

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

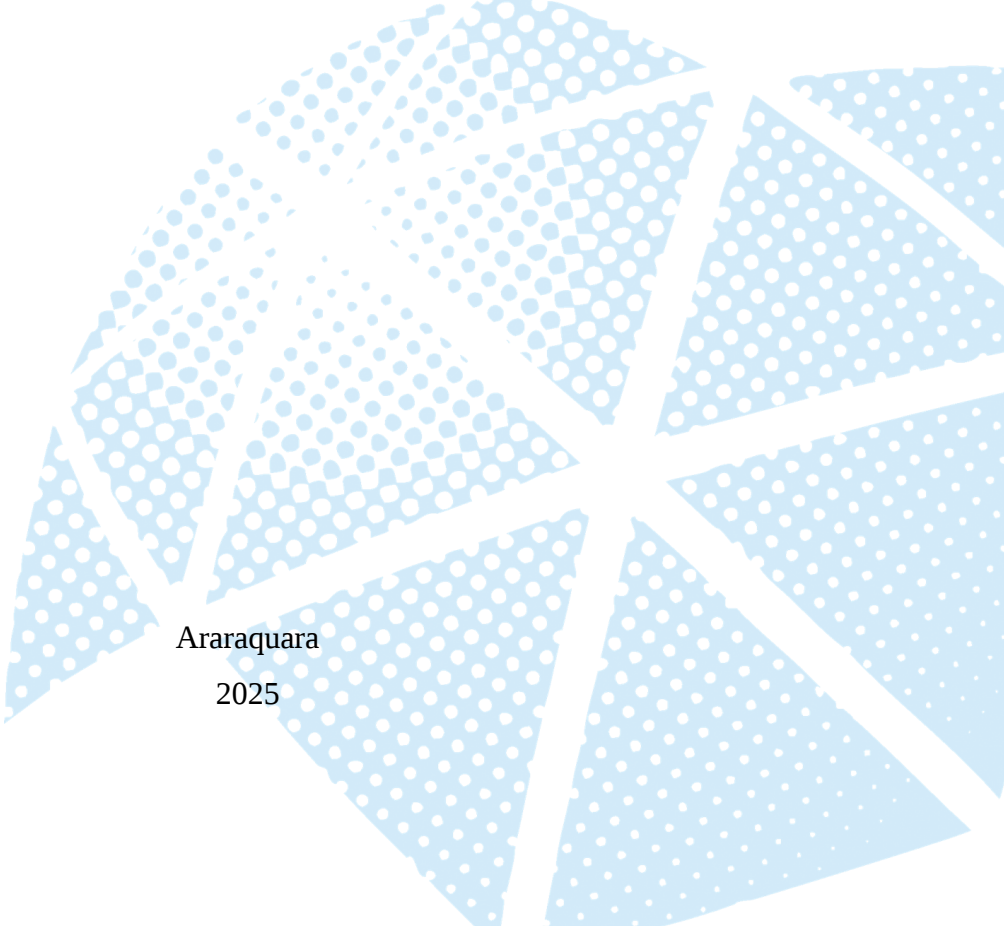
JOSIE CARLA DA CONCEIÇÃO

A LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRA-BRASILEIRA

Tendências e potencialidades para uma educação antirracista

Araraquara

2025



JOSIE CARLA DA CONCEIÇÃO

A LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRA-BRASILEIRA

Tendências e potencialidades para uma educação antirracista

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Área de Concentração: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador(a): Profa. Dra. Claudete de Sousa Nogueira

Araraquara

2025

D1181 da Conceição, Josie Carla
A LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRA-BRASILEIRA :
Tendências e potencialidades para uma educação antirracista. / Josie
Carla da Conceição. -- Araraquara, 2025
64 f. : fotos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Profª. Dra. Claudete de Sousa Nogueira

1. literatura. 2. negra-brasileira. 3. infantojuvenil. 4. educação. 5.
antirracismo. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo principal contribuir para reflexões sobre a literatura infantojuvenil, focalizando a representação do negro e a questão da representatividade. Almeja-se, igualmente, refletir sobre a literatura como um campo de conhecimento, explorando sua capacidade de influenciar práticas pedagógicas voltadas à construção de uma educação antirracista. Nesse sentido, busca-se compreender e evidenciar como a literatura pode servir como uma ferramenta poderosa na valorização da diversidade étnica e cultural brasileira.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The main objective of this research is to enrich children's literature, focusing on the representation of black people and the issue of representation. It also aims to reflect on literature as a field of knowledge, exploring its ability to influence pedagogical practices aimed at building anti-racist education. In this sense, we seek to understand and highlight how literature can serve as a powerful tool in valuing Brazilian ethnic and cultural diversity.

JOSIE CARLA DA CONCEIÇÃO

A LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRA-BRASILEIRA

Tendências e potencialidades para uma educação antirracista

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Área de Concentração: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Data da defesa: 28/02/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Claudete de Sousa Nogueira
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof. Dr. Geander Barbosa das Mercês
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta intensa jornada de pesquisa de mestrado, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão aos meus pais: Luiz Carlos da Conceição e Elisabete Iracema da Conceição. Mesmo distantes, o apoio incondicional de vocês foi fundamental para que eu superasse os desafios e alcançasse esta conquista. Sou eternamente grata pelo incentivo constante e pela crença inabalável em meu potencial ao longo dessa caminhada acadêmica.

À minha orientadora, Prof. Dra. Claudete de Sousa Nogueira, registro meus sinceros agradecimentos por sua dedicação incansável, paciência exemplar e inestimáveis contribuições, que foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

À banca examinadora, composta pela Prof. Dra. Eva Aparecida da Silva e pelo Prof. Dr. Geander Barbosa das Mercês, expresso minha gratidão pelos apontamentos. As críticas e sugestões foram de extrema importância para este trabalho.

Ao meu estimado companheiro otimista, Eduardo Moraes Quirino, que me ofereceu inestimável apoio, expresso meu profundo amor e gratidão.

Aos meus ilustres colegas de escola, trabalho, graduação e pós-graduação: Anna Carolina Sendeveski, Lucas Maximiliano, Hiago Naldi, Lígia Nobile, Luiza Fregolente, Éverton Reis, Daniela Maciel, Mariana Nogueira e Breno Conde, expresso minha profunda gratidão pela amizade, suporte e companheirismo constante. A presença e apoio de vocês foram essenciais ao longo deste processo.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi realizar um percurso histórico sobre a literatura infanto-juvenil e as representações do negro e das relações étnico-raciais, tendo como foco a questão da representatividade. Buscou-se também refletir sobre a literatura enquanto campo de conhecimento e sua potencialidade na prática pedagógica para construção de uma educação antirracista. A pesquisa se baseia teoricamente em pesquisadores que trabalham a temática da construção da identidade e a literatura. Trata-se de uma pesquisa de característica bibliográfica (Catálogo da CAPES e repositório UNESP) com a abordagem qualitativa, envolvendo a análise de referências da literatura infantojuvenil negra no processo de construção de uma educação antirracista. Os resultados apontam para as mudanças que vêm correndo neste campo e sua colaboração para as práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma Educação antirracista.

Palavras-chave: literatura; afrobrasileira; infantojuvenil; educação.

ABSTRACT

The objective of the research was to carry out a historical journey on children's and young people's literature and the representations of black people and ethnic-racial relations, focusing on the issue of representation. We also sought to reflect on literature as a field of knowledge and its potential in pedagogical practice for building anti-racist education. The research is theoretically based on researchers who work on the subject of identity construction and literature. This is bibliographic research with a qualitative approach, involving the analysis of references from black children's literature in the process of building anti-racist education. The results point to the changes that have been taking place in this field and their collaboration with pedagogical practices aimed at building an anti-racist Education.

Keywords: literature; Afro-Brazilian; children and young adult; education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Professora de Educação Física Mildred Sotero e aluna Josie Carla da Conceição na formatura do Ensino Fundamental I em 2008 na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP.	18
Quadro 1 – Reprodução do Quadro de Alessandra Adão em “Literatura Afro-brasileira Infantojuvenil: Panorama e Discussão” (2020)	33
Figura 1 – Capa do livro <i>O menino Marrom</i> de Ziraldo.	35
Figura 2 – O menino marrom e o menino cor-de-rosa.	35
Figura 3 – Trecho do início do livro <i>O Menino Marrom</i> (1986)	36
Figura 4 – Capa do livro <i>Menina Bonita do Laço de Fita</i> (Edição 2004)	37
Figura 5 – Colofão/Verso do livro <i>Menina Bonita do Laço de Fita</i> (Edição 2004).	37
Figura 6 – Trecho do livro <i>Menina Bonita do Laço de Fita</i> .	39
Figura 7 – Trecho do livro <i>Menina Bonita do Laço de Fita</i> .	39
Figura 8 – Capa do livro <i>Amoras</i> .	40
Figura 9 – Trecho do livro <i>Amoras</i> .	40
Figura 10 – Trecho do livro <i>Amoras</i> .	41
Figura 11 – Trecho do livro <i>Amoras</i> .	42
Figura 12 – Trecho do livro <i>Amoras</i> .	43
Figura 13 – Capa do livro <i>O Pequeno Príncipe Preto</i> .	44
Figura 14 – Trecho do livro <i>O Pequeno Príncipe Preto</i> .	44
Figura 15 – Trecho do livro <i>O Pequeno Príncipe Preto</i> .	45
Figura 16 – Trecho do livro <i>O Pequeno Príncipe Preto</i> .	45
Figura 17 – Trecho final do livro <i>O Pequeno Príncipe Preto</i> .	46

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO	20
2 ORIGENS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DE MONTEIRO LOBATO NAS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO	27
3 MUDANÇAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL AFROBRASILEIRA E A REPRESENTATIVIDADE DO NEGRO EM EXEMPLOS DE OBRAS DOS ANOS 80 AO SÉCULO 21.	32
3.1 AUTORES NEGROS E BRANCOS NA PRODUÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA E NEGRA.....	47
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA INFANTOJUVENIL DIANTE DA LEI 10.639/03	49
4.1 PRÊMIO EDUCAR COM EQUIDADE RACIAL E DE GÊNERO (CEERT)	50
4.2 A PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	62

APRESENTAÇÃO

A elaboração da presente dissertação foi um marco pessoal fundamental na trajetória acadêmica e profissional, especialmente no contexto do curso de Letras. Durante esse processo, pude aprofundar meus conhecimentos teóricos e metodológicos, o que me proporcionou uma base sólida para a prática docente. A dissertação não apenas consolidou minha compreensão das complexidades da linguagem e da literatura, mas também me permitiu desenvolver habilidades críticas e analíticas essenciais para a docência para dar continuidade ao estudo sobre questões étnico raciais nas escolas, porém no ensino fundamental, e na rede privada, de forma a entender a origem e como pode ser efetivado a educação antirracista na sala de aula do ensino básico.

A presente pesquisa tem como precedente reflexões resultantes de uma atividade de intervenção realizada em uma escola pública estadual, envolvendo alunos/as do segundo ano do Ensino Médio. O tema “Questões étnicos raciais e sua relação com a psicanálise”, proposto na disciplina de estágio 3 “Psicologia da Educação”, foi inicialmente rejeitado por boa parte dos alunos/as de uma sala de 60 alunos do curso de graduação em Letras e foi assumido por um grupo, composto por seis meninas, sendo duas alunas negras, o qual eu fazia parte. Com a oportunidade de espaço possibilitado pelo estágio, o grupo se propôs em ser representativo na instituição de ensino, tanto na escola quanto no ensino superior, com a intenção de visibilizar as questões étnico-raciais, comprovar sua relevância e criar um debate reflexivo. Além disso, pretendeu-se problematizar ideias como a do local de fala, e conceituá-las da forma correta, isto é, existe um local de fala, um espaço representativo para aquele que precisa, que deve ser, também, construído por uma pessoa branca.

Segundo *O que é Lugar de Fala?*, uma obra da filósofa e ativista Djamila Ribeiro, publicada em 2019 pela Editora Letramento, o conceito de lugar de fala é elucidado como a posição social de um indivíduo influencia sua capacidade de expressão e reconhecimento.

A obra aprofunda a discussão contemporânea sobre identidade e representatividade. Ribeiro, uma filósofa e ativista renomada, debruça-se sobre o conceito de lugar de fala, elucidando sua relevância e aplicabilidade nas dinâmicas sociais e políticas. O livro não apenas informa, mas também inspira uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e a importância de ouvir e valorizar todas as vozes na construção de narrativas coletivas.

A autora parte da premissa de que o lugar de fala é uma ferramenta indispensável para a compreensão e a valorização das diversas experiências individuais e coletivas.

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos num lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (Ribeiro, 2019, p. 37).

Ribeiro argumenta que todos os indivíduos estão situados dentro de um contexto social específico que molda suas percepções, crenças e experiências. Assim, o lugar de fala reconhece a importância dessas perspectivas únicas e fomenta um espaço de diálogo onde as vozes marginalizadas podem ser ouvidas e respeitadas.

Como explica Collins, quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades.” (...) Ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal. Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de uma outra forma (Ribeiro, 2019, p. 37).

Ribeiro desafia as estruturas de poder tradicionais que perpetuam a marginalização de certos grupos. Ela defende que o lugar de fala não se trata apenas de conceder voz, mas de reconhecer o direito de cada indivíduo de se expressar a partir de sua própria experiência vivida. Nesse sentido, a obra transcende a mera teoria e propõe uma prática engajada, onde o reconhecimento e a validação das diversas vozes são cruciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. “Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos.” (Ribeiro, 2019, p. 22). A questão do local de fala configura-se como um tema de relevância central no ensino superior, sendo debatida, sobretudo no âmbito da formação de futuros docentes nos cursos de licenciatura.

Pela falta de conhecimento, pessoas brancas da sala acreditaram que não devem se pronunciar sobre as questões étnico-raciais, acreditando que “não possuem local de fala”. E o projeto de intervenção foi uma ferramenta que pretendia problematizar essas concepções, levando-se em conta que existe um local de fala, um espaço representativo para aquele que precisa, que deve ser, também, construído por pessoas brancas, que podem e devem se pronunciar sobre questões étnico-raciais, principalmente para apoiar pessoas negras e pardas que não possuem seu espaço representativo garantido. O que não pode acontecer é a voz da pessoa branca sendo a única ouvida, que ela tente falar sobre vivências que não teve, tomando o lugar de alguém que precisa compartilhar dessas experiências para conseguir se autoafirmar e tomar domínio de si.

As reflexões e a monografia realizadas da experiência vivenciada no estágio curricular supervisionado na escola pública estadual Pedro José Neto, localizada no Centro da cidade de Araraquara, no ano de 2019, tinha como objetivo refletir e analisar com os alunos do ensino médio, a temática da representatividade negra e sobre a falta da mesma nas produções midiáticas, como filmes, desenhos e novelas, mas principalmente em obras de arte consideradas clássicas.

Sendo assim, foram notáveis duas grandes problemáticas em relação ao tema na sala de aula do curso de Letras do ano de 2019, dentre 60 alunos cursantes: a questão do local de fala e a questão da representatividade negra.

O trabalho de pesquisa realizado e desenvolvido na monografia *Identidade étnica racial e o papel da Escola e do docente: Reflexões a partir de um projeto de intervenção* (Conceição, 2022) pretendeu e buscou problematizar as concepções sobre identidade étnico racial de alunos/as do Ensino Médio, e levou em conta que a questão do lugar de fala é que há um espaço representativo para aquele que precisa e deve se pronunciar sobre questões étnico-raciais, que deve ser também, construído por pessoas brancas, principalmente para apoiar pessoas negras e pardas que não possuem seu espaço representativo garantido. E a questão da representatividade que se dá pela falta dela, ou seja, há poucos espaços que abrem para que grupos de pessoas negras e pardas possam discorrer sobre as questões étnico-raciais, e sem a oportunidade de espaço, não há representatividade. Por falta de representatividade, por muitas vezes as questões étnico-raciais são jogadas de lado em prol de outras problemáticas.

Esse período de intensa pesquisa e reflexão foi crucial minha identidade como educadora negra, permitindo-me integrar teoria e prática de maneira eficaz e inovadora, por meio de pinturas ressignificadas da artista afro-cubana Harmonia Rosales em paralelo das pinturas originais clássicas de Michelangelo, Botticelli e Leonardo da Vinci. Através das pinturas de Harmonia Rosales, foi possível problematizar questões raciais dentro da sala de aula, a releitura de obras históricas clássicas que coloca mulheres negras como protagonistas, fugindo assim do padrão europeu presente em massa nas artes clássicas, e que segundo a artista, apesar das mulheres negras não estarem presentes na estrutura dominante da época, elas existiam e precisam ser lembradas.

O intuito do projeto de intervenção em 2019, na Escola Pedro José Neto, com os alunos do Ensino Médio foi mostrar a falta de representatividade negra em vários âmbitos das artes, refletir sobre como é feito sutilmente, ou não, o processo de destruição da identidade do negro na sociedade. O ideal de humanidade imposto como sendo branco, ligado ao limpo, puro e até mesmo santo, em contrapartida do negro que é associado ao sujo, errado, difamador e feio.

Sendo assim, juntamente com as conversas e reflexões foi possível dialogar com os alunos e colegas de sala, e perceber os desafios que perpetuam desde o ensino infantil, até o superior.

Segundo Nilma Lino Gomes (2009):

(...) desde o início da trajetória escolar, a criança se depara com um determinado tipo de ausência que a acompanhará até o curso superior (isto é, para aquelas que conseguirem romper com a estrutura racista da sociedade e chegar até a universidade): a quase total inexistência de professoras e professores negros. A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante (Gomes, 2009, p. 76).

Durante o desenvolvimento da intervenção foi possível perceber o papel do docente no processo de construção da identidade étnico-racial dos alunos/as e como a literatura infanto juvenil negra pode ser um instrumento mobilizador neste processo, um espaço em que pode influenciar positivamente a autoidentificação racial. Considerou-se assim, o quanto as Instituições de Ensino são espaços que interferem no complexo processo de construção das identidades negras, podendo ser uma referência para a mudança e permanência em relação à equidade social e racial.

Além disso, sendo eu uma docente negra, justifico minha escolha em olhar a Educação Básica devido a minha própria trajetória educacional e à ausência de representatividade negra durante minha infância e adolescência. Estudando na Escola de Aplicação da USP, do Ensino Infantil ao Médio, tive apenas uma docente negra em toda minha trajetória – a professora de educação física, Mildred Sotero, que se tornou minha referência e inspiração. Entende-se assim que, a falta de figuras representativas negras na educação influencia significativamente o desenvolvimento da identidade e a percepção de possibilidades futuras dos alunos negros. Este déficit de representatividade me motivou a atuar justamente neste período, buscando ser a presença inspiradora que senti falta em minha formação.

Foto 1: Professora de Educação Física Mildred Sotero e aluna Josie Carla da Conceição na formatura do Ensino Fundamental I em 2008 na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP.



Fonte: Arquivo Pessoal (2008).

Por fim, a escolha por compreender e refletir sobre o papel da literatura infantojuvenil negra na minha dissertação se fundamenta na convicção de que esse campo de conhecimento se faz importante espaço na representatividade negra, fazendo uma diferença crucial no percurso escolar de crianças e adolescentes. Neste período formativo, os alunos estão em uma fase de construção intensa de suas identidades e percepções de mundo. A presença de educadores negros e o acesso a uma literatura que reflita suas experiências e histórias são elementos essenciais para um desenvolvimento saudável e empoderador. É nesse contexto que minha pesquisa se insere, buscando compreender e promover práticas educativas que favoreçam a equidade e a valorização da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos escolares.

Diante do exposto, percebeu-se a necessidade de análise da literatura enquanto espaço potencializador nas práticas pedagógicas docentes, capaz de construir uma educação antirracista.

1 INTRODUÇÃO

Em 2003, foi aprovada a lei 10.639/03 que obrigou as Instituições de ensino a inserir a História e Cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto oficiais quanto particulares (Brasil, 2003). Lei esta que foi alterada em 2008 com a inserção da temática da Cultura indígena. Assim, após aprovação das referidas Leis, a escola passa a ser desafiada a encontrar maneiras de abordar a temática da diversidade e a Literatura se torna um campo importante nesse processo. Destaca-se na referida Lei o artigo segundo o qual aponta as principais áreas para o trabalho com a temática: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A literatura brasileira em formação, caracterizada por sua recente constituição e dependência das influências portuguesas e estrangeiras, é descrita por Antonio Candido (1964) na obra *Formação da Literatura Brasileira* como um "galho secundário", simbolizando sua condição inicial de menor autonomia e reconhecimento em comparação com literaturas de países mais tradicionais. Devido a essa posição, a literatura brasileira dependia de experiências estrangeiras, resultando, por vezes, em desinteresse e menosprezo pelas obras nacionais. Candido enfatiza a importância de apreciar e estudar a literatura brasileira, pois somente assim ela poderá revelar sua verdadeira mensagem e cumprir seu papel na formação da sensibilidade e visão de mundo dos brasileiros.

Candido (1964) destaca também que a literatura brasileira representa o espírito do Ocidente em busca de uma nova morada no Brasil.

Cada literatura requer tratamento peculiar, em virtude dos seus problemas específicos ou da relação que mantém com outras. A brasileira é recente, gerou no seio da portuguesa e dependeu da influência de mais duas ou três para se constituir. A sua formação tem, assim, caracteres próprios e não pode ser estudada como as demais, mormente numa perspectiva histórica, como é o caso deste livro, que procura definir ao mesmo tempo o valor e a função das obras (Candido, 1964, p. 09).

A análise da literatura brasileira enfrenta inúmeros desafios e dificuldades. Antonio Candido destaca a necessidade de equilibrar a avaliação do valor estético das obras com o papel histórico desempenhado pelos autores, evitando supervalorizações ou depreciações. O crítico deve encontrar a "medida exata" para apresentar a literatura brasileira como um universo atraente para o leitor, sem subestimá-la ou superestimá-la. Candido também observa que os autores árcades, ao seguirem padrões universais, integraram a literatura brasileira ao sistema expressivo da civilização ocidental.

(...) o movimento arcádico, ao invés de ser uma forma de alienação, (isto é, um desvio da atividade literária, que deixa a sua finalidade adequada a favor duma outra, espúria, prejudicando a si mesma e à sua função), foi admiravelmente ajustado à constituição da nossa literatura. O argumento romântico (...) é que os árcades fizeram literatura de empréstimo, submetendo-se a critérios estranhos à nossa realidade, incapazes de exprimir o local. (...) Parece-me que o Arcadismo foi importante porque plantou de vez a literatura do Ocidente no Brasil, graças aos padrões universais por que se regia, e que permitiram articular a nossa atividade literária com o sistema expressivo da civilização a que pertencemos, e dentro da qual fomos definindo lentamente a nossa originalidade (Candido, 1964, pp. 16 -17).

Além disso, Candido (1964) menciona que, para a plena configuração de um sistema literário articulado, é essencial a existência do binômio "autor-obra-público" em interação dinâmica e uma continuidade de manifestações. A literatura brasileira, a partir do último quartel do século XIX (período entre 1875 e 1899), aparece integrada e articulada com a sociedade, exercendo sua influência de forma significativa.

Segundo Zilberman (1985), a literatura infanto-juvenil surgiu como um gênero literário quando a infância começou a ser vista como um período da vida com características únicas, necessitando de cuidados e atenção especiais. Esse reconhecimento ocorreu no século XVIII na Europa e no século XX no Brasil, acompanhado pela consolidação da burguesia, do sistema capitalista e de uma vida familiar estruturada. Paralelamente, houve uma reorganização da escola e do sistema de ensino, além de mudanças artísticas com a decadência dos gêneros clássicos e a ascensão de formas populares.

A literatura para crianças e jovens expande-se como gênero literário a partir do momento em que a infância passa a ser considerada não apenas uma faixa etária diferenciada, mas também um período da existência com características singulares, que requer cuidados especiais e atendimento particularizado (Zilberman, 1985, p. 98).

A literatura infantojuvenil, integrada neste contexto, apresenta características específicas: é direcionada principalmente às crianças e está profundamente ligada ao sistema educacional, servindo como suporte pedagógico, e expande-se conforme o crescimento de seu público, seguindo as normas do mercado e da indústria cultural.

Em particular, a literatura infantojuvenil afro-brasileira se destaca como importante recurso para abordar a representatividade e a possibilidade da construção da identidade étnico-racial, o que justifica o olhar para sua trajetória e a relação com as práticas docentes em seus desafios e possibilidades.

Segundo pesquisas recentes, o trabalho com a Literatura infantojuvenil afro-brasileira se tornou referência para professores da educação básica na proposta de implementação da Lei. O trabalho desenvolvido por Wagner Ramos Campos e Marly Amarilha (2015) intitulado "A Formação em Literatura e a Construção das Identidades Negras no Ensino Fundamental I", é

um exemplo de pesquisa na qual a literatura infantil negra foi ferramenta para investigar possibilidades de trabalho em sala de aula, e apresenta em seus resultados essa possibilidade, mesmo considerando a complexidade da construção da identidade étnica do aprendizes, e que chega à conclusão de que a literatura infantojuvenil afro-brasileira é um campo promissor e importante para esse enfrentamento.

Segundo o artigo de Campos e Amarilha,

O elemento central de nossa fundamentação teórica é o de que a leitura de literatura é uma atividade formativa numa perspectiva de formação integral do sujeito, pois estimula seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, ao mesmo tempo em que promove sua socialização e amplia seu horizonte de experiências. Portanto, defendemos que a escola tem a obrigação de promover o contato sistemático dos aprendizes com os textos literários (Amarilha e Campos, 2015, p. 147).

Logo, o contexto escolar interfere na subjetividade das crianças, e a prática pedagógica literária pode ser um elemento fundamental no processo de autoidentificação racial. Em consonância com Amarilha e Campos,

Entendemos que a escola desempenhe um papel fundamental nessa (re) conquista da identidade negra. Particularmente, no caso do EF I, pode ser a própria escola a promover o primeiro contato dos aprendizes com representações distorcidas de si e de seu legado étnico-cultural (Amarilha e Campos, 2015, p. 145).

Outro elemento que podemos considerar nessas mudanças ocorridas a partir da aprovação da Lei 10.639/03 é o interesse do mercado Editorial em atender as exigências do Ministério da Educação, como observa Amarilha e Campos (2015):

A respeito da representação, uma das consequências da Lei 10.639/03 mais evidente, até o momento, é sentida no mercado editorial de livros de literatura infantil. O fato de o Ministério da Educação (MEC) passar a comprar obras de literatura infantil negra em grandes quantidades levou a uma corrida das editoras para publicar esse tipo de obras, o que aumentou muito o número de obras publicadas sobre essa temática nos últimos anos. Hoje, por meio do Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional Biblioteca da Escola, a maioria das escolas públicas receberam esses livros comprados pelo MEC. No entanto, como os resultados parciais deste estudo apontam, somente a presença dessas obras na biblioteca escolar nem sempre garantem o cumprimento da lei (Amarilha e Campos, 2015, p. 145-146).

Diante do exposto, a pesquisa realizou um percurso histórico na literatura infantojuvenil em sua relação com o negro tendo como foco a questão da representatividade. Buscou-se também refletir sobre sua potencialidade enquanto prática pedagógica para construção de uma educação antirracista destacando a possibilidade da construção da identidade étnico-racial. Para realizar esse percurso recorreremos às pesquisas relevantes sobre a temática que abordam as questões das relações étnico-raciais negras na literatura e, em um segundo momento, analisamos essa relação com a prática pedagógica.

A pesquisa se desenvolve em uma perspectiva metodológica bibliográfica, ou seja, realizou-se a partir de registros disponíveis, como livros, artigos e teses, resultantes de pesquisas anteriores, de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores. De acordo com Severino,

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2017, p. 106).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é essencial para a construção do conhecimento científico, pois permite que o pesquisador se familiarize com o que já foi produzido sobre um determinado tema.

A bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data etc. (...) E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema do trabalho. Fala-se de bibliografia especial porque a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado (Severino, 2017, p. 116).

Os textos selecionados se tornaram fontes para o tema pesquisado, trabalhado a partir das contribuições de autores de estudos analíticos sobre os conteúdos abordados. Para tanto, foram destacados os textos que trazem como foco a questão da Identidade negra e representatividade.

Compartilhamos com Nilma Lino Gomes (2002) “Educação e Identidade Negra” aborda a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural, que se forma mediante a interação e o reconhecimento pelos outros. Citando Jacques d’Adesky, a autora argumenta que a identidade não é construída no isolamento, mas por meio de um diálogo contínuo, tanto exterior quanto interior. Este processo é essencial para a constituição da identidade pessoal e social. (d’Adesky, 2001, *apud* Gomes, 2002)

A identidade negra, assim como qualquer outra, é forjada nesse contexto dialogal e é marcada por densidade, conflitos e trocas constantes. A educação desempenha um papel crucial nesse processo, pois a escola atua como um espaço significativo onde diferentes olhares se cruzam e interagem. Nesse ambiente, a identidade negra pode ser valorizada ou estigmatizada, influenciando a construção identitária dos alunos. A autora conclui que a identidade negra é continuamente moldada nos diversos espaços sociais e institucionais, incluindo a trajetória escolar.

Quando pensamos na especificidade do segmento negro e na sua relação com a educação escolar brasileira: a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira (Gomes, 2002, p. 40).

Reconhecendo que existem experiências positivas que buscam romper com estereótipos negativos, percebe-se que muitas estratégias pedagógicas acabam sendo confortáveis para as escolas, pois segregam alunos com dificuldades de aprendizagem em um mesmo espaço, afastando-os das demais crianças. Esta prática evita confrontos, mas não considera a questão racial, muitas vezes invisível no ambiente escolar. Educadores frequentemente não percebem que essas salas abrigam uma grande parcela de alunos negros e pobres, e não refletem sobre o impacto dessas ações na autoestima e nas expectativas desses alunos e suas famílias.

(...) a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerara produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais (Gomes, 2002, p. 41).

Essas concepções e práticas pedagógicas, carregadas de valores e representações negativas sobre os negros, resultam muitas vezes na internalização do fracasso pelos alunos, manifestada numa relação de animosidade com a escola e o corpo docente. Dentro de uma estrutura e práticas excludentes, não é surpreendente que muitos alunos negros internalizem o racismo e o preconceito racial.

De acordo com Gomes (2002), estabelecer uma conexão entre educação e identidade negra envolve um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela disseminação do saber e do conhecimento acumulado ao longo da história, desempenha um papel crucial na construção de representações positivas sobre os negros e outros grupos étnicos historicamente excluídos. Para além de simplesmente fornecer dados sobre a discriminação racial e as realidades social, política e econômica da população negra, a escola deve problematizar a questão racial. Este processo de problematização requer a descoberta, o conhecimento e a socialização de referências africanas recriadas no Brasil, manifestadas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Nessa estratégia pedagógica, influencia profundamente os processos identitários dos

negros, possibilitando a construção de representações positivas tanto para negros quanto para brancos e outros grupos étnico-raciais.

Visando o cenário regional brasileiro, há leis que asseguram o Ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Dessa forma, há uma confluência entre a legislação e o reconhecimento de práticas educacionais exitosas para promover uma educação de qualidade que valorize a herança cultural afro-brasileira.

Para definir o que se considera práticas pedagógicas bem-sucedidas, utilizou-se como critério apontar as práticas docentes premiadas recentemente por instituições referências na luta pela implementação da lei 10.639. Nesse sentido, destaca-se o Centro de Estudos da Relações de Trabalho e Desigualdades/CEERT que organiza o edital *Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero: Experiências de Gestão e Práticas Pedagógicas Antirracistas em Ambiente Escolar*, criado no ano de 2000 e segundo seu regulamento tem como propósito e objetivo de

[...] identificar, apoiar e dar visibilidade às iniciativas pedagógicas, desenvolvidas por docentes e gestoras(es) em todos os níveis de ensino nas cinco (5) regiões geopolíticas do país, que buscam a equidade e igualdade étnico-racial e de gênero na Educação Básica (Centro, 2000).

Ao apontar as práticas docentes premiadas foram destacados dois projetos de edições diferentes, um da 3ª edição, em 2006, que abordam a literatura afro-brasileira como ferramenta no Ensino Fundamental, e outra prática da 8ª edição, em 2022, que tem como princípio a formação continuada de docentes para a aplicabilidade da lei 10.639/03. Pretende-se com a análise responder questões como: Que livros são utilizados? De que forma são abordados?

A segunda etapa, a qual se desenvolveu após o exame de qualificação, concentra-se em promover reflexões fundamentadas nas bibliografias citadas e analisadas, sobre como a lei 10.639/03 impulsionou, ou não, a produção de livros infantojuvenis na temática da identidade negra. Esse marco legal, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, apresenta desafios e possibilidades para a literatura infantojuvenil negra. Entre os desafios, destacam-se a necessidade de formação de professores.

Entretanto, as possibilidades são amplas e promissoras: a lei propicia um terreno fértil para a valorização das identidades negras, a disseminação de narrativas plurais e a promoção de uma educação mais inclusiva e representativa. Assim, investigar a influência da lei 10.639/03

na produção literária voltada para o público infantojuvenil é crucial para entender suas implicações e contribuir para o fortalecimento de uma literatura que reflete a diversidade e a riqueza cultural da sociedade brasileira.

Desta forma, a pesquisa está estruturada da seguinte maneira:

Primeira parte, intitulada “Origens da Literatura infantojuvenil no Brasil e a influência de Monteiro Lobato nas representações do negro”, analisa os efeitos das concepções de Monteiro Lobato nas representações sobre o negro na literatura infanto juvenil.

Segunda parte, intitulada “Mudanças na Literatura Infantojuvenil Afrobrasileira e a Representatividade do Negro em Exemplos de Obras dos Anos 80 ao Século 21” que busca desenvolver um breve histórico da literatura infantojuvenil afro-brasileira no processo de construção de uma educação antirracista.

Terceira parte, intitulada “Práticas Pedagógicas e os Desafios e Possibilidades da Literatura Afro-brasileira Infantojuvenil Diante da Lei 10.639/03” em foco no Ensino Fundamental anos iniciais. Neste capítulo a presente pesquisa irá analisar dois projetos de edições diferentes do Prêmio CEERT, a 3ª edição, em 2006, e outra prática da 8ª edição, em 2022, que tem como princípio a formação continuada de docentes para a aplicabilidade da lei 10.639/03, que abordam a literatura afro-brasileira como ferramenta no Ensino Fundamental nos anos iniciais.

2 ORIGENS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DE MONTEIRO LOBATO NAS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO

A literatura infantojuvenil afro-brasileira é uma área complexa, especialmente por ser criada por adultos para um público jovem. Essa característica a torna um campo de pesquisa amplo, onde as ideologias do adulto e do branco podem se manifestar de forma hegemônica. Segundo Cuti (2010),

no que tange ao segmento infantojuvenil, pelo fato de ser uma produção feita por adultos para refletir aquele universo, o debate é mais complexo (...) uma vez que a escola é a grande consumidora desse tipo de literatura (...) porque aí encontram-se e efetivam-se hegemonicamente duas posturas ideológicas comprometedoras, a do branco e a do adulto, considerando também que o leitor criança ou adolescente é muito mais vulnerável às influências. As consequências do descuido no tratamento da questão dos estereótipos raciais nessa área são desastrosas, o que torna a reflexão aprofundada cada vez mais urgente, pois estamos no âmbito educacional (Cuti, 2010, pp. 127 - 128).

O descuido no tratamento dos estereótipos raciais é um dos maiores problemas, com consequências desastrosas no âmbito educacional, onde a leitura de certas obras é compulsória.

Caracterizada por ser direcionada a crianças e adolescentes, a literatura infantojuvenil, surge no início do século XX com o intuito de propagar o nacionalismo. Assim, considera-se Monteiro Lobato (1882-1948) um precursor da literatura infantojuvenil, sendo uma presença constante no currículo da literatura brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, ele é uma figura controversa, principalmente no que tange à representatividade negra em suas obras. “Monteiro Lobato é um bom exemplo de como sua arte está relacionada a sua cosmovisão” (Mendes e Maia, 2019, p. 55). Apesar de ser reconhecido como pioneiro na literatura infantil no Brasil, suas obras têm sido objeto de críticas pela forma como retratam personagens e temas relacionados à negritude.

Ao analisar Monteiro Lobato e suas obras, o pesquisador faz a seguinte ponderação:

A literatura não é uma obra de arte ingênua. Nela o escritor expressa sua percepção de mundo e ideologias com as quais ele pactua. Nesse sentido, consideramos o contexto em que esse autor produziu, ele estava bem próximo do racismo científico do século XIX, doutrinas como a eugenia, darwinismo social e evolucionismo ainda fundamentava os discursos etnocêntricos (Mendes e Maia, 2019, p. 55).

Sob essa perspectiva, os textos de Monteiro Lobato incorporam as teorias raciais da época, resultando na caracterização de seus personagens pela ótica da suposta inferioridade da raça negra. Conforme essa visão, os negros são considerados de uma raça cujas características físicas e intelectuais seriam "inferiores".

Ele era um defensor dessas ideias e acreditava na superioridade da raça branca e na necessidade de evitar a miscigenação, que considerava uma "contaminação" da raça branca pelas "raças inferiores".

Oposto a inovações no campo das artes, ele também se apresentava oposto a um Brasil mistificado para ele, o negro não traria contribuições positivas à formação do povo brasileiro: “Perguntas por que não figura meu nome nas ‘festas’ à Miss Brasil... Se não tivesse fazendo tanto calor, eu te contaria o que é a vergonhosa mistificação”. E considera essa mistificação como a “contaminação da raça branca pelas raças inferiores”. (Lobato, 1972, p. 344, *apud* Mendes e Maia, 2019, p. 56).

Segundo Mendes e Maia, Lobato via a miscigenação como uma "vingança do africano" e expressava seu desalento com o futuro da nação brasileira, pois acreditava que essa mistura comprometeria a identidade brasileira. Ele também admirava a Ku Klux Klan¹, uma organização supremacista que exterminava negros nos Estados Unidos, e lamentava o fato de não haver uma organização similar no Brasil. “A naturalidade que Lobato expõe suas convicções racistas dissipa qualquer possibilidade de considerar neutralidade na sua produção literária. Um homem que lamenta o fato de não termos aqui no Brasil uma Ku Klux Klan (KKK.)” (Mendes e Maia, 2019, p. 59).

A literatura de Lobato, por ser popular e influente, perpetuou uma visão racista para as crianças, que passaram a associar o negro a elementos negativos. Visto que, as representações negativas do negro nas obras Lobatianas são frequentemente retratadas de forma estereotipada, como por exemplo *O Sítio do Picapau Amarelo* (1920 - 1947), lançados pela Editora do Brasil é considerada uma obra clássica da literatura infantojuvenil brasileira.

Os personagens negros mais reconhecidos que a coleção de 23 obras que compõe a série de versões publicadas pela Editora, em destaque a Tia Anastácia e o Saci Pererê. “Lobato expressa através da voz inconfundível de Emília, ofensas racistas a tia Nastácia. (...) E tia Nastácia, esquecida dos seus inúmeros reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro [...]” (Lobato, 1933, p. 9 - 11 *apud* Mendes e Maia, 2019, p. 57).

Segundo a monografia intitulada e qualificada *As representações e construção de estereótipos de vidas negras na obra ‘O Sítio do Picapau Amarelo’, de Monteiro Lobato* (2019) escrita por Katieli Soares Santos,

Tia Nastácia é descrita como uma mulher idosa, gorda, negra e umas das melhores quituteira do mundo. Sua idade é citada no livro *O Saci*, que relata ter 66 anos (...) Suas atitudes quase sempre são descritas como errôneas ou advindas de certa

¹ Um grupo racista, surgido no estado americano do Tennessee em 1886, após a Guerra Civil Americana (1861-1865), constituía uma seita militar com o objetivo de intimidar os negros recém-libertos por meio da violência.

ignorância da personagem que é, constantemente, descrita como assustada, inocente, desatenta e que é fácil de ser enganada. (...) Uma característica física que é constante na descrição de Tia Nastácia são os seus lábios, sendo descritos como “beijos”, “beijuda”, “beijaria”. Em “Bem que se vê que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é seu nariz, sabe?” (Lobato, 1962d, p. 132 *apud* Santos, 2019, pp. 44-45) e em “A negra derrubou um grande beijo” (). Frases ditas por Emília e pelo narrador, respectivamente. (Lobato, 1962a, p. 60 *apud* Santos, 2019, pp. 44-45).

A utilização pejorativa de palavras para descrição de personagens negros na obra de Monteiro Lobato, especificamente o trecho acima, verifica-se a ridicularização da personagem Tia Anastácia através da personagem Emília, uma boneca de pano branca.

Lobato frequentemente associa as personagens negras a animais ou objetos, utilizando uma linguagem que reforça a visão de que pessoas negras não são totalmente humanas.

Monteiro Lobato se dedicou a reproduzir o estigma da raça. Suas personagens são relacionadas a animais ou objetos: “E tia Nastácia, esquecida dos seus inúmeros reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro (...)” (Lobato, 1933, p. 23 *apud* Mendes e Maia, 2019, p. 61). Temos aqui um caso de atribuição identitária. E, a criança exposta a esse tipo de discurso, passe a encarar com naturalidade a relação ente o negro e essa imagem construída pelo autor (Mendes e Maia, 2019, p. 61).

Outro personagem muito conhecido nas obras de Monteiro Lobato é o Saci Pererê, o qual segundo Santos “é personagem mitológico famoso entre as lendas brasileiras (...) é descrito como de cor preta, possui somente uma perna, veste apenas uma carapuça vermelha e anda sempre acompanhado de um pitinho na mão (...)” (Santos, 2019, p. 49) não ridiculariza o Saci por traços fisiológicos somente, mas as atitudes que ele comete no decorrer das histórias, “(...) são responsáveis por inúmeras sapequices nas terras do Sítio, como azedar leite, roubo de fumo, amarrar rabo dos cavalos e outras coisas que marcam sua presença no local” (Santos, 2019, p. 49) dando referência ao mau comportamento, de exemplo ruim a ser seguido, e de até mesmo de demonização do personagem.

A repetição de estereótipos raciais nas obras Lobatianas não era uma mera reprodução de termos da época, mas sim uma construção discursiva baseada em suas crenças.

Sendo assim, é importante repensar o uso de algumas obras da literatura infantojuvenil considerada clássica, e seu uso nas escolas, especialmente em relação ao ensino étnico-racial. O livro contém representações estereotipadas de personagens negros, que podem perpetuar racismo. Diante disso, é difícil separar o escritor de sua obra, pois sua narrativa literária expressa suas convicções pessoais e seu desejo de uma sociedade racialmente dividida. É crucial garantir que a literatura considerada clássica seja apresentada de uma maneira que promova a crítica sobre representatividade e a inclusão de personagens negros.

De acordo com o artigo “Literatura Negra Infanto-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção”,

vários trabalhos sobre a presença do negro na literatura infantil inicialmente trouxeram a questão do racismo nas representações sobre os raros personagens negros na literatura infantil brasileira, notadamente a personagem paradigma da Tia Nastácia, da obra Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato (Gouvêa, 2005; Souza, 2001; Araujo, 2012). Com a presença pequena, mas crescente de personagens negros na literatura infantil, surgiram trabalhos que se debruçaram sobre um conjunto de obras, mas não se detiveram na análise sociológica da sua construção (Jovino, 2006; Oliveira, 2003 *apud* Pereira, 2016, pp. 437- 438).

A literatura infantil e juvenil com representatividade negra passou por transformações significativas desde os anos 1980 até os dias atuais, impulsionada por movimentos sociais, discussões acadêmicas e o trabalho de autores negros que buscavam romper com estereótipos e dar voz às suas próprias experiências.

A Literatura Negra no Brasil passou a ter maior destaque a partir da década de 1950, quando escritoras(es) negras(os) brasileiras(os), inspiradas(os) pelo Movimento dos direitos civis das(os) negras(os) nos Estados Unidos e na França, passaram a escrever histórias (Silva; Luiz; Abramowicz, 2022, p. 1671).

O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, teve um papel importante na dinamização das entidades e no surgimento da série Cadernos Negros, um marco na literatura negro-brasileira. Segundo Cuti,

isso se deu no final da década de 1970 do século XX, mais precisamente no ano de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo; surgia o Movimento Negro Unificado contra Discriminação Racial, cuja sigla logo passou de MNCDR para tão somente MNU – Movimento Negro Unificado. Esse evento histórico dinamizou as entidades. No bojo de toda essa movimentação social que gerou, no mesmo ano, ocorre o lançamento da série Cadernos Negros. Contudo, já bem antes, nos primeiros anos do século XX, associações negras de várias partes do Brasil começavam a oferecer uma recepção mais solidária para os escritores, entusiasmando-os a escrever, tendo como endereço direto um leitor negro. Com isso, os autores passam a incluir na sua temática o protesto, desenvolvendo no texto uma consciência crítica (Cuti, 2010, p. 28).

Sendo assim, a emergência da literatura infantojuvenil negra vem sendo discutida e repensada, principalmente pelo fato da literatura infantil e juvenil tradicional, muitas vezes, apresentava personagens negras de forma estereotipada e subalternizada, reforçando o racismo.

Este tipo de literatura que subalterniza as(os) negras(os) marca e afeta a identidade das crianças negras, uma vez que, ao folhearem as páginas dos livros de literatura, elas não se veem devidamente representadas. A literatura infantil e juvenil negra inflete o campo da literatura, propondo uma representação negra que contribua para o tensionamento do campo da literatura infantil e a construção de personagens negras em outra perspectiva (Silva; Luiz; Abramowicz, 2022, pp. 1671-1672).

Portanto, escritores negros começaram a produzir obras que valorizavam a cultura afro-brasileira e a identidade negra, buscando oferecer representações positivas para as crianças. A literatura negra infantil e juvenil busca construir personagens negras em uma perspectiva diferente daquela apresentada em muitos livros, trazendo consciência racial e valorizando o continente africano.

3 MUDANÇAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL AFROBRASILEIRA E A REPRESENTATIVIDADE DO NEGRO EM EXEMPLOS DE OBRAS DOS ANOS 80 AO SÉCULO 21.

Preliminarmente, é necessário trazer pontos de distinções e semelhanças entre literatura negra e literatura afro-brasileira, pois a conceituação dessas expressões tem sido debatida por autores da temática racial, e não há consenso absoluto.

A literatura negra é produzida por autores que se assumem como negros em seus textos, e que expressam em suas obras a experiência da discriminação racial, além de abordar temas como a história e cultura afrodescendente.

Segundo Cuti (2010),

O surgimento da personagem, do autor e do leitor negros trouxe para a literatura brasileira questões atinentes à sua própria formação, como a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico-literário, noções classificatórias e conceituação das obras de poesia e ficção (Cuti, 2010, p. 12).

A literatura negra é caracterizada pela subjetividade do autor negro, ou seja, o ponto de vista a partir do qual a narrativa é construída, que é o de um indivíduo que vivencia o racismo e a desigualdade. Sendo assim, essa literatura é uma forma de resistência e afirmação da identidade negra, e busca romper com os estereótipos e as representações negativas do negro na literatura tradicional.

Acredita-se que a literatura negro-brasileira emerge da necessidade de restituir a verdadeira identidade do negro, alienado pelo racismo.

Já a literatura afro-brasileira é um termo mais amplo, que pode incluir obras de autores negros, mestiços e brancos que abordam temas relacionados à cultura e à história afro-brasileira, pode ser usada para se referir a autores de origem continental africana, e pode incluir obras que tratam de temas culturais como as religiões de matriz africana, a música, a dança e outras manifestações artísticas.

Portanto, a palavra “negro” nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” lança-nos em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. Remete-nos, porém, ao continente pela via das manifestações culturais. Como literatura é cultura, então a palavra estaria mais apropriada a servir como selo (Cuti, 2010, p. 38).

A literatura afro-brasileira, por vezes, pode se concentrar mais nos aspectos culturais de origem africana, como a religião e o folclore, sem necessariamente abordar as questões raciais de forma tão incisiva.

Quanto aos autores, um afro-brasileiro ou afrodescendente não é necessariamente um negro-brasileiro (...) O referido prefixo [afro] abriga não negros (mestiços e brancos), portanto, pessoas a quem o racismo não atinge, para as quais a identidade da herança africana não está no corpo, portanto, não passa pela experiência em face da discriminação racial (Cuti, 2010, p. 36).

Diante deste contexto, essa pesquisa irá abordar aspectos da literatura afro-brasileira, considerando sua amplitude e a inserção enquanto material didático utilizada pelos docentes. Cabe ainda destacar, as orientações do parecer do CNE nº 03/04 salienta a importância de

edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (Brasil, 2003).

Pesquisas recentes sobre a utilização pedagógica da Literatura infantojuvenil afro-brasileira enfatizam o quanto sua presença na instituição escolar tem sido um espaço de avanço e luta contra as representações negativas sobre negros e negras que predomina até o contexto atual. Desde suas origens, a literatura afro-brasileira assume o compromisso de valorizar e reconhecer a história de grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira. De acordo com Luíz Silva, o Cuti (2010)

[...] os precursores da literatura negro brasileira são; Luiz Gama, Cruz e Souza e Lima Barreto por eles foram os primeiros exprimir todo o desconforto frente ao racismo no final do século XIX e, também, a colocar o negro no centro das preocupações estéticas, sendo eles autores, protagonistas neste sentido, e que revelaram toda potência cultural e humana de homens e mulheres negras (Cuti, 2010, p. --).

A pesquisadora Alessandra Barbosa Adão, em seu artigo “Literatura Afro-brasileira Infantojuvenil: Panorama e Discussão” (2020) descreve em um quadro as classificações das produções literárias que Silva e Gomes (2016) “mencionam de diferentes e diversas publicações que abarcam as temáticas afro-brasileira para o público infantojuvenil, conforme apresentado abaixo” (Adão, 2020, p. 72):

Quadro 1 - Reprodução do Quadro de Alessandra Adão em “Literatura Afro-brasileira Infantojuvenil: Panorama e Discussão” (2020).

Quadro 3 – Publicações da Literatura Afro-brasileira infanto-juvenil

Temática	Produção/Autor
Questões relativas a traços fisionômicos e/ou fenotípicos do afro-descendente	<i>Menina Bonita do Laço de Fita</i> (2000), de Ana Maria Machado; <i>O círculo</i> (1985), de Maria Lysia Corrêa de Araújo; ou <i>O herói de Damião (A descoberta da capoeira)</i> (2000), de Isa Lolito.
Discussões acerca da questão racial propriamente dita	<i>Irmão Negro</i> (1995), de Walcyr Carrasco; <i>Felicidade não tem cor</i> (1997) e <i>Pretinha, eu?</i> (2008), de Júlio Emílio Braz; ou <i>O amigo do rei</i> (1999), de Ruth Rocha.
Temas mais contundentes e polêmicos, como a negritude, do racismo e do preconceito	<i>A cor da ternura</i> (1989), de Geni Guimarães; em <i>O sol da liberdade</i> (1985), de Giselda Laporta Nicolelis; ou em <i>Os bons e os justos (A fábula do amor bastardo)</i> (1983), de Lourenço Cazarré

Fonte: Silva e Gomes (2016,p.49)

Fonte: Adão, 2020, p. 72.

O quadro acima é a síntese de que a literatura infantojuvenil afro-brasileira vem sendo, inicialmente na década de 80 e ao longo dos anos, repensada, discutida, e publicada, perpassando por temáticas desde a descrição dos traços fisiológicos e fenótipos negros até temas mais profundos como racismo.

Percebe-se uma mudança de tendência após a década de 80, cujos elementos inseridos contribuem para problematizar a literatura infantojuvenil considerada clássica e propõe uma literatura mais reflexiva e inclusiva, que valorize a diversidade e contribua para uma educação literária mais equitativa e representativa.

Segundo Marques, Sader e Chotolli no artigo “O protagonismo negro na literatura infantil Amoras, de Emicida: Caminho para a desconstrução de estereótipos e preconceitos” (2022) oferece uma perspectiva de construção que as obras lobatianas trouxeram para a literatura infantojuvenil.

Entretanto, consoante Carvalho (1985 *apud* Souza; Oliveira, 2015), é com a obra lobatiana que se deu o verdadeiro pioneirismo em nossa Literatura Infantil, com toda sua originalidade e abrangência. Embora haja muitos questionamentos sobre o estilo estereotipado e racista no modo como ele abordou o negro em suas obras (em destaque nas Histórias da Tia Nastácia e em Reinações de Narizinho), o fato é que Monteiro Lobato contribuiu de forma significativa para a constituição e consolidação de uma Literatura Infantil brasileira, principalmente pelas aventuras tão imaginativas de Narizinho, Pedrinho, a boneca Emília e demais

personagens do sítio mais famoso do Brasil, o Sítio do Pica-pau Amarelo (Maques, Sader e Chotolli, 2022, p. 514).

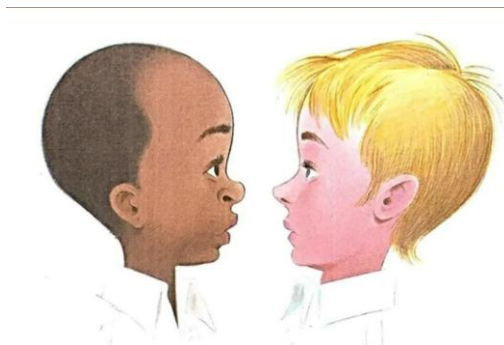
Um exemplo de obra da literatura afro-brasileira infantojuvenil conhecida na década de 80 é *O menino marrom* do autor Ziraldo Alves Pinto (1932 – 2024), da Editora Melhoramentos, contém 32 páginas e foi publicado em 1986.

Figura 1: Capa do livro *O menino Marrom* de Ziraldo.



Fonte: Google Imagens.

Figura 2: O menino marrom e o menino cor-de-rosa.



Fonte: Google Imagens

O menino marrom, de Ziraldo, é um texto narrado em primeira pessoa por um narrador heterodiegético, que se aproxima muito da figura do contador de histórias. A narração apresenta formas de interferência pessoal do narrador através do comentário, dissertação e digressão (França, 2008, p. 120).

A história narra a amizade entre dois meninos: o protagonista Menino Marrom, que é negro, e o Menino Rosa, personagem secundário, que é branco. Através dessa amizade, Ziraldo explora questões de identidade, diferenças raciais e amadurecimento. O menino marrom é

descrito de forma harmoniosa e agradável no livro, como pele cor de chocolate, olhos vivos, e grandes, cabelos enrolados e fofos, “as bochechas do menino marrom, seu queixinho pontudo, sua testa, bem redonda, tudo harmoniosamente organizado no seu rosto”, “Nariz de menino marrom nunca é pontudinho. Ele cresce mais para os lados”, “ele era magrinho, de joelhos redondos e perninhas finas”, “o peito era quadradinho e os ombros, também: um corpo muito bonito de atleta futuro” (França, 2008, p. 121).

O livro utiliza a amizade entre os meninos para explorar a oposição entre preto e branco, a linguagem poética e as ilustrações ajudam na compreensão e acessibilidade imaginária para crianças na faixa etária indicada de 6 a 10 anos.

Segundo França (2008), analisando a parte inicial da narrativa, encontra-se o uma característica estilística da narrativa primordial: a indeterminação temporal (“Era uma vez...”), que nos indica inicialmente a semelhança com os contos de fadas, caracterizando-se por sua natureza distante e fantasiosa, dificilmente ocorrendo na realidade.

Figura 3: Trecho do início do livro *O Menino Marrom* (1986)



Fonte: Arquivo/Livro Pessoal (Ziraldo, 2013).

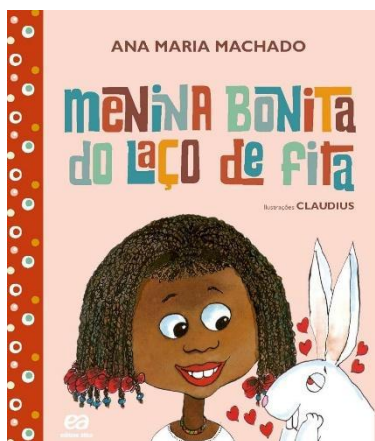
Ao longo da história, os meninos participam de diversas brincadeiras e aventuras que os ajudam a compreender melhor o conceito de cor e a importância da aceitação mútua. Segundo Luciana Freesz, no artigo “A identidade pela cor: uma análise da obra *O menino marrom*, de Ziraldo”

Na sequência do texto, o narrador estabelece que o personagem que ele irá tratar é marrom: “E vamos deixar de ficar falando nesse negócio de preto, pois a nossa história

é do menino marrom.” (Ziraldo, 2013, p.3 *apud* Freesz, 2019, p. 62). Existe uma intenção do narrador em oferecer aos leitores uma estrutura de pensamento de diferenciação específica das cores, como se ele nos dissesse “preto é preto” e “marrom é marrom”. (...) Há uma preocupação em chamar a atenção para a visualidade do “marrom”, deixando evidente a diferença entre o “preto”. Cada cor tem a sua própria identidade, consequentemente, distinta uma da outra. Ao ler essas passagens, fica claro que, ao pensar em uma cor, automaticamente surgem sugestões de significados para os leitores (Freesz, 2019, p. 6).

Outro exemplo também publicado na década de 1980 é o livro *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado, apesar de ser uma obra com intuito de tornar-se antirracista em 1986, perpetua estereótipos raciais.

Figura 4: Capa do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* (Edição 2004)



Fonte: Google Imagens

Figura 5: Colofão/Verso do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* (Edição 2004).



Fonte: Google Imagens

A trama gira em torno de uma linda menina negra, com cabelos cacheados e um laço de fita, que desperta a admiração de um coelho branco. Fascinado pela cor da menina, o coelho pergunta repetidamente qual é o segredo para ser tão pretinha. As respostas inventadas da menina no decorrer da narrativa, como comer muita jabuticaba, comer feijoada, tomar café, ou cair na lata de tinta preta.

A protagonista, uma menina negra que é constantemente elogiada por sua beleza física, principalmente a sua cor de pele, mas pouco se fala sobre suas qualidades intelectuais ou emocionais. Isso pode reforçar a ideia de que o valor de uma pessoa negra reside apenas em sua aparência. Ao realizar uma leitura crítica da narrativa, é possível identificar elementos que acabam perpetuando estereótipos físicos.

Essa abordagem, apesar de mostrar a importância de celebrar a beleza de uma criança negra, também acaba reforçando a ideia de que a beleza negra só é válida quando se assemelha aos padrões brancos, o que, por sua vez, pode contribuir para a manutenção de estereótipos raciais.

Outro ponto a ser considerado é a representação dos personagens negros como símbolos de afeto e admiração, mas em papéis secundários e estereotipados. Por exemplo, a mãe da menina bonita, que é a única personagem adulta negra, é retratada como uma mulher forte, trabalhadora, carinhosa e “mulata”.

Por isso daí, a alguns dias ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?
- A menina não sabia e já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:
- Artes de uma vó preta que ela tinha... (Machado, 2004, p. 15).

Embora seja importante destacar algumas características positivas, a representação pode restringir a visão dos leitores sobre a diversidade de papéis e experiências vividas por pessoas negras. Isso reforça um estereótipo de que os negros são apenas figuras afetuosas e de apoio, ignorando sua multiplicidade de habilidades e potencialidades. Esses exemplos evidenciam a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e crítica na produção de obras infantis para garantir uma representação inclusiva e não estereotipada da diversidade racial.

Segundo França (2008) o livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, é estruturado da seguinte forma: a narração é em terceira pessoa por um narrador onisciente neutro, que não oferece instruções ou comentários gerais sobre o comportamento dos personagens, apesar de sua presença ser clara. A história é linear, seguindo uma sequência cronológica dos eventos. Os personagens são planos, destacando-se a menina bonita

(protagonista), o coelho branco (personagem secundário que quer ser negro) e a mãe da protagonista (personagem secundário). O tempo é cronológico, medido pelo calendário, e o espaço é horizontal e tópico, como a casa e a rua.

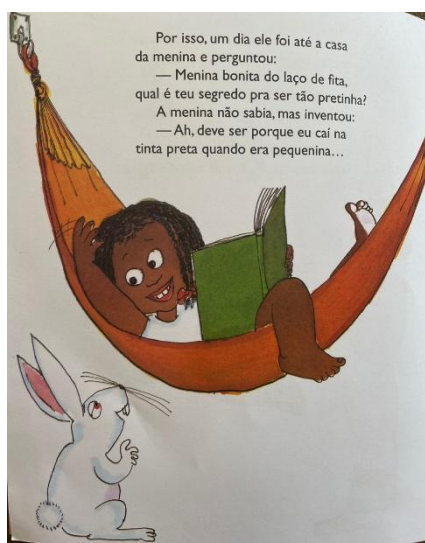
Além disso, a obra apresenta algumas características estilísticas das narrativas primordiais, como o uso de tempo indeterminado (expresso pelo pretérito imperfeito "era uma vez"), a repetição narrativa (as três tentativas do coelho para ficar preto), a predominância de personagens-tipo (como a mãe e a filha) e a convivência natural do real (seres humanos) com o fantástico (coelho falante) (França, 2008).

Figura 6: Trecho do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*.



Fonte: Arquivo/Livro Pessoal

Figura 7: Trecho do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*.



Fonte: Arquivo/Livro Pessoal

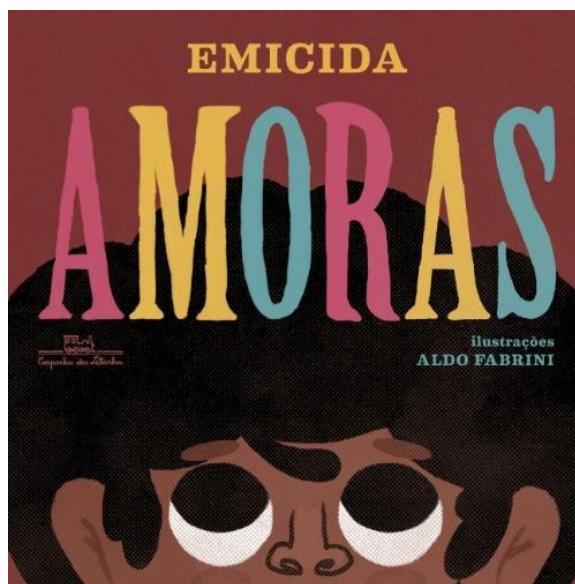
Em continuidade a França (2008), a cor preta se transforma no "objeto-valor" da história. A busca pela referida cor, ao se tornar a motivação, atua como um mecanismo estruturador e como parte integrante da própria estrutura narrativa.

Nesse sentido, a figura do coelho torna-se relevante uma vez que representa o diferente, o branco. Em relação à temática da obra, essa personagem desenvolve uma função importante: a de adorador da cor preta. A inserção desta personagem, visivelmente apaixonada pela menina negra, não apenas supervaloriza os traços físicos do negro como instaura um processo de idealização das relações inter-raciais e da mestiçagem (França, 2008, p. 120).

A obra é um exemplo que não aborda adequadamente a total complexidade das questões étnico-raciais no contexto brasileiro. Embora seja crucial a identificação da cultura e história afro-brasileira, a educação étnico-racial no ensino fundamental deve ir além, abordando desigualdades e a diversidade da população negra.

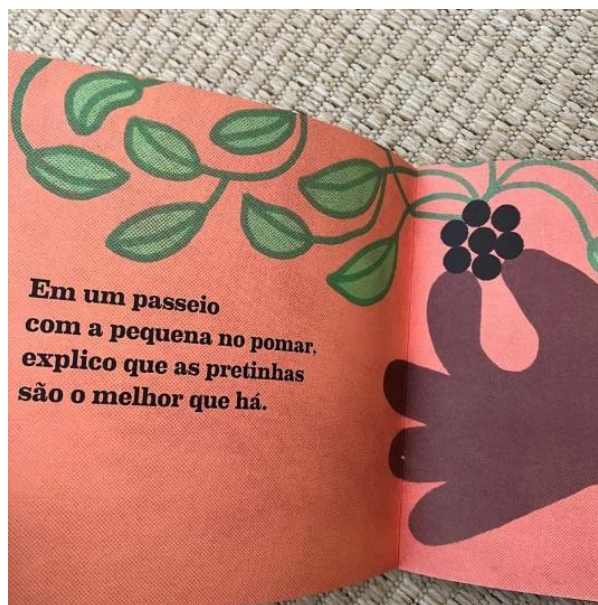
Por outro lado, o livro *Amoras* do Emicida, uma obra contemporânea de 2018, aborda a questão racial de uma maneira mais positiva e representativa. A narrativa, originalmente uma canção de Emicida para sua filha, surge de uma conversa simples sobre a beleza das amoras. Ele usa a metáfora da fruta para ensinar as crianças sobre a beleza da diversidade e a importância de se orgulhar de quem são.

Figura 8: Capa do livro *Amoras*.



Fonte: Google Imagens

Figura 9: Trecho do livro *Amoras*.



Fonte: Google Imagens.

O livro *Amoras* utiliza uma paleta de cores vibrante e expressiva, nas ilustrações de Aldo Fabrini complementam a sensibilidade do texto, criando um diálogo visual que enriquece a experiência da leitura, as cores são usadas para dar vida à natureza, aos personagens e às emoções transmitidas pela história. Segundo Dami Cunha:

Amoras foi composta originalmente como música, e só depois foi adaptada para livro. Emicida escreveu a canção para sua filha Estela, com base em uma situação que podemos considerar corriqueira: pai e filha caminhavam no pomar para colher amoras. Em determinado momento, o pai comentou sobre a beleza das amoras, como num ensinamento dos mais velhos às novas gerações. O trecho é destacado no livro em letras garrafais: (Cunha, 2021, p. 06).

Figura 10: Trecho do livro *Amoras*



Fonte: Google Imagens

Além disso, o livro enfatiza a importância da autoaceitação e do amor-próprio, principalmente em crianças negras. Contém reflexões sobre identidade e representatividade negra, através de uma linguagem simples e poética, aborda figuras históricas brasileiras e da cosmogonia africana.

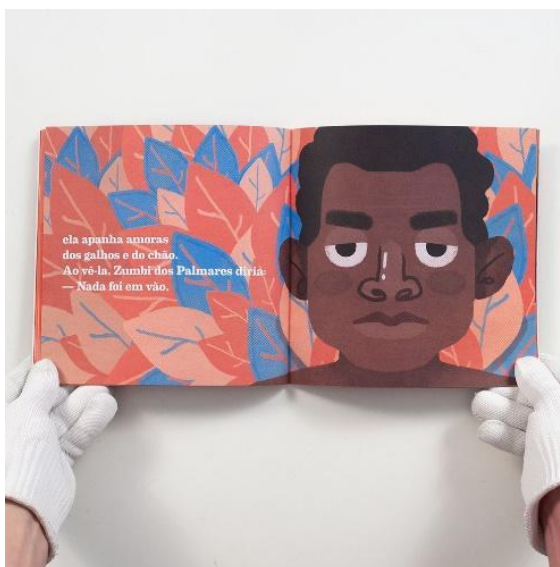
Segundo um trecho do livro “Amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces. [...] Papai, que bom, porque eu sou pretinha também” (Emicida, 2018, p. 11), fazendo alusão entre amoras e ser negra, quanto mais retinta a pele, mais doce se é.

O livro também aborda personalidades negras importantes para a história nacional e mundial, como Zumbi dos Palmares e Martin Luther King, e ao final da obra há um glossário salientando essas personalidades negras que ao longo do livro foi citado e a importância da luta em relação a cultura negra, de forma simples e compreensível, tanto para crianças quanto para adultos, ampliando o repertório cultural de ambos. Segundo o artigo “O Protagonismo Negro na Literatura Infantil Amoras, de Emicida: Caminho para a Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos”:

Os glossários didáticos e enciclopédicos ao final de muitas obras são um suporte inovador e variado de compartilhamento de conhecimento da cultura negra, objetivando a divulgação e o aprendizado sobre essa população. Isso contribui para que a literatura de autoria e temática afrodescendente possa se afirmar cada vez mais, reconstruindo identidades do ser negro, revisitando a história e possibilitando outros modos de conhecer, de pensar e de se relacionar com esses sujeitos/personagens negros. Ao propor essa valorização histórica, reivindicando não só a voz literária, mas também a voz social, promove-se deslocamentos e (re)significações, debatendo o preconceito que é estrutural e não de exceções. (Marques; Sader; Chotolli, 2022, p. 517).

Além disso, *Amoras* (2018) desenvolve um discurso de empoderamento ao apresentar personagens negros em papéis centrais e celebratórios, promovendo uma representação mais rica e variada que vai além dos estereótipos tradicionais. A linguagem poética e acessível do Emicida, aliada às ilustrações vibrantes, torna a obra não apenas um instrumento educativo, mas também uma fonte de inspiração e resistência.

Figura 11: Trecho do livro *Amoras*.



Fonte: Google Imagens.

Figura 12: Trecho do livro *Amoras*.



Fonte: Google Imagens

A literatura em questão promove a ruptura da ideia de um único padrão de beleza, alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, que enfatizam a importância de projetos educacionais que abordem as contribuições das matrizes étnico-raciais na formação da sociedade brasileira.

Outro livro a ser citado como exemplo de literatura infantojuvenil afrobrasileira e negra brasileira atual, e que pode ser utilizada em sala de aula, como ferramenta a lei 10.639/03 é o *O Pequeno Príncipe Preto* escrito por Rodrigo França no ano de 2020, com ilustrações de Juliana Barbosa Pereira.

A obra é uma releitura contemporânea e afrocentrada do clássico *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry. A narrativa acompanha a jornada de um menino preto que vive em um pequeno planeta com uma árvore Baobá. Ele decide viajar para outros planetas em busca

de amigos e experiências, e espalha as sementes da Baobá, símbolo da cultura africana. Ao longo de sua jornada, ele encontra diferentes personagens que o fazem refletir sobre a importância do afeto, da amizade, da ancestralidade e da valorização da diversidade.

O livro traz uma narrativa que celebra a cultura e a identidade negra, abordando temas como a ancestralidade, a valorização das raízes e a importância da representatividade.

Figura 13: Capa do livro *O Pequeno Príncipe Preto*.



Fonte: Google Imagens.

Os personagens de *O Pequeno Príncipe Preto* são profundamente simbólicos e carregam significados que vão além da superfície. O protagonista, o Pequeno Príncipe Preto, representa a busca pela identidade e pelo pertencimento, enquanto outros personagens, como a Rosa, simbolizam o amor-próprio e a valorização das origens.

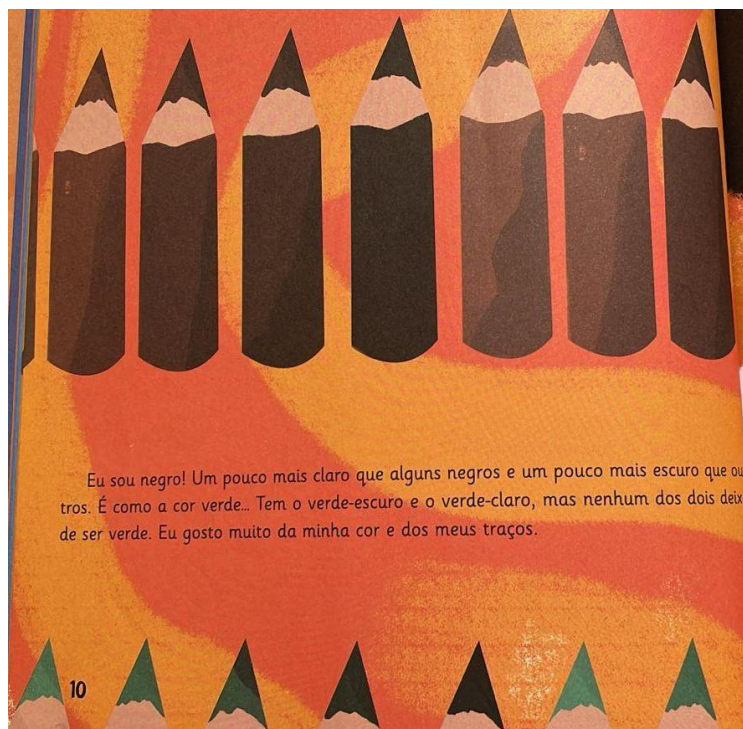
Figura 14: Trecho do livro *O Pequeno Príncipe Preto*.



Fonte: Google Imagens.

Esse trecho valoriza a diversidade de tons de pele e questiona a ideia de uma única "cor de pele", promovendo a aceitação e o orgulho da identidade racial.

Figura 15: Trecho do livro *O Pequeno Príncipe Preto*.



Fonte: Livro físico (França, 2020, p. 10).

Neste trecho da Figura 14 o personagem valoriza sua identidade negra, mostrando a diversidade dentro da própria comunidade negra, utilizando uma analogia para tornar mais claro que todas as tonalidades da pele negra são igualmente válidas.

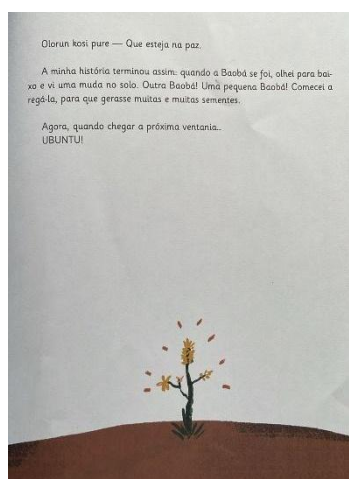
A narrativa também inclui figuras como o Rei, que representa a sabedoria ancestral, e o Aviador, que serve como um guia e mentor para o jovem príncipe. Cada encontro do príncipe com esses personagens oferece lições valiosas sobre a vida, a cultura e a importância de se reconhecer e valorizar a própria história.

Figura 16: Trecho do livro *O Pequeno Príncipe Preto*.



Fonte: Google Imagens.

Figura 17: Trecho final do livro *O Pequeno Príncipe Preto*.



Fonte: Livro físico (França, 2020, p. 29).

Na Figura 17, logo acima, é o trecho final da obra que direciona o leitor a vivenciar o conceito de Ubuntu, a se amar e respeitar os demais. Esse conceito, é central na filosofia africana, valoriza a comunidade e a interdependência, contrapondo o individualismo. O conceito de *UBUNTU*, que significa "eu sou porque nós somos", é apresentado como um princípio fundamental para a construção de um mundo mais justo e solidário.

Publicada em 2020, a obra de Rodrigo França ganhou destaque por sua abordagem inovadora e necessária, trazendo à tona questões de representatividade e identidade racial em um formato acessível e encantador. Através de uma escrita poética, França consegue capturar a essência do clássico original, ao mesmo tempo em que oferece uma nova perspectiva que ressoa profundamente com crianças negras.

É necessária a utilização de livros que mostram a evolução da literatura afro e negra brasileira e a importância de representações positivas e realistas na construção da identidade das crianças negras em sala de aula.

Repensar a literatura considerada clássica nos anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se imperativo para promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural. Obras clássicas, muitas vezes, refletem os valores e paradigmas de suas épocas, que podem não estar alinhados com o atual compromisso de uma educação antirracista.

3.1 AUTORES NEGROS E BRANCOS NA PRODUÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA E NEGRA

Não cumpre julgar um escritor quanto à sua identidade racial. O que envolve qualquer identidade é a possibilidade de pensar-lhe as motivações e impedimentos projetados nos textos, pois elucidam aquilo que expõem e aquilo que camuflam e o que conseguem extrair beleza. Afinal, o indivíduo é crivado por um amplo feixe de identidades. A identidade negro-brasileira, apesar de ser identidade profunda, não deixa de ser mais uma identidade entre tantas (Cuti, 2010, p. 79).

No decorrer da pesquisa, tornou-se necessário elaborar um pequeno subtópico acerca da literatura infantojuvenil quando produzida por autores brancos e negros, apresenta abordagens distintas na representação de personagens negras, refletindo diferentes perspectivas e vivências.

Segundo Cuti,

Quando se estudam as questões atinentes à presença do negro na literatura brasileira, vamos encontrar, na maior parte da produção de autores brancos, as personagens negras como verdadeiras caricaturas, isso porque não só esses autores se negam a abandonar sua brancura no ato da criação literária, por motivos de convicções ideológicas racistas, mas também porque, assim, acabam não tendo acesso à subjetividade negra (Cuti, 2010, p. 81).

Através desses estereótipos, personagens negras podem ser invisibilizadas, marginalizadas, ou usadas como meros acessórios para personagens brancas ou como elementos de cenário, sem profundidade ou história própria. A representação da realidade de pessoas negras, quando feita por autores brancos, é mediada por um distanciamento, como se o discurso não dissesse respeito a uma subjetividade negra, e sim branca.

Em relação aos autores negros e a representação de personagens negras em suas obras traz para a literatura infantojuvenil suas vivências e subjetividades, construindo personagens com maior profundidade e complexidade.

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as

contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o “lugar” de onde fala (Cuti, 2010, p. 25).

A literatura negra frequentemente aborda o preconceito e a discriminação racial como temas centrais, expondo suas consequências, e paralelamente aborda também a valorização da identidade negra, de sua beleza e cultura, rompendo com os padrões estéticos eurocêtricos.

A importância da cor de pele do autor é relevante na medida em que influencia a experiência de vida e, consequentemente, a perspectiva sobre a temática racial, pois escrevem a partir de um lugar racial que autores brancos não compartilham. Autores brancos tendem a reproduzir estereótipos e invisibilizar a complexidade da experiência negra, enquanto autores negros buscam afirmar sua identidade e denunciar o racismo por meio de personagens mais autênticas e complexas.

Os livros *Amoras* e *O Pequeno Príncipe Preto*, são exemplos de escritos por autores negros, que desempenham um papel fundamental na literatura infantojuvenil ao oferecer representações autênticas e significativas para crianças negras. A importância dessas obras reside no fato de retratarem aspectos da identidade, cultura e vivências que refletem a realidade dessas crianças, permitindo que se vejam espelhadas nas narrativas. Essa representatividade contribui para o fortalecimento da autoestima, do senso de pertencimento e da valorização de suas origens.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA INFANTOJUVENIL DIANTE DA LEI 10.639/03

A escola como instituição de ensino e possível espaço na qual trata uma pedagogia antirracista, pode romper com o lugar comum, que não é neutro. No livro *Superando o racismo na escola*, no artigo “História e Conceitos Básicos sobre o racismo e seus derivados” (2005) de Antônio Olímpio de Sant’Ana assim norteia que:

Quando falamos de discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte o racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro (Sant’ana, 2005, p. 50).

E para que o atravessamento da pedagogia antirracista seja efetivo nas salas de aula, os docentes devem compreender durante a formação acadêmica nas universidades que a multiracialidade é real no Brasil, os processos de desigualdade racial entrelaçada com a desigualdade social na raiz da história do Brasil precisa ser conteúdo mínimo para um docente em formação, para desmitificação da democracia racial é também compromisso do docente.

Assim, entende-se que a desigualdade racial é uma realidade persistente em nossa sociedade brasileira, e o papel da educação escolar na promoção da igualdade racial e na luta contra o racismo tem se tornado cada vez mais importante. A educação antirracista baseia-se na concepção de que todas as pessoas têm igualdade de dignidade e direitos, independentemente de sua raça ou etnia.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel central na formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes, capazes de combater e desconstruir as estruturas de discriminação racial. Pensarmos em práticas pedagógicas que se utilizam de literaturas que dialoguem com a Educação antirracista se torna fundamental nesse processo. Para tanto, que critérios são estabelecidos para definir o que é uma prática exitosa? Quais títulos e temas precisam ser trabalhados?

Segundo o artigo de Alessandra Barbosa Adão, intitulado “Literatura Afro-brasileira Infantojuvenil: Panorama e Discussão” (2020):

Por isso, se faz necessário pensar a partir da junção da literatura afro-brasileira ao público infantojuvenil como possibilidade de trazer para o centro das histórias a diversidade cultural brasileira, os contos, lendas e causos dos diversos povos que formaram o Brasil, os personagens diversos que circulam no cenário brasileiro, dentre outros (Adão, 2020, p. 68).

Sendo assim, é imprescindível a aplicação da literatura infantojuvenil afrobrasileira nas escolas, não somente para cumprimento da lei 10.639/03, mas para contribuição da formação de identidade de alunos negros, a interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento, abrangendo a discussão e o engajamento na História e Cultura afro-brasileira, como afirma Adão no mesmo artigo:

Ao nos apoiarmos na Lei 10.639/03, como premissa para análises e discussão, não temos um olhar ingênuo ao pensar que a legislação resolve/resolveu todos os problemas em relação ao racismo e demais práticas discriminatórias no país. Para além, entendemos que a Lei abre caminhos possíveis, até mesmo com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que possa reverberar na efetividade da lei, na educação, na literatura, dentre outros (Adão, 2020, p. 68-69).

E que de certa forma implica no aumento na produção de livros nessa temática, de acordo com Adão (2020 *apud* Pereira, 2016, p. 75):

[...] convém reconhecer o estímulo desta legislação para as produções literárias. Para tanto, entendemos que no cenário antes e após a legislação a representação do negro na literatura teve uma considerável mudança, visto que já temos editoras que tem como foco a diversidade étnica e cultural do país, como a Pallas, Peirópolis, Mazza, Manati, Solisluna. (Pereira, 2016), além de tantas outras que possuem uma ou duas publicações nessa perspectiva (Adão *apud* Pereira, 2016, p. 75).

Assim, visando apontar e compreender de que forma podem ser trabalhadas essas obras literárias na Educação básica, buscamos trazer exemplos de práticas pedagógicas consideradas bem-sucedidas que utilizam a literatura infantojuvenil afro-brasileira como ferramenta educacional, em conformidade com a Lei 10.639/03. Utilizamos como referência duas propostas premiadas no Edital Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero, criado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e a experiência desenvolvida pela escritora Kiusam de Oliveira inserida no campo teórico-metodológico denominado Pedagogia da Ancestralidade. Entendemos que essas experiências refletem nas práticas pedagógicas as mudanças ocorridas na literatura infanto juvenil quanto as representações do negro.

4.1 PRÊMIO EDUCAR COM EQUIDADE RACIAL E DE GÊNERO (CEERT)

O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades é uma organização não-governamental brasileira, fundada em 1992 que tem como proposta garantir os direitos da população negra apoiando a luta pelo fim das desigualdades étnico-raciais e o preconceito existente. Assim, dentro de suas ações encontra-se o Prêmio Educar com Equidade Racial e de

Gênero, criado no início dos anos 2000, com o objetivo de é identificar, apoiar e dar visibilidade às práticas pedagógicas, desenvolvidas por docentes e gestoras(es) em todos os níveis de ensino nas cinco (5) regiões geopolíticas do país, que buscam a equidade e igualdade étnico-racial e de gênero na Educação Básica. O Prêmio Educar realizou nove edições de 2002 a 2023, período em que identificou e cadastrou cerca de quatro mil (4.000) experiências de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial e de gênero.

Atualmente a ONG possui uma equipe de psicólogos, juristas, educadores, sociólogos, assistentes sociais e gestores de pessoal, que procuram promover e divulgar a ideia da inclusão racial. O trabalho é feito baseado em diagnósticos, passando por algumas etapas como a primeira sendo a elaboração e depois a implementação de programas que promovem a igualdade racial e a valorização da diversidade em sindicatos, escolas, empresas e órgãos públicos. Além do trabalho motivado por uma questão social, o CEERT é responsável por assessorar órgãos do governo, instituições privadas e movimentos sociais em formação política, capacitação do pessoal e produção de material didático (Centro, 2023).

Considerando que o sistema de seleção para a premiação é dividido em duas categorias: Prática Docente e Gestão Escolar. Ambos precisam estar em atividade nas diferentes etapas da Educação, seja pelo ensino básico, fundamental, ou médio, incluindo todas as modalidades de ensino, por exemplo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Quilombola, Educação Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Especial, e à Distância.

Criado em 2002, tem como objetivo identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar, vinculadas à temática étnico-racial, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todas e todos e, mais especificamente, de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial. A premiação tem abrangência nacional e sua longa trajetória produziu um rico acervo de práticas e materiais disponíveis gratuitamente para educadores de todo o Brasil. (CEERT, 2025).

Sendo assim, o prêmio é uma ferramenta para analisar algumas práticas bem-sucedidas do ensino da literatura afro-brasileira para o ensino fundamental nos anos iniciais. Tanto docentes quanto profissionais gestores de escolas podem participar.

Diante do processo de inscrição, na qual é de acordo e

[...] conforme as respectivas categorias (Prática Docente; Gestão de Escola) e modalidades (práticas pedagógicas realizadas (já realizadas); práticas pedagógicas projetadas (a serem realizadas em 18 meses), e gestão com equidade e antirracista” (Centro, 2024, p. 10) e seleção “da categoria ‘Prática Docente’ que é “realizada mediante processo de análise e avaliação técnica e qualitativa. São observadas a adequação, coesão, coerência da prática pedagógica executada. (Centro, 2024, p. 11)

Segundo o edital do regulamento, o processo de seleção possui duas etapas. A primeira etapa seleciona 4 trabalhos de cada categoria ‘Prática Docente’ e ‘Escola’: ensino básico, fundamental anos iniciais, fundamental anos finais, e médio, totalizando 32 trabalhos que serão

“notificadas pelo CEERT através de comunicação ao preposto do grupo, a/o docente responsável pela Prática inscrita” (Centro, 2024, p. 12).

A segunda etapa “Na categoria ‘Prática Docente’, incluindo as duas modalidades da seleção, serão premiados 08 trabalhos” (dois de cada Ensino do Infantil ao Médio), e “Na categoria ‘Gestão de Escola’ serão premiados na modalidade única de Projetos de Práticas Pedagógicas para execução futura, 08 trabalhos de cada etapa de Ensino”.

A premiação atribuída varia pouco de acordo com as categorias, sendo a de docente um valor de sete mil reais, e a de gestão o valor de dez mil reais, os dois recebem um kit de livros e um curso de formação continuada na temática da equidade racial de gênero na educação básica.

As práticas pedagógicas do CEERT foram selecionadas tendo em vista que a síntese apresentada no material da instituição não abarca, de maneira suficientemente detalhada, aspectos essenciais como proposta, desenvolvimento e resultados, nem permite uma análise aprofundada. Dessa forma, tais práticas foram escolhidas exclusivamente como exemplos representativos da temática, vinculados à educação, e à literatura infantojuvenil afro-brasileira e negra na educação básica.

A prática da 3ª edição do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero, no ano de 2006, três anos após sancionar e promulgar a lei 10.639/03, foi objeto de análise para a pesquisa, intitulado de “Ler e Escrever, um Resgate Histórico em Busca da Identificação e Auto-Estima no Ambiente Escolar” (Marcondes, 2006, pp. 67-68), o projeto apresenta dois desafios a serem enfrentados “Valorização da auto-estima da criança negra, por meio do conhecimento de sua historicidade e seus pertencimentos” e a “Desconstrução do mito da democracia racial a partir de reflexões e mudança de atitudes.” (Marcondes, 2006, pp. 67-68). A prática citada acima foi escolhida pois utiliza a literatura infantojuvenil afrobrasileira como ferramenta no Ensino fundamental, com a leitura do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* (1986) escrito por Ana Maria Machado, seguido de ações práticas como uma montagem teatral, e no caso específico da escola, a participação no Congresso do Coletivo Anti-racismo da APEOSP, no qual os alunos responderam às perguntas da plateia sobre as questões pertinentes à temática.

Outra estratégia feita foi a “Elaboração de questionário para diagnosticar o grau de preconceito de alunos e funcionários” (Marcondes, 2006, p. 67) não especifica quais questões foram elaboradas e aplicadas.

A segunda prática escolhida e a mais recente está na 8ª edição do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero, no ano de 2022, cerca de 19 anos após sancionar e promulgar a lei 10.639/03, também foi objeto de análise para a pesquisa, intitulado “Educação Antirracista:

Afrobetizando alunos para a construção de sua Cultura e Identidade” (Costa, 2022, pp. 178-180), tendo como professora responsável Rosiete Lessa dos Reis Costa, na Escola Municipal de Ensino fundamental São Judas Tadeu, em Bajuru, no Pará. A prática, foi escolhida pois garante, principalmente a formação continuada dos docentes como parte da metodologia “Entre as principais atividades desenvolvidas está a apresentação do projeto à comunidade escolar e uma formação para os professores da escola com o tema “Educação Antirracista e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003” (Costa, 2022, p. 179).

O trabalho se divide em três etapas, sendo a primeira a discussão de conceitos “e a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, promovendo a alfabetização e o letramento racial” (Costa, 2022, p. 179). A segunda etapa, a parte prática em campo, na qual “os estudantes são levados a campo para reconhecerem e entenderem o processo de aprendizagem por meio de uma educação transformadora, partindo de seus conhecimentos e suas vivências” (Costa, 2022, p. 179). A terceira e última etapa “são realizadas oficinas e exposições das atividades que foram desenvolvidas no decorrer do projeto” (Costa, 2022, p. 179).

Ao final da prática os resultados, que estavam em andamento, porém de forma positiva, a escola “conseguiu despertar nos estudantes e nos membros da comunidade um grande envolvimento, a partir da reflexão sobre o quanto é importante a apropriação da cultura e da identidade, aguçando a curiosidade pelo conhecimento de sua historicidade” (Costa, 2022, p.179).

A Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. O objetivo é valorizar a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa. Além disso, a lei institui o Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, em homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
 Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 2003).

Segundo o artigo da Prof.^a Dr.^a Luena Nascimento Nunes Pereira, a Lei 10.639, juntamente com suas Diretrizes de 2005, consolidou duas reivindicações essenciais promovidas pelos movimentos negros desde, no mínimo, a década de 1970. Primeiramente, a introdução da temática racial no ambiente escolar, vista como uma ferramenta crucial para a superação das relações raciais desiguais na sociedade brasileira por meio de uma educação antirracista. Em segundo lugar, a valorização da reescrita da história brasileira, integrando a história e as contribuições do povo negro.

Sendo assim, é fundamental compreender que as dificuldades na implementação do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo, narradas em vários artigos de avaliação da aplicação da lei 10.639 nas escolas, vêm da natureza própria da criação da lei. Ou seja, a lei tem como pressuposto estimular ou obrigar que se criem as condições para a sua própria implementação, que passa pela formação dos professores para a temática, a introdução de conteúdos pertinentes nos materiais pedagógicos e didáticos, permitindo a pressão sobre gestores escolares para que a lei seja observada. Foi a partir do reconhecimento pelo Estado do prejuízo causado pela ausência de conteúdos de história da África e cultura negra nas escolas que a lei foi produzida. Isso sugere que não se deve partir, a não ser retoricamente, para a “denúncia” de não aplicação da lei, uma vez que sua promulgação foi a primeira política pública no sentido de sua efetivação e que, como todas as políticas para educação, é de lenta aplicação (Pereira, 2016, pp. 435-436).

Considera-se essa a segunda fase da implementação da Lei enquanto Política Pública de Ação Afirmativa, com ênfase especial na produção e distribuição de materiais didáticos e outros recursos destinados ao ambiente escolar. Nesta etapa, o foco se desloca da legislação e dos documentos que fundamentam a lei para a análise da aplicação prática dos princípios ali estabelecidos, tanto nos materiais pedagógicos apropriados quanto nas práticas escolares.

Contrapondo-se ao ideário de exaltação da miscigenação e de uma nação homogênea, a literatura infantojuvenil com temática negra brasileira e africana oferece um espaço para a construção de um discurso que valoriza a diversidade e a multiculturalidade. A crítica à concepção de miscigenação baseia-se na constatação de que a celebração desta tem ocultado as distintas matrizes formadoras da nação brasileira, resultando na invisibilidade das populações afrodescendentes e indígenas, bem como na desvalorização de seus legados culturais, gerando um ambiente de não reconhecimento e discriminação racial e cultural.

A escola é o local ideal para transformar essas práticas e representações. A literatura infantojuvenil é um instrumento central para a problematização e transformação dessas percepções e atitudes. No caso da literatura infantojuvenil, ela se mostra especialmente relevante para a abordagem antirracista, pois não se apresenta de forma diretamente pedagógica, mas sim artística e lúdica. Sua linguagem ficcional, presente tanto no texto quanto nas ilustrações, contribui para a formação e transformação mais profunda de valores. Dessa

maneira, atua de forma mais sutil e eficaz na construção de um imaginário individual e coletivo, atingindo tanto a dimensão sensível e expressiva quanto a racional e conceitual de um público leitor em formação.

A literatura negra brasileira infantojuvenil desempenha um papel fundamental na construção de uma educação antirracista. Por meio de narrativas que valorizam a cultura e a história africana e afro-brasileira, essa literatura contribui para a representatividade e a construção da identidade étnico-racial nas práticas pedagógicas docentes. Professores que utilizam essas obras como referência promovem a autoafirmação das crianças negras, desconstruindo estereótipos e fortalecendo o pertencimento identitário positivo. Além disso, o alinhamento com a legislação brasileira, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas.

Buscando espaço e presença, deve-se considerar que as publicações de Literatura Infantil afro-brasileira se apresentam em um cenário bem mais amplo se comparado ao final do século passado. A promulgação da Lei nº 10.639/03, que inseriu a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, ampliada mais tarde com a inserção das literaturas indígenas, sob a forma de Lei nº 11.645/08, foi um importante passo para a abertura editorial de autores e temáticas negros. Nomes como Sonia Rosa, Madu Galdino, Cuti, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Elisa Lucinda, Meire Cazumbá, Jussara Santos, Valéria Belém, Aroldo Macedo, Oswaldo Faustino, Ziraldo Alves Pinto, Heloísa Pires Lima, Rogério Andrade Barboza, Joel Rufino dos Santos, entre outros, reformulam e continuam a ampliar o papel social do negro na Literatura Infantil (Marques; Sader; Chotolli, 2022, p. 516).

A literatura afro-brasileira infantojuvenil contemporânea, como citada anteriormente a obra "Amoras" de Emicida, entre outras obras atuais, oferecem narrativas que celebram a identidade, a cultura e a história afrodescendente. As obras citadas nesse presente relatório, entre outras como por exemplo, *As tranças de Bintou* (2004) e *O Mundo no Black Power de Tayó* (2013), consideradas clássicas na nova perspectiva literária da educação étnico-racial, fornecem às crianças conhecimento, reconhecimento e valorização das contribuições afro-brasileiras. Ao introduzir essas narrativas no currículo escolar, as escolas e os docentes atuam como agentes transformadores na luta contra o racismo e na promoção da representatividade negra.

Segundo Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus no artigo "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa" (2013)

[...] um dos principais problemas no campo da educação para as relações étnico-raciais a ser superado é a ausência de levantamentos prévios de abrangência nacional acerca das experiências e práticas em andamento, voltadas à implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, no âmbito da escola e da gestão do sistema de ensino (Gomes e Jesus, 2013, p. 23).

Ao incorporar histórias afrobrasileiras infantis nos anos iniciais não só atende a preceitos legais e pedagógicos modernos como também cumpre um papel de justiça histórica, ao garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação rica, diversa e equânime, moldando cidadãos conscientes e respeitosos da pluralidade cultural.

4.2 A PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE

A Pedagogia da Ancestralidade é um campo teórico-metodológico em construção, representa uma abordagem contemporânea e inovadora, desenvolvido por Kiusam de Oliveira, que se baseia em suas experiências como educadora e pesquisadora.

No que tange às infâncias das crianças que temos na educação infantil e ensino fundamental, tal concepção acaba sendo produto de livros e teorias de pesquisadores estrangeiros, porém, ampliando nosso olhar perceberemos que existem no Brasil, outros tipos de infância e podemos falar infâncias sendo elaboradas em tempos e espaços diferentes e que para atendê-las em toda a sua amplitude seria necessário caminharmos no sentido da busca por uma pedagogia nacional, brasileira e afro-ameríndia (...) (Oliveira, 2020, p. 4).

A referida Pedagogia citada é uma abordagem educacional que valoriza os saberes e valores transmitidos pelos ancestrais, especialmente os de origem africana e indígena, e que busca o fortalecimento da identidade e autoestima de crianças negras. É um posicionamento político e pedagógico que se opõe à lógica colonial, considera-se uma pedagogia efetiva nos anos iniciais do ensino fundamental, pois promove o empoderamento e a reconexão com as raízes culturais, além de oferecer ferramentas para o enfrentamento do racismo.

A Pedagogia da Ancestralidade (ou Pedagogia Eco-Ancestral) estabelece uma ruptura provocada pela Decolonialidade: não se trata mais de falar pelo corpo, inclusive do outro, mas proporcionar situações para que o próprio corpo fale por si, uma vez que é alimentado pela cultura vivida na e pela carne. Esse corpo-templo que se ressignifica na e para resistência, com o propósito de se tornar um corpo-templo-resistência, pois resistir às atrocidades também é sagrado, acaba por estar conectado com a realidade vivida na coletividade, em seu entorno e dessa forma é um corpo capaz de sobreviver às barbáries sociais (Oliveira, 2020, p. 4).

A pedagogia se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo uma forma de conhecer que reconheça o continente africano como berço da humanidade. Também valoriza os conhecimentos de histórias de vida, memórias, provérbios, e tradições orais.

A Pedagogia da Ancestralidade (ou Eco-Ancestral) considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas como histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, ítans, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades, poemas, performances, no silêncio, na meditação (Oliveira, 2020, p. 5).

Entende-se que através da Pedagogia da Ancestralidade, a literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil é uma ferramenta poderosa para reencantar os corpos machucados pela opressão racista, propõe-se uma nova forma de educar que considere as múltiplas infâncias e que respeite as tradições e culturas de cada criança.

Um exemplo de que essa pedagogia é emancipatória, foi analisado uma prática pedagógica apresentada no CONEDU (Congresso Nacional de Educação) na sua décima edição.

A pesquisa de campo utilizou a Pedagogia Eco-Ancestral como base para o desenvolvimento de oficinas literárias com os/as estudantes da turma do 5º ano da Escola Municipal João XXIII (Escola do Campo), pertencente ao município de Pocinhos-PB. Tendo como objetivo principal discutir a importância da autoria negro-feminina na literatura infantojuvenil, numa perspectiva antirracista e decolonial, utilizando como exemplo a obra *O Black Power de Akin* (2020), de Kiusam de Oliveira.

Segundo Souza e Aragão (2024), a pesquisa teve uma abordagem metodológica bibliográfica e descritiva de pesquisa-ação, que envolve a reflexão e ação conjunta entre pesquisadores e participantes, visando a resolução de problemas práticos. O embasamento teórico da pesquisa incluiu documentos oficiais como a Lei Federal 10.639/2003 e autores como Oliveira (2020), Moreira (2019), Cosson (2009) e Duarte (2011), que abordam questões relacionadas à literatura, pedagogia eco-ancestral, racismo e identidade negra.

Foram realizadas oficinas literárias com os alunos, utilizando a sequência básica de letramento literário de Rildo Cosson (2009) e as práticas leitoras de Cruz (2012), e foram planejadas na perspectiva do letramento literário e racial crítico, com o objetivo de promover a reflexão e o empoderamento dos alunos.

As oficinas foram divididas em três temáticas, cada uma com quatro aulas de 50 minutos, totalizando 12 aulas.

A primeira oficina teve como tema central o racismo, e se baseou na exibição do curta-metragem *Vista a minha pele* e da música *Racismo é burrice* de Gabriel o Pensador para discutir os conceitos de preconceito, discriminação e racismo. Após a leitura individual e compartilhada do livro *O Black Power de Akin*, a reflexão sobre os conceitos, a partir da vivência dos estudantes, foi feita de maneira escrita.

A segunda oficina foi estabelecer a relação entre literatura e ancestralidade, utilizando a capoeira como símbolo de resistência da cultura afro-brasileira. Houve apresentação de um grupo de capoeira, palestra sobre a história e elementos da capoeira e prática de capoeira. Após a leitura individual do livro, foram realizadas brincadeiras de origem africana.

E a terceira oficina teve como tema a medicina ancestral, focando na importância das ervas medicinais na cultura afro-brasileira. Foi realizada uma escuta da música *Povoada* de Sued Nunes e a leitura individual e colaborativa do livro. Ao final, os alunos fizeram a construção de um roteiro teatral baseado na obra lida, e criaram um caderno de receitas com ervas medicinais.

Segundo Souza e Aragão (2024), em cada oficina, a prática leitora de Cruz (2012) foi utilizada, que é dividida em três momentos: Introspecção (onde o aluno se conecta com a narrativa a partir da empatia); Imagem visiva (onde o aluno reconstrói a narrativa de maneira imaginativa, conectando-a com suas experiências); e Interlocução (onde o aluno dialoga com a narrativa, analisando-a criticamente a partir de seus saberes).

Os resultados da aplicação da Pedagogia Eco-Ancestral, através das oficinas, permitiram que os alunos se conectassem com sua ancestralidade, refletissem sobre o racismo e fortalecessem suas identidades. A pesquisa também demonstrou o potencial da literatura afro-brasileira como ferramenta para promover uma educação antirracista e decolonial. Além disso, foi notável o impacto da cultura ancestral no corpo dos estudantes, demonstrado pela reação involuntária aos ritmos da capoeira. As oficinas promoveram o diálogo, o empoderamento e o orgulho da ancestralidade africana, rompendo com as estruturas racistas e valorizando as diferentes vivências.

Portanto, as escrituras literárias negra e feminina, apresentada neste estudo, desvelam na epistemologia da pedagogia eco-ancestral do encantamento, para criança negra e não negra, possam valorizar-se como criança negra na prática de leitura literária gerada por escritoras negras sobre o empoderamento negro, partindo de maneira lúdica, encantadora, educativa e humanizadora que evoca ancestralidade africana para uma construção identitária empoderado da criança negra e não negra (Souza e Aragão, 2024, p. 11).

A pedagogia da ancestralidade é, portanto, uma ferramenta para promover uma educação transformadora para crianças negras nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para o desenvolvimento integral e para o fortalecimento de sua identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo realizar um percurso histórico sobre a literatura infanto juvenil em sua relação com o negro tendo como foco a questão da representatividade e buscando evidenciar seu papel na construção de uma educação que visa à emancipação e à justiça social.

A literatura infantojuvenil brasileira, desde Monteiro Lobato até as abordagens que valorizam a ancestralidade, passou por transformações significativas, refletindo mudanças sociais, culturais e pedagógicas. Essa evolução impactou e continua a impactar o trabalho dos professores em sala de aula, exigindo novas posturas e práticas.

As obras lobatianas foram marco na literatura infantil brasileira, inaugurando uma fase em que as crianças são vistas como público-alvo específico. No entanto, as obras de Lobato carregam estereótipos e preconceitos que, hoje, são amplamente questionados.

A transição para a literatura negro-brasileira iniciou-se a partir da segunda metade do século XX, com o aumento da consciência social e a luta por direitos civis, emerge a literatura negro-brasileira, que busca romper com os estereótipos raciais e valorizar a identidade e a cultura negra-brasileira. Esse movimento literário é impulsionado por autores negros que desejam representar suas próprias experiências e oferecer às crianças negras referenciais positivos e instrumentais para combater o racismo, principalmente nas escolas.

Dentro desse contexto, surge a "Literatura Negro-Brasileira do Encantamento", conceito proposto por Kiusam de Oliveira, que busca fortalecer as identidades das crianças e jovens negras através de narrativas que valorizam suas histórias, culturas e ancestralidade. Essa abordagem se baseia na "Pedagogia da Ancestralidade", que reconhece a importância dos ancestrais africanos e afro-brasileiros na formação da identidade e no desenvolvimento das crianças negras.

A evolução da literatura infantojuvenil, desde as obras de Monteiro Lobato até a literatura negro-brasileira do encantamento, exerce um impacto significativo no trabalho dos professores em sala de aula. Os educadores precisam estar conscientes dos estereótipos raciais presentes em obras clássicas e contemporâneas, com o intuito de desconstruí-los e promover uma educação antirracista. É essencial que valorizem a diversidade cultural e étnico-racial, utilizando obras literárias que representem diferentes grupos sociais e culturas, incluindo a negra e afro-brasileira. Além disso, os professores devem empregar a literatura como uma ferramenta para promover a identidade e a autoestima das crianças negras, oferecendo-lhes obras que as representem positivamente e valorizem sua cultura e ancestralidade. Por fim, é

crucial que incentivem o pensamento crítico dos alunos, estimulando-os a questionar estereótipos, preconceitos e desigualdades presentes na sociedade e na literatura.

Na prática pedagógica, os professores são chamados a incorporar obras que retratem a diversidade racial e cultural do Brasil, estimulando debates e atividades que questionem o status quo e contribuam para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Segundo o artigo “A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. Olhar de professor.” de Suely Dulce de Castilho (2004)

A literatura infantil que os alunos leem nas escolas com maior frequência raramente mostra famílias negras felizes e bem-sucedidas, personagens negras bem-vestidas; raramente há príncipes, reis, rainhas de cor negra, assim como também não é comum ver um negro na capa de um livro, ou sendo o personagem principal. Do ponto de vista educativo, esse processo pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto da branca. Para a criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia da superioridade e supremacia de sua “raça”; por outro lado, pode subestimar, estigmatizar e em muitos casos fragmentar a autoestima da criança negra. (Castilho, 2004).

Portanto, é essencial que as escolas repensem a inclusão de livros infanto juvenil afro-brasileiros em seus currículos nos anos iniciais do ensino fundamental. Pelo fato explicado por Sílvio Luiz de Almeida, que explica o racismo que se apresenta de três formas, sendo uma delas o Institucional:

Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça (Almeida, 2018, p. 29).

Também o racismo estrutural, que

[...] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional (Almeida, 2018, p. 38).

Dessa forma compreende-se que dentro da escola, através das relações sociais, é possível que seja espaço para perpetuação do racismo, seja institucional e/ou individual. E o não compromisso da instituição escolar em não aceitar e não contribuir para o desmonte das situações de racismo, é a repetição contínua de que precisa ser interrompida e atravessada.

A "Literatura Negro-Brasileira do Encantamento" desempenha um papel crucial no empoderamento das crianças negras, oferecendo personagens com os quais possam se identificar, representações de famílias saudáveis e estratégias para enfrentar o racismo no dia a dia. Essa literatura busca combater estereótipos raciais e promover a autoestima e a identidade das crianças negras, permitindo que elas se vejam como protagonistas de suas próprias histórias.

A formação continuada dos professores é essencial para que compreendam a importância da diversidade étnico-racial e implementem práticas pedagógicas que valorizem a cultura e a história afro-brasileira. Essa formação deve abordar temas como a história da África e da diáspora africana, a literatura negro-brasileira, pedagogias antirracistas e a importância da identidade e da autoestima para o desenvolvimento das crianças negras. Apesar dos avanços na legislação e nas abordagens pedagógicas, desafios como a falta de materiais didáticos adequados, a resistência de alguns professores em abordar temas raciais e a persistência de estereótipos e preconceitos na sociedade ainda precisam ser superados.

No entanto, a crescente conscientização sobre a importância da diversidade étnico-racial e o aumento do número de autores negros e de obras literárias que valorizam a cultura afro-brasileira oferecem novas oportunidades para a transformação da educação.

Sendo assim, literatura afro-brasileira/negra tem um papel fundamental na construção da identidade das crianças do ensino fundamental 1, além de ser um recurso importante para o desmonte da perpetuação negativa de corpos negros.

Portanto, a literatura afro-brasileira infantojuvenil aparece como um elemento de resistência e transformação, capaz de influenciar diretamente a construção de uma educação antirracista. O seu uso pedagógico promove a valorização da identidade negra-brasileira e combate preconceitos arraigados. Para que esses objetivos sejam alcançados, é essencial que políticas públicas e iniciativas de formação continuada sejam implementadas para capacitar os educadores na utilização e valorização dessas obras no ambiente escolar. Assim, a literatura afro-brasileira infantojuvenil reafirma seu papel central na construção de uma educação que reconhece e celebra as múltiplas identidades que compõem a nação brasileira.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Alessandra Barbosa. Literatura Afro-brasileira Infanto-juvenil: Panorama e Discussão. **Porto Das Letras**, v. 6(2), pp. 60–78, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMARILHA, Marly; CAMPOS, Wagner Ramos. A formação em literatura e a construção das identidades negras no ensino fundamental I. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, pp. 141–160, 2015.

BRASIL. Lei n.º 10.639, 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. São Paulo: Martins, 1964.

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. **Olhar de professor**, v. 7, n. 1, p. 103-113, 2004.

CEERT. **Prêmio Educar**, 2025. Disponível em: <<https://ceert.org.br/premio>>. Acesso em: 14/02/2025.

CENTRO de Estudos da Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). **Sobre o Prêmio Educar**, 2000. Disponível em: <<https://premioeducar.ceert.org.br>>. Acesso em: <14/02/2025>.

CENTRO de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. *In*: WIKIPÉDIA: A enciclopédia livre, 2023. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_de_Estudos_das_Relacoes_de_Trabalho_e_Desigualdades>. Acesso em: 14/02/2025.

CENTRO de Estudos da Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). **EDITAL PRÊMIO EDUCAR COM EQUIDADE RACIAL E DE GÊNERO: Experiências de Gestão e Práticas Pedagógicas Antirracistas em Ambiente Escolar**, 9a edição, 2024. Disponível em: <<https://premioeducar.ceert.org.br/regulamento.pdf>>. Acesso em: 14/02/2025.

CONCEIÇÃO, Josie Carla da. IDENTIDADE ÉTNICA RACIAL E O PAPEL DA ESCOLA E DO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE COTAS RACIAIS NO ENSINO MÉDIO. *In*: **Anais do XXXII Congresso de Iniciação Científica da Unesp**. São Paulo (SP), Online, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/XXXIICICUNESP/286919-IDENTIDADE-ETNICA-RACIAL-E-O-PAPEL-DA-ESCOLA-E-DO-DOCENTE---UMA-REFLEXAO-SOBRE-COTAS-RACIAIS-NO-ENSINO-MEDIO>>. Acesso em: 14/02/2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Rosiete Lessa dos Reis. **Educação Antirracista: Afrobetizando alunos para a construção de sua Cultura e Identidade**. *In*: CEERT - Centro de Estudos das Relações de

Trabalho e Desigualdades. Prêmio Educar, 8ª edição, 2022. Disponível em: <<https://www.ceert.org.br/premio/show/243>>. Acesso em: 15/02/2025.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor.**- Salvador. EDUNEB, 2012. 228P.

CUNHA, Dami. **Material digital do professor: Amoras** / Dami Cunha ; coordenação de Ana Carolina Carvalho, Instituto Avisa Lá., 1a ed., São Paulo : Companhia das Letrinhas, 2021.

CUTI. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

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

DUARTE, E. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 31, pp. 11–23, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>>. Acesso em: 15/02/2025.

FRANÇA, Luiz Fernando de. Desconstrução dos estereótipos negativo do negro em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em O menino marrom, de Ziraldo. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, Universidade de Brasília, No. 31: pp. 111-127, 2008.

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

FREESZ, Luciana. A identidade pela cor: uma análise da obra O menino marrom, de Ziraldo. **darandina Revisteletrônica**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1–14, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/28258>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**, v. 9, pp. 38–47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto. Das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Editora Ática. 2004.

MARCONDES, Neusa Maria. **Ler e Escrever, um Resgate Histórico em Busca da Identificação e Auto-Estima no Ambiente Escolar.** In: CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Prêmio Educar, 3ª edição, 2006. Disponível em: <<https://www.restory.ceert.org.br/premio-educar/pratica/102>> Acesso em: 15/02/2025.

MARQUES, Janaína de Lurdes Marinho; SADER, Letícia Takano; CHOTOLLI, Wesley Piante. O Protagonismo Negro Na Literatura Infantil Amoras, De Emicida. **Revista GESTO-Debate**, v. 6, n. 01-31, 2022.

MENDES, Neilson Silva; MAIA, Fernanda Nunes. Monteiro Lobato, Racismo e Literatura: narrativas de um eugenista. **Revista Espaço Livre**, v. 14, n. 28, p. 53-65, 2019.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. **Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, v. 1(1), pp. 03 - 14, 2020. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8845>> Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. Literatura negra infanto-juvenil: discursos afro-brasileiros em construção. **Interseções: Revista De Estudos Interdisciplinares**, v. 18(2), 2016.

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

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 39-67, 2005.

SANTOS, Katiéli Soares dos. **As representações e construção de estereótipos de vidas negras na obra "O Sítio do Picapau Amarelo", de Monteiro Lobato**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Comunicação Social) - Universidade federal de Santa Maria (UFSM-RS). Santa Maria, RS, p. 81. 2019.

SILVA, Ayodele Floriano; LUIZ, Maria Fernanda; ABRAMOWICZ, Anete. Literatura infantil e juvenil negra: o lugar da menina negra. **Zero-a-seis**, v. 24, p. 5, 2022.

SILVA, M.; GOMES, S.. Literatura infanto-juvenil brasileira: o ensino básico em São Paulo e as relações étnico-raciais. **Leia Escola**, Vol. 16, N. 1, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SOUZA, Patrícia da Silva; ARAGÃO, Patrícia Cristina. **Pedagogia Eco-Ancestral Em Práticas Decoloniais: Escrituras Literárias De Mulheres Negras No Ensino Fundamental**. Editora Realize, 2024.

ZILBERMAN, Regina. Introduzindo a literatura infanto-juvenil. **Perspectiva**, n. 2(4), pp. 98–102, 1985.

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.