

>> *Temática Especial*

Veredas do protagonismo negro nas produções literárias para a infância: resistências e re-existências

Patrícia Barros Soares Batista*

Maria Carolina da Silva Caldeira **

Resumo:

Neste artigo, propomos discutir a produção literária para a infância, tendo como prisma o protagonismo negro. A escolha por esse objeto se deu por entender que o discurso literário reproduz algumas características da sociedade na qual foi constituído, sendo fundamental um olhar crítico e sensível para as obras literárias dirigidas ao público infantil. A literatura, uma experiência humana que potencializa os diferentes modos de ser, estar e compreender o mundo, é forma de resistência por ampliar as percepções culturais e identitárias. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, cuja metodologia é a análise documental. O objetivo do artigo é mapear o acervo literário de uma escola pública de Belo Horizonte, tendo como recorte o enfoque étnico-racial, construindo categorias para possibilitar a análise das obras e construir veredas para a produção de resistências por meio da mediação de obras literárias para a infância. Para tanto, adotamos majoritariamente uma epistemologia negra, tendo como principais fontes teóricas: Adichie (2019), Araújo (2018), Almeida (2018), Debus (2017), Kilomba (2019), Mayer e Gomes (2021) entre outros. Como resultados, destacam-se duas grandes categorias nas quais as obras analisadas estão circunscritas, configurando-se como veredas profícuas para a educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave:

Protagonismo negro. Literatura afro-brasileira. Literatura para a infância. Relações étnico-raciais.

Paths of black protagonism in literary productions for children: resistance and re-existence

Abstract: *In this paper, we propose to discuss the literary production for children, having as a prism the black protagonism. The choice for this object was based on the understanding that literary discourse*

* Mestre em Educação pela UFMG, professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, membro do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL/FaE/UFMG). E-mail: patriciab.ufmg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0863-5217>.

** Doutora e Mestre em Educação pela UFMG, professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC/FaE/UFMG). E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0668-1989>.

reproduces some characteristics of the society in which it was constituted, and a critical and sensitive look at literary works aimed at children is essential. Literature, a human experience that enhances different ways of being and understanding the world, is a form of resistance to broaden cultural and identity perceptions. This is a research with a qualitative approach, whose methodology is document analysis. The objective is to map the literary collection of a public school in Belo Horizonte, having as a focus the ethnic-racial focus, building categories to enable the analysis of the works and build paths for the production of resistance through the mediation of literary works to the childhood. For that, we mostly adopted a black epistemology, having as main theoretical sources: Adichie (2019), Araújo (2018), Almeida (2018), Debus (2017), Kilomba (2019), Mayer and Gomes (2021) among others. As a result, two major categories stand out in which the analyzed works are circumscribed, configuring themselves as fruitful paths for the education of ethnic-racial relations.

Keywords: Black protagonism. Afro-Brazilian Literature. Children's Literature. Ethnic-racial relations.

Caminos del protagonismo negro en las producciones literarias para niños: resistencias y reexistencias

Resumen: *En este artículo, nos proponemos discutir la producción literaria para niños, teniendo como prisma el protagonismo negro. La elección de este objeto se basó en el entendimiento de que el discurso literario reproduce algunas características de la sociedad en la que se constituyó, siendo imprescindible una mirada crítica y sensible a las obras literarias dirigidas a los niños. La literatura, una experiencia humana que potencia diferentes formas de ser y entender el mundo, es una forma de resistencia para ampliar las percepciones culturales e identitarias. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, cuya metodología es el análisis documental. El objetivo del artículo es mapear el acervo literario de una escuela pública de Belo Horizonte, teniendo como foco el enfoque étnico-racial, construyendo categorías para viabilizar el análisis de las obras y construir caminos para la producción de resistencia a través de la mediación de obras literarias a la infancia. Para eso, adoptamos mayoritariamente una epistemología negra, teniendo como principales fuentes teóricas: Adichie (2019), Araújo (2018), Almeida (2018), Debús (2017), Kilomba (2019), Mayer y Gomes (2021) entre otros. Como resultado, se destacan dos grandes categorías en las que se circunscriben las obras analizadas, configurándose como caminos fecundos para la educación de las relaciones étnico-raciales.*

Palabras clave: Protagonismo negro. Literatura Afrobrasileña. Literatura infantil. Relaciones étnico-raciales.

Introdução

A literatura é uma vereda que se abre a experiências que permitem a cada um(a) responder melhor à sua vocação humana (TODOROV, 2009, p. 24). A literatura para a infância¹, produção cultural concebida como distinta daquela destinada ao(à) leitor(a) adulto(a), confere ao(à) leitor(a) infantil uma especificidade. Diversas linguagens e temáticas compõem essa produção, que pode ser compreendida também como uma forma de resistência para ampliar as percepções culturais e identitárias (MAYER; GOMES, 2021). As obras literárias para a infância configuram-se como objetos culturais que “[...] permitem ler o outro e sobre o outro” (DEBUS, 2017, p. 22), compreendendo melhor a si e ao mundo que o cerca.

¹ Embora o termo literatura infantil seja utilizado com frequência para denominar a produção literária destinada às crianças, compreende-se que os livros são escritos por adultos(as), nesse sentido, adotamos o termo literatura para a infância (HILLESHEIM, 2008).

É importante destacar que, ao pensarmos na produção literária, devemos considerar como premissa a não neutralidade dos discursos (CHARTIER, 1990), pois estes formam práticas legitimadoras de uma ordem determinada e socialmente construída. No Brasil, podemos associar os discursos sociais, escolares e literários à legitimação do racismo que estrutura a nossa sociedade. Segundo Almeida (2018, p. 23), o racismo formata as subjetividades nas relações sociais, visto que, do ponto de vista da consciência e dos afetos, valida quem merece ser considerado sujeito. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira abre-se a um potente campo discursivo que dá voz e poder a culturas silenciadas, abrindo espaço para resistências e re-existências², na medida em que possibilita a produção de outras subjetividades.

Inserindo-se neste debate e tendo como prisma uma perspectiva antirracista e decolonial, este artigo visa a discutir sobre a produção literária negra para a infância, a partir da análise do acervo literário adotado em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)³, durante o ano de 2022. O objetivo do artigo é mapear esse acervo, tendo como recorte o enfoque étnico-racial, construindo categorias para possibilitar a análise das obras e construir veredas para a produção de resistências por meio da mediação de obras literárias para a infância. Pretendemos contribuir para a ampliação de um debate no campo literário que rompa com a visão hegemônica de uma história única (ADICHIE, 2019), social e culturalmente construída sob o pilar da desigualdade étnica e racial.

Ao trazer outras histórias à cena literária no ambiente escolar, torna-se possível fazer ecoar vozes das diferentes culturas africanas e afro-brasileiras, alargando-se o olhar para os diversos modos de ser, estar e compreender o mundo. O debate é de extrema relevância do ponto de vista social, tendo em vista que, ainda hoje, quase duas décadas após a promulgação da Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) – alterada para n. 11.645/2008 – a história e as culturas africanas e afro-brasileiras continuam sendo invisibilizadas nas práticas escolares ancoradas em currículos coloniais racistas. A discussão sobre a literatura, sob a perspectiva da resistência, abre veredas para re-existências plurais sob a perspectiva étnico-racial e cultural.

Metodologia

Esta pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa e escolheu como procedimento metodológico a análise documental do acervo literário adotado em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), são considerados documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano”. Oliveira (2007, p. 69) afirma que a pesquisa documental se caracteriza “[...] pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Nesse sentido, os livros infantis que compõem esse acervo foram considerados como importantes documentos que permitem compreender caminhos possíveis/veredas pelas quais pode se dar a educação das relações étnico-raciais.

Compreendidos como documentos, os livros podem ser utilizados como fontes de informações, indicações e explicações que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões, de acordo com o interesse do(a) pesquisador(a). Nesse sentido, para nortear a produção das informações da

2 Na perspectiva aqui adotada, a resistência é entendida não apenas como resistir ao poder, mas também como uma forma de produzir outros modos de ser e estar no mundo, ou seja, de re-existir.

3 Para maiores informações sobre o Centro Pedagógico (CP) da UFMG, acesse: <http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico>. Acesso em: 11 nov. 2022.

pesquisa, foram formuladas duas questões: Do ponto de vista decolonial, quais são as obras que compõem o acervo literário das turmas do primeiro ciclo de Formação Humana? Quais são os contextos narrativos (aspectos verbo-visuais e autoria) presentes em tais obras?

Para traçar o mapa do território literário investigado, utilizamos como procedimentos voltados à produção de dados, o levantamento dos registros de planejamentos de uma mulher negra, pesquisadora, uma das responsáveis pelo desvelar das palavras aqui presentes, que atualmente atua como professora alfabetizadora na turma do primeiro ano pesquisada. Nesses registros, a pesquisadora anota as obras que foram mediadas com a turma, registrando breves informações sobre os livros (autoria, ilustrações, editora, contexto em que se passam as narrativas, temática, aspectos textuais e imagéticos que mais chamaram a atenção em cada obra, dentre outros aspectos) e tecendo breves reflexões sobre a recepção das crianças antes, durante e após o compartilhamento da leitura. Grande parte das obras, vincula-se ao projeto intitulado LiterÁfricas, ação vinculada ao projeto de ensino e pesquisa *Áfricas e eu: Reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que será explicado a seguir*.

Por uma experiência literária decolonial possível: projeto Áfricas e eu e a literatura afro-brasileira na escola

A lei n. 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Educação Básica do Brasil. Ao institucionalizar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, a referida lei almejou gerar mudanças no cotidiano da escola, suscitar questionamentos por parte dos(as) docentes sobre a sua prática e reconstruir o currículo, bem como os materiais didáticos trabalhados, dando visibilidade aos saberes relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras. A criação de leis e dispositivos legais voltados para a educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), dialoga com o Movimento Negro que tem cada vez mais “[...] acentuado a discussão sobre a temática da discriminação e preconceito racial, em especial no espaço escolar” (DEBUS, 2017, p. 37). Contudo, as produções acadêmicas revelam que, ainda hoje, quase duas décadas após a sanção dessa lei, muitos são os desafios relacionados à sua implementação.

Segundo Gomes (2012), um desses desafios se refere à rigidez das matrizes curriculares e à limitação ocasionada pelo conteudismo dos currículos. Esses fatos mostram a necessidade urgente de diálogo entre a escola, o currículo e a realidade social. Compreender o currículo como parte do processo de formação humana, tendo como questão um contexto de desigualdades e diversidade, demanda uma mudança estrutural. A legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista e decolonial, tornando legítimo o discurso sobre as questões étnico-raciais, pautado pelo diálogo intercultural, considerando a existência de um “outro” como sujeito ativo e concreto.

Nesse sentido, a construção de projetos que visem a um trabalho multidisciplinar é importante para que “[...] o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. [...] A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo” (BRASIL, 2006, p. 72). Partindo da premissa legal e, sobretudo, por entender a potencialidade do tema para a formação humana, desde o ano de 2015, o projeto *Áfricas e Eu* vem buscando mobilizar docentes e saberes de diferentes campos do conhecimento, a fim de ampliar o diálogo com as variadas vertentes e possibilidades didático-pedagógicas que contribuam para a educação das relações étnico-raciais junto a crianças e famílias do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

O foco da análise deste trabalho advém de uma das ações do projeto, nomeada de *Literáfricas* que consiste na curadoria e na mediação de obras ancoradas numa perspectiva decolonial da literatura, compreendendo tal perspectiva como um caminho para enfrentar e superar a

colonialidade que ainda permeia fortemente as produções literárias destinadas às crianças. Para isso, procura-se apresentar para as crianças obras que, por meio da resistência e desconstrução de visões de mundo impostas aos povos subalternizados durante séculos (KILOMBA, 2019), permitam construir outras visões de si, do outro e do mundo. O pensamento decolonial se configura como uma potente alternativa para possibilitar espaços de atuação aos diversos povos que vem sendo historicamente silenciados.

Na referida ação didática, docentes realizam a escolha e a mediação de obras literárias que abarcam temas e personagens considerados representativos do ponto de vista da diversidade étnica e racial. A intenção é romper com a lógica da branquidade normativa, uma visão construída sob o pilar da desigualdade étnica. Buscamos, assim, valorizar a diversidade, contribuir para a promoção da literatura e para a formação de leitores(as) críticos(as) e sensíveis. A literatura afro-brasileira possibilita, então, dar voz a culturas e narrativas por meio da pluralidade temática e de autoria.

Ela também mobiliza docentes a refletir sobre as possibilidades de trabalhar em prol da ampliação de experiências literárias humanizadoras por meio de obras que tematizem a diversidade étnico-racial. A literatura nos ajuda a viver e “[...] em lugar de excluir experiências vividas, ela nos faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e nos permite compreendê-las” (TODOROV, 2009, p. 23). Favorece, assim, a arregimentação de alternativas que ampliem as possibilidades de compreensão sobre os diferentes modos de existência humana. Martins e Belmiro (2018, p. 17) afirmam que “[...] as temáticas das diferenças, da multiculturalidade, a plurissignificação de sentidos busca nos interlocutores o lugar de seu verdadeiro significado”. A literatura afro-brasileira no ambiente escolar fortalece e valoriza as relações étnico-raciais na escola, com afrodescendentes e indígenas e implica:

[...] o diálogo da escola com os movimentos sociais, grupos culturais e organizações populares não mais para ‘conhecer a realidade do aluno’, mas para compreender que é na vivência da sua realidade que esse aluno se constrói como sujeito e produz saberes, os quais devem ser vistos, considerados, respeitados e compreendidos pelo universo escolar. Estamos diante do desafio da troca e partilha e não mais da hierarquização entre os saberes. (GOMES 2008, p. 154)

Na história da literatura brasileira, bem como na literatura destinada à recepção infantil, a negritude foi pouco representada e, quando presente, incorria em subalternidade e inferiorização das personagens negras. Após a promulgação da Lei n. 10.639/2003, houve ampliação dessa produção literária, com maior representatividade. Contudo, atualmente, mesmo diante da ampliação de títulos que tematizam a cultura africana e afro-brasileira, a presença no cenário escolar é ainda tímida. O dever da literatura afro-brasileira para a infância é decolonizar a literatura.

Uma literatura afro-brasileira para a infância significa um exercício menor. Uma literatura que faz a língua vibrar, que traz pulsão de vida, força e beleza renovando formas de viver e pensar o mundo. Permite ao leitor enxergar a si, ao outro e ao mundo que o cerca com olhar de resistência aos pensamentos e fazeres que buscam impor como legítima uma única maneira de pensar o humano. Enveredar-se por experiências literárias nas quais o protagonismo negro esteja presente favorece o contato com diferentes vozes, tempos e espaços que o texto literário abriga, abrindo-se a incertezas e interrogação constantes, tudo o que muitas vezes não é permitido vivenciar no ambiente escolar.

Resistir para re-existir: acervo literário com protagonismo negro

Nesta seção, apresentaremos alguns dos dados produzidos pela pesquisa. Buscamos categorizar os títulos, trazendo para o plano analítico a expressividade de nuances e singularidades

que o tema exigia. Desenhar o percurso tornou necessário enxergar o trabalho de pesquisa como uma operação de (re)construção das paisagens estético-literárias que se apresentavam em uma possível vereda literária decolonizadora.

Nesse cenário, a pesquisa inicialmente buscou mapear a presença da literatura afro-brasileira para infância no acervo literário adotado em uma turma do primeiro ano ao longo de 2022. Verificamos que, das 47 obras mediadas pela docente até o mês de novembro, quatorze obras dialogavam com questões étnico-raciais, considerando-se os aspectos temáticos, estéticos e de autoria. A seguir, o quadro com as obras com enfoque na referida temática:

Quadro 1: Acervo literário com recorte étnico-racial adotado na turma ao longo do ano de 2022

Título	Autor(a)	Ilustrador(a)	Editora
A menina e o tambor	Sônia Junqueira	Mariangela Haddad	Ática
A vida não me assusta	Maya Angelou	Jean-Michel Basquiat	Dark Side
Amoras	Emicida	Aldo Fabrini	Cia das Letrinhas
Bola vermelha	Vanina Starkoff	Vanina Starkoff	Pulo do Gato
Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério de Andrade Barbosa	Maurício Veneza	Paulinas
Chuva de manga	James Rumford	James Rumford	Brinque-Book
Coração do Mar	Carol Fernandes	Carol Fernandes	Crivinho
Escola de chuva	James Rumford	James Rumford	Brinque-Book
Joãozinho e Maria	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	Walter Lara	Mazza
Meu crespo de rainha	bell hooks	Cris Rashka	Boitatá
O blackpower de Akin	Kiusam de Oliveira	Rodrigo Andrade	De Cultura
O pequeno príncipe preto	Rodrigo França	Juliana Barbosa Pereira	Nova Fronteira
Obax	André Neves	André Neves	Brinque-Book
Pedra	Filipe Macedo	Luci Sacoleira	Ciranda Cultural

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados da pesquisa (2022).

No que diz respeito aos estudos sobre a produção literária para a infância, alguns estudiosos como Debus (2017, p. 26), por exemplo, afirmam que os títulos que circulam no mercado editorial brasileiro podem ser divididos em três grandes categorias: 1. Literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, sem focar a autoria; 2. literatura afro-brasileira, produção literária escrita por escritores(as) afro-brasileiros(as); e 3. literaturas africanas.

Ao levantar as obras do acervo, constatamos que se enquadravam em duas dessas categorias. A primeira engloba as obras que tematizam a cultura africana e brasileira. Já na segunda categoria, consideramos a autoria negra nacional e estrangeira das obras. Para ampliar as possibilidades do escopo analítico, criamos subcategorias de análise das produções que tematizam a cultura africana e afro-brasileira, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 2: Categorias analíticas adotadas

Categoria	Subcategorias
Literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira (sem foco na autoria)	Valorização das estéticas negras As culturas africanas a partir de um “olhar local” A força da tradição oral Recontos de clássicos da literatura mundial para a infância.
Autoria negra	Produção literária escrita por escritores(as) negros(as) do Brasil Produção literária escrita por escritores(as) negros(as) de outros países

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados da pesquisa (2022).

A seguir, anunciamos as categorias e subcategorias que emergiram das análises, apresentando uma breve discussão teórica, bem como a contextualização de cada uma das obras circunscritas nas categorias.

Literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira

As obras que tematizam a cultura africana e afro-brasileira com foco na linguagem e respeitando critérios esteticamente literários compõem essa categoria. Segundo Debus (2017), no que se refere à presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas destinadas à recepção do público infantil, a produção com foco na valorização dos modos como a negritude é representada é muito recente. Vem sendo fortalecida pela luta do Movimento Negro e pelos dispositivos legais que buscam incluir no ambiente escolar a temática étnico-racial. As obras que tematizam as culturas africanas e afro-brasileiras têm como aporte a diversidade étnico-racial e contribuem para a construção de identidades negras.

Valorização das estéticas negras

“Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela(o) do que eu?” é uma pergunta que, muitas vezes, não é feita por crianças negras, por não terem a oportunidade de enxergar em si a beleza e a potência estética de sua cor, de seus cabelos, lábios, de seu corpo, em função da não presença destes aspectos em grande parte das obras literárias produzidas para a infância. Por isso, livros que enaltecem a beleza de pessoas negras e reforçam suas marcas identitárias negras são essenciais para a formação de um imaginário social mais plural e antirracista e precisam estar presentes no ambiente escolar.

Valorizar as estéticas negras é um ato de resistência e re-existência, produzindo outros modos de ser e estar no mundo, frente a ocupações estéticas eurocêntricas predominantes nas escolhas curriculares, especialmente na seleção literária ofertada a crianças que, por vezes, “[...] fortalecem estereótipos pejorativos associados a manifestações culturais, artísticas e religiosas de matriz africana” (MAYER; GOMES, 2021, p. 17). Por meio da linguagem literária, a valorização da cor e dos traços fenotípicos da negritude pode ser potencializada, contribuindo para a valorização dos corpos negros que cotidianamente são inferiorizados, ocupando um não lugar nos diferentes espaços sociais. Oliveira (2017, s.p.) afirma que “[...] a literatura infantil e a arte devem caminhar juntas e podem ser vistas como ferramentas importantes para construir esse corpo-resistência”. A presença negra na literatura destinada às crianças contribui para a construção da identidade, o que não é um processo individual, uma vez que, para tomar consciência de si mesmo, precisa-se do outro.

A presença negra na literatura brasileira destinada às crianças, pode causar estranhamento para quem não a vivencia, mas precisa ser vista e apreciada, como todas as outras excessivas presenças. [...] É o outro, não negro, e somos nós negros, em relação nesse processo dialógico de desconstrução de estereótipos dominantes, em narrativas destinadas ao público infantil e juvenil. (TAVARES; LICÁ, 2021, p. 52).

A desconstrução das estereótipos e discursos racistas dominantes no campo literário para infância é inevitavelmente política, por se tratar de buscar assegurar uma equidade ética e estética nas representações do ponto de vista artístico, cultural e social. Para isso, os livros infantis incluídos nessa categoria apresentam a representatividade de personagens negros e negras e estes(estas) são ilustrativos da beleza e diversidade de suas estéticas e de seus costumes. Além disso, a apresentação das realidades culturais dos povos africanos e afro-brasileiros aparece como elemento importante na desconstrução dos estereótipos. Dessa forma, os livros podem proporcionar aos(às) seus(suas) interlocutores(as) a valorização da diversidade e o fortalecimento do sentimento de pertença, com modelos que reflitam positivamente a realidade, contribuindo para que os indivíduos se tornem cada vez mais conscientes de si e do outro.

Figura 1: Capas dos livros *Obax* e *Pedra*



Fonte: MACEDO, Filipe. *Pedra*. Jandira: Ciranda Cultural, 2020.

NEVES, André. *Obax*. São Paulo: Brinque-Book. 2010.

Nesta perspectiva, a obra *Obax* – palavra de origem africana que significa *flor* – surge das pesquisas do autor e ilustrador André Neves sobre o continente africano. O texto visual remete aos costumes das comunidades locais e confere delicadeza à aridez da savana, cenário no qual a narrativa está ambientada. A singularidade das ilustrações traz à protagonista da história força e beleza e rompe com a lógica estereotipada muitas vezes subjacentes às figuras negras, abrindo-se a uma potencial experiência estético-literária.

Pedra, livro escrito por Filipe Macedo e ilustrado por Luci Sacoleira, apresenta a história de Pedra, uma menina que vive no sertão de Alagoas e, que, ao ingressar na escola, vive conflitos e descobertas em função do seu nome peculiar. Por meio da técnica de xilogravura, cores fortes destacam a protagonista, enaltecendo suas características físicas. A representatividade negra presente nos projetos gráficos cumpre um importante papel na ampliação do repertório estético-cultural de leitores(as) infantis.

Figura 2: Capas dos livros *Bola vermelha* e *A menina e o tambor*



Fonte: STARKOFF, Vanina. *Bola vermelha*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

JUNQUEIRA, Sonia. *A menina e o tambor*. São Paulo: Editora Yellowfante, 2019.

A obra *A menina e o tambor*, da autora Sônia Junqueira e da ilustradora Mariângela Haddad, é composta por uma narrativa imagética cujo enredo se dá a partir da sensível percepção sobre as pessoas nas ruas e com o seu tambor leva cor e alegria para todos(as). Nessa mesma vertente de potenciação da estética negra, a obra *Bola Vermelha*, escrita e ilustrada pela argentina radicada no Brasil, Vanina Starkoff, é uma narrativa visual composta apenas por interjeições e realizada a partir de três cores predominantes – preto, branco e vermelho. As ilustrações, feitas a partir de técnicas com lápis, tintas, gravuras conferem à obra um ar lúdico e divertido. Ao longo do livro, a curiosidade do(a) leitor(a) vai sendo aguçada a partir de dúvidas e perguntas que emergem pelo texto visual de cada nova página que se abre a surpresas e transformações que permitem múltiplas leituras e explorações. Por meio da obra, os(as) leitores(as) têm a oportunidade de vivenciar uma experiência de valorização da estética negra.

As culturas africanas a partir de um *olhar local*

A África é o terceiro maior continente do mundo e o segundo mais populoso. Possui 54 países e é extremamente rica do ponto de vista cultural. Contudo, dadas as relações de poder vigentes no mundo atual baseadas no princípio *nkali*, que significa “ser maior do que o outro” (ADICHIE, 2019, p. 23), muitas pessoas só têm acesso a uma “história única” (ADICHIE, 2019) da África: a de catástrofes e miséria. Porém, há outras histórias que ampliam a compreensão e rompem com o pensamento colonial hegemônico trazendo à cena enunciações sobre outras formas plurais de existência africanas que se abrem às histórias locais de sabedoria, força, sensibilidade e coragem.

Dentre o acervo analisado, duas obras inserem-se nesta categoria, na qual estão circunscritas narrativas que se passam em contextos africanos, revelando o cotidiano da população local. Trata-se das obras *Escola de chuva* e *Chuva de manga*, ambas realizadas pelo autor e ilustrador americano James Rumford.

Figura 3: Capas dos livros *Escola de chuva* e *Chuva de manga*



Fonte: RUMFORD, James. *Escola de chuva*. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2012.

RUMFORD, James. *Chuva de manga*. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2005.

Escola de Chuva aborda as condições de vida precárias, naturais e repetitivas em que a população chadiana vive e foi inspirado na experiência do autor quando lecionava em Kelo, no Chade. Para além das dificuldades, porém, a narrativa verbal e visual destaca a força e a capacidade do povo chadiano de se erguer e apresenta, com muita sensibilidade, a relação profunda entre alunos(as), professora e a própria escola como tempo e espaço de aprendizagens muito mais profundas e complexas do que o que está posto nos currículos oficiais, tendo como viés o fio dos saberes. Já *Chuva de Manga*, protagonizado pelo mesmo garoto de *Escola de chuva*, Tomás, é o primeiro livro do autor. Por meio de ilustrações vigorosas e, ao mesmo tempo delicadas, as referidas obras valorizam a força e a beleza do povo negro africano e a narrativa verbal possibilita alargar o olhar para a multiplicidade de realidades locais dessas populações.

A força da tradição oral

Em algumas sociedades, a oralidade desempenha um papel fundamental na preservação e divulgação de saberes, como ocorre em algumas sociedades africanas. Entre as nações modernas, nas quais a escrita tem precedência sobre a oralidade e o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo, considerou-se que povos ágrafos, isto é, sem escrita, eram povos sem cultura. Essa ideia infundada começou a ser modificada após a década de 1940 (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 168). Ainda segundo o autor,

Nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. Em compensação, ao mesmo tempo que se difunde, vemos que a escrita pouco a pouco vai substituindo a palavra falada, tornando-se a única prova e o único recurso; vemos a assinatura tornar-se o único compromisso reconhecido, enquanto o laço sagrado e profundo que unia o homem à palavra desaparece progressivamente para dar lugar a títulos universitários convencionais. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

A oralidade cumpre um importante papel nas culturas africanas e afro-brasileiras. A maioria das informações culturais, sociais e ancestrais eram e ainda são transmitidas oralmente, de geração em geração. Todas as pessoas possuem uma necessidade humana inata: buscar entender e explicar o mundo e tudo o que nele existe. Tal necessidade perpassa todas as culturas e encontra na literatura um aporte fundamental, pois é por meio dos contos, mitos e lendas – textos originalmente

orais, recontados pela voz de quem agora se dispõe a escrevê-los – que os anseios, as tradições, as crenças, os questionamentos e as possíveis explicações para a existência das coisas e dos seres do mundo são repassados por meio da fantasia, alimentando a imaginação.

Figura 4: Capa do livro *Contos africanos*



Fonte: BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Editora Paulinas, 2004.

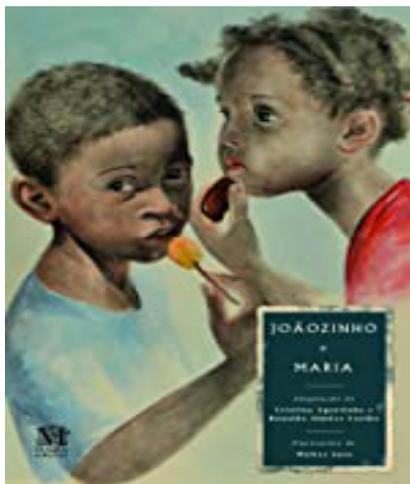
Ao observar a carência do mercado editorial no que diz respeito a títulos que trouxessem “o cenário e o continente africano, suas gentes e suas histórias” (DEBUS, 2017, p. 59), o escritor Rogério de Andrade Barbosa recolheu as histórias ouvidas em terras africanas durante as suas viagens ao continente africano e passou a publicá-las. Na obra *Contos africanos para crianças brasileiras*, o respeito à ancestralidade e o valor da sabedoria dos griôs⁴ são aspectos predominantes. No referido livro, a oralidade enreda a narrativa tornando-se um convite para a imersão no contexto apresentado aproximando o leitor da aventura entre o gato e o rato que originou a inimizade entre ambas as espécies. As ilustrações de Maurício Veneza complementam os aspectos postos pela palavra.

Recontos de clássicos da literatura mundial para a infância

Os contos de fadas e as histórias clássicas da literatura infantil que, por sua origem europeia, acabam sendo predominantemente baseados na normativa da branquitude, ganham novas matizes por meio do reconto. Ao pensar nas escolhas literárias, a representatividade é um importante aspecto a ser considerado, pois, como uma produção cultural que atua na produção das subjetividades, a literatura pode contribuir para a quebra de paradigmas e costumes enraizados em padrões coloniais e europeus.

⁴ Os griôs são trovadores, menestréis, contadores de histórias e animadores públicos portadores de saberes ancestrais (HERNANDEZ, 2005).

Figura 5: Capa do livro *Joãozinho e Maria*



Fonte: AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. *Joãozinho e Maria*. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2013.

Na obra *Joãozinho e Maria*, escrita por Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho e ilustrada por Walter Lara, a história dos irmãos é ambientada na Serra da Mantiqueira. As crianças que viviam em um barraco pobre, ao partirem em direção ao Pico das Agulhas Negras para pegarem jabuticabas, se perdem na volta e encontram uma casa de doces e chocolates pertencente a uma bruxa malvada. A edição faz parte da coleção *De lá pra cá*, da Editora Mazza, uma das precursoras do mercado editorial negro no Brasil, que traz contos e clássicos infantis adaptando a história ao universo regional brasileiro.

Instigar leituras com protagonismo negro contribui para fortalecer o debate sobre o racismo e ampliar a percepção da diversidade étnica, racial, cultural e social do nosso país. Segundo Vieira (2020),

O avanço dos movimentos de luta contra o preconceito racial no Brasil não vem de hoje e o atual momento em que a luta antirracista está em voga, só demonstra um grito de séculos de silenciamento em que as temáticas negras vêm sofrendo com diversas manifestações de racismo que está solidificado no racismo estrutural. Portanto, o estímulo à aquisição de literaturas infantis que retratem a diversidade racial, com personagens negros, precisa ser valorizada e demonstrada às crianças através do despertar de um imaginário que se revela durante as leituras, escutas e visualizações de imagens. É importante olharmos com bastante atenção para a disponibilidade e o acesso a literaturas infantis que abordem a diversidade racial que oferecemos às nossas crianças. (VIEIRA, 2020, s.p.).

Os movimentos de luta contra o preconceito racial têm envidado grandes esforços para promover a popularização de uma literatura infantil decolonial, com foco em histórias e personagens negros que retratem a potência de suas realidades nas dimensões éticas e estéticas. Assim, a representatividade se configura como possibilidade de pensar criticamente o lugar dos corpos negros no mundo.

Autorias negras

A afro-brasilidade, aplicada à produção literária como requisito de autoria, faz ecoar, na literatura para a infância, vozes e culturas de escritores(as) silenciadas. Reconhecer outras narrativas além das impostas pela mídia e pelo cânone tendo pessoas negras ocupando lugares de fala

se configura como um importante instrumento contra o racismo estrutural no Brasil, que, historicamente, silenciou e excluiu o corpo negro e suas feições da produção literária para a infância. Atualmente, há uma vanguarda de escritoras e escritores, negras e negros, que produzem literatura sob um viés decolonial e antirracista no âmbito nacional, tais como: Cidinha da Silva, Carol Fernandes, Iris Amâncio, Kiusam de Oliveira, Edmilson de Almeida Pereira, Emicida, Madu Costa, Maurício Negro, Patrícia Santana, Sônia Rosa, entre tantos outros. Há também diversos autores(as) negros(as) estrangeiros: bell hooks⁵, James Berry, Hannah Carmona, Maya Angelou, Pedro Pereira Lopes, Sylviane Diouf, entre outros. A seguir, apresentamos as obras que tematizam questões étnico-raciais escritas (autoria) por pessoas negras⁶.

Produção literária escrita por escritores(as) negros(as) do Brasil

Figura 6: Capas dos livros *Amoras*, *Coração do Mar*, *O Blackpower de Akin* e *O Pequeno Príncipe Preto*



Fonte: EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FERNANDES, Carol. *Coração do mar*. Belo Horizonte: Editora Crivinho, 2019.

FRANÇA, Rodrigo. *O pequeno príncipe preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. *O blackpower de Akin*. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2020.

Amoras é o primeiro livro escrito por Emicida. A obra é ilustrada por Aldo Fabrini e possui um enredo simples, mas consegue trazer questões complexas sobre representatividade e identidade, além de ter dado destaque a figuras históricas como Martin Luther King e Zumbi dos Palmares. Por meio de uma linguagem ritmada e com nuances poéticas, o autor busca apresentar palavras que inspirem e convidem o interlocutor a refletir sobre si e sobre os outros.

Coração do mar também é a primeira obra infantojuvenil publicada por Carol Fernandes. Escrita e ilustrada por ela, a narrativa apresenta aos(às) leitores(as) a amizade entre uma menina e Iemanjá. O livro estabelece um potente diálogo com as questões ligadas à força da ancestralidade que todo orixá carrega, um ponto de grande relevância na literatura afro-brasileira, pois não há como abordar a cultura e a tradição afrodescendente sem mencionar as divindades da mitologia africana. Ao abordar este aspecto, contribui-se para combater a visão negativa das práticas reli-

5 Em respeito à escolha da autora Gloria Jean Watkins sobre o seu nome artístico, bell hooks, empregaremos a letra inicial minúscula em sua grafia. Essa prática surge de um posicionamento político da própria autora que criou esse nome em homenagem à avó e o usa em letra minúscula, para romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho, e não à sua pessoa.

6 Destacamos que, em função das temáticas apresentadas nas obras desta categoria, há aspectos que dialogam com a categoria um, mas que, em função da autoria, optamos em mantê-las nesta sessão.

gias provenientes de África, abrindo-se a uma possível minimização do preconceito produzido pela falta de conhecimento sobre o tema.

Já no livro *O black power de Akin*, a escritora e professora paulista Kiusam de Oliveira busca resgatar a autoestima das crianças negras. Lançado pela Editora de Cultura e com ilustrações assinadas por Rodrigo Andrade, a narrativa apresenta Akin, um menino negro que vai aprendendo a se amar do jeito que é, apesar das ofensas que ouve dos seus colegas de escola. A obra contribui para quebrar a lógica racista que marca a trajetória de inúmeras crianças e jovens. Destaca-se que as relações familiares vão muito além da família nuclear “tradicional”, visto que a figura de referência para Akin e seus irmãos é o avô paterno, assim como seus ancestrais.

Ao pensar em ancestralidade, faz-se necessário trazer para o presente o Sankofa, um adinkra⁷, que significa olhar para trás e pegar o que é importante para construir o presente. Segundo Borges (2021, s.p.), a ancestralidade pode ser compreendida como “[...] o que foi, o que é e o que ainda vai ser”. Reconhecer o que é ancestralidade permite saber de onde viemos e como chegamos até aqui. “É muito importante para compreender e pacificar algumas formas de sentir que nos foram negadas e, ao mesmo tempo, desconstruir outras que nos foram e ainda são impostas” (BORGES, 2021, s.p.).

A literatura, a partir de narrativas que se aproximem da realidade do(a) leitor(a), pode contribuir para que ele(a) possa refletir e reconstruir seu papel social (BRASIL, 2010). Nesta perspectiva, a literatura afro-brasileira para a infância colabora para a construção de um imaginário infantil em que a criança se sente representada em um enredo cujo personagem principal é negro(a), o que permite que ela reconheça sua origem e tenha a oportunidade de construir uma identidade positiva de si.

O livro *O pequeno príncipe preto*, escrito por Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa, faz uma releitura do clássico francês de Antoine de Saint-Exupéry. A narrativa centra-se nas aventuras de um menino que vive em um planeta minúsculo onde sua única companheira é uma árvore Baobá. O protagonista viaja por diferentes planetas, espalhando lições de amor, empatia e destacando a importância de as pessoas valorizarem quem são e de onde vieram, reforçando a ideia de que o amor e o respeito são ancestrais. A obra abre-se a um espaço para a valorização das características físicas de crianças negras, convidando-as a respeitarem a ancestralidade africana e terem autoestima para enfrentar o racismo em situações cotidianas.

⁷ Símbolos ideográficos dos povos acã, que se situavam no que hoje em dia é Gana e da Costa do Marfim, na África ocidental.

Produção literária escrita por escritores(as) negros(as) de outros países

Figura 7: Capa dos livros *Meu crespo de rainha* e *A vida não me assusta*



Fonte: ANGELOU, Maya. *A vida não me assusta*. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018.

hooks, bell. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo Boitatá, 2018.

Publicado em 1999, sob forma de poema com rimas e ilustrações, o livro *Meu crespo é de rainha*, escrito por bell hooks e ilustrado por Chris Raschka, enaltece a estética negra ao apresentar diferentes penteados e cortes de cabelo de forma positiva. A narrativa enaltece a beleza dos fenótipos negros e se configura como uma potente referência de representatividade da negritude. Já o livro *A vida não me assusta* é um poema escrito por Maya Angelou e conta com pinturas de Jean-Michel Basquiat. Trata-se de uma obra a ser apreciada que aborda de maneira profunda questões universais relacionadas à vida.

A que nos remete a pesquisa em torno do protagonismo negro na literatura para a infância?

As questões abordadas ao longo deste texto necessitam de um debate cada vez mais amplo, sobretudo com docentes da Educação Básica que, em função da colonialidade na qual os currículos formais fundamentam-se, e do racismo que estrutura a sociedade brasileira, encontram dificuldades para trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira. Há produções editoriais expressivas que possibilitam experiências literárias diversificadas e potentes, como demonstrado ao longo deste artigo.

Por meio do viés literário, tem-se a oportunidade de “escovar a história a contrapelo”, escrevendo-a recusando a tradição de um único ponto de vista, tal como sugere Benjamim (1940). Nesse sentido, os livros infantis que compõem o acervo analisado foram considerados como importantes documentos que permitem compreender caminhos possíveis para a educação das relações étnico-raciais.

Trazer histórias em que haja personagens negros(as) possibilita criar um espaço de escuta e acolhimento para a diferença. Não se trata de dar voz aos sujeitos negros, sejam personagens, sejam autores(as), mas de ouvir as histórias por eles(as) contadas. Afinal, como afirma Café (2020, p. 6) “[...] é no silêncio de quem ouve e não na mudez de quem fala que está a raiz do problema”. Entendemos que a literatura infantil esteve, por muito tempo, não ouviu outras histórias e criar esse espaço de escuta permite ressignificar as experiências literárias, diversificando os pontos de

vista, (re)criando caminhos da tradição literária brasileira e fortalecendo os aspectos estéticos, éticos e humanizadores da literatura. Considerando que ela é, antes de tudo, uma construção discursiva esteticamente elaborada e, não havendo neutralidade nos discursos, é de fundamental importância que as vozes silenciadas, corpos invisibilizados e culturas apagadas estejam presentes e façam ecoar seu grito de resistência.

Os livros analisados neste texto estendem pontes para outros modos de ler e ver o mundo, abrindo veredas para os diversos modos de existência e pluralidades de histórias. Que o protagonismo negro seja celebrado, povoando o imaginário brasileiro com novas imagens sobre as africanidades, a partir de experiências literárias significativas e relevantes do ponto de vista da humanização e da formação de leitores(as) críticos(as) e sensíveis é o que se espera a partir da mediação de obras como as aqui analisadas. As veredas do protagonismo negro nas produções literárias ainda se configuram como campos de muita tensão, contudo a produção e circulação de obras literárias africanas e afro-brasileiras para a infância representam modos de resistir e (re)existir no mundo.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. *Joãozinho e Maria*. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2013.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos; GOMES, Nilma Lino. Algumas palavras finais. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/literaturas-africanas-e-afro-brasileira-na-pratica-pedagogica/406>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- ANGELOU, Maya. *A vida não me assusta*. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018.
- ARAUJO, Debora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. *Educar em revista*, v. 34 n. 69, Curitiba, maio/jun. 2018.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Editora Paulinas, 2004.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de História, 1940. In: BENJAMIN, Walter. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Antropos, 1992.
- BORGES, Lorena. Direito à ancestralidade. *Portal Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/direito-a-ancestralidade/>. Acesso em: 08 nov. 2022.
- BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 out. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. Brasília, 18 de maio de 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 11 nov. 2022.

- BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: SECAD, 2006.
- CAFÉ, Lucas Santos. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2020.
- CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Traduzido por Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 13-28, 1990. [Coleção Memória e sociedade]
- DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- FERNANDES, Carol. *Coração do mar*. Belo Horizonte: Editora Crivinho, 2019.
- FRANÇA, Rodrigo. *O pequeno príncipe preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO (Editor). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-211.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.
- HILLESHEIM, Betina. Por uma literatura menor: produção literária para a infância. *Reflexão e Ação*, n. 16, v. 2, p. 38-50. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/627>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- hooks, bell. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.
- JUNQUEIRA, Sonia. *A menina e o tambor*. São Paulo: Editora Yellowfante, 2019.
- KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. *Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Filipe. *Pedra*. Jandira: Ciranda Cultural, 2020.
- MARTINS, Aracy; BELMRO, Célia Abicalil. Quem é protagonista? Relações étnico-raciais em livros para crianças. *Literafro: o portal da literatura afro-brasileira*, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/121-aracy-alves-martins-quem-e-protagonista-relacoes-etnico-raciais-em-livros-para-criancas>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- MAYER, Bel Santos; GOMES, Luciana. Abrindo veredas para ver e ler além do espelho: um estudo sobre a recepção da mitologia dos orixás afro-brasileiros por crianças. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (org.). *Literatura e Educação*. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- NEVES, André. *Obax*. São Paulo: Brinque-Book, 2010.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho. *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Kiusam de. Entrevista concedida por Kiusam de Oliveira à jornalista Camilla Hoshiro. *A criança é capaz de reproduzir o racismo que vê*. Publicado em: 22.12.2017. Disponível em: <https://lunetas.com.br/entrevista-kiusam-de-oliveira>. Acesso em: 12 nov. 2022.

OLIVEIRA, Kiusam de. *O blackpower de Akin*. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2020.

RUMFORD, James. *Escola de chuva*. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2012.

RUMFORD, James. *Chuva de manga*. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2005.

STARKOFF, Vanina. *Bola vermelha*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

TAVARES, Cristian; LICÁ, Márica. O olhar das mediadoras de leitura em comunidades quilombolas do Maranhão sobre a presença dos orixás afro-brasileiros por crianças. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (org.). *Literatura e Educação*. Porto Alegre: Zouk, 2021.

TODOROV, Tzevetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIEIRA, Lídia. A importância da representatividade negra na literatura infantil. *Portal Geledés*, 2020. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-importancia-da-representatividade-negra-na-literatura-infantil/?gclid=Cj0KCQiA-JacBhC0ARIsAIxybyNxCRpZ94NXQktoVdm0q_VYuVr-zp5-Zd-TzAOnGEZvYtc1yWcsAJp4aAsXNEALw_wcB. Acesso em: 11 nov. 2022.

Data de submissão: 13/12/2022

Data de Aceite: 29/05/2023