracista e inclusivo, em que crianças negras também se sintam representadas por meio das histórias, estas capazes de desmitificar os que a cultura eurocêntrica e hegemônica pregou por séculos, possibilitando mudanças relevantes para gerações vindouras.

Conclui-se que as literaturas que possuem como enfoque a representatividade positiva do povo negro e dos saberes africanos e afro-brasileiros, atreladas ao letramento racial podem enegrecer as ideias proporcionando o pensar antirracista, e assim, potencializar e transformar as identidades negras por meio do pertencimento racial, colaborando para o enfrentamento de preconceitos. Por isso, entendemos a literatura e o letramento racial um caminho para enfrentar o racismo. Veremos, a seguir, algumas possibilidades com obras infantis.

CAPÍTULO III PARA ALÉM DO LAÇO DE FITA: ANÁLISE DE OBRAS COM PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO LETRAMENTO RACIAL

O título: "Para além do laço de fita", surgiu como uma proposição em refletir sobre o livro produzido por Ana Maria Machado: "Menina Bonita de Laço de Fita". Para percorrer este caminho utilizamos as pesquisas acerca do racismo de Almeida (2018) e Gomes (2006); sobre racismo na infância de Abromowicz (2010) e Cavalleiro (2022); e sobre a inserção do negro na literatura a partir de Jovino (2006), Araújo (2010) e Gouvêa (2005), as quais possibilitaram a reflexão sobre como o racismo opera nas estruturas sociais e como a prática do racismo causam grandes impactos na infância.

Visando contribuir com uma educação de cunho antirracista e tencionando repensar as histórias infantis de cunho eurocêntrico apresentadas às crianças negras e não negras nos espaços educacionais, propomos aqui, conforme assevera o nosso último objetivo: "selecionar e analisar possíveis literaturas infantis de temática africana e afro-brasileira que contribuam com a Lei n.º 10.639/03". Dessa forma, apresentaremos a seguir algumas obras que podem auxiliar na luta antirracista como aporte literário identitário, por meio da tematização da cultura africana e afro-brasileira e, assim, favorecer uma relação étnico-racial sadia promovendo o gradual letramento racial para crianças desde a mais tenra idade.

As constelações de aprendizagens possibilitam compreender as aprendizagens afroindígenas de longa duração, podendo ser observadas na literatura em formas de signos e símbolos, podendo assim gerar experiências significativas para a visão de mundo da criança negra. Segundo Da Silva (2016), a proposição de educação dialógica coerente com a perspectiva de que os saberes comunitários agregam as práticas cotidianas, que, oriundas de diferentes tradições socioculturais, se tornam interlocutoras. Desse modo, podemos saber se essas aprendizagens podem ser transmitidas na literatura infantil. Assim sendo, é importante pontuar que as aprendizagens sempre irão gerar novos sentidos – as constelações estão sempre se interligando, fazendo com que os sentidos de aprendizagem não se esgotem e essas ligações podem ser expressas de diversas formas. Portanto, considerando todo o caminho teórico-metodológico, apresentaremos nessa sessão as análises das seguintes obras: "O pequeno príncipe preto" de Rodrigo França (2020); "Kofi e o Menino de Fogo" de Nei Lopes (2008); "Os reizinhos de Congo" de Edmilson Pereira

de Almeida (2004); "Amoras" de Emicida (2018); "O cabelo de Lelê" de Valéria de Belém (2012); e "Meu crespo é de Rainha" de bell hooks⁸ (2018).

Cabe ressaltar que as obras foram selecionadas a partir do que propõem a Lei n.º 10.639/2003 – de garantir o acesso à história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, além de serem baseadas na experiência da pesquisadora como educadora infantil e contadora de histórias. Assim sendo, partimos dos três critérios para análise, já elencados inicialmente na exposição da pesquisa: tematização da cultura africana e afro-brasileira; personagens protagonistas negros de modo afirmativo; e valorização dos fenótipos.

3.1 O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO

O primeiro livro selecionado é denominado de: "O Pequeno Príncipe Preto" escrito pelo brasileiro Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa Pereira, foi lançado no ano de 2020. A obra é uma releitura do clássico: "O Pequeno Príncipe" do francês Antoine Marie Roger de Saint-Exupéry, foi publicado em francês em 1943 e em inglês no mesmo ano. Em um comparativo entre a obra e a presente releitura, identificamos dois aspectos que denotam a intertextualidade:

1- Os protagonistas são príncipes e vivem em um pequeno planeta, a diferença é que na releitura há uma proposta afirmativa para a negritude, ao apresentar ricos elementos da cultura africana;

2- A presença da personagem raposa, que aparece em ambas as narrativas, traz valores sobre a importância de "cativar o outro".

A narrativa tem como enredo as vivências do Pequeno Príncipe Preto, um menino negro que mora em um planeta minúsculo com a sua árvore Baobá, sua única companheira. De acordo com Waldman (2012), uma das imagens mais simbólicas da África são as árvores conhecidas como Baobá⁹ ou *Baobab*. Esse símbolo remete à sociedade tradicional africana, as características do Baobá denotam o simbolismo da longevidade, capacidade de resistir a longos períodos de seca. Além de sua

⁸ Sobre o nome de bell hooks ser empregado em letra minúscula: essa prática surge a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. Disponível em: https://www.ebiografia.com/bell_hooks/ Acesso em 03 mar. 2024.

ramificação ser muito bonita, por isso os contos, lendas e provérbios têm a presença de Baobá, por ser símbolo de força e resistência.

Retornando a releitura, quando chegam as ventanias no planeta do Pequeno Príncipe Preto, ao subir nos galhos de Baobá o protagonista viaja por diferentes planetas e conhece o rei – um homem egoísta, autoritário e solitário; a raposa – possui muito carisma e amizade, mas tem desconfiança em se aproximar de outros seres e se machucar, e os humanos do planeta terra – que ficam impregnados em seus aparelhos eletrônicos e vivem distantes uns dos outros e as crianças que quase não brincam. Por todos esses locais, o menino semeia uma semente da árvore Baobá. O personagem possui uma ligação muito bonita com ela, “É uma árvore linda, imensa, gigante. [...] Abraçar a Baobá é uma troca de força, de energia. Sabe quando a bateria está fraca? Então, eu venho aqui e recarrego” (França, 2020, p. 6); por isso, segue a semeando por onde passa. Desse modo, evidenciamos que sua relação com a árvore é muito semelhante à relação de um neto com seus avós ou com algum ente mais velho, a quem enxerga com respeito por possuir sabedoria. Na imagem 3, de um modo lúdico, destacam os rostos, denotando as etapas da vida, com evidência às características africanas: tonalidade da pele; lábios grossos; olhos negros; cabelos crespos e narizes arredondados. Portanto, nessa passagem, a ancestralidade é expressa pelos laços familiares e sanguíneos em que sobressai a preservação de características físicas e étnicas. Assim sendo, é interessante ressaltar que os personagens ancestrais estão adornados com coroas, o que denota que o Pequeno Príncipe Preto vem de uma linhagem da realeza.

Imagem 3 - Ancestralidade.



Fonte: França, 2020.

No decorrer da narrativa, assevera a importância da valorização das pessoas que vieram antes de nós, contribuindo com o sentido de aprendizagem sobre ancestralidade:

Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, e mais outra e outra... Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-tataravós... Todos eram reis, rainhas... Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade (França, 2020, p. 9).

Destacamos a maneira como os antepassados são descritos como reis e rainhas, rompendo com o padrão eurocêntrico apresentado nas literaturas, onde somente ocupam esse lugar pessoas brancas. Assim, compreendemos que essas representações positivas fazem alusão a um conjunto de símbolos referentes à identidade negra, em que os aspectos físicos sobressaem na constituição e autoafirmação da negritude dos personagens.

A obra contribui para o sentido de aprendizagem sobre as variações de tonalidade da pele negra vista de modo afirmativo. O menino compara sua cor com chocolate e café quentinho e explica que existem vários tons e que não existe lápis cor de pele, pois a pele pode ter cores diferentes e afirma: “Eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns negros e um pouco mais escuro que outros. É como a cor verde. Tem o verde-escuro e o verde-claro, mas nenhum deixa de ser verde. Eu gosto muito da minha cor e dos meus traços” (França, p.10).

Indicamos a presença da representatividade dos fenótipos negros de modo positivo na obra. Dessa forma, o processo de formação de identidade e de autoestima das crianças negras passa a ser naturalmente comum, visto que a identidade diz a respeito de quem a pessoa é. Assim, os fenótipos negros são descritos de modo afirmativo, como personagem que demonstra uma autoimagem positiva e exibe muita confiança:

Minha boca é grande e carnuda. Olhe o meu sorriso, como é simpático e bonito! Eu tenho nariz de batata. Eu adoro batata e adoro meu nariz. Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus. Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando crescer. Quero que fique para cima igual aos galhos da Baobá. Vai crescer, crescer, crescer... Vai ficar forte, brilhoso, volumoso (França, 2020 p. 11).

Explicitamos na imagem 4 aspectos positivos referentes à negritude, quando o personagem demonstra satisfação e orgulho de seus traços, mediante a exaltação de sua beleza negra. A partir disso, a história pode auxiliar as crianças no entendimento sobre identidade e diferença se os aspectos dos fenótipos negros forem apresentados afirmativamente. Dessa forma, as crianças negras e não negras podem se apropriar dessa aprendizagem. Acrescenta que, para a criança negra, sente-se representada pelo protagonismo negro e para a criança branca a oportunidade de admirar e respeitar os traços negros, gerando um aglomerado de aprendizagens. Ressaltamos que a questão do cabelo é uma discussão importante no processo de identificação racial e a obra exhibe o protagonista com um lindo black power.

Imagem 4 - Eu amo meu cabelo.



Fonte: França, 2020.

Em outras passagens da história, pode-se desenvolver nas crianças o sentido de aprendizagem referente às religiões de matriz africana. No livro elas são abordadas de um modo atrativo para o imaginário infantil, conforme o trecho sobre o barulho de explosão dos raios que são uma guerreira e um guerreiro, lansã¹⁰ e Xangô¹¹ lutando com suas espadas: “cada vez que suas espadas se tocam, faz um grande barulho de explosão” (França, 2020, p. 12). Em outro trecho: “A Baobá chorava feito uma

¹⁰ Senhora dos ventos, dos raios e das tempestades, rainha dos Eguns, a dona do cemitério, é ela quem carrega os espíritos dos mortos e os leva para o outro mundo (Parizi, 2020, p. 123).

¹¹ Xangô é o Orixá da justiça, senhor do fogo, dono do trovão (Parizi, 2020).

cachoeira de Oxum¹². Estava chegando a hora! Eu amava tanto” (França, 2020, p. 28), e também ao se referenciar a “*Orun*” que significa céu na religião iorubá (França, 2020, p. 28), “*Olorun kosi pure*” significa que esteja em paz (França, 2020, p. 29).

Alguns sentidos de aprendizagens são gerados sobre soberba e individualismo, no primeiro planeta visitado. O pequeno viajante logo ao chegar se encarrega de plantar a semente da Baobá, no entanto, o rei o recebe cheio de si, ordenando ações, exigindo aplausos e contemplações. O menino, pouco se interessa em ouvir o rei falar apenas de si próprio e das coisas que possui, interessa muito menos seguir as ordens que não lhe faziam sentido: “Não quero ser o mais-mais-mais nada. Muito tempo gasto pensando somente em si. E o nós” (França, 2020, p.16). Portanto, a obra pode auxiliar na construção de um diálogo sobre empatia, humildade e partilha. Assim, o menino semeia a sua planta e segue esperançoso de que, no futuro, a árvore auxilie o rei a viver *Ubuntu*.

Destacamos o significado da filosofia africana: *Ubuntu*, a qual aponta para uma existência marcada pela convivência harmoniosa com o outro. Dessa forma, o espírito que dá vida a essa filosofia traduz-se em respeito que se converte na valorização humana (*muntu*) e da natureza (*kintu*). Há um provérbio do Zulu *Umuntu ngumuntu ngabantu* que significa: uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas, denotando o espírito da filosofia *Ubuntu* que caminha para uma experiência marcada pela convivência harmoniosa com o outro. Assim, o espírito que dá vida a essa filosofia se converte na valorização humana e da natureza (De Vasconcelos, 2017). Retornando para o enredo do Pequeno Príncipe Preto, uma nova ventania leva o pequeno viajante para o planeta Terra, lá ele encontra uma raposa escondida em uma macieira, ela explica ao menino que possui receio de se aproximar das pessoas, embora demonstre bastante amor e afeto para oferecer, a raposa não se delonga e se despede do menino – pois tem medo de se apegar. Mas deixa uma valiosa lição: “Ah, seja sempre sincero com seus sentimentos. Se for cativar alguém, seja você mesmo. Seja sempre claro com o que sente. A palavra “afeto” vem de afetar o outro. Afete com verdade” (França, 2020, p.19). Nessa passagem, podemos inferir os sentidos de aprendizagens gerados sobre insegurança, amizade e afeto.

¹² Oxum é a Senhora das águas doces, por isso seu culto sempre está ligado a rios ou córregos. A vida vem das águas, portanto Oxum é a dona da vida, e como tal rege a fecundidade, a fertilidade e todas as gestações (Prazi, 2020).

Continuando sua jornada pelo planeta Terra, avista outros moradores, os adultos. O pequeno viajante tenta uma aproximação, no entanto, os adultos o ignoram e mantêm a atenção apenas em seus aparelhos tecnológicos: “Eram tantos, mas ninguém se falava. Ninguém olhava no olho do outro. Também ninguém falava comigo. Não largavam umas caixas pequenas pretas iluminadas” (França, 2020, p.21). Sentindo-se solitário e desanimado, reflete sobre como as pessoas daquele planeta precisavam de empatia e união, para isso necessitavam de muitas sementes de baobá e do *Ubuntu*. O pequeno seguiu sua jornada, com saudade de casa, mas não havia ventania para levá-lo de volta, até ver algumas crianças, observa a desunião entre elas e pelo medo de que crescessem tristes e solitárias como o rei ou distantes como os adultos, explica para elas sobre *Ubuntu*, assim propôs uma brincadeira, recolheu um cesto com balas e o coloca debaixo de uma árvore, e diz às crianças que aquela que chegar primeiro ao cesto, pode ficar com todas as balas. Ao seu sinal, todas correram, mas para a tristeza do pequeno, se empurram e se machucam. Ele chama a atenção e explica: “UBUNTU significa ‘nós por nós’! Se forem assim, juntos e juntas, todos vão ganhar as balas. Todos serão vencedores. Como um de vocês pode ficar feliz se todos os outros estiverem tristes, sem bala?” (França, 2020, p. 25). As crianças se olharam e se abraçaram, o menino plantou ali a sua última semente de Baobá. Apontamos que essa passagem é uma oportunidade de criar aprendizagens sobre união, trabalho em equipe e respeito ao próximo.

Dado ao exposto, o Quadro 1, a seguir, apresenta os critérios atendidos na obra:

Quadro 1 - Critérios atendidos na obra: O Pequeno Príncipe Preto.

Tematização da cultura africana e afro-brasileira	Personagem protagonista negro de modo afirmativo	Valorização dos fenótipos
<ul style="list-style-type: none"> • Baobá; • Religião de matriz africana; • <i>Ubuntu</i>; • Ancestralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roupas da realeza; • Autoestima; • Caráter; • Empatia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pele negra; • Cabelo crespo; • Cor dos olhos; • Formato da boca.

Fonte: Autora, 2024.

Pode-se observar no Quadro 1, que o critério de tematização da cultura africana e afro-brasileira foi atendido, visto que a história promove muitos sentidos de

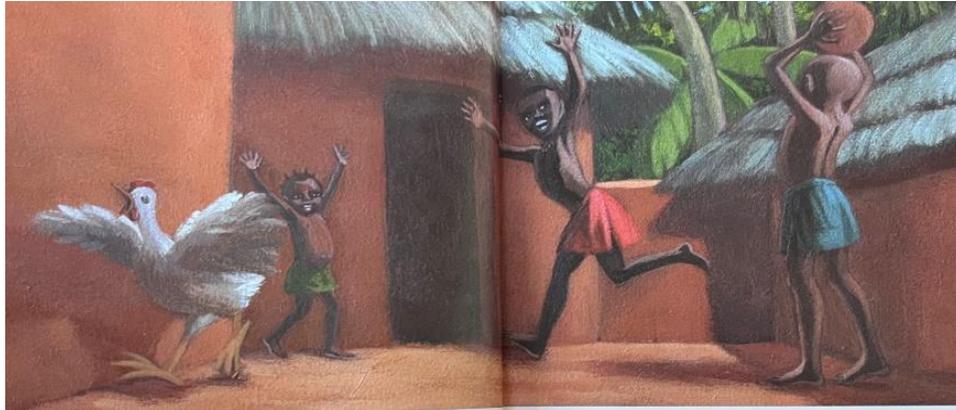
aprendizagens, tais como: a representação da árvore Baobá; apresenta alguns orixás: Iansã, Xangô, Oxum e Ogum e aborda a filosofia *Ubuntu*, valorizando também a ancestralidade. Como segundo critério, o personagem protagonista negro, de modo afirmativo, é atendido plenamente. Assim, o protagonista é descrito como príncipe, utiliza vestimentas da realeza, bem como o uso de coroa. O enredo mostra o orgulho que o protagonista possui em ser negro, além de demonstrar ser altruísta. Por fim, o último critério sobre a valorização dos fenótipos é contemplado de modo afirmativo, como descrito na análise, o protagonista expressa o orgulho que possui pelos seus olhos, boca, cabelo e sua pele negra.

Esses são os critérios e sentidos de aprendizagens que podem ser extraídos da obra. Demonstramos que a utilização desta obra pode servir na luta antirracista, visto que o enredo contribui para o letramento racial de modo afirmativo.

3.2 KOFI E O MENINO DE FOGO

A obra: "Kofi e o menino de fogo", escrita por Nei Lopes (compositor, escritor e estudioso da cultura africana e afro-brasileira), ilustrada por Hélène Moreau foi lançada em 2008. A narrativa é inspirada em um episódio vivido pelo escritor Malinês Amadou Hampâté Bâ conforme explica a dedicatória do livro logo nas primeiras páginas. Desta maneira, no início da história, pode-se evidenciar aprendizagens sobre as tradições africanas nas escolhas dos nomes, a exemplo do nome de Kofi devido às tradições da África. Acresce que, ao nascer uma criança, a nomeação do bebê é feita conforme o dia da semana, ordem do nascimento na família ou o nome é atrelado a um fato importante ocorrido no dia: "Esta história, quem me contou foi Kofi. Que se chama assim porque nasceu em uma sexta-feira. Ele é irmão de Kojo, que nasceu em uma segunda. E de Badu, que recebeu esse nome porque foi o quinto irmão a nascer" (Lopes, 2008, p. 8). A história ocorre em Gana, na África, em 1950, em tempos de dependência da Inglaterra, período em que Gana ainda se chamava Costa do Ouro. A obra faz referência à inauguração do estádio Maracanã, no Brasil, que ocorreu mesmo ano. Durante a leitura, podemos conhecer o cotidiano da aldeia. Nas imagens, Kofi aparece brincando alegremente com outras crianças. Kofi nunca havia tido contato com pessoas que não fossem negras: "Kofi era um menino pretinho que nunca tinha visto no mundo ninguém que não fosse pretinho igual a ele. Porque o seu mundo era seu pequeno vilarejo, sua aldeia" (Lopes, 2008, p. 11).

Imagem 5 - Kofi na Aldeia.

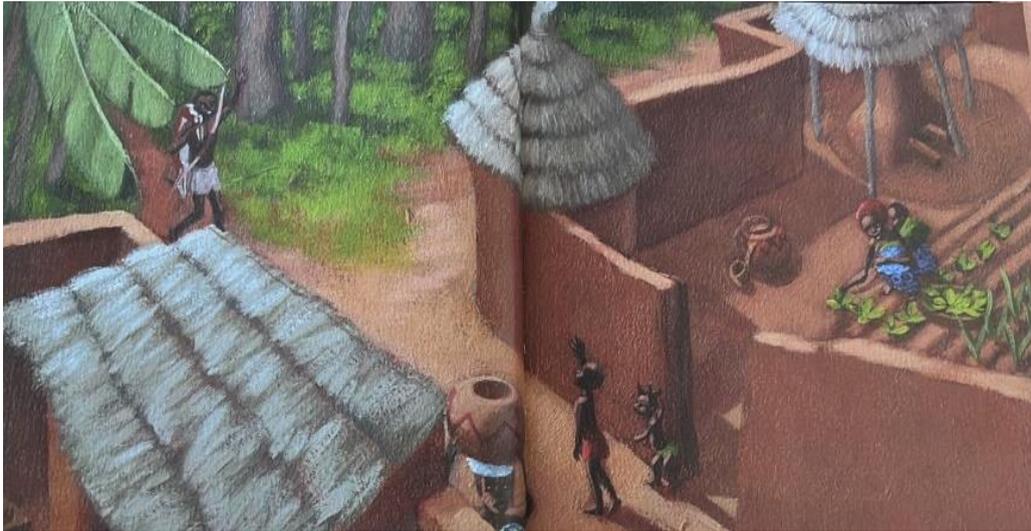


Fonte: Lopes, 2008.

Ilustramos na imagem 5 e mais adiante na imagem 6 o cotidiano das pessoas que vivem no vilarejo. A moradia chama atenção por ser um complexo. Segundo Lopes (2008), os africanos trouxeram esse modelo para o Brasil, que chamamos de quintal. O complexo inicia quando uma família consegue um terreno para morar e, com o tempo, outras famílias vão construindo novas casas no mesmo terreno: “Cada casa pertence a um casal com seus filhos, avó que mora sozinha, etc. As casas são construídas ao longo do muro e as portas dão para um quintal vazio no centro” (Lopes, 2008, p. 36).

No quintal ocorrem algumas cenas, como o cultivo de horta doméstica, que também é uma das antigas tradições presentes em Gana. Lopes (2008) descreve as hortas que possuem frutas, hortaliças, cereais e grãos (sorgo e milhete, que são milhos africanos), é comum árvores e animais como a galinha d’angola. Pode-se observar que no enredo são descritas as funções laborais dos adultos, como exemplo: o pai de Kofi que exerce a função de caçar, pescar e trabalhar em sua oficina de ferreiro, enquanto a mãe trabalhava no quintal, plantando, colhendo, lavando roupa e cuidando da família. As informações apresentadas até aqui podem gerar sentidos de aprendizagens referentes ao cotidiano da aldeia, como: o complexo do quintal, as funções laborais dos adultos e a alimentação.

Imagem 6 - Kofi no cotidiano da Aldeia.



Fonte: Lopes, 2008.

As vestimentas são feitas com tecido *kente* considerado o maior símbolo da cultura de Gana (Lopes, 2008). O tecido é feito de algodão fiado e tingido artesanalmente, com desenhos geométricos que têm significados ligados à história e à política do país. O traje masculino possui uma peça enrolada ao corpo como uma túnica, já o traje feminino possui duas peças, uma saia e uma blusa. Essas informações apresentadas ao final do livro possibilitam gerar aprendizagens sobre as tradições africanas em volta das vestimentas.

A vivência de Kofi, nas relações de respeito à memória ancestral, gera aprendizagens sobre os valores civilizatórios de longa duração: “Kofi e seus irmãos se preparavam para ser, um dia, trabalhadores, mestres, soldados [...]. Para isso, trabalhavam e aprendiam, sempre ouvindo e respeitando os mais velhos” (Lopes, 2008, p.14). Desse modo, ao refletir sobre os saberes ancestrais da negritude, pode-se promover uma educação para as diferenças, tendo como ponto de partida as heranças dos ancestrais africanos.

Retornando para o enredo, Kofi havia socializado por toda sua vida apenas com pessoas de sua aldeia, por esse motivo não tinha contato com pessoas brancas: “Kofi sabia, muito longe de seu vilarejo, existiam pessoas diferentes: pessoas que não eram pretas como a gente de seu povo e sua aldeia” (Lopes, 2008, p. 14). Ele ouvia várias histórias que os brancos tinham: “cabelos amarelos como a juba de Gyata, o leão” (Lopes, 2008, p. 16) e que eram: “homens e mulheres com a pele clara como o milho de madurar” (Lopes, 2008, p. 17). Ideias que povoaram a imaginação do menino, como se pode observar nas imagens 7 e 8.

Imagem 7 - Kofi a imaginar.



Fonte: Lopes, 2008.

Apontamos outros trechos do livro que corroboram com nossas análises acerca das aprendizagens do personagem com pessoas diferentes, ou seja, pessoas não negras. Nos trechos: “ou como a pele de aves quando perdem as penas e pluma”. Também em: “que quando essas pessoas se zangavam, ficavam vermelhas com as chamas da fogueira [...] e que se alguém nelas encostasse, morreria de dor” (Lopes, 2008, p. 19).

Imagem 8 - Kofi a imaginar.



Fonte: Lopes, 2008.

Quando os ingleses chegaram à aldeia de Kofi, o vilarejo estava alvoroçado, pois assim como Kofi, a maioria conhecia apenas pessoas pretas. O pai do menino

reuniu todos e explicou: “Quero apresentar a vocês meus visitantes. Eles vieram de muito longe, da Inglaterra, onde vive o rei George, que também é nosso rei” (Lopes, 2008, p. 22). No entanto, o apogeu da história é o encontro do protagonista Kofi com um menino branco: “Seu corpo tremia, suas mãos suavam, seus olhos quase nem piscavam. É que diante dele, vem ali, à sua frente, estava aquele menino estranho” (Lopes, 2008, p. 24).

Imagem 9 - Encontro de Kofi e o menino de fogo.



Fonte: Lopes, 2008.

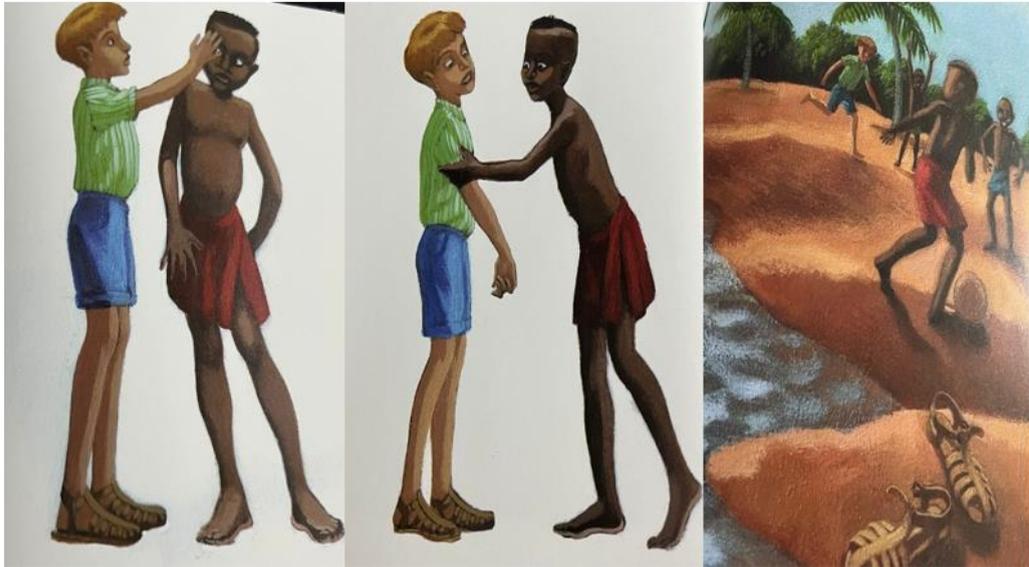
Pode-se observar nas ilustrações a surpresa, o espanto e muitos outros sentimentos emanados nesse encontro. O conflito étnico provocado pelo pré-conceito e pela diferença fenotípica. Essa passagem da obra oportuniza aprendizagens sobre o preconceito e a desconstrução de estereótipos, visto que ambas as crianças estabeleceram uma imagem diferente sobre a outra, e o encontro provocou uma reorganização desse sentimento.

[...] Agarrou o braço do menino com força: Ué! Não queimou!_ Pensou Kofi._ Ele está suando frio igual a mim. Kofi largou o seu braço. Ai, o menino passou o dedo no rosto de Kofi e examinou a ponta do dedo, para ver se tinha ficado preto._ Ué?! A tinta dele não saiu! _ falou baixinho o menino branco. Então os dois sorriram um para o outro, e apertaram as mãos (Lopes, 2008, p. 28).

Dando sequência na história, percebe-se que todo receio que assolava o imaginário dos personagens é reestabelecido no momento em que ambos decidem se aproximar um do outro, proporcionando uma nova experiência que rompeu com o

preconceito e contribuiu com o desenvolvimento de traços de aprendizagens a respeito da alteridade, conforme ilustrado na imagem 10.

Imagem 10 - Contato de Kofi com o menino de fogo.



Fonte: Lopes, 2008.

Com efeito, a obra permite aprendizagens sobre questões das diferenças e particularidades de cada indivíduo. Faz-se necessário mostrar que é possível respeitar as pessoas nas suas especificidades e assim o fizeram: “Então os dois sorriram, um para o outro e apertaram as mãos” (Lopes, 2008, p. 28). A história continua e com um simples cumprimento, selaram o início de uma amizade. O livro finaliza deixando uma grande reflexão: “É que a melhor maneira de a gente entender as pessoas é encontrando e conhecendo elas. E, assim, sentindo que cada uma é um ser humano. Mesmo que sejam, na aparência, muito diferentes de nós” (Lopes, 2008, p. 31).

Diante do exposto, afirmamos que a obra pode contribuir para o letramento racial sobre a diversidade étnica e a cultura africana, rompendo com preconceitos e estereótipos eurocêntricos apresentados para as crianças nas obras literárias colonialistas. Assim sendo, ao pretender uma educação para igualdade racial, necessita-se também da compreensão dos direitos das crianças e do respeito às características fenotípicas de cada um.

Vejamos no quadro a seguir os critérios atendidos na obra:

Quadro 2 - Critérios atendidos na obra: Kofi e o menino de fogo.

Tematização da cultura africana e afro-brasileira	Personagem protagonista negro de modo afirmativo	Valorização dos fenótipos
<ul style="list-style-type: none"> • Nomes africanos; • Tecido <i>Kente</i>; • Moradia; • Cultivo de horta doméstica; • Ancestralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da alteridade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tonalidade da pele; • Textura dos cabelos; • Cor dos olhos; • Formato da boca.

Fonte: Autora, 2024.

Como pode ser observado no Quadro 2, o critério de tematização da cultura africana e afro-brasileira foi o mais atendido, visto que a história promove muitos sentidos de aprendizagens como supracitado: escolha do nome dos africanos; o tecido das roupas; o formato das moradias; algumas funções laborais e os saberes transmitidos dos mais velhos para os mais novos.

O segundo critério, de personagem protagonista negro de modo afirmativo, atende superficialmente, tendo em vista que as passagens denotam mais o cotidiano da aldeia e o conflito racial. Contudo, a obra atende o critério fundamental do personagem principal ser negro e valoriza a alteridade. O último critério da valorização dos fenótipos também é atendido sutilmente, não há passagens que reverberem o orgulho das características físicas do protagonista, mas todos os personagens que vivem na aldeia apresentam fenótipos negros.

Embora dois critérios tenham sido atendidos superficialmente, selecionamos essa obra devido à narrativa ser um excelente meio para demonstrar as diferenças culturais e abordar a temática do preconceito. Tendo em vista que uma educação para igualdade racial também tem início no respeito às características físicas e costumes de todos.

3.3 OS REIZINHOS DE CONGO

A terceira obra analisada: "O conto do Reizinho do Congo" (2004), do autor Edimilson Pereira de Almeida, ilustrada por Graça Lima, é dividida em dois contos. O primeiro com o título: "O conto do Reizinho de Congo" e o segundo "Rainha-menina", ambas as histórias denotam duas versões semelhantes do festejo da coroação do Congo¹³, o primeiro representa o cortejo pelo prisma masculino e o segundo pelo feminino. O nome do livro faz referência ao Congado, festa religiosa em celebração aos ancestrais de origem africana e aos santos católicos (Brasileiro, 2010). Os enredos apresentam um reizinho e uma rainha-menina negros, com vestimentas e acessórios que fazem referência à realeza. No primeiro conto: "Reizinho de Congo" a narrativa evoca ritmos nas palavras que o compõe, e seu principal personagem, o reizinho-menino, nos convida a conhecer a história dos seus antepassados em seu momento de coroação.

O reizinho ainda é menino, mas sua coroa vem de longe.
Os avós dos avós do reizinho me chamavam por outro nome:
Calunga, calunga, ê
Calunga, calunga, á
Eu, o mar imenso, engolia gente e navio".
(Pereira, 2004, p. 4).

A seguir, a imagem 11 aborda o contexto histórico do sequestro dos povos negros africanos e a forma desumana como ocorreu à escravização.

Imagem 11 – O mar.



Fonte: Pereira, 2004, p. 5.

¹³ O festejo do Congo nos possibilita perceber a forma de organização política do povo banto. O rei coroado no Brasil remete ao acontecimento onde várias tribos aceitam o mesmo chefe, este se torna rei do todo o território que acolhe a sua autoridade (Machado, 2006).

Na imagem 11, podemos observar um navio com várias pessoas negras, representando os escravos trazidos da África para o Brasil. O enredo conta que a navegação ocorreu por um mar agitado chamado de calunga¹⁴, por ser imenso, engolia muita gente, mas os negros que sobreviviam chamavam-se mutualmente de malungo¹⁵. Dentre os escravos, estavam os avós do reizinho que “[...] foram presos, perderam dente e saliva, mas não os pensamentos” (Pereira, 2004, p. 4). Observamos em outra passagem relatos da viagem no navio em uma perspectiva de resiliência: “Em seu sonho, lutam os navios contra a fúria das tristezas. Os peixes engolem as pedras; mil homens perderam seus ossos. O bicho de sombra engorda, mas nem faz medo a ninguém. O reizinho está sorrindo” (Pereira, 2004, p. 12). Em outras palavras, o trecho descreve que aquilo que não faz medo a ninguém traz a sensação de algo que felizmente já passou.

O conto descreve a história dos antepassados do reizinho: “Quem tiver boca não fale, quem tiver ouvido escute. O reizinho ainda é menino, mas sua coroa vem de longe” (Pereira, 2004, p. 4). Essas expressões denotam um ciclo que tem seu início e seu fim, representando a continuação da tradição africana, que iniciou com seus antepassados na África e assim se sucederá. Apontamos na história o modo como os saberes dos mais velhos são respeitados, visto que os personagens do festejo se calam para ouvir as lições dos mais velhos: “O reizinho não sabe as palavras. Mas é todo ouvidos quando um mais velho anuncia” (Pereira, 2004, p. 6).

Imagem 12 - Festejo do Congo e Reizinho do Congo.



Fonte: Pereira, 2004.

¹⁴ Calunga: o mar (Pereira, 2004, p. 22)

¹⁵ Malungo: amigo; modo como os escravos chamavam uns aos outros durante a viagem de navio da África para o Brasil (Pereira, 2004, p.22)

Destacamos na imagem 12 a caracterização das pessoas para o festejo com vestes brancas e capas azuis, acompanhados de batuques¹⁶; e outras com roupas coloridas com tons de verde, amarelo e vermelho. Todos dançam ao som dos tambores. O conto descreve que vêm pessoas de todas as partes para celebrar o festejo: “Uns com tecidos de ontem, outros com o coração à mostra. Muitos com os pés descalços para dançar sem cansaço” (Pereira, 2004, p.6). A imagem acima mostra o pequeno reizinho todo adornado com joias. Identificamos na obra também a valorização dos fenótipos dos cabelos africanos com os penteados de tranças.

O livro possui cores marcantes em suas passagens, de acordo com Brasileiro (2010), as cores usadas no festejo do Congado representam as cores que vestiam os adeptos das divindades africanas no Brasil, o branco para *Zambi* o deus que se mostrava homem por meio de um relâmpago em forma de Z, o azul característica de *Ogum*¹⁷ conhecido como aquele que abria os caminhos para os congadeiros passar. As cores verde, vermelho e azul são utilizadas pelos filhos do pai das matas *Oxóssi*¹⁸. A deusa dos rios *Oxum* utilizava o amarelo, os noviços emergiam com as cores vermelha e preto estavam submissos ao poder do protetor das doenças de pele *Omulu*¹⁹. Outro exemplo, o azul-celeste associado à cor do mar ou uma alusão às vestes de *Iemanjá*²⁰, assim como pode referir-se à cor do céu. Não pretendemos nesta pesquisa realizar um estudo mais aprofundado acerca das cores, mas essas são

¹⁶ Nas festas religiosas, o universo místico popular se exprime explicitamente por meio do catolicismo oficial. A origem do Congado está na África, no Cortejo aos Reis Congos. O Cortejo ao Rei e à Rainha era uma expressão de confiança dos súditos em seus governantes, que lhes proporcionariam a prosperidade na paz e a fertilidade. A homenagem aos Reis era feita ao som dos tambores e assim também começou a ocorrer no Brasil, pois o batuque é uma das maiores expressões culturais africanas. Quando, no século XVIII, o Império do Congo na África sofreu uma grande incursiva colonialista portuguesa foram vendidos, entre os negros aprisionados para serem escravos, vários membros das famílias que disputam o trono do Congo. No Brasil, esses membros da família real africana foram motivo aglutinador da comunidade negra, que uniu, através da cultura bantu, as diferentes etnias africanas em novas relações sociais - formadas, em sua maioria, ao redor das irmandades católicas (Gabarra, 2006, p.3).

¹⁷ Ogum é o Orixá do espírito criativo em todas as atividades humanas, hábil nas artes e nas ciências, engenharia, caça, agricultura, padroeiro de policiais, médicos, cirurgiões, tatuadores, astronautas (Parizi, p. 90, 2020).

¹⁸ Oxóssi é o primeiro caçador, o que ensinou aos homens o poder de caçar e alimentar-se, é visto como o Orixá da fartura (Parizi, 2020).

¹⁹ O deus da peste, que recebe os nomes de Omulu, Olu Odo, Obaluaê, Aion, Sakpatá e Xamponã ou Xapanã, resultou da fusão da devoção a inúmeros deuses cultuados em territórios iorubá, fon e nupe (De Vasconcelos, 2017,p.4).

²⁰ Senhora das águas salgadas, mãe da criação e do mar, mãe de todos os deuses e todos os homens, senhora das cabeças, portanto, senhora da sanidade mental e da loucura (Parizi, 2020, p. 121).

algumas inferências importantes para contribuir com o letramento racial que podem dar sentidos a aprendizagens sobre a religiosidade africana e afro-brasileira.

Retornando ao conto, o reizinho parece muito alegre e satisfeito com o festejo: “O reizinho, o que faz é rir, e balança a cabeça, e balança a cabeça de leve” (Pereira, 2004, p. 8). O conto aborda temas desde a triste história sofrida por seus antepassados até a festa de celebração do congado: “Disseram ao reizinho que nesse dia acontecem maravilhas. Maribondo vira pipa, borboleta vira miçanga. Acreditem, até árvore anda de costas e gavião de bicicleta” (Pereira, 2004, p. 8). Dessa forma, o autor tem o cuidado de afirmar essas situações, repassando que o sentimento deles nesse dia é de que aconteça até o impossível, reafirmando a fé e perseverança religiosa e contínua: “São as coisas por trás das nuvens que os homens olham, mas não entendem. Coisas do tempo em que os avós dos avós do reizinho atravessaram o oceano. Por isso, vão à rua dançar esses mistérios” (Pereira, 2004, p. 8).

Dado ao exposto, pontuamos que o primeiro conto pode gerar aprendizagens em volta do festejo do Congado, proporcionando contato com vocabulários, vestimentas, instrumentos musicais oriundos da cultura africana e, assim, romper com os padrões eurocêntricos de histórias sobre realeza em um contexto de castelos. Dessa forma, identificamos que esse conto pode ser utilizado como apoio para desenvolver o letramento racial. Além de reforçar as aprendizagens comunitárias negras articuladas aos signos de representatividade, pertencimento religioso e ancestralidade.

Na segunda parte do livro, o conto da Rainha-Menina, a história é tecida por versos, rimas e representações visuais. No início, o conto faz alusões à noite: “Dessa noite, grávida de sílabas, está saindo a rainha menina de Congo. Antes dela, sua avó e sua mãe surgiram do ventre da noite” (Pereira, 2004, p.14). Nesse sentido, a noite denota a passagem da coroação do Congo, antes de a menina ser coroada, vierem suas ancestrais.

Diante disso, dando sequência às heranças ancestrais, identificamos as tranças da rainha-menina, que evidenciam mais que um adereço nos cabelos, abordando a origem de um entrelaçamento de afetos, retomando o passado de sua avó e mãe e da própria menina: “Suas tranças se emendam para alongar a família” (Pereira, 2004, p. 14). Corroborando para o sentido de rede, de teia, de tessitura, esse aspecto cultural faz parte da essência do conto “a rainha-menina veio desse novelo” (Pereira, 2004,

p.14) Essas passagens denotam que a tradição e as crenças fazem parte de uma construção histórica à qual a rainha-menina pertence.

Imagem 13 - Rainha-Menina representando a nossa senhora do Rosário.



Fonte: Pereira, 2004.

Na imagem 13, pode-se considerar o sincretismo religioso, o qual remete à Nossa Senhora do Rosário, a santa católica negra, além das flores aos pés da rainha-menina que corroboram a ideia de que se trata de uma divindade. A coroa é similar à da santa citada: “Sua coroa tem a hora dos olhos de Nossa Senhora” (Pereira, 2004, p. 20). Outro ponto analisado são as tranças da rainha-menina, que parecem se movimentar na noite e sua feição demonstra calma e leveza. De acordo com Machado (2006), uma mesma manifestação do festejo do Congo, o mesmo conto, pode assumir feições diferentes em diferentes regiões do Brasil. Além disso, uma Congada tanto pode estar associada à Irmandade de São Benedito como à Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, o importante é manter a re-existência desta memória coletiva que nos remete a um passado glorioso.

Imagem 14 - Rainha-Menina representando Iemanjá.



Fonte: Pereira, 2004.

Na segunda aparição, na imagem 14, a rainha-menina faz alusão à rainha do mar, orixá Iemanjá. As fitas brancas presas às mãos da rainha-menina, o tom de azul, o mar, podem ser compreendidos como a representante de Iemanjá. Nas religiões de matriz africana brasileiras, denota-se que o mar é por ela controlado, ela está vestida com trajes tradicionais africanos e os seus braços para cima indicam que ela está festejando, a sua face expressa alegria. Podemos inferir que a felicidade advém ao expressar sua religião, por meio da celebração das tradições de suas ancestrais: “A menina não foi sempre rainha, não. O que aprendeu foi com as histórias de sua avó. Ela, de tanto tecer as coisas, lembrava uma aranha em seu ofício. Bastava puxar o fio da onda e o mar aparecia. Bastou puxar o fio da neta e ela se fez rainha” (Pereira, 2004, p. 16).

Portanto, tornar-se rainha pressupõe ser consequência da aquisição dos conhecimentos aprendidos com os mais velhos. A história demonstra a importância da figura da anciã, apresenta-se como aquela que possui a sabedoria e capacidade para preparar os mais jovens: “O que aprendeu foi com as histórias de sua avó” (Pereira, 2004, p. 16). Denotando que os laços que sustentam a cultura e a identidade cultural foram forjados no decorrer do tempo, atravessados pela oralidade e memória ancestral.

Dado ao exposto, podemos extrair das histórias apresentadas e de seus personagens aspectos que fortalecem e desenvolvem a identidade negra afirmativamente na infância, como os adereços: coroa, pedraria nas vestimentas, brincos, colares, pulseiras tanto ao reizinho de congo quanto à rainha-menina. Conforme aponta Brasileiro (2010), as histórias ressaltam a importância da celebração. Os reis e rainhas coroados, no decorrer do festejo, usam joias de família, usadas apenas em ocasiões especiais.

Dessa forma, analisamos que os contos revelam o rememorar constante de costumes, crenças e valores advindos das tradições sobre o congado. As histórias do reizinho e da rainha-menina podem ser uma possibilidade para as crianças ampliarem a visão sobre a cultura africana e afro-brasileira e assim propiciar o letramento racial. Assim, é fundamental destacar que o valor e o respeito à memória, principal e exclusivamente dos mais velhos, a tradição oral manteve viva a identidade dos povos africanos trazidos na diáspora negra e ajudou a reconstruir uma nova no território brasileiro.

Vejamos os critérios atendidos no conto Os Reizinhos de Congo:

Quadro 3 - Critérios atendidos na obra: Os reizinhos de Congo.

Tematização da cultura africana e afro-brasileira	Personagem protagonista negro de modo afirmativo	Valorização dos fenótipos
<ul style="list-style-type: none"> • Festejo do Congado; • Vocabulário; • Ancestralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vestimentas e joias da realeza; • Pertencimento cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade de cabelo; • Pele negra; • Formato da boca.

Fonte: Autora, 2024.

Conforme apresentado no Quadro 3, julgamos que o critério de tematização da cultura africana e afro-brasileira foi o mais atendido tendo em vista que o conto promove muitos sentidos e aprendizagens como: o festejo do congo, vocabulários de origem africana e a valorização da oralidade e os saberes ancestrais transmitidos dos mais velhos para os mais novos.

No quesito referente ao critério de o personagem negro ser apresentado de modo afirmativo, atende plenamente, visto que os contos mostram os personagens

adornados com joias e vestimentas da realeza, além de protagonizarem o festejo do congo, denotando o pertencimento cultural. Com relação ao último critério da valorização dos fenótipos, é atendido superficialmente, não há passagens no conto que mostrem em palavras o orgulho das características físicas dos personagens, mas os personagens principais e os secundários apresentam os cabelos trançados, com birotos e coquinhos caracterizando no critério citado.

Diante disso, o conto dos Reizinhos de Congo pode ser utilizado como apoio pedagógico visando desenvolver o letramento racial, objetivando a desconstrução dos estigmas que rodeiam o povo negro e a cor de sua pele, ao colocá-los historicamente em situação de subalternização. Em suma, o conto proporciona uma ruptura com o padrão da literatura ocidental de que reis e rainhas vivem em castelos, possuem tonalidade da pele branca e olhos claros, promove o contato com a religiosidade afro-brasileira e a força do saber ancestral de um modo lúdico.

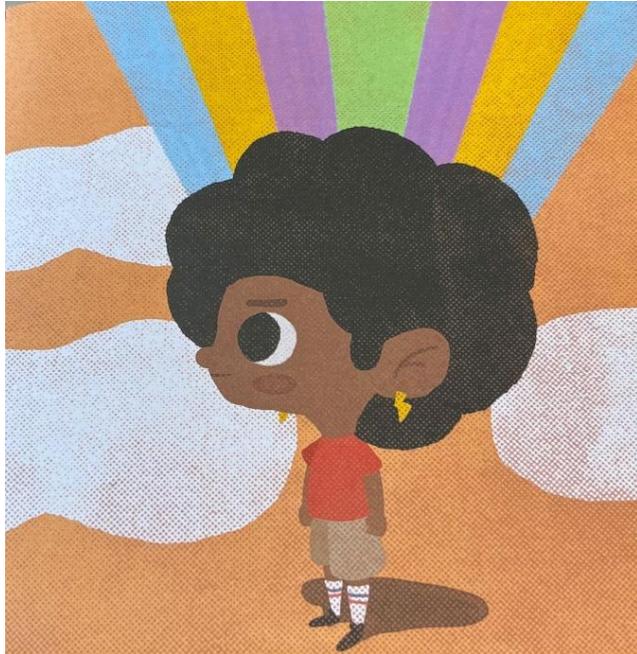
3.4 AMORAS

A quarta obra selecionada foi: "Amoras" (2018), do escritor e *rapper* Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini. Em uma entrevista, Emicida relatou à revista Crescer²¹ (Malacarne, 2018) que a ideia do livro emergiu em um diálogo entre ele e a sua filha mais velha, que na época era bem pequenina. Eles estavam brincando com uma cachorrinha e o chão estava cheio de amoras. Ele foi explicando que quanto mais pretinha a amora, mais doce ela era e imediatamente sua filha disse: "Papai, que bom, porque eu sou pretinha também".

A história inicia com uma criança com olhar de ternura, suavidade e afeto que se destaca com seu lindo cabelo *black power*, a história acontece no entorno na fertilidade da imaginação infantil: "não há melhor palco para o pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças" (Emicida, 2018 p. 4). Em um pomar de amoras, o pai da menina vai apresentando vários conceitos essenciais para sua formação humana.

²¹ Fonte: Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Diversao/Livros/noticia/2018/10/emicida-fala-sobre-amoras-seu-primeiro-livro-infantil.html> Acesso em: 23, agosto, 2023.

Imagem 15 - Amora.



Fonte: Emicida, 2018.

Identificamos na imagem 15 a representatividade do *black power*, um símbolo afirmativo da negritude. Para a comunidade negra, o cabelo é uma das partes que mais se destaca no corpo e sua representação é tida como uma força identitária: “O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade” (Gomes, 2003, p. 174). Dessa forma, compreendemos que as características fenotípicas da protagonista são apresentadas na obra superficialmente, a narrativa não se estende nesse aspecto. Por isso, os momentos pontuais que ocorrem são de grande relevância, conforme o trecho: “com olhos de jabuticaba e cabelos de nuvem” (Emicida, 2018, p. 12).

O livro *Amoras* apresenta apenas uma passagem de manifestação religiosa de origem africana: “Pode olhar, lá tudo é puro e profundo que nem *Obatalá*²², o orixá que criou o mundo” (Emicida, 2018, p. 7). Evidenciamos que Deus é apresentado como um ser supremo, bondoso e amoroso que possui um infinito conhecimento.

²² Na mitologia *yorubá*, que é uma cultura africana, *Obatalá* é conhecido como o grande orixá, pois foi o criador do mundo, dos homens, das plantas (Emicida, 2018, p. 40).

Emicida também faz referência a *Álá*²³, Deus dos muçulmanos, e Ganesha que pertence ao hinduísmo.

Apontamos que, ao fazer menção à abordagem da divindade em várias manifestações religiosas, a obra oportuniza o sentido de aprendizagem sobre diferentes matrizes religiosas. Dessa forma, pode propiciar o letramento racial a partir de referências que vão além de matrizes africanas. Observa-se na narrativa que Deus pode possuir nomes distintos e que ambos possuem atributos de existência eterna. Em várias religiões, pode ser definido como um espírito infinito e eterno, em outros termos, criador e salvador do universo: “Nesse planeta Deus tem tanto nome diferente que, para facilitar decidiu morar no brilho dos olhos da gente” (Emicida 2018, p. 11). A história deixa implícita que as crianças possuem o mesmo olhar de Deus para o mundo, com ternura e bondade.

No pomar, o pai da menina explica que as amoras pretinhas são o melhor que há e quanto mais escuras, mais cheias de nutrientes e doces. A positividade da conversa preenche o coração da menina de ternura e, com toda essa alegria, as enche os olhos d’água e a instiga a chegar à seguinte conclusão: “Forte como um lutador de ringue e gentil como Martin Luther King²⁴. Ela apanha amoras e galhos no chão, ao vê-la, Zumbi dos Palmares²⁵ diria - Nada foi em vão” (Emicida, 2018, p. 24).

Em vista disso, evidenciamos na história o sentido de aprendizagem sobre ancestralidade, possibilitando a compreensão e valorização da identidade negra. Ressaltamos a importância das imagens apresentadas no decorrer da história, como a imagem 16 apresentada a seguir. A primeira imagem faz referência ao lutador Muhammad Ali, seguido pelo líder religioso e grande ativista político Martin Luther King e pelo líder quilombola brasileiro Zumbi dos Palmares. Por tanto, as referências dos personagens negros e de figuras tão importantes podem romper com a alusão do negro como marginalizado, incapaz e subalterno ao retratar diferentes personalidades ao longo da história negra mostrando os personagens ocupando um lugar de fala

²³ Designação muçulmana de Deus (Emicida, 2018, p. 40).

²⁴ Foi um importante pastor e ativista norte-americano, figura central de uma campanha que pregava a não violência e o amor ao próximo. Lutou para que as pessoas não fossem julgadas pela cor de sua pele, mas sim pelo seu caráter (Emicida, 2018, p.40-41).

²⁵ Foi um grande guerreiro brasileiro, um dos últimos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior que existiu no Brasil. Zumbi lutou bravamente pelo fim da escravidão, um grande crime contra a humanidade que causou muita tristeza e sofrimento a milhões de pessoas do continente africano e todo o resto do mundo (Emicida, 2018, p.41).

positivo, como vencedores e líderes. No entanto, a obra não apresenta representatividade de liderança feminina.

Imagem 16 - Lutador de ringue; Martin Luther King e Zumbi dos Palmares.



Fonte: Emicida, 2018.

A imagem apresenta características fenotípicas negra de valorização, a maneira como é traçado o panorama de imagens de personalidades negras que tiveram importante papel na luta antirracista, a menina é forte igual a um lutador no ringue, e gentil como Martin Luther King, e que Zumbi teria orgulho da menina.

A gente não pode esquecer que Macunaíma é o herói da nossa gente. E ninguém melhor do que um herói para exercer a função paterna. Isto sem falar nos outros como Zumbi, Ganga-Zumba e até mesmo Pelé. [...] essas representações populares do herói, os outros são produto da lógica da dominação, não têm nada a ver com “a alma de nossa gente” (Gonzales, 1984, p. 237):

Após essa sequência de apresentações, ilustrada enquanto formosa, a protagonista conclui positivamente ser uma criança negra: “Papai, que bom, porque eu sou pretinha também” (Emicida, 2018, p. 26).

Nessa perspectiva, a história: “Amoras”, pode auxiliar que as crianças negras se reconheçam e que tenham orgulho de quem são, de seus traços, de sua ancestralidade e da sua negritude. Apontamos a analogia das amoras pretinhas e crianças negras enquanto a questão central da história, podendo ser usada para o entendimento do pertencimento positivo da criança negra e de valorização da negritude para a criança branca. Em suma, a obra trata de amoras que são doces: “as melhores que existem”, como pode ser a existência de uma criança negra.

Vejamos os critérios atendidos na obra Amoras:

Quadro 4 - Critérios atendidos na obra: Amoras.

Tematização da cultura africana e afro-brasileira	Personagem protagonista negro de modo afirmativo	Valorização dos fenótipos
<ul style="list-style-type: none"> • Religiosidade de matriz africana; • Ancestralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertencimento cultural; • Protagonista curiosa e inteligente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cabelo <i>Black power</i>; • Pele negra; • Olhos.

Fonte: Autora, 2024.

Analisando o Quadro 4, podemos considerar que o critério de tematização da cultura africana e afro-brasileira foi atendido por meio da apresentação, mesmo que singela, sobre *Obotalá* o orixá que representa Deus em religiões de matriz africana. Observamos que a ancestralidade foi apresentada de um modo diferente das outras obras analisadas até aqui. Emicida traz representações de líderes do Movimento Negro que militaram na luta antirracista e, portanto, fazem parte da história dos antepassados de Amora.

O segundo critério, contemplado plenamente, apresenta a protagonista com afirmações positivas sobre autodeclaração racial de Amora, além de apresentar a menina como uma personagem inteligente e capaz de inferir e chegar às suas próprias conclusões sobre as histórias que a ela são apresentadas.

E por fim, no último critério, observamos que o autor realiza analogias positivas, comparando as características físicas da menina com representações positivas, como o cabelo crespo com nuvem e os olhos negros com jabuticaba.

Dado ao exposto, a história: "Amoras" pode promover aprendizagens por meio de uma linguagem singela e sutil, auxiliando na luta antirracista. Por meio desta literatura, a criança pode desenvolver o letramento racial através da consciência sobre o protagonismo negro.

3.5 O CABELO DE LELÊ

A quinta obra analisada: *"O Cabelo de Lelê"*, escrita por Valéria Belém e ilustrada por Adriana Mendonça (2012), apresenta em sua narrativa, de uma maneira empolgante e divertida, a história de uma menina negra em processo de construção de sua consciência racial. Dessa forma, a protagonista, em meio a uma crise identitária, busca explicações que sanem suas dúvidas sobre o porquê da textura de seu cabelo. A falta de explicação faz com que a menina entre em um processo de autodepreciação: "Lelê não gosta do que vê. – De onde vêm tantos cachinhos? pergunta, sem saber o que fazer. Joga pra lá, puxa pra cá. Jeito não dá, jeito não tem. De onde vêm tantos cachinhos, a pergunta se mantém" (Belém, 2007, p. 5-7).

Imagem 17 - Lelê não gosta do que vê.



Fonte: Belém, 2012.

Identificamos na imagem 17, que a personagem mergulhada nesses questionamentos, ao tentar entender suas características fenotípicas, evidencia a ausência de pertencimento, ao demonstrar que ela se sente distinta em comparação ao outro — distinta do outro como branco e com cabelos aceitos socialmente. No decorrer do enredo, a menina toma uma decisão importante: "Pensa Lelê no canto a cismar. Toda pergunta exige resposta. Em um livro vou procurar!" (Belém, p. 12). Com determinação, Lelê decide buscar na literatura a resposta para sua dúvida e, após uma busca incessante, encontra o tal livro muito sabido, que, segundo a protagonista, tudo poderia explicar.

Imagem 18 - Países Africanos.



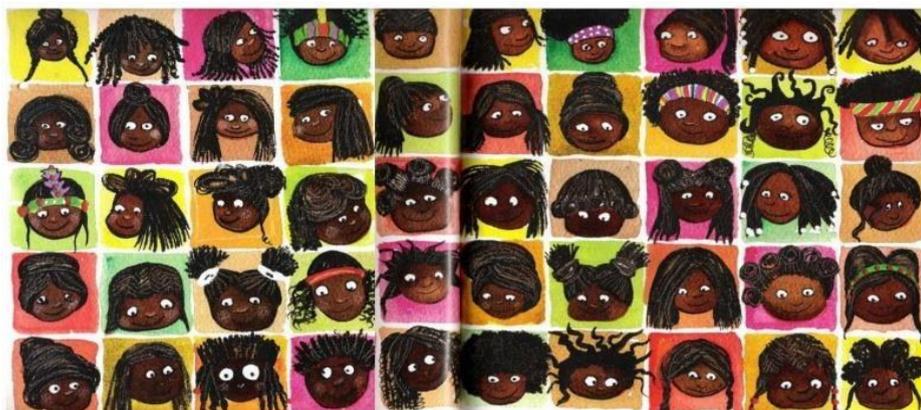
Fonte: Belém, 2012.

Como pode ser observado na imagem 18, na capa do livro intitulado: “Países Africanos” a menina consegue se sentir representada. Em outros termos, não se sente sozinha, as madeixas se espalham na ilustração, evidenciando que neste momento da história a personagem se encontra em um estágio de autoafirmação dos traços negros. Essa passagem é muito significativa ao concretizar e reforçar o pertencimento negro.

Vale destacar que, diferente das outras obras analisadas, nessa a personagem obtém o conhecimento de sua origem por meio do livro: "Países Africanos" que aborda, como o próprio título induz, a temática sobre a África e: “conta uma trama de sonhos e medos/ De guerras e vidas e mortes no enredo/ Também de amor no enrolado cabelo” (Belém, 2012, p. 15). Desse modo, o simbolismo do livro é considerado um recurso importante para esclarecer as dúvidas e obter conhecimentos acerca da história dos povos africanos. A menina, ao se sentir representada na literatura, descobre a sua descendência e sana sua dúvida sobre a origem de seus cabelos. O cabelo é uma das características mais visíveis do corpo humano, seja qual grupo étnico pertencer, essa simbologia difere de cultura para cultura e afirma a sua relevância como símbolo identitário. Nesse sentido, o entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra. Em suma, resgatar as semelhanças entre as técnicas de manipulação do cabelo negro dos ancestrais africanos e das técnicas contemporâneas pode servir como formas de pensar o corpo (Gomes, 2003).

Asseveramos que a protagonista se apropria dessa herança étnica – o cabelo afro, em um processo de empoderamento por meio do encontro de suas raízes e colaborando para a construção de sua identidade negra. No livro: "Países Africanos", Lelê tem um encontro com diversos tipos de cabelos e penteados em meninas parecidas com elas, conforme pode ser visto na imagem 19.

Imagem 19 - Penteados Africanos.

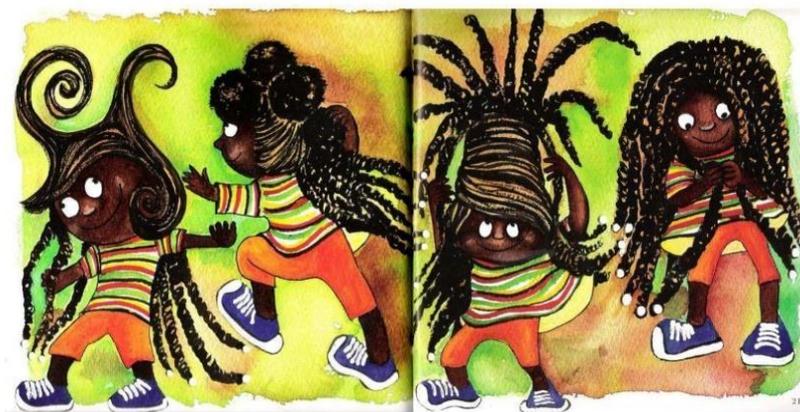


Fonte: Belém, 2012.

Como pode ser observado nas imagens, por meio do tal livro considerado sabido ocorre o encontro da personagem com vários tipos de penteados: “puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado, são tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” (Belém, 2012, p. 14). As figuras apresentam alguns adereços como: turbantes, fitas, penteados, tranças, *birotos*, coques e *black power*. Por tanto, a história pode gerar aprendizagens relacionadas ao lugar de onde vieram e de como usar os penteados: “Lelê sabe que em casa cachinho existe um pedaço da sua história. Que gira e roda no fuso da Terra de tantos cabelos que são a memória” (Belém, 2012, p. 26).

Dessa forma, os penteados trançados fazem parte das intervenções corporais estéticas utilizadas sobre os cabelos ao longo da história de vida. Saber adornar o cabelo com penteados trançados é uma prática do íntimo, normalmente aprendida no contexto familiar ou em outros espaços de sociabilidades negras. Fazer trancinhas soltas, rasteirinhas, embutidas e coquinhos são modos de pentear os cabelos repetidos na história das tradições africanas e afro-brasileiras (Gomes, 2006).

Imagem 20 - Penteados de Lelê.



Fonte: Belém, 2012.

Podemos observar na imagem 20, a mudança de sentimentos de Lelê, se nas primeiras páginas apresentava demasiada tristeza rejeitando seu cabelo, após a leitura e identificação com o livro, agora a menina passa a gostar do que vê e começa a experimentar os diferentes penteados africanos em seu cabelo, demonstrando satisfação e felicidade: “Lelê gosta do que vê. Vai à vida, vai ao vento. Brinca e solta o sentimento. Descobre a beleza de ser como é. Herança trocada no ventre da raça. Do pai, do avô, de além-mar até” (Belém, 2012, p. 19-24).

Vale ressaltar uma reflexão que a autora deixa no final da história: “Lelê gosta do que vê! E você?” (Belém, 2012, p. 29). Tal questão permite que as crianças possam acessar sua consciência e pensar sobre sua identidade, suas características e dos outros.

Vejamos os critérios atendidos na obra: “O cabelo de Lelê”:

Quadro 5 - Critérios atendidos na obra: O cabelo de Lelê.

Tematização da cultura africana e afro-brasileira	Personagem protagonista negro de modo afirmativo	Valorização dos fenótipos
<ul style="list-style-type: none"> • Livro: Países Africanos; • Penteados africanos; • Ancestralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento identitário da personagem até que se tornar afirmativo para negritude; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pele negra; • Cabelo crespo;

Fonte: Autora, 2024.

Conforme exposto no Quadro 5, o critério de tematização da cultura africana e afro-brasileira foi atendido por meio do contato da Lelê com o livro: "Países Africanos". Desse modo, a criança pode extrair da obra o entendimento de sua história, sua ancestralidade e assim desenvolver sua identidade negra, além de aprender como cuidar de suas madeixas. No segundo critério, apresenta a protagonista no primeiro momento com autodepreciação sobre seus cabelos, mas no desenrolar do enredo, esse critério é o mais atendido, ao ensinar como a protagonista desenvolveu sua autoestima por meio do pertencimento racial. E por fim, no último critério, valorização dos fenótipos, é atendido plenamente por ensinar como a protagonista passou a amar suas características fenotípicas por meio do acesso à sua cultura.

3.6 MEU CRESPO É DE RAINHA

A última obra analisada: "Meu crespo é de rainha", de bell hooks, foi ilustrada por Chris Raschka (2018). A obra mostra a exaltação da beleza dos cabelos negros a partir da diversidade representativa de penteados e texturas.

Nesse sentido, logo ao abrir as primeiras páginas do livro, pode-se ser envolvido na afetividade da narrativa, que proporciona desde sensações olfativas até táteis em relação ao cabelo: "Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce, macio como algodão, pétala de flor ondulada e fofa, cheio de chamego e de aconchego" (hooks, 2018, p. 2-5). Conforme apresentado na imagem 21:

Imagem 21 - Afetividade em Meu crespo é de Rainha.

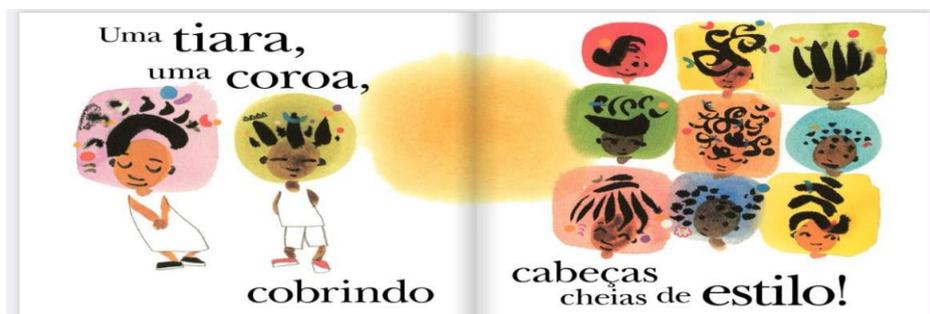


Fonte: Hooks, 2018.

Desse modo, a autora apresenta o cabelo negro por um viés positivo, proporcionando a relação de carinho atrelada ao formato das madeixas evidenciando a diversidade de estilos de cabelos e penteados: “pode ser moicano para o alto ou jogado para baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho” (hooks, p. 8-9, 2018). Portanto, independente do formato do cabelo, essa passagem reverbera que todos os cabelos são belos e cheirosos.

Outro ponto a ser destacado são os adornos com a coroa, um símbolo comumente associado a princesas, no qual as histórias de cunho eurocêntrico não incluem a negritude nesse papel de protagonismo. Nesse sentido, a obra permite o acesso a lugares de encantamento, permitindo que as meninas negras descubram a existência de rainhas e princesas que sempre existiram em África. Bem como postulado na afirmação que dá nome à obra: "Meu crespo é de Rainha", reafirmando que o cabelo crespo, assim como os de seus ancestrais, são heranças desse legado da realeza.

Imagem 22 - Cabeças cheias de estilo!



Fonte: hooks, 2018.

Conforme evidenciado nas pesquisas sobre racismo na infância, ter o cabelo crespo torna, muitas vezes, algo de comentários e piadas pejorativas. Historicamente, os fenotípicos negros sofrem ataques racistas. De acordo com Gomes (2002), tais ações podem ser danosas para a saúde emocional de mulheres negras, afetadas desde a infância a fase adulta, em outras palavras, a ação do racismo ultrapassa os xingamentos verbais, não é apenas violência simbólica, e existe toda uma estrutura e uma relação de sofrimento e violência.

Em um movimento de ruptura com o exposto acima, o enredo aborda o contexto das crianças com a diversidade de penteados: “cachinhos, crespinhos, birotos,

coquinhos, ou quem sabe com turbante!” (hooks, 2018, p. 23-24). A autora apresenta, de um modo afirmativo, tanto os adereços e enfeites que vão ao cabelo quanto a diversidade de estilos de cabelos e penteados, oportunizando às crianças o entendimento de que todos os cabelos são bonitos e estilosos: “Feliz com o meu crespo! O meu crespo é de rainha” (Hooks, 2018, p. 26-27). O enredo mostra, conforme a imagem 22, as meninas felizes com seus moicanos, tranças, coquinhos, birotos, garfados, turbantes e tiaras. Essas representações contribuem para um letramento racial positivo, evidenciam as diversidades e o respeito às diferenças.

Imagem 23 - Mães penteando os cabelos.



Fonte: Hooks, 2018.

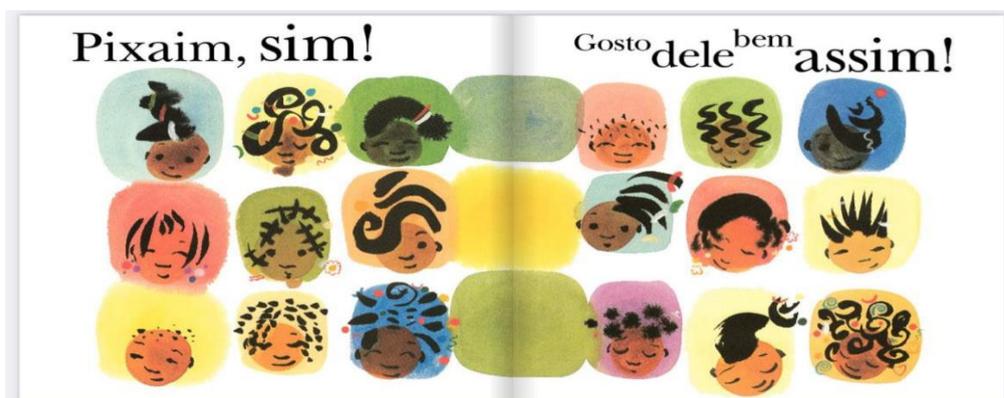
Além da diversidade e do tom da pele negra apresentada na imagem 23, apontamos outros dois pontos relevantes na obra: o primeiro refere-se à afetividade e ao ensinamento de uma mãe para sua filha, marcando a força da ancestralidade. E o segundo, à valorização estética dos fenotípicos, a representação das mães negras também com penteados variados. Desse modo, permite que as crianças percebam suas semelhanças e heranças genéticas, podemos observar o carinho e à afetividade das mães com suas filhas ao pentear, enfeitar, trançar, adornar seus cabelos, conforme outra passagem em que mostra a protagonista com sua mãe pela manhã em um momento de afetividade: “Sentadinha de manhã, esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam, para o dia começar enrolado e animado!” (Hooks, 2018, p. 18-19). Esse momento de apoio e interação familiar favorece a autoestima das crianças ao resgatar os valores ancestrais, vistos que as crianças aprendem com suas mães a cuidar das madeixas assim como foram ensinadas,

assim, reconhecer a ancestralidade permite a elas saber de onde vieram e como chegaram até aqui.

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra (Gomes, 2002, p. 44).

Diante do exposto, podemos afirmar que estudos sobre o corpo e o cabelo são fundamentais para a valorização da identidade negra. Portanto, a manipulação do cabelo, em uma perspectiva educativa, pode ser vislumbrada como continuidade de elementos africanos e afro-brasileiros, e assim, descobrir a africanidade presente ou escondida na manipulação do cabelo e “nos penteados por eles realizados, constitui uma das preocupações primordiais para a definição da força histórica e cultural desse segmento étnico/racial. Esses são aspectos a serem considerados pela educação escolar” (Gomes, 2002, p. 50).

Imagem 24 - Pixaim sim!



Fonte: Hooks, 2018.

Conforme citado anteriormente, nas pesquisas sobre o racismo na infância, comumente as crianças negras recebem apelidos pejorativos que acarretam

sofrimento e negação a suas características fenotípicas. Na obra, a palavra “pixaim” é utilizada de modo afirmativo: “Pixaim, sim! Gosto dele bem assim” (hooks, 2018, p. 20 e 21), após a declaração da personagem de gostar e apreciar seu cabelo crespo, evocam uma ruptura desse pensamento negativo em relação ao cabelo negro: “Feliz com o meu cabelo firme e forte, com cachos que giram, e o fio feito mola se enrola, vira cambalhota” (hooks, 2018, p. 28-29). Tais afirmações proporcionam empoderamento e valorização da identidade da criança negra: “[...] destacar a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, hoje, quer seja trançando, implantando ou alisando-o, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento” (Gomes, 2003, p. 174). Vejamos, a seguir, os critérios atendidos na obra no Quadro 6.

Quadro 6 - Critérios atendidos na obra: Meu crespo é de Rainha.

Tematização da cultura africana e afro-brasileira	Personagem protagonista negro de modo afirmativo	Valorização dos fenótipos
<ul style="list-style-type: none"> Ancestralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparação da personagem com uma rainha; Autoimagem de si e de seus cabelos. 	<ul style="list-style-type: none"> Diversidade do cabelo; Variações da tonalidade da pele negra.

Fonte: a autora, 2024.

Conforme exposto no Quadro 6, consideramos que o critério de tematização da cultura africana e afro-brasileira foi atendido por meio dos sentidos de aprendizagens passados por gerações ancestrais a respeito do cuidado do cabelo negro. No segundo critério, consideramos o mais atendido, a protagonista é apresentada com orgulho dos seus cabelos crespos e o compara com cabelo de rainha, reverberando o sentimento de empoderamento. Por fim, no último critério, valorização dos fenótipos, contemplado em toda a obra, mostra variações do cabelo negro em uma perspectiva afirmativa, conforme supracitado. Destacamos que essa é a única obra analisada que apresenta os personagens com variações de tonalidade da pele negra, o que é muito importante para as crianças compreenderem a mestiçagem brasileira.

Por tanto, a história: "Meu crespo é de Rainha" compõe a nossa última seleção de literaturas para apoiar na luta antirracista. Por meio dos sentidos de aprendizagens gerados nessa obra, as crianças podem desenvolver sua autoimagem, elevar sua autoestima e assim, desenvolver o letramento racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância negra é marcada por desafios únicos e uma série de adversidades que muitas vezes são resultados de estruturas sociais historicamente discriminatórias. Desde cedo, crianças negras enfrentam o impacto do racismo estrutural, que se manifesta em diversas formas de exclusão e violência, incluindo a falta de acesso a serviços de saúde, educação de qualidade e oportunidades de desenvolvimento. Essas crianças são frequentemente confrontadas com estereótipos negativos e preconceitos que afetam sua autoestima e seu senso de pertencimento. No entanto, a infância negra também é caracterizada pela resiliência, criatividade e capacidade de superação diante de adversidades, representando uma fonte de esperança e inspiração para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Desse modo, iniciamos as considerações lembrando a problemática na qual se fundamentou a pesquisa: Como a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira pode colaborar com a luta antirracista e promover o letramento racial? Apontamos a necessidade de pesquisas sobre as infâncias e debruçamos nossa coleta e análise de dados visando atingir os objetivos. Para tal, organizamos a estrutura da dissertação visando responder aos objetivos traçados. Inicialmente, apresentamos o próprio conceito do que seria infância negra. Nossas análises teóricas evidenciaram que por muito tempo os estudos pautaram-se em uma construção histórica, social e cultural de infância unificada: branca, burguesa, cristã e urbana. Usamos como suporte teórico as pesquisas de Ariès (1981), onde os registros apontam apenas pelo viés eurocêntrico, deixando a pergunta: Onde estavam as crianças negras na história? Apontamos ainda os estudos e pesquisas de Del Priore (2018) e Jovino (2010) que se debruçaram para identificar como foi a infância negra no Brasil. Os resultados denunciam o triste relato de uma infância negra desumana. Diferente da criança branca, a criança negra era relegada a serviços laborais, além de terem que lidar com a perda dos pais, desestruturação familiar, desfalecimento e ausência de referências positivas sobre seu povo.

Nessa perspectiva, tencionamos no decorrer da pesquisa demonstrar a necessidade acerca da consciência sobre a pluralidade de infâncias, sobretudo ao relacionarmos à temática das relações étnico-raciais para pensar na criança negra a partir dos diversos contextos históricos e sociais vividos por elas. Desta feita, é nesse contexto que encontramos as estratégias de resistência, que rompem com esse viés

universalizante de pesquisas sobre infância-branca. Portanto, conceber a infância enquanto uma construção histórica e social não se refere apenas em compreendê-la como etapa do desenvolvimento humano, mas há um tempo social vivido intensamente por elas e marcado por suas experiências.

Nesse caminho, evidenciamos que as relações culturais são de grande influência para as crianças, visto que elas podem criar e atribuir significados nas trocas culturais a partir das suas relações com o outro, como posto por Barbosa (2014), Dornelles e Bichoff (2012). Outro ponto abordado na pesquisa foram as trocas nas relações, compreendendo que elas nem sempre são positivas para os negros, os estudos de Almeida (2019) e Gomes (2005; 2021) sugerem a consolidação da superioridade das pessoas brancas sobre todas as outras pessoas no decorrer da história. Dessa forma, a discriminação racial opera sobre a população negra não apenas em aspectos culturais, mas sobretudo, pela estrutura social, seja na área da política, da economia ou nas relações cotidianas. Assim, o racismo não pode ser considerado um ato isolado, a partir dele se constrói o padrão de normalidade, consciente ou não.

As pesquisas sobre o racismo na infância realizadas por Oliveira e Abramowicz (2010) e Cavalleiro (2022) auxiliaram na compreensão do silenciamento. No âmbito que deveria legitimar e trazer conhecimento e estímulo, além de promover um desenvolvimento identitário sadio para crianças negras. Dessa forma, a escola torna-se o local onde o racismo mais incide, silenciosamente, operando tanto na sala de aula como na gestão. Além disso, as pesquisas apontam a recusa às características raciais de crianças negras, visto que a maioria das representações nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil são de cunho eurocêntrico e propagam um conjunto hegemônico do ser. Assim, esses espaços de convivência entre as crianças propagam experiências que distanciam as crianças negras de sua cultura e negligenciam o acesso desses conhecimentos às demais crianças.

De fato, o racismo opera como mecanismo de constituição de imagens que legitima um conjunto de modelos de vida a ser seguido, sendo um modelo europeu que desmonta a identidade negra. Como resultado, a formação da identidade pode ser fragilizada em detrimento da falta de pertencimento. Portanto, para um processo positivo da formação de identidade é necessário que a criança se sinta pertencida ao ambiente, e na Educação Infantil compreendemos que as representações africanas e afro-brasileiras podem ser um caminho para a formação de uma identidade positiva.

Assim, a identidade negra e seu pertencimento estão relacionados à construção do olhar de um grupo étnico-racial sobre si e, a partir da relação com o outro, volta-se para si, pois só o outro interpela nossa própria identidade. Esse processo não existe para a criança negra se no cotidiano escolar a referência sobre ela for silenciada.

Além disso, lutar por uma educação de cunho antirracista é questionar constantemente as práticas desenvolvidas e traçar caminhos que possam possibilitar mudanças. Corroborando com Munanga (2012), a escola é um espaço propício para debater e criar estratégias que promovam a reflexão crítica sobre desconstruir os estigmas racistas que assolam o imaginário brasileiro referente à população negra. Nesse sentido, o resgate positivo de histórias que tematizem a cultura africana e afro-brasileira pode ser um caminho para dar autenticidade e construir uma memória positiva sobre a negritude. Sendo a escola um espaço propício para este debate, se faz necessário um diálogo com políticas públicas que orientem legalmente o trabalho com a temática das relações étnico-raciais. Consoante os documentos, as crianças são apresentadas como sujeitos de direitos, que nas interações sociais constituem sua identidade coletiva e pessoal, enquanto brincam, imaginam, aprendem, observam e experimentam novas experiências.

Dentre as políticas públicas apresentadas, destacamos a Lei n.º 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apontamos na pesquisa a criação da Lei n.º 11.645/2008, porém nosso foco de estudo foi a Lei n.º 10.639/2003 por se tratar diretamente das questões acerca da negritude. As políticas afirmativas, propõem reparações e reconhecem a necessidade da valorização da história, cultura e identidade negra, tais políticas curriculares pautadas nas dimensões históricas da sociedade brasileira, buscam erradicar o racismo por meio da divulgação e produção de conhecimentos, atitudes e valores.

De fato, um dos caminhos para o combate ao racismo e discriminação seria a educação étnico-racial positiva, fortalecendo entre os negros e brancos o pertencimento e a consciência negra. Para o primeiro grupo, o ensino pode engrenar conhecimento e segurança para se orgulharem da sua origem africana. Para o outro, permite identificar as contribuições e influências da cultura negra para nosso país. No percurso de diálogo com as políticas públicas, entendemos que no direito de conviver e conhecer-se, assim como no campo de experiência: o eu, o outro e o nós, podemos encontrar, em forma de resistência, base para se trabalhar com a temática, visto que,

a prática pedagógica voltada para o princípio antirracista precisa promover contextos em que a criança possa se reconhecer como sujeito importante e ativo. Desse modo, visando compreender as representações da criança negra na literatura, organizamos três momentos. O primeiro: resgate do contexto histórico de quando surgiu a literatura infantil. O segundo: a inserção do negro na literatura no Brasil e, por fim, conceituar como esses múltiplos conceitos se encaixariam na pesquisa.

No primeiro momento, frisamos a dificuldade de tecer um processo histórico, o qual não seja pelas lentes ocidentais, deixando-se margem para emergir mais pesquisas com viés afrocentrado. Em outras palavras, a literatura infantil nasceu para atender as demandas do mundo moderno, conforme posto por Zilberman e Magalhães (1987) com objetivo moralizante de controlar o desenvolvimento intelectual das crianças, as literaturas nesse período introjetavam conhecimentos específicos para formação cidadã, e nessa época não há passagens de representações de crianças negras na literatura, muito menos livros destinados a elas.

Avançamos na pesquisa para compreender como se deu a inserção do negro na história da literatura, nas pesquisas de Castilho (2004), Jovino (2006) e Gouvêa (2005) onde identificamos que era rara a presença de crianças e quando aparecia era em postos secundários, ocupando espaço servil, a maioria das representações era de adultos, que também ocupavam espaços de servidão, e em outros cenários, descritos de modo a embranquecer o personagem.

Na seleção das literaturas analisadas, averiguamos que a questão das denominações literatura seja como negra como posto por Bernd (1988) ou afro-brasileira conforme Duarte (2008), ainda geram discussões entre teóricos e estudiosos da área, tanto que essas denominações distinguem um grupo no âmbito da literatura brasileira. Porém, ousamos pontuar que há uma relação entre esses conceitos: proporcionar ao imaginário social elementos que resgatem a memória negra em um processo de introjeção da cultura africana e afro-brasileira e assim propiciar de fato que as vozes negras falem e sejam protagonistas.

Nessa perspectiva, entendemos que a literatura consiste em um elo de transmissão de conhecimento e valores e, nessa busca de encontrar um lugar de fala da pesquisa, encontramos a que se aproxima do nosso objetivo e contribui para o que propõe a Lei n.º 10.639/2003. Sendo, o conceito criado por Eliane Debus (2018) da tematização da cultura afro-brasileira e africana, focaliza não na autoria da obra, mas no modo como são tematizados os referenciais africanos e afro-brasileiros. Portanto,

compreendemos que ao atrelar esse conceito a literatura infantil, podemos propiciar informações e representações pelas quais crianças negras e não negras, podem adquirir novos conhecimentos e valores mediante introjeções de sentidos de aprendizagens que promovam experiências significativas conforme pressupõem as constelações de aprendizagens.

Posteriormente, elencamos seis obras, as quais possuem em seus enredos possibilidades de literatura infantis afro-brasileiras e africanas, as quais podem auxiliar na luta antirracista e, ademais, promover o desenvolvimento do letramento racial, contribuindo para uma formação identitária positiva.

Na primeira análise selecionada: "O Pequeno Príncipe Preto" de Rodrigo França (2020), foi possível identificar as constelações de aprendizagens em volta dos sentidos de aprendizagens expressados por meio da representação da árvore Baobá, da presença de alguns orixás, da filosofia *Ubuntu*, e da valorização da ancestralidade. O personagem é apresentado de modo afirmativo, utilizando vestimentas que denotam a realeza, contribuindo com a ruptura que os príncipes são brancos e de cabelos louros e lisos. Além disso, o pequeno príncipe preto é dotado de altruísmo e reverbera o orgulho de suas características fenotípicas. Estes são alguns aglomerados de aprendizagens que podem ser extraídos na obra.

A segunda obra analisada: "Kofi e o menino de fogo" de Nei Lopes (2008), notamos as constelações de aprendizagens em volta das práticas cotidianas em um vilarejo na África manifestadas na escolha do nome dos membros da família, no tecido *kente*, o formato das moradias, algumas funções laborais e os saberes ancestrais. O personagem principal é apresentado de modo afirmativo com práticas de alteridade, a sua representação fenotípica é comum, a narrativa não contém passagens de autoafirmação sobre seu corpo, diferente das outras obras analisadas, essa tem como foco relatar a trama sobre o preconceito. A obra foi selecionada por ser rica em elementos que geram aglomerados de aprendizagens sobre a cultura africana.

O conto chamado: "Reizinhos de Congo" de Edmilson Pereira (2004), foi a terceira obra analisada, esta é composta por dois contos. Evidenciamos as constelações de aprendizagens em volta dos sentidos de aprendizagens oriundos da tematização cultura afro-brasileira e africana por meio do tradicional festejo do Congo, a narrativa é rica em vocabulários de origem africana e valoriza os saberes ancestrais transmitidos em forma oral. Os contos apresentam os protagonistas de modo afirmativo com vestimentas da realeza e adornados com joias, contribuindo para o

imaginário infantil ser alimentado afirmativamente a partir da compreensão de que também existem reis e rainhas negros que vivem fora de castelos.

Na quarta obra analisada: "Amoras" escrita por Emicida (2018) inferimos que as constelações de aprendizagens foram geradas em torno da religiosidade africana através da representação do orixá *Obotalá*. Adiante, diferente das outras análises, a ancestralidade é abordada pelo viés das representações de alguns líderes do Movimento Negro. Além disso, as analogias em torno da narrativa realizando comparações com as características fenotípicas de Amora com elementos positivos como: a nuvem, jabuticaba e a fruta amora sempre com ênfase que as pretinhas são as melhores que existem podem corroborar para construção de uma autoimagem positiva para a criança negra, rompendo com alguns padrões estereotipados atrelados a comparação do negro com elementos racistas.

Nas obras analisadas, os sentidos de aprendizagens foram gerados pelo aglomerado de saberes transmitidos pelas relações dos personagens com o outro. No entanto, a quinta análise composta pela obra: "O cabelo de Lelê" de Valéria de Belém (2012) identificamos que a protagonista desenvolve esses sentidos por meio do contato com o livro: "Países Africanos", nele a Lelê compreende que seus traços fenotípicos são oriundos de sua ancestralidade e na mesma fonte aprende a cuidar de suas madeixas. Além disso, a protagonista aprende a lidar com seus sentimentos em relação a si, visto que no primeiro momento da narrativa ela se autodepreciava e renegava suas características e, com o contato com a cultura africana, passou, através do livro, a ter confiança e ver beleza em si. Assim sendo, compreendemos que essa obra, em especial, se assemelha com o que pretendemos com a presente pesquisa - transmitir aglomerados de aprendizagem sobre a cultura africana e afro-brasileira por meio da literatura. E assim como Lelê, as crianças negras possam se sentir pertencidas e desenvolver uma imagem positiva de si.

Por fim, na última obra selecionada escrita pela ativista bell hooks (2018), analisamos os sentidos de aprendizagens sobre cuidado com o cabelo negro. Na história, a protagonista reverbera o orgulho dos seus cabelos crespos e o compara com o cabelo de rainha. Destacamos o sentimento de empoderamento, a história também contribui na geração de aglomerados de aprendizagens em torno da ancestralidade, por haver passagens onde as mulheres ensinam as garotas a cuidarem de seus cabelos. Por fim, destacamos que essa obra promove o sentido de

aprendizagem em relação às variações de tonalidade da pele negra, o que é muito importante para as crianças compreenderem a mestiçagem brasileira.

Destacamos que o conjunto das análises das obras: "O Pequeno Príncipe Preto" (2020); "Meu Crespo é de Rainha" (2018) e "Os reizinhos de Congo" (2004), proporcionam constelações afirmativas desconstruindo o padrão da literatura ocidental de que reis e rainhas são brancos, dos cabelos lisos e vivem em castelos e quando apresentam o negro está no navio, destruído, marginalizado. Em um movimento contrário, as obras reverberam uma narrativa com perspectivas onde o destaque de ascensão a realeza está sendo ocupado por negros e negras, essas narrativas podem contribuir para o desenvolvimento de um letramento racial positivo no qual as crianças negras também podem e devem se ver ocupando lugares de prestígios.

No decorrer das análises, evidenciamos o cabelo como um forte simbolismo da cultura negra nas obras: "O cabelo de Lelê" (2007); "Amoras" (2018); "Meu Crespo é de Rainha" (2018); "O Pequeno Príncipe Preto" (2020) e "Os Reizinhos de Congo" (2004), foi possível gerar sentidos de aprendizagens sobre a forma de pensar diferentes penteados e estilos de cabelo crespo. Para as crianças negras, as narrativas que abordam a temática do cabelo podem desenvolver a autodeterminação, autoavaliação, a autoimagem positiva de si e para que as demais crianças ampliem a consciência de parâmetros de beleza por meio das características de cada um. Portanto, reconhecer o cabelo negro como belo, assim como as demais características fenotípicas, é considerar um caminho de ruptura com padrões estéticos que estabelecem ao imaginário social o que é "bonito".

Consideramos ter respondido à problemática norteadora da pesquisa, compreendendo que a literatura pode colaborar com a luta antirracista e promover o letramento racial enquanto incorporar a temática racial na Educação Infantil. A literatura é um dos caminhos para desconstruir narrativas eurocêtricas predominantes nesse espaço formativo. Tencionamos a partir desta pesquisa auxiliar no desenvolvimento da consciência racial, à medida que o imaginário infantil for alimentado positivamente, com conceitos de negritude, ancestralidade e saberes comunitários, as crianças negras podem se reconhecer, refletir e construir sua imagem a partir do conhecimento de sua origem, sua identidade positiva e de seus ancestrais. Esse caminho pedagógico, de cunho antirracista, pode oportunizar signos que semeiam o letramento racial e, conseqüentemente, a formação da consciência racial.

O uso da literatura infantil afro-brasileira e africana pode engendrar ações pedagógicas que visem contribuir com a inclusão de experiências escolares significativas para as crianças perceberem os atributos da negritude afirmativamente. Por meio dessa literatura afirmativa, pode-se proporcionar às crianças negras e não negras, novos processos cognitivos que coordenam o pensamento e atitudes oriundos do enegrecimento do saber, e assim, amplifiquem o sentido social do ser negro a partir da experiência imaginária. Desse modo, coletamos resultados significativos, na tentativa de auxiliar e ampliar as discussões sobre a temática das questões étnico-raciais e infância negra. Ao passo que tecíamos essa dissertação, mas latente se fazia a certeza de que a educação antirracista é um ato de resistência, frente as teorias que propagam conceitos eurocêntricos, concentrou-se em apontar direcionamentos para a construção de um caminho antirracista, tendo como fio as obras literárias apresentadas. Desta feita, essas são algumas das inúmeras possibilidades, dentro de tantas outras literaturas, que podem engrenar outras pesquisas com essa temática. Finalizamos, parafraseando Emeida: ao ver essa pesquisa, Zumbi dos Palmares diria: “nada foi em vão”.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Editora: *Libros técnicos e científicos*, 1981.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

ALMEIDA, Nilson.Ferreira. **Transversalidades corporais e Constelações de aprendizagens: processo educativos no terreiro Reino de Iemanjá**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2020.

ALVES, Miriam. **Cadernos Negros (número 1): estado de alerta no fogo cruzado**. In: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza PUC Minas, 2002.

ALMEIDA, Jaqueline Garcia Cavalheiro; DA SILVA, Jefferson Olivatto; DIAS, Marcia Denise; OLIVEIRA, Tauana Aparecida de. O PERTENCIMENTO NEGRO NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: UM OLHAR PARA CRIANÇAS NEGRAS COMO PROTAGONISTAS. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 777–788, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.204. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/204> . Acesso em: 29 mar. 2023.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e Literatura infanto-juvenil**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24037/DISSERTACAO_Debora_Araujo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: mai.2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Culturas infantis: contribuições e reflexões. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1870/1774> .Acesso em: 12 mai. 2023.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Edição “Livros do Brasil”, 1972.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Companhia Editora Nacional, 2012.

BERND, Zilá. **O que é Negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

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

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. 496 p. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: mai. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEI, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: mai. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: mai. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: mai 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm Acesso em: mai. 2023.

BRASILEIRO, J. **As congadas de Minas Gerais. Uberlândia –MG**: Fundação Cultural Palmares, Ministério da Cultura, 2010.

CAVALLEIRO, dos Santos Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção Do Outro Como Não-Ser Como Fundamento do Ser**. 2005. 339 p. Tese (Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo) - Doutorado, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-comonc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf> . Acesso em: 7 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas, v. 2, p. 13-37, 2008.

CANDAU, Vera Maria. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, 2020.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas**. Olhar de professor, v. 7, n. 1, 2004.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ática, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DE VASCONCELOS, Francisco Antonio. Filosofia ubuntu. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 3, n. 2, p. 100-112, 2017.

DA SILVA, Jefferson Olivatto.; SANTOS, Thais Rodrigues. Práticas umbandistas como aprendizagem comunitária de longa duração no Paraná. **Linhas críticas**, v. 26, n. 1, 2020, p. 1-19.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. **Comportamentos sociais de longa duração em centros umbandistas do sul paranaense**. In: CAMARGO, H.W. **Umbanda, Cultura e Comunicação: olhares e encruzilhadas**. Curitiba: Syntagma Editores, 350 p. 2019.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. **Processos de aprendizagem comunitárias e suas implicações no Ensino Superior**. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

Da SILVA, Jefferson Olivatto. DIAS, Marcia Denise de Lima. Dinâmicas psicoeducativas do benzimento: uma construção comunitária. **Revista Eletrônica da Feati**, v. 17, n. 1, 2018, p. 136-148.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Aprendizagens comunitárias africanas de longa duração e em larga escala segundo a expansão banta. **Relegens Thréskeia**, v. 5, n. 1, 2016, p. 84-107.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Movimento Lumpa: aprendizagens étnicas para uma identidade cristã em Zâmbia. **Revista NUPEM**, v. 14, n. 31, Campo Mourão, 2022, p. 58-73.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Por um novo desdobramento da atuação psicológica com os povos indígenas. **Revista Contato**, volume único, n. 137, 2021.

DIAS, Marcia. D. L. **Benedeiras: a educação de resistência feminina de mulheres negras pelas ervas**. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2019.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Cortez Editora, 2018.

DEL PRIORE, Mary. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 84-106.

EMICIDA. **Amoras**. Companhia das letrinhas, São Paulo 2018.

DO NASCIMENTO, Alexandre. Ubuntu como fundamento. Ujima. **Revista de Estudos Culturais e afrobrasileiros**, 2014.

DORNELLES, L.; BISCHOFF, D. Misturas de cores: **Olhares sobre diversidade e raça na Educação Infantil**. Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras, p. 309-319, 2012.

DOS SANTOS, Cristina Soares. Como tornar o caminho do estudante negro suave? A construção de uma narrativa antirracista no ambiente escolar. **Palavras ABEHrtas**, 2021. Disponível em:

<https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/18>

Acesso em: 25 jan. 2024.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FANON, Franz. **Peles negras, mascaras brancas**. Editora EDUFBA. Salvador, 2008.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Aparecida; GOMES, Cássio. **Letramento racial crítico: falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019. Entrevista.

FLORES, Elio Chaves; AMORIM, Alessandro. Protagonismo negro numa perspectiva afrocentrada. **Revista Brasileira do Caribe**, v. 11, n. 22, p. 59-78, 2011.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica.** In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Aparecida; GOMES, Cássio. **Letramento racial crítico: falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia.** Uniletras, Ponta Grossa, Entrevista. v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019.

GABARRA, Larissa Oliveira. Congado: a festa do batuque. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 3, n. 2, 2006.

GÓES, José; FLORENTINO, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos.** In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo. Contexto. p. 407-436. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº.23. Rio de Janeiro, Maio/Agosto 2003.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8157606>
Acesso em: 06 de jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, p. 83-96, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos. **Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma. Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p.167-182, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, pele negra e cabelos afro: reprodução de estereótipos e/ou ressignificações culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, pág. 40-51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 de jun. 2024.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALE S%20C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALE%20S%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf) Acesso em: 02 de jan. 2024.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 79-91, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14095> Acesso em: mai. 2023.

KLEIMAN, A. B. Professores e Agentes de Letramento: Identidade e Posicionamento Social. **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763> Acesso em: 03 de jan. 2024.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Papirus Editora, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LIMA, Heloísa Pires. **Personagens negros. Um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando Racismo na escola**. Brasília: MEC, 2000.

MABILLARD, Amanda. **Othello Sources Shakespeare Online**. Disponível em: <http://www.shakespeare-online.com/plays/othello/othellosources.html>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. **Etnográfica**, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246> Acesso em: 03 de jan. 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. PENESBG, Niterói: EduFD, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, p. 209-226, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 04 de jan. 2024.

OLIVEIRA, K. de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, p. 40-41, 2019.

PARIZI, Vicente Galvão. **O livro dos Orixás: África e Brasil** [recurso eletrônico] / Vicente Galvão Parizi -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: https://www.institutobuzios.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Vicente-Parizi_O-Livro-dos-Orixas.pdf Acesso em: 04 jan. 2024.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Os reizinhos de Congo**. Ilustrações de Graça Lima. – 3. Ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Fátima Verônica; LIGIERO, Or Prof Dr José Luiz; REUNI, Bolsa Capes. Contar histórias a partir da tradição do griot. In: **Anais do VII Congresso de Pós Graduação e Pesquisa em Artes Cênicas**. 2010.

SANTOS, T.R. **Constelações de aprendizagem nas práticas da Umbanda no terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum**. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Irati, PR, 2018.

SHREIBER, C. **Jogos e brincadeiras indígenas no ensino da Educação Física: desafios e perspectivas nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2021.

SILVA, Luciana Cunha; SILVA, Katia Gomes. O negro na literatura infantojuvenil brasileira. **Revista Thema**, vol 8, 2011.

SILVA, M. F. L. da. Boletim, Universidade Federal de Minas, n. 2081, ano 46, 18 nov. 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2081> Acesso em: 04 jan. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre, 2004.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php> Acesso em: 04 de jan. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 de jan. 2024.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de; SILVA, Marta Regina Paulo da. Relações raciais e a creche: um ensaio sobre a formação da identidade negra e a prática educativa. **Zero-a-seis**, v. 25, n. 47, p. 41-63, 2023.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2005.

WALDMAN, M. O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. **África**, [S. l.], n. esp, p. 223-235, 2012. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.v0iespp223-235. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/102638>. Acesso em: 3 dez. 2023.