

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA PARA A INFÂNCIA: QUE HISTÓRIAS SE DÃO A CONTAR-PRATICAR NA ESCOLA?

LITERATURA AFRO-BRASILEÑA Y AFRICANA PARA NIÑOS: ¿QUÉ HISTORIAS SE
PUEDEN CONTAR Y PRACTICAR EN LA ESCUELA?

Carla Fernanda Brito Bispo¹

Heloísa A. Matos Lins²

RESUMO: O artigo discute a literatura para a infância numa perspectiva antirracista e decolonial, concebendo a discursividade direcionada ao público infantil como (des) intensificadora dos direitos (não/) humanos e dos direitos das crianças (não) universalistas, a partir de uma pesquisa cartográfica em escola pública do Ensino Fundamental. Com o aporte deleuzo-guattariano, os dados foram produzidos por meio de observação cotidiana - registrada em diário de campo - e de conversas com cinco professoras (negras e brancas) e oito crianças (negras e brancas). De modo geral, verificou-se que o trabalho com a literatura infantil - que tratou da temática negra/afro-brasileira e africana - desenvolveu-se de formas variadas e com objetivos distintos, na atuação de cada docente. Nesse contexto, destacaram-se duas tendências nas práticas pedagógicas com as obras literárias: a) promover a valorização da identidade negra e b) abordar determinados conteúdos como “aplicação” ao currículo escolar. Os principais resultados foram evidenciados a partir da problematização de algumas escolhas literárias que são aqui apresentadas e evidenciam uma representação estereotipada dos personagens negros no enredo e ilustrações, em alguns casos. Diante desse cotidiano analisado, a pesquisa enfatizou a necessidade de ações formativas que subsidiem a prática pedagógica com a literatura infantil, na perspectiva de uma educação antirracista, e também remete à urgência de uma produção literária interseccional que busque romper, de fato, com os preconceitos, privilégios e horrores de nossa sociedade, destacadamente os engendrados pelo racismo.

Palavras-chave: Literatura para a infância; direitos humanos; direitos das crianças; literatura afro-brasileira e africana; literatura negro-brasileira.

RESUMEN: El artículo analiza la literatura infantil en una perspectiva antirracista y descolonial, concibiendo el discurso dirigido a los niños como (des) intensificadora de los derechos humanos (no) humanos y los derechos de los niños (no) universalistas, a partir de una investigación cartográfica en una escuela pública de enseñanza fundamental. Con el aporte deleuzo-guattariano, los datos se produjeron a través de la observación diaria -grabada en un diario de campo- y conversaciones con cinco profesoras (blancas y negras) y ocho niños (blancos

¹ Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Campinas.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP (Depto.de Psicologia Educacional), nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação.

y negras). En general, se encontró que el trabajo con literatura infantil - que abordó la temática negra, afrobrasileña y africana - se desarrolló de diferentes formas y con diferentes objetivos, en la actuación de cada docente. En este contexto, se destacaron dos tendencias en las prácticas pedagógicas con obras literarias: a) promover la valorización de la identidad negra y b) abordar ciertos contenidos como “aplicación” al currículo escolar. Los principales resultados se evidenciaron a partir de la problematización de algunas elecciones literarias que aquí se presentan y muestran una representación estereotipada de los personajes negros en la trama y las ilustraciones, en algunos casos. Ante esta cotidianidad analizada, la investigación enfatizó la necesidad de acciones formativas que subsidien la práctica pedagógica con la literatura infantil, en la perspectiva de una educación antirracista, y también se refiere a la urgencia de una producción literaria interseccional que busque romper, de hecho, con los prejuicios, privilegios y horrores de nuestra sociedad, especialmente aquellos engendrados por el racismo.

Palavras-clave: Literatura infantil; derechos humanos; derechos de los niños; literatura afrobrasileña y africana; literatura brasileña negra.

“La lucha por transformar el mundo pasa por la lucha por enunciar el mundo”

(GÁNDARA CARBALLIDO, 2019, p. 76)

1 A literatura para a infância e as práticas (de)coloniais: histórias como modos de instauração de existências

Como bem destacou Proença Filho (2004), a presença do negro na literatura brasileira não foge à marginalidade que, desde os primórdios da colonização, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade. Segundo o autor, na trajetória do discurso literário nacional, apresentam-se, via de regra, dois posicionamentos neste sentido: “a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada” (PROENÇA FILHO, 2004, p.161).

Em matéria recente do jornal Folha de São Paulo³, o jornalista e escritor Tom Farias evidencia na história literária brasileira: “um profundo processo ideológico de silenciar a voz e apagar o legado de autores negros”. Destaca que tal apagamento deliberado se constitui como uma política de Estado, manifestada desde o início das instâncias fundadoras brasileiras, mas destacadamente assumida na República como instrumento para silenciar e invisibilizar autores negros e o seu legado- e mais ainda as autoras negras, como bem demonstram as pesquisadoras Santos (2018) e Akotirene (2019), por exemplo - além de suas raízes africanas e suas epistemologias, assim como Mbembe (2018) e Almeida (2019) colaboram para essa

³ Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/07/racismo-na-literatura-brasileira-e-profundo-e-criminoso-afirma-escritor.shtml?pwgt=150id98z451rr4eul7hnvva8kytg13nht16gwnyz1ncugiyq&utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwagift> . Acesso em 25.7.2020.

compreensão, sobre um espectro mais amplo, entre variados estudos no campo.

Nessa direção, Tanus (2020) apresenta um levantamento recente sobre a (in) visibilidade de autores (as) negros(as) em bibliotecas públicas do Brasil, a partir da consulta em catálogos online. Como resultado do estudo, aponta que não há uma incorporação expressiva de livros de literatura afro-brasileira nos acervos das bibliotecas públicas, sintetizando que esses espaços

[...] acabam por espelhar e reproduzir o silenciamento, o preconceito, o racismo fortemente arraigado e alimentado pela ideologia da branquitude. A ausência de obras de literatura de autores e autoras negras compromete a representatividade nos acervos, bem como a mediação literária e a formação de leitores, que não se veem representados nos acervos das bibliotecas públicas. (p.259)

Além dessa dimensão autoral lacunar e da produção editorial vigente aqui referida, no caso mais específico da literatura para a infância⁴ e as questões da negritude (na acepção de MUNANGA, 1990), destacamos o estudo de Araújo (2017, apud LINS, 2019) que aponta a trajetória histórica de personagens negras nas obras (assim como na literatura “adulta”) marcadas “pelo racismo, configurado de maneiras diversas: por meio de estereótipos, sub-representação, exotismo ou, ainda, por total invisibilidade.” (ARAÚJO, 2017, p. 21, apud LINS, 2019). Em Araújo (2018), a autora reafirma que desde o início da literatura infantil brasileira houve “estereotipia e inferiorização de personagens negras” e a fórmula do apagamento ou presença deturpada “representa um importante elemento para a manutenção das relações hierárquicas entre grupos humanos” (p. 220).

Araújo (2017) enfatiza também que, embora os resultados de seu estudo tenham indicado significativa mudança na produção literária infantil brasileira - no que se refere à representação de personagens negras - os problemas relacionados à hierarquização entre brancas/os e negras/os e a reificação de estereótipos se mantém. Apontamos aqui, por exemplo, alguns desses elementos a que Araújo faz referência: a) várias editoras brasileiras, de diferentes portes, não possuem ou possuem poucos títulos em seus catálogos que contenham personagens negras; b) num dos poucos livros de imagens da amostra de pesquisa, o protagonista da história é estigmatizado; c) das mais de 200 obras listadas por seu estudo, 30 eram de um único autor, o que foi interpretado como indício de um “monopólio” na representação de contextos de africanidades; d) há concepções equivocadas de igualdade em pelo menos um dos livros da amostra e e) algumas obras “com explícito engajamento no combate do racismo perderam sua qualidade literária ou, ainda, atuaram para reforçar estereótipos” (ARAÚJO, 2017, p. 32).

Apesar das questões apontadas, em estudo mais recente, a autora destaca três tendências, ao menos, na produção literária infantil contemporânea que, em suas palavras, “ousam enfrentar a sub-representatividade de personagens negras” (ARAÚJO, 2018, p. 225): 1) conflitos do universo infantil, 2) valorização da estética e da identidade negra e 3) resgate da herança e da ancestralidade africana.

Nessa esteira reflexiva, recuperando o pensamento de Antônio Cândido, quando os(as)

⁴ Embora a literatura infantil seja, mais frequentemente, assim denominada, faz-se importante destacar que, pelo fato de os livros serem escritos por adultos, podemos nos referir a uma *literatura para a infância*. A esse respeito, ver Hillesheim (2008).

autores(as) desejam expressamente assumir posição em face dos problemas, resulta uma literatura empenhada ou literatura social, por tratar de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos “que partem de uma análise do universo social e procuram retificar suas iniquidades” (p. 180). Neste sentido, Cândido (dando vários exemplos nominais) enfatiza que muitos escritores(as) contribuíram para expor e denunciar a miséria, a exploração econômica, a marginalização; fato que os tornou “figurantes de uma luta virtual pelos direitos humanos” (CANDIDO, 1995, p. 185).

Isto posto, considerando a inegável articulação entre palavra/discurso e poder/resistência, muitos exemplos poderiam aqui materializar esse importante papel da literatura nos movimentos de resistência para que se rompa com um regime de autorização discursiva afeita à colonialidade e de como novos/outros discursos/semioses podem instaurar modos distintos de funcionamento do imaginário social, de direitos (humanos, não humanos/da natureza e de todas as crianças); portanto, modos de tornar visíveis as existências minoritizadas, como nos lembra Lapoujade (2017), ainda que a arte e a literatura não tenham essa como única possibilidade. Assim sintetiza o filósofo: “Sabemos que a melhor maneira de solapar a existência é fazer de conta que ela não tem nenhuma realidade. Nem mesmo se dar ao trabalho de negar, apenas ignorar. Nesse sentido, fazer existir é sempre fazer existir contra uma ignorância ou um desprezo.” (LAPOUJADE, 2017, p.91).

Nesse contexto de uma busca decolonial, é fundamental uma tensão sobre o já instaurado como verdade/saber/poder, também a partir das concepções de Foucault (1979), quando argumenta: “Por ‘verdade’, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 14).

Como concebemos, a luta contra hegemônica ou decolonial (a luta contra as “verdades” instituídas na Modernidade pelas invasões bárbaras) e de instauração do direito (plural/periférico/marginal em relação ao pensamento eurocentrado) de existir legitimamente - principalmente forjada pelos povos ancestrais e grupos subalternizados - continua bastante intensa, apesar das dificuldades editoriais/de mercado que insistem em seguir, lamentável e anacronicamente, uma lógica (mais ampla) colonial/racista, conservadora, violenta e autoritária da branquitude (sob diversos matizes - até os mais sutis), como nos ensinou Quijano (2005).

Nesse campo de disputas por projetos de sociedade e de (governamentalidade da) infância (do ponto de vista foucaultiano, como também salienta DANELON, 2015), precisamos, através das “camadas” interseccionais de poder-saber (operadores conceituais como classe, raça/etnia, gênero e geração), conceber a literatura para a infância e seus condicionantes, retomando também as palavras de Souza e Martins (2015):

a Literatura Infantil está ligada a várias ‘massas’ de ideologias: aos escritores dos textos literários, aos críticos, aos responsáveis pelas seleções dos títulos (já que a criança dificilmente escolhe por si só e, mesmo quando o faz, sua escolha é resultado de uma influência dominante) e às crianças. (SOUZA e MARTINS, 2015, p. 231)

Os autores destacam um aspecto crucial nesse jogo de forças disciplinadoras, argumentando que a seleção de obras para a educação das crianças, evidentemente, fica a cargo

das políticas públicas, das escolas e dos(as) professores(as) (e não às próprias crianças que poderão escolher, com sorte, sobre o já escolhido!). Deste modo, enfatizam:

Os ministérios, a partir dos interesses políticos dos governantes, isto é, de como se deseja formar o cidadão, fazem suas escolhas. A escola delimita, então, os títulos para ela enviados (é preciso lembrar-se dos livros encaixotados e nunca utilizados). No mesmo caminho, o professor reduz mais um pouco o acesso à diversidade de autores e gêneros, de acordo com sua prática pedagógica, seus gostos e suas censuras. (SOUZA e MARTINS, 2015, p. 231)

Cumpramos ressaltar, nesse bojo, além da provável perda (talvez irreparável!) sobre as vivências em processos de alteridade que a literatura pode oferecer (e, portanto, na construção de sociedades mais justas/ou menos discriminatórias), como procuramos brevemente aqui argumentar, há fortes e evidentes investidas na fragilização dos direitos das crianças já garantidos legalmente (desde a falta de obras literárias no polo da produção-criação até o polo da recepção-interlocução, na acepção de CHARTIER, 1990), destacadamente no que se refere aos direitos à informação e comunicação⁵ (parte fundamental dos seus direitos políticos, tal como preconizado na Convenção dos Direitos das Crianças - CDC (UNICEF, 1989) - dentre outros documentos de que o Brasil é signatário).

Além disso, vale retomarmos o Artigo 31 da CDC, a respeito do direito de todas as crianças à participação cultural e artística (onde aqui destacamos o acesso à literatura em sua pluralidade temática): “Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade⁶.”

Nessa esteira, há um deliberado empobrecimento simbólico sobre as questões de pertencimento/reconhecimento identitário, de liberdade étnica e/ou religiosa, por exemplo, também garantidas pela Convenção e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), além da CDC e do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990; 2017), o que pode se tornar particularmente devastador, no caso das crianças pertencentes às minorias sociológicas, políticas e linguísticas, como as indígenas, negras e quilombolas, por exemplo. No sentido da perpetuação das injustiças e desigualdades, o mesmo pode se dizer sobre as crianças provenientes de famílias pobres que não conseguem acessar os materiais simbólicos, como os livros de literatura, em outros locais que não as escolas.

Diante desse conjunto que acaba por estruturar práticas sociais antidemocráticas, injustas e excludentes, desde a infância, realizamos um estudo sobre o papel da escola e suas possibilidades concretas de contra hegemonia/decolonialidade,⁷ ou seja, como locus privilegiado para a instauração de uma educação para os direitos humanos em sua pluralidade e em articulação com os direitos da natureza, bem aos direitos das crianças (em sua diversidade). No caso em particular da investigação que apresentaremos a seguir, lançamos um olhar às possíveis práticas antirracistas, através da literatura para a infância e das mediações pedagógicas nesse contexto.

⁵ Destaques aos Artigos 12, 13 e 14 da CDC: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em 30.07.2020.

⁶ Idem.

⁷ Apontaremos, a seguir, alguns elementos trazidos por uma pesquisa de Mestrado em Educação, realizada por Bispo (2020), de onde rearticulamos questões em torno deste artigo.

Para tanto, inspiramo-nos numa concepção que não esteja voltada aos projetos atrozes (e ditos “humanizadores”!), desde as invasões pioneiras, assim como nos lembra Danelon sobre a ideia de civilização/civilidade na Modernidade, em que a educação (como projeto dos Estados-nação) tem inegável vínculo: “A Pedagogia, como ciência da educação [...] está na base da constituição das sociedades disciplinares” (DANELON, 2015, p. 233).

Nessa busca por modos outros de pensarmos a escola e os processos formativos (humanizadores, de fato, mas não antropocêntricos e eurocêntricos), implica considerarmos as aberturas que se desenham no horizonte com a aqui chamada pedagogia decolonial que contesta, por princípio, “[...] as concepções de que diversos povos não-ocidentais seriam não-modernos, atrasados e não-civilizados” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.24), o que indica que a decolonialidade torna-se um importante constructo epistemológico e político. Concebemos, então, que se trata de um instrumento ético-pedagógico (e uma ferramenta analítica/conceitual para que as escolhas pedagógicas estejam engendradas) imprescindível para o fortalecimento do Estado democrático de direito para *todes*, desde os anos iniciais na formação humana.

Como nos lembram ainda os mesmos autores, “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 24). Tal pedagogia - tendo como um de seus elementos uma literatura decolonial - tem potencial, portanto, para a (re)definição de mundos e vidas, quando vislumbramos que a literatura “é a presença das coisas antes que o mundo seja [...], a teimosia que resta quando tudo desaparece e o estupor do que aparece quando não há nada” (BLANCHOT, 1997, p. 317, apud LEVY, 2011, p. 33).

Dado esse conjunto conceitual, que histórias estariam envolvidas (que existências seriam visibilizadas/legitimadas por essas histórias) e que se dariam a ler/conhecer/aproximar, na escola investigada, pelas crianças e professoras?

2 Literatura infantil africana e afro-brasileira⁸ na escola básica: relevos de uma pesquisa cartográfica

A referida pesquisa teve como objetivo cartografar as práticas de escolarização da literatura infantil afro-brasileira e africana, no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Campinas -SP, buscando identificar em qual medida tais práticas se aproximam (ou não) de uma perspectiva educacional antirracista. Para tal, utilizou-se da cartografia deleuzo-guattariana como recurso metodológico de pesquisa, uma vez que “[...] segue e traça linhas que compõem seus mais diversos espaços, objetos, corpos; anima-se e constitui-se no traçado de linhas” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 167). Neste sentido, é importante lembrar, com Oliveira e Paraíso (2012), que tais linhas são - “[...] ‘elementos constitutivos das

⁸ Adotaremos os termos originalmente empregados na pesquisa apresentada (BISPO, 2020). Longe de ser consensual a questão, cumpre salientar as concepções defendidas por Cuti (2010, apud SANTOS, 2018) e Alves (2010, apud SANTOS, 2018) quando se referem à *literatura negra/negro-brasileira*. Como argumenta Santos (2018), com o intuito de desconstruir o mito da democracia racial e realçar os apagamentos propostos pela mestiçagem: “há no uso do termo literatura negro-brasileira um processo reivindicatório, em que homens e mulheres negros requerem uma escrita particular, com temáticas e linguagem próprias” (p. 28). Implica, entre outros aspectos, na ressignificação da palavra *negro*, considerar as marcas discursivas que podem ou não indicar o estabelecimento de relações entre o(a) escritor(a) - o *eu-enunciador negro*, nas palavras de Conceição Evaristo e Cuti (apud SANTOS, 2018) - e o contingente de história e cultura, conforme também aponta Duarte (2010b, apud SANTOS, 2018).

coisas e dos acontecimentos' (Deleuze, 1992, p. 47) - não são retas nem nas coisas, quem dirá na vida" (p. 167).

Sendo assim, cartografar é "[...] a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, 'conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente' (Deleuze; Guattari, 1996, p. 21). A vida da cartografia vem do seu trabalho sobre as linhas" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 167). Assim, a pesquisa cartográfica busca "[...] acompanhar um processo, e não representar um objeto. Representar implica tomar algo em sua forma instituída; já cartografar implica tomar algo em seu processo de produção e transformação" (ZAMBENEDETTI; SILVA, 2011, p. 457).

Desse modo, para traçar o mapa do território investigado utilizamos - como um dos procedimentos para a produção de dados - o registro escrito em diário de campo da observação cotidiana e a conversa gravada em áudio com cinco professoras (negras e brancas) e oito crianças (negras e brancas)⁹.

Na escola em questão já estavam sendo desenvolvidas diversas práticas de leitura que visam à formação de leitores(as). Entretanto, o estudo buscou analisar as práticas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e mais especificamente: a leitura realizada pelas docentes e dois projetos desenvolvidos coletivamente nesta etapa de ensino: o projeto *Sacola da Leitura* e o *Festival Literário*.

Nesse cenário, a pesquisa inicialmente buscou mapear a presença da literatura infantil que trata da temática afro-brasileira e africana nos acervos literários das políticas públicas de incentivo à leitura, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que no ano de 2017 foi unificado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático¹⁰ (PNLD). Tal programa, criado em 1997, tinha por objetivo democratizar o acesso a obras literárias, além de distribuir materiais de referência e de pesquisa a professores e estudantes das escolas públicas do país.

No decorrer de sua história, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) passou por diferentes formatos. Assim, a partir de um breve levantamento realizado nos acervos literários distribuídos pelo PNBE e, a partir de 2017, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para as bibliotecas escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode-se verificar que as narrativas literárias que tratam da temática afro-brasileira e africana são pouco contempladas nesses acervos.

De modo geral, ao se analisar a composição do acervo literário da primeira edição do PNBE de 1999, até a mais recente o PNLD - Literário de 2018, verifica-se que: dos 1.199 livros de literatura infantil selecionados pelo programa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 82 livros estão relacionados à temática afro-brasileira e africana, ou seja, 6,83% do total. Tem-se, portanto, a prevalência de narrativas literárias que contam uma história única (da branquitude), cujo enredo pouco contempla a diversidade étnico-racial brasileira. Tendo em

⁹ Cumpre esclarecer que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da instituição em questão (Número do CAAE: 02619318.4.0000.8142). Dessa forma, os dados mencionados estão devidamente autorizados, através da apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes desta investigação. Cabe pontuar que se garantiu a todos os participantes desse estudo o compromisso de preservar a sua identidade. Assim sendo, todos os nomes que aparecem no decorrer deste artigo são também fictícios. Ver Bispo (2020).

¹⁰ Através do Decreto nº 9.099 de 18/07/2017, o PNBE e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram unificados, tornando-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

vista esse panorama quantitativo das políticas de aquisição e distribuição de livros de literatura infantil, necessitamos considerar algumas nuances das práticas de mediação entre o livro e a criança, desenvolvidas no campo de estudo.

Das linhas traçadas no movimento que se tece no cotidiano da instituição investigada, constatou-se que a literatura infantil estava presente em diversos espaços e tempos na prática das docentes. Através das conversas com as professoras, destacamos as práticas mais recorrentes: a) leitura literária diária ou semanal em sala, b) leitura de obras literárias, apresentando a biografia ou autobiografia do (a) autor (a) e ilustrador (a), c) empréstimo semanal de livros aos estudantes, por meio da sacola da leitura e da biblioteca, d) iniciação de conteúdos das disciplinas a partir da literatura infantil, e) além do festival literário, realizado anualmente na escola.

Conforme revelou o estudo, para as professoras, a literatura infantil representa, em suas práticas pedagógicas, um papel essencial na formação de estudantes leitores. Contudo, evidenciou-se, em determinadas narrativas, uma abordagem centrada em certo “utilitarismo” da literatura infantil, em algumas propostas e práticas pedagógicas. Um exemplo disso é a concepção da professora Lélia, sobre a literatura infantil que, segundo ela: “[...] dá o embasamento pra [...] início da alfabetização, da escrita [...]”.

Neste mesmo sentido, professora Antonieta ressalta sobre as obras literárias: “[...] como é mais essa coisa da imaginação, mais lúdico, é uma coisa que prende a atenção deles [estudantes], mas também tem que ser bem escolhido [...]”. A professora Tereza também salienta que a literatura infantil possibilita abordar:

[...] qualquer situação que a gente precisa explicar pra criança... Num linguajar que eles entendem. Ou então colocado numa sistemática que é prazerosa de discutir como, por exemplo, quando a gente vai trabalhar a questão dos itens de bullying. Então você coloca uma história que aquela criança tá sofrendo alguma situação que se você falar fica muito abstrato, mas contada numa historinha num contexto eles conseguem entender melhor.

Por meio desses excertos, podemos observar que as concepções e intenções das docentes que orientam a prática pedagógica com a literatura infantil parecem apontar, em alguns momentos, o uso das narrativas literárias mais como instrumento ou pretexto para alfabetizar, ensinar ou distrair as crianças.

De fato, em virtude de seu caráter polissêmico, a obra literária permite diferentes possibilidades de leitura. Entretanto, conforme aponta Evangelista (2001) “[...] historicamente, a escola tem lançado mão da literatura de forma utilitária, para ensinar valores, conteúdos e lições de moral, ‘a leitura nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor, que vem depois’ ”. (ZILBERMAN, 1999, p.79 *apud* EVANGELISTA, 2001, p. 5)

Nesse bojo, entre os campos da linguagem e da educação para a formação de leitores, Soares (2001) destaca a necessidade de alternativas para uma escolarização adequada da literatura infantil. Segundo a autora, “[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; [...]” (SOARES, 2001, p. 47). Para tanto, deve-se não só garantir um tempo e um espaço para a literatura na escola, mas, sobretudo, propiciar uma mediação entre as crianças e os livros, que provoque a fantasia, a imaginação e a reflexão (fruição), não se limitando a uma leitura que tem por finalidade apenas ensinar.

Mediante as concepções que orientam o trabalho pedagógico com o texto literário, observamos também, nas atividades organizadas e planejadas pelas cinco docentes, que somente as professoras Lélia e Antonieta mencionaram que não há a presença da literatura infantil afro-brasileira e africana nas atividades. De acordo com a professora Antonieta: “Não tem muito. Eu acho que de uns anos pra cá que a gente tem trazido mais essa discussão pra escola. A escola tem adquirido mais títulos, mas eu não percebo que tem assim uma quantidade suficiente”.

Diante desse cenário, parece evidente que a discussão acerca da formação de leitores não está relacionada apenas às questões relativas à adequada escolarização da literatura infantil, como também à necessidade de inserir a literatura infantil afro-brasileira e africana nas práticas cotidianas. Nessa direção, as mediações literárias devem contemplar narrativas outras, ou seja, “[...] a mudança de foco da ótica eurocêntrica para a ótica plural, das mil e uma histórias do oriente, das fábulas incontáveis do país dos sábios (Etiópia), das maravilhosas fábulas! Khun, das artes bantos de contar e embalar mentes e corações, dos instigantes mitos iorubas!” (ARAÚJO; SILVA, 2012, p. 195).

Quanto às docentes que afirmaram utilizar a literatura infantil de temática afro-brasileira e africana em suas práticas pedagógicas, duas tendências quanto à escolarização dessas narrativas foram prevalentes. De um lado, uma atuação docente que busca promover a valorização da identidade negra por meio da literatura infantil. Por outro, como veremos posteriormente, a utilização das obras atrelada a determinados conteúdos do currículo escolar.

Sobre a primeira tendência mapeada, o livro *O cabelo de Lelê*, da autora Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça, foi selecionado pela professora Dandara com o objetivo de trabalhar a valorização do cabelo crespo em sua sala.

Figura 1 - Capa do livro *O cabelo de Lelê*



A trama literária narra o conflito de uma menina negra chamada Lelê com o seu cabelo cacheado. Diante de suas indagações sobre tantos cachinhos, a menina descobre - no livro *Países Africanos* - a importância do seu cabelo, bem como reconhece as referências identitárias e históricas presentes em seu cabelo crespo. Para a professora Dandara, a partir da leitura desse livro:

[...] eu aproveito pra mostrar que o cabelo crespo a gente tem inúmeras possibilidades de pentear. E de deixar bonito, né? Então não é cabelo duro, não é cabelo de bombril, não é cabelo ruim. Eu sempre converso com eles sobre isso. E daí a hora que eu dou o desenho pra eles fazerem a Lelê com o cabelo que eles quiserem, eu acho muito legal que daí aparece vários black power, o enrolado... Então eu acho que com esse trabalho eles vão captando essas ideias que ali na hora de desenvolver um trabalho individual atinge. Eu consigo atingir o objetivo que eu pretendia ali da valorização do cabelo crespo.

Tendo em vista essa perspectiva docente, fica perceptível que as atividades foram planejadas e organizadas de modo a proporcionar às crianças a vivência de práticas positivas relacionadas ao cabelo crespo. Embora o livro *O cabelo de Lelê* possa sugerir uma abordagem positiva do cabelo crespo, é preciso problematizar algumas nuances dessa narrativa, principalmente na relação entre os planos verbal e visual, como a pesquisa em questão contemplou.

Em diálogo com os pesquisadores que analisaram essa obra, observamos duas posições quanto à representação do personagem negro. Uma primeira posição, como a das autoras Barreiros e Vieira (2015), em que destacaram positivamente as ilustrações da obra: “[...] colaboram para uma identificação positiva do leitor afrodescendente, além de mostrarem-se bastante atrativas para público infantil de modo geral” (BARREIROS; VIEIRA, 2015, p. 175). Ainda de acordo com as pesquisadoras: “A maneira exacerbada e descontraída com que o cabelo de Lelê é destacado, ocupando, na maioria das vezes, uma página inteira e em outras até duas páginas, evidencia o cabelo como parte da identidade cultural” (BARREIROS; VIEIRA, 2015, p. 176).

Já para as pesquisadoras Barbosa e Sirota (2016), o conjunto das ilustrações do cabelo da personagem Lelê “[...] envia uma representação caricaturada dos cabelos da mulher negra [...]” (BARBOSA; SIROTA, 2016, p. 375). Além desse apontamento sobre a representação estereotipada nas ilustrações, cabe tecer algumas problematizações no momento em que a personagem Lelê reconhece a beleza do seu cabelo e passa a encantar um menino, como se observa nas imagens abaixo:

Figura 2 – Páginas 24 e 25 do livro *O cabelo de Lelê*



Para Barreiros e Vieira (2015), a esse respeito:

A obra possibilita ainda reflexões sobre a formação identitária não apenas marcada pela aceitação da própria origem, mas também pela aceitação e respeito do outro, quando na continuidade do texto apresenta “O negro cabelo é pura magia/Encanta o menino e a quem se avizinha”. O cabelo que no início da história era motivo de insatisfação torna-se agora, por meio de sua identificação com a cultura a que pertence, ‘pura magia’, a qual encanta também o outro e promove aceitação (BARREIROS; VIEIRA, 2015, p. 175).

Contudo, segundo Lima Jr. e Tauchen (2017), essa passagem do livro *O cabelo de Lelé* proporciona duas abordagens. De um lado, tem-se a “[...] (re)afirmação de identidades étnico/estético-culturais [...]” (LIMA JR; TAUCHEN, 2017, p. 138) e, por outro: “[...] a reflexão sobre a erotização infantil posta na obra através da lógica matrimonial demonstrada” (LIMA JR; TAUCHEN, 2017, p. 138). Conforme os autores evidenciam, se antes na trama literária as ilustrações representavam o personagem brincando,

[...] infantilizado e com roupagens unissex (deixando no ar a real identidade de gênero do personagem), agora o mostram com referências ao matrimônio, vestida como menina e inclusive demonstrando um beijo entre Lelé e o menino que agora se apresenta como seu namorado (LIMA JR; TAUCHEN, 2017, p. 138).

Cumpramos enfatizar ainda que “[...] os personagens são retratados com feições carinhosas e felizes, idealizando a lógica do matrimônio e colocando-a como processo natural (inclusive na infância)” (LIMA JR; TAUCHEN, 2017, p. 139). Dessa maneira, o livro “[...] pode constituir-se como uma estratégia que acaba por naturalizar o matrimônio e não o apresentar como processo social de escolha de seus participantes” (LIMA JR; TAUCHEN, 2017, p. 139). Tendo em vista essa perspectiva, para Lima Jr. e Tauchen (2017), o livro *O cabelo de Lelé*

[...] exalta a busca pelas identidades, valorizando assim sua cultura étnico/estético. Porém, em sua composição, o artefato acaba por desenvolver ideias para promover uma espécie de erotização infantil através do matrimônio, colocando a mulher negra como objeto sensualizado mesmo na infância (LIMA JR; TAUCHEN, 2017, p. 143).

A partir desses apontamentos sobre o livro *O cabelo de Lelé*, observamos as ambivalências relacionadas tanto à abordagem da temática étnico-racial quanto às questões relativas a gênero. Diante desse panorama, torna-se imprescindível um olhar atento para as narrativas e ilustrações das obras literárias que serão lidas para as infâncias em sala, sem deixar-se “[...] cair nas teias enredadas pelo *racismo à brasileira*¹¹” (OLIVEIRA, 2008, n.p.). A esse respeito, Lima também

¹¹ O termo *racismo à brasileira* aqui é utilizado na perspectiva das Ciências Sociais, à luz de Teles (2003) e de

ênfatisa: “A caça é aos racismos ignorados e não à obra ou seu autor. O desafio está colocado para a sociedade. E, sobretudo, aos circuitos editoriais que terão que encontrar formas de respondê-lo” (LIMA, 2010, n.p.).

Com relação à segunda tendência destacada no campo de estudo - quanto à escolarização da literatura infantil com temática afro-brasileira e africana - destacou-se a utilização desses livros atrelados a determinados conteúdos do currículo escolar, como mencionado. Neste sentido, a professora Tereza aponta que selecionou o livro *Bia na África*, do autor Ricardo Dreguer e ilustrações de Thiago Lopes, dado que em sala:

[...] a gente estava falando do continente africano [...] De onde nós viemos todos... Que a gente coloca na questão de que o ser humano surge; o ser humano que a gente conhece hoje surge na África. E aí ele trabalha a Bia. Quem que é a Bia? É uma afrodescendente e aí ela valoriza as raízes dela. Eu achei isso muito legal.

Como se observa, os critérios de seleção do livro *Bia na África*, adotados pela professora Tereza visavam abordar um conteúdo escolar, através da leitura literária.

Figura 2 – Capa do livro *Bia na África*



Na referida trama, narra-se a história da Bia, uma menina negra que, por ser filha de uma diplomata, viaja com a mãe para diferentes países. Dentre essas viagens, Bia conhece alguns países do continente africano, como Egito, Quênia e Angola, no qual descobre certas

Munanga (1999). Estes dois pesquisadores, entre outros da área, reconhecem a singularidade do racismo no Brasil em virtude do propalado mito da democracia racial, a partir dos anos 30 (século XX), sob a égide do pensamento de Gilberto Freyre. Com isso, durante muito tempo, a desigualdade social entre negros e brancos no país era justificada por fatores econômicos e não pelo racismo corrosivo vigente no seio social (OLIVEIRA, 2008, n.p.).

características e curiosidades desses lugares.

Desse modo, podemos deduzir que uma das intenções da leitura do livro *Bia na África*, priorizada pela professora Tereza, refere-se à abordagem de determinados conhecimentos do currículo escolar. Nesse aspecto, Cosson (2010) destaca que “[...] ao dizer o mundo, a literatura envolve os mais variados conhecimentos que também passam pela escola em outros textos e disciplinas” (COSSON, 2010, p. 62). Diante disso, o autor aponta que “Estabelecer essa relação, mostrar esses vínculos, não prejudica a leitura literária, como acreditam alguns; ao contrário, pode ser uma contribuição relevante para firmar ou ampliar o entendimento da história que se está lendo” (COSSON, 2010, p. 62). Da mesma maneira, Cosson (2010) ressalta que “[...] qualquer disciplina pode aproveitar o contexto da obra literária para destacar elementos importantes para sua área de conhecimento, não sendo exclusividade do ensino de língua esse tipo de exploração do contexto literário” (COSSON, 2010, p. 63).

Além dessas práticas de escolarização da literatura infantil que trata da temática afro-brasileira e africana desenvolvidas na unidade investigada, há os projetos Sacola da Leitura e o Festival Literário, como mencionamos inicialmente. Esses projetos são desenvolvidos em todas as salas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No projeto Sacola da Leitura, todos os estudantes da escola têm uma sacola de pano decorada, na qual são emprestados três livros de literatura infantil escolhidos semanalmente pela própria criança, para a leitura em casa.

Tendo em vista que o campo de estudo está localizado numa região periférica da cidade de Campinas, essa estratégia do projeto viabiliza e estimula o acesso das crianças à literatura infantil, cujas famílias têm, como regra, poucos recursos financeiros para a aquisição de obras. Conforme pontua Azevedo (2003), devido “[...] entre outros fatores, ao número pequeno de livrarias e bibliotecas, a escola, no Brasil acabou se tornando um grande espaço mediador da leitura. É na escola que a maioria das crianças vai ter seu primeiro contato com o livro” (AZEVEDO, 2003, p. 2).

Contudo, embora a escola proporcione o acesso das crianças às obras literárias, observamos, através de um breve levantamento realizado nos acervos literários desse projeto, um número reduzido de livros relacionados à temática afro-brasileira e africana. Há também na unidade escolar um acervo de empréstimo de literatura infantil localizado na biblioteca. Nesse caso, também se verifica tendência semelhante, dado que, apesar da biblioteca possuir um acervo significativo de livros de literatura infantil (cerca de 3000 livros), foram identificados apenas 24 títulos relacionados à temática afro-brasileira e africana.

Outra prática de escolarização da literatura infantil diz respeito ao Festival Literário, anteriormente mencionado e implementado na referida escola no ano de 2013. Tem por objetivo proporcionar às crianças um encontro com as obras literárias, através da homenagem a um (a) escritor (a) de literatura infantil. No início de cada ano letivo, há a preparação do evento, a partir das sugestões da equipe escolar em relação aos autores de literatura infantil para que se decida, coletivamente (entre professores e equipe gestora), aquele(a) que será homenageado(a). Sendo assim, no início do ano, depois de escolhido o (a) autor (a) homenageado (a), a equipe gestora adquire os livros do(a) autor (a) em questão. Cada professora seleciona as obras literárias que serão lidas em sua sala e desenvolve a sua prática pedagógica, abordando esses livros, bem como a biografia do escritor (a) homenageado (a). O Festival Literário tem a sua culminância no mês de outubro, com oficinas, apresentação cultural e concurso literário.

Assim, diante dos objetivos do estudo, foram também enfocadas as práticas de leituras desenvolvidas no Festival Literário do ano de 2018, em que o escritor homenageado foi Rogério Andrade Barbosa, cuja produção literária trata da temática afro-brasileira e africana. De acordo

com Silva (2013), Rogério Andrade Barbosa é o escritor brasileiro mais profícuo no que se refere à literatura infantil que focaliza recontos de contos populares africanos. Para Silva (2013), esse escritor:

[...] representa um momento importante nesse panorama da literatura africana na literatura infantil, exatamente porque tem grande produção de qualidade e também porque, diferente de outros escritores que exploram esta vertente, faz todo um movimento para fora. Não é a África histórica o seu foco de trabalho. Não são os elementos da cultura africana na literatura popular brasileira que ele vai focar. Ele está voltado para uma África contemporânea, bem definida no que diz respeito a pluralidades, diversidades, literaturas, políticas etc. O que parece mover sua produção literária é a reconstrução de uma literatura da África traduzida por um olhar ao mesmo tempo negro e brasileiro (SILVA, 2013, n.p.).

Tendo em vista esse panorama da produção literária do escritor Rogério Andrade Barbosa, a organização do trabalho pedagógico com suas obras deu-se de formas variadas e com objetivos distintos na atuação de cada docente.

Em algumas práticas pedagógicas, como a da professora Tereza, houve priorização dessas obras “[...] mas, mais voltados pras lendas”. Em outras, como a professora Dandara, o trabalho pedagógico ocorreu de modo a ler alguns desses livros em sala e desenvolveu um trabalho pedagógico a partir da leitura do livro *Os gêmeos do tambor*, buscando abordar, conforme relatou: “Vários aspectos dessa cultura do povo Massai”.

Nesse contexto, nota-se que, embora a abordagem pedagógica com as obras do Rogério Andrade Barbosa tenha se dado com enfoques distintos nas práticas docentes, proporcionou-se para as crianças dessa escola o encontro com as tramas literárias que são marginalizadas do currículo escolar, como regra. A esse respeito, uma criança destacou que a leitura da produção literária do Rogério Andrade Barbosa proporcionou aprendizagens. Para a estudante: “Da cultura africana que, mesmo ela sendo diferente, muita gente julga, mas tem grandes histórias, grandes raízes que a gente tem que começar a defender, porque é uma cultura que ensina bastante a gente” (Sueli, 5º ano, branca). Da mesma forma, uma estudante do quarto ano, apontou: “[...] a gente aprendeu a respeitar os africanos e da cultura negra” (Ivone, 4º ano, branca). Por sua vez, Luiza comentou que a leitura literária dos livros que abordam a temática da história e a cultura afro-brasileira e africana, “[...] ajuda a não ter muito racismo e preconceito” (Luiza, 5º ano, negra).

A partir dessas percepções também das crianças, evidencia-se que a presença da literatura infantil de temática afro-brasileira e africana, no cotidiano escolar, além de proporcionar às infâncias brasileiras uma formação leitora, pode contribuir para a promoção de uma educação antirracista. É necessário ressaltar que não basta garantir um tempo e um espaço para esta literatura na escola, mas as mediações literárias precisam abarcar experiências que envolvam uma adequada escolarização da literatura infantil-afro-brasileira e africana.

3 Ao que nos remete a pesquisa em torno da literatura para a infância e as práticas antirracistas?

Mediante os fragmentos do cotidiano escolar aqui destacados, desvelam-se as possibilidades, contradições e os limites das práticas docentes com a literatura para a infância, numa perspectiva antirracista. Com efeito, em linhas gerais, ainda que observemos a presença da literatura infantil que trata da temática afro-brasileira e africana nas mediações literárias, percebe-se - em algumas práticas pedagógicas - ainda pouca aproximação com um trabalho em uma perspectiva decolonial, de fato, em que a questão da raça/etnia seja enfatizada.

Há que se destacar também que as obras literárias que abordam tal temática - ou mesmo as que apresentam personagens protagonistas negros - não necessariamente rompem com o discurso racista, como aqui buscamos também apontar, através de algumas obras (ou trechos delas). Tem-se, portanto, no panorama contemporâneo da produção literária para a infância, a prevalência da construção de um discurso literário em que se mantêm muito estereótipos, assim como a desumanização dos personagens negros(as), mesmo com um relativo aumento de narrativas que não corroboram com essa perspectiva, assim como também destacam Oliveira (2008) e Araújo; Silva (2012).

Frente a esse cenário, as escolhas literárias pelas docentes aqui comentadas, revelaram que, reconhecer os livros de literatura infantil que perpetuam estereótipos - diante das obras que abordam a temática afro-brasileira e africana - não tem sido uma tarefa fácil para a escola, principalmente no que se refere às formas veladas do racismo presentes no discurso literário para a infância. Fica evidente, portanto, a necessidade de políticas públicas direcionadas à formação docente - tanto inicial quanto continuada - numa perspectiva antirracista/decolonial, também para que subsidiem a prática pedagógica com a literatura para a infância.

Além da questão formativa, um outro aspecto importante a ser considerado diz respeito à constituição de um acervo literário escolar que contemple, de modo equitativo, a literatura infantil afro-brasileira e africana. Desse modo, impõe-se às políticas públicas de aquisição e distribuição de livros de literatura infantil (como o PNBE que posteriormente foi unificado no PNLD) a necessidade de revisão nos critérios de seleção e compra, dado que a inserção da literatura infantil afro-brasileira e africana tem sido pouca efetivada nos acervos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme os dados aqui apontados.

Urge que narrativas outras estejam circulando, sejam conhecidas e fruídas nas escolas pelas infâncias brasileiras, para que essas sejam instigadas a conhecer vozes e histórias afro-brasileiras e africanas, a partir de uma representação humanizada da população negra, bem como de tantos outros grupos subalternizados e excluídos historicamente.

Em suma, como também procuramos aqui enfatizar, o direito à informação, também através da literatura - é um direito de todas as crianças, alcançado mais recentemente nos textos da lei (de fato, a partir dos últimos 30 anos, através da Convenção dos Direitos das Crianças) e, por certo, um direito a ser priorizado ainda mais às crianças pertencentes aos grupos marginalizados (de modo sistemático e violento, mesmo quando simbólico). Isso se faz como prioridade absoluta em sociedades que prezam pelas práticas democráticas, efetivamente, e não as que buscam se revestir como tais, através de ficções e retóricas universalistas sobre o conjunto de direitos: humanos, não humanos (ou da natureza) e os das crianças, como se todos estivessem, de fato, numa situação de igualdade e justiça históricas.

Referências

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Col. Feminismos plurais/coord. de Djamila Ribeiro).

ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Col. Feminismos plurais/coord. de Djamila Ribeiro).

ARAÚJO, D. O. C. de.; SILVA, P. V. B. da. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, M. A. S. (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11283&Itemid=>. Acesso em: 24 jul. 2019.

ARAÚJO, D. O. Qual o lugar ocupado pelas personagens negras na literatura infantil brasileira? Refletindo sobre estereótipos e originalidade. *TOM Caderno de Ensaios da UFPR*, v. 3, pp. 20-42, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom6>. Acesso em: 03/07/2020.

ARAÚJO, D. O. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, C.; SOUZA, G. *Educação infantil: construção de sentidos e formação*. NEPIE/UFPR. E-book. 2018. Disponível em: <<https://issuu.com/nepie.ufpr/docs/ebook>>.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). *Literatura e Letramento - Espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2003. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/A-didatizacao-e-a-precaria-divisao-de-pessoas-em-faixas-etarias.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BARBOSA, V.; SIROTA, R. Os livros para crianças, manuais de civilidade contemporâneos entre formal e informal? Um exemplo: a criança negra na literatura infantojuvenil no Brasil. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 3, pp. 369-382, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271991926>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BARREIROS, R. C.; VIEIRA, N. R. F. Representações identitárias em “O cabelo de Lelé”. In: *Revista Trama*, v. 11, n. 21, 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/6811>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BELÉM, V. *O cabelo de Lelé*. Ilustração de Adriana Mendonça. Companhia Editora Nacional, 2007.

BISPO, C.F.B. *Literatura infantil afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, SP, 2020. 269p. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/352347>>. Acesso em 17.11.2020.

BRASIL. *Lei no 8.069*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Edição atualizada até outubro de 2017. Brasília, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa. Difel, 1990.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coords.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino).

DANELON, M. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, H. (org). *Michel Foucault: o governo da infância*. BH: Autêntica Editora, 2015 (Col. Estudos Foucaultianos).

DREGUER, R. *Bia na África*. Ilustração de Thiago Lopes. Moderna, 2 ed., 2016.

EVANGELISTA, A. M. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. In: *Anped*, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 9 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GÁNDARA CARBALLIDO, M. E. *Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190830102123/Derechos_Humanos_sigloXXI.pdf>. Acesso em 26.7.2020

HILLESHEIM, B. Por uma literatura menor: produção literária para a infância. In: *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 2, pp. 38-50, 2008. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/627/518>>. Acesso em: 7 jun. 2020.

LAPOUJADE, D. *As existências mínimas*. SP: n-1 edições, 2017.

LEVY, T. S. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. RJ: Civilização Brasileira, 2011.

LIMA, H. P. Lobato e a caçada ao racismo verde-amarelo. In: *GELEDÉS: Instituto da Mulher Negra*. 18 nov. 2010. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lobato-e-cacada-ao-racismo-verde-amarelo-por-heloisa-pires-lima/>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

LIMA JR., A. M. de; TAUCHEN, G. O cabelo de Lelê: reflexões sobre educação, cultura e identidade. In: *Momento: diálogos em educação*, v. 26, n. 2, pp. 129-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6525/5007>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

LINS, H.A.M. Direitos humanos e participação política das crianças: alguns destaques ao papel dos livros e mídias para a infância. *Manuscrita*. Revista de crítica genética, n. 37, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscrita/article/view/3187/2702>>. Acesso em 17.11.2020.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

MUNANGA, K. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. *Revista de Antropologia*, (33), 1990.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pp. 15-40, abril de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de junho de 2020.

OLIVEIRA, M. A. de J. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à

tessitura dos personagens negros. In: *Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências*. 13 a 17 de julho de 2008, USP – São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/024/MARIA_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

OLIVEIRA, T. R. M. de.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PROENÇA FILHO, D. Uma trajetória do negro na literatura brasileira. *Estud. av.* São Paulo, v. 18, n. 50, pp. 161-193, abril de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 de julho de 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, M. C. *Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SILVA, C. S. O mar da alteridade e o lastro da recriação dos contos africanos de transmissão oral em Rogério Andrade Barbosa. In: *Nau Literária*, vol. 09, n. 01, Jan/Jun. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/38286/27591>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SOARES, M. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, R. J.; MARTINS, I. A. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, pp. 221-239, 2015.

TANUS, G. Onde estão os autores e autoras negras? *Diacrítica*, 2020, 34(2), pp. 249-263. Disponível em: <<http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/528>>. Acesso em 31.7.2020.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

UNICEF. United Nations Children's Fund. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 12.6.2019>.

ZAMBENEDETTI, G.; SILVA, R. A. N. da. Cartografia e genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em psicologia social. In: *Psicologia & Sociedade*; 23 (3), pp. 454-463, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300002>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

Recebido em: 19/08/2020

Aceito em: 15/10/2020