



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

BEATRIZ MONTES DOS SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A LUTA ANTIRRACISTA:  
ANÁLISE DAS OBRAS *AMORAS* (2018), DE EMICIDA, *O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO*  
(2020), DE RODRIGO FRANÇA E *COM QUAL PENTEADO EU VOU?* (2021), DE KIUSAM  
DE OLIVEIRA**

São Cristóvão/SE  
2025

BEATRIZ MONTES DOS SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A LUTA ANTIRRACISTA:  
ANÁLISE DAS OBRAS *AMORAS* (2018), DE EMICIDA, *O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO*  
(2020), DE RODRIGO FRANÇA E *COM QUAL PENTEADO EU VOU?* (2021), DE KIUSAM  
DE OLIVEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe, como requisito obrigatório para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Literários  
Linha de pesquisa: Literatura Comparada

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Corrêa de Souza

São Cristóvão/SE  
2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237i Santos, Beatriz Montes dos  
A importância da literatura infantil para a luta antirracista : análise das obras *Amoras* (2018), de Emicida, *o Pequeno príncipe preto* (2020), de Rodrigo França e *Com qual penteado eu vou?* (2021), de Kiusam de Oliveira / Beatriz Montes dos Santos ; orientadora Alessandra Corrêa de Souza. – São Cristóvão, SE, 2025.  
83 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Literatura infantojuvenil africana. 2. Análise crítica do discurso. 3. Crianças negras. 4. Antirracismo. I. Souza, Alessandra Corrêa de, orient. II. Título.

CDU 087.5(6)



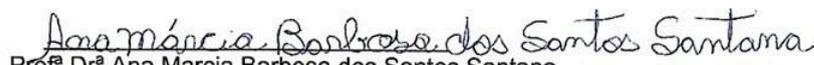
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS**



Ata de Exame de defesa da Dissertação de Mestrado apresentada por **BEATRIZ MONTES DOS SANTOS** em 07 de fevereiro de 2025.

No sétimo dia do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às catorze horas, reuniu-se, na sala 202 da didática VII da Universidade Federal de Sergipe, a comissão para o Exame de defesa de dissertação de mestrado intitulada **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A LUTA ANTIRRACISTA: ANÁLISE DAS OBRAS AMORAS (2018), DE EMICIDA, O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO (2020), DE RODRIGO FRANÇA E COM QUAL PENTEADO EU VOU? (2021), DE KUSAM DE OLIVEIRA BEATRIZ**, composta por Alessandra Corrêa de Souza Presidente e Orientadora, Ana Marcia Barbosa dos Santos Santana da Universidade Federal de Sergipe e Carlos Alberto Santos de Paulo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A presidente da comissão examinadora deu início ao exame de defesa, facultando ao candidato a exposição oral em até vinte minutos. Em seguida, passou a palavra a cada examinador, por igual tempo, para arguição do trabalho. Terminada a arguição, a comissão examinadora se reuniu em particular para proceder à avaliação final. Retornando à sala, a presidente da comissão examinadora anunciou a APROVADA do trabalho de **BEATRIZ MONTES DOS SANTOS** na atividade EXAME DE DEFESA do Programa de Pós-Graduação em Letras. Nada mais havendo a tratar, a presidente encerrou a sessão e lavrou a presente ata, aprovada e assinada pela comissão.

  
Prof.<sup>a</sup>.Dr.<sup>a</sup>.Alessandra Corrêa de Souza  
Universidade Federal de Sergipe  
Presidente da comissão examinadora

  
Prof.<sup>a</sup>.Dr.<sup>a</sup> Ana Marcia Barbosa dos Santos Santana  
Universidade Federal de Sergipe  
Examinadora Externa ao Programa

  
Prof. Dr. Carlos Alberto Santos de Paulo  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinador Externo à Instituição

Dedico esta pesquisa às minhas famílias, de sangue e vivências, que caminham comigo rumo a lugares melhores.

## AGRADECIMENTOS

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de estudo que oportunizou a realização deste trabalho.

À orientadora Alessandra Corrêa de Souza, pelo apoio durante essa caminhada acadêmica. Agradeço por ser uma profissional competente e que enxerga a capacidade dos seus alunos e alunas.

À minha família, que, mesmo com todas as dificuldades, apoia os meus sonhos e deseja um futuro melhor para mim. Em especial, dedico este trabalho à minha mãe Dulcila, minha primeira educadora, que escolheu me acolher como filha, embora eu não tenha sido gerada em seu ventre. Sem ela e minha irmã Lícia, certamente, eu não estaria aqui. Também agradeço à minha sobrinha Maria Clara, por ser uma menina doce e empática que torna a minha vida mais colorida. Amo vocês!

À criança que fui e que permanece em meu interior. Às crianças que conheci ao longo da vida e que me ensinaram muitas coisas que, em muitos momentos, deixamos passar despercebidas quando nos tornamos adultos.

Às minhas gatas, Lua e Sol, e ao meu cachorro Beto, pela companhia e amor ímpar que os animais, com toda a sua inocência, podem oferecer.

Às amigas e aos amigos que estiveram comigo nos momentos bons e também nos difíceis, gratidão por me acompanharem nesta jornada. Aos que me acompanham há muito tempo e aos que chegaram depois: Luana, Daniel, Ysah, Michelly, Aline, Brunelle, Matheus, Victor, Wendel, Wagner e outros. Não há palavras suficientes para agradecer. Em especial, dedico este trabalho a minha amiga Vivian, que recentemente deixou esta vida e partiu para outro plano, sou grata por ter conhecido uma pessoa tão gentil e amável. Seu apoio foi muito importante. Guardei suas palavras encorajadoras em meu coração, assim como guardo na memória o seu sorriso acolhedor. Descanse em paz.

Ansiosamente, a gente aguarda o retorno. E torno a encontrá-lo contente. Porque no fundo, no fundo, no fundo nós sente que o mundo sozinho seria entediante. O amor é o tempero que o faz interessante. E só se prova coletivamente (viu?).

(Emicida e Mundo Bitá)

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objetivo principal destacar a importância da literatura infantil para a luta antirracista por meio da análise das obras *Amoras* (2018), de Emicida, *O pequeno príncipe preto* (2020), de Rodrigo França, e *Com qual penteado eu vou?* (2021), de Kiusam de Oliveira. A problemática deste trabalho foi moldada a partir da constatação de que muitas das narrativas literárias infantis são retratadas pelo ponto de vista eurocêntrico e colonial, o qual não acolhe as diversidades identitárias e exclui grupos historicamente marginalizados, como os povos negros. Diante disso, analisamos os livros mencionados com o propósito de identificar os aspectos étnico-raciais e culturais relacionados às pessoas negras. Em seguida, discutimos a importância das representatividades negras positivas na literatura infantil; investigamos as motivações relacionadas à escrita dos autores dos livros analisados para inferir a relevância de suas trajetórias para as suas produções no campo literário infantil. Por fim, abordamos os obstáculos presentes nos processos de escolarização das crianças e refletimos sobre a importância da inserção dos recursos e das práticas antirracistas nas instituições de ensino. Concluímos que obras infantis com enredos em que pessoas negras são representadas a partir de perspectivas contrárias à subalternidade são ferramentas essenciais para a luta antirracista, uma vez que elas acolhem as diversidades e contribuem para o desenvolvimento das crianças, possibilitando dessa forma a construção de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa. Como aporte teórico, trouxemos as contribuições de Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1988; 2006), para compreender os aspectos da literatura infantil; Munanga (2004) para as definições de raça e racismo; Neusa Santos (1983) e Cida Bento (2022), para abordar os conceitos de negritude e branquitude; Bárbara Carine (2023), para discutir práticas antirracistas nas escolas, entre outros.

**Palavras-chave:** Literatura infantil afrocentrada; Práticas antirracistas; Infâncias negras.

## ABSTRACT

This research aims to highlight the importance of children's literature for the anti-racist struggle through the analysis of the works *Amoras* (2018), by Emicida, *O pequeno príncipe preto* (2020), by Rodrigo França, and *Com qual penteado eu vou?* (2021), by Kiusam de Oliveira. The problem of this work was shaped by the observation that many children's literary narratives are portrayed from a Eurocentric and colonial point of view, which does not welcome identity diversity and excludes historically marginalized groups, such as black people. In view of this, we analyzed the aforementioned books with the purpose of identifying the ethnic-racial and cultural aspects related to black people. Next, we discuss the importance of positive black representations in children's literature; we investigate the motivations related to the writing of the authors of the analyzed books to infer the relevance of their trajectories for their productions in the field of children's literature. Finally, we address the obstacles present in children's schooling processes and reflect on the importance of including anti-racist resources and practices in educational institutions. We conclude that children's works with plots in which black people are represented from perspectives contrary to subalternity are essential tools for the anti-racist struggle, since they embrace diversity and contribute to children's development, thus enabling the construction of a more just and less prejudiced society. As theoretical support, we brought the contributions of Regina Zilberman and Marisa Lajolo (1988; 2006), to understand the aspects of children's literature; Munanga (2004) for the definitions of race and racism; Neusa Santos (1983) and Cida Bento (2022), to address the concepts of blackness and whiteness; Bárbara Carine (2023), to discuss anti-racist practices in schools, among others.

**Keywords:** Afrocentric children's literature; Anti-racist practices; Black childhoods.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa da obra <i>Amoras</i> .....	19
Figura 2: A protagonista colhendo amoras.....	21
Figura 3: Zumbi dos Palmares .....	22
Figura 4: Muhammad Ali .....	23
Figura 5: Martin Luther King.....	24
Figura 6: Obatalá .....	25
Figura 7: Capa da obra <i>O Pequeno Príncipe Preto</i> .....	27
Figura 8: O planeta do rei .....	29
Figura 9: Valorização da aparência do protagonista.....	32
Figura 10: Lápis em vários tons de pele.....	33
Figura 11: A Baobá .....	34
Figura 12: Capa da obra <i>Com qual penteado eu vou?</i> .....	36
Figura 13: Origem do nome Olamilekan.....	37
Figura 14: Personagem Jafari com o cabelo descolorido.....	38
Figura 15: Personagem Olujimi.....	40
Figura 16: Sankofa .....	43
Figura 17: Crianças em um navio negreiro .....	49
Figura 18: <i>E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas</i> .....	54
Figura 19: O pequeno príncipe preto para pequenos.....	56
Figura 20: Marcha Zumbi dos Palmares ... ..	62

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 O ELO ENTRE AS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL AFROCENTRADA AMORAS, O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO E COM QUAL PENTEADO EU VOU? .....</b>	<b>17</b>
1.1 A Negritude e a autoestima em Amoras, de Emicida.....	19
1.2 Ancestralidades e <i>Ubuntu</i> em O pequeno príncipe preto de Rodrigo França .....	27
1.3 Os penteados e as diversidades em Com qual penteado eu vou? de Kiusam de Oliveira.....	36
<b>2 AS REPRESENTAÇÕES NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL .....</b>	<b>41</b>
2.1 A importância das representatividades negras positivas na literatura infantil.....	42
2.2 As motivações e as escritas de Emicida, Rodrigo França e Kiusam de Oliveira.....	52
<b>3 O ANTIRRACISMO NO CAMPO EDUCACIONAL .....</b>	<b>58</b>
3.1 O pacto da branquitude na Educação.....	59
3.2 As práticas antirracistas no contexto escolar.....	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>75</b>

## INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste trabalho originou-se das experiências vivenciadas durante a minha infância. Desde muito cedo, a leitura me proporcionou momentos agradáveis, nos quais pude explorar novos horizontes. Quando estava com um livro em mãos, sentia que estava acompanhada de um amigo, composto por histórias de outras pessoas.

Apesar de guardar boas recordações desta época, lembro também que, ao folhear os livros infantis e tentar me identificar com as figuras e personagens, não me reconhecia nas características apresentadas pelas narrativas literárias. Diante disso, enquanto pessoa negra, afirmo que estas experiências contribuíram para a elaboração deste trabalho científico, pois acredito que muitas crianças ainda vivenciam estes episódios, os quais afetam suas percepções de mundo, suas autoestimas e o desenvolvimento de suas identidades.

De acordo com Cademartori (2010), a literatura infantil se distingue pela forma como dialoga com o seu público. Os elementos que compõem este gênero precisam se adequar ao nível de competência do leitor, atendendo aos seus interesses e respeitando suas capacidades. Nesse sentido, Palo e Oliveira (2006) destacam que para criar textos voltados ao público infantil, é fundamental adotar estratégias que ampliem o repertório literário e o tornem acessíveis a esses leitores. Isso pode ser alcançado por meio de textos simples e compreensíveis, cujos significados são complementados pelo uso de ilustrações. Assim, este tipo de obra se caracteriza por “associações mais simples de pensamento, as de contiguidade, feitas com base na proximidade explícita e compulsória entre os elementos da cadeia significativa: texto-contexto” (Palo; Oliveira, 2006, p. 8).

Outra função atribuída a este campo literário consiste em atuar como “um veículo de linguagem carregado de significados, criatividade e histórias que estimulam a imaginação do leitor infantil, com o objetivo de criar, compreender e refletir sobre questões sociais presentes em seu cotidiano” (Costa, 2020, p. 46). Neste contexto, Coelho (2000) enfatiza que a literatura infantil também pode ser analisada sob uma perspectiva social:

[...] uma atividade específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...) (Coelho, 2000, p. 27-28).

Consoante a essa perspectiva, Lajolo (1995) caracteriza a obra literária como um produto social, uma vez que, para existir, depende de um intercâmbio no qual se torna

necessário que alguém a escreva e outro alguém a leia. “É, pois, esta linguagem instauradora de realidades e fundante de sentidos, a linguagem de que se tece a literatura” (Lajolo, 1995, p. 37).

Reconhecemos, portanto, a literatura infantil como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que, por meio de recursos ficcionais, consegue retratar uma realidade que pode dialogar diretamente com o cotidiano dos leitores. No entanto, torna-se cada vez mais urgente considerar as diversidades nas elaborações dos livros infantis.

Desde o surgimento deste gênero no Brasil, a maioria das obras infantis não contempla pessoas negras e, quando o faz, frequentemente as retratam sob uma ótica colonialista. Este viés da colonialidade “coloca o povo preto em um lugar de subserviência e subalternidade, onde precisam, diariamente, se provar e isso é algo que está enraizado na cultura e no pensamento brasileiro” (Souza, 2024, p. 4). A negação dos saberes dos povos colonizados configura-se como um artifício para o fortalecimento da soberania dos grupos privilegiados historicamente. Esse traço reflete o que Césaire (2020, p. 21) descreve como característico de “uma civilização da barbárie de onde, pode, em qualquer momento, desembocar a negação pura e simples da civilização”.

A questão principal que orientou esta pesquisa científica surgiu da urgência de compreender como as crianças podem ser impactadas pela literatura e, a partir desta reflexão, ressaltar a importância das representações negras nas obras infantis. Esta dissertação se torna imprescindível ao constatarmos que as pessoas negras ainda são atravessadas, desde a infância, por ideologias e comportamentos racistas provenientes do racismo estrutural, que permeiam a sociedade em suas dimensões políticas, econômicas e culturais.

Silva (2024) afirma em sua pesquisa que os personagens negros ainda são retratados nas narrativas literárias infantis a partir de uma visão de sofrimento e miséria, enquanto pessoas brancas europeias são retratadas como “salvadoras”, associadas a perspectivas positivas. Para o autor, essa visão de escassez e pobreza também é comumente ligada ao continente africano, quando esse é mencionado ou retratado, seja na literatura ou em diversas artes.

Abramovich (1997), Coelho (2000), Lajolo e Zilberman (2006), Palo e Oliveira (2006), Pinheiro (2023; 2024) e Kiusam de Oliveira (2020) são algumas das intelectuais reconhecidas por desenvolverem estudos direcionados às produções literárias infantis, portanto, aportamos às suas perspectivas e contribuições acerca das características deste gênero para auxiliar a compreensão dos aspectos que compõem as obras que serão analisadas na presente dissertação.

Com base nos estudos de Cintia Cardoso (2021), Eliane Cavalheiro (2001; 2010) e Oliveira (2020), compreendemos que as crianças são capazes de reconhecer diferenças étnico-raciais entre si antes mesmo de terem contato com as instruções formais sobre letramento racial<sup>1</sup>. Este conceito está relacionado ao desenvolvimento de um conjunto de práticas de reeducação racial, com o intuito de desconstruir pensamentos e ações naturalizadas e normalizadas socialmente, em relação às pessoas negras e brancas. “Faz parte do Letramento Racial ler a branquitude como um grupo racial que mantém seus privilégios a partir da opressão de outro grupo” (Braúna; Souza; Sobrinha, 2022, p. 7).

No Brasil, durante as brincadeiras, é comum que as crianças atribuam posições de subalternidade aos sujeitos negros infantis, “predeterminando espaços estereotipados, tal e qual adultos fazem, a saber: bandidos, empregadas domésticas, monstros, etc” (Oliveira, 2020, p. 9). Estas opressões vivenciadas por crianças negras podem impactar profundamente os seus desenvolvimentos psíquicos e sociais. Diante disso, neste estudo trataremos os conceitos de negritude e branquitude com o propósito de compreender as experiências vivenciadas por estes indivíduos.

Para explorar o conceito de raça, utilizamos como referência as contribuições de Kabengele Munanga (2004; 2009), que as analisa sob a perspectiva ideológica, centrada em relações de poder e dominação. Segundo o antropólogo, “os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso, o conteúdo destas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico” (Munanga, 2004, p. 6). Assim:

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (Munanga, 2004, p. 7-8).

Além disso, no decorrer desta dissertação, abordamos o racismo a partir de três níveis: individual, institucional e cultural. Consoante ao pensamento de Eliane Cavalheiro (2001), no nível individual, um membro de um grupo racial julga-se superior ao outro por pertencer ao grupo que historicamente é concebido como superior. O racismo institucional vigora a partir da dinâmica das instituições (escolas, empresas, partidos políticos etc.) e limita por meio de estratégias institucionais os direitos, a mobilidade e o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Para mais informações, consultar: MOREIRA, Adilson José. **Letramento Racial: uma proposta de reconstrução da democracia brasileira**. Editora Contracorrente, 2024.

peçoal, além de impedir o acesso de pessoas negras a determinadas posições de prestígio. Já no nível cultural, “pode ser entendido como a expressão individual e institucional da superioridade da herança de um grupo étnico-racial com relação ao outro” (Cavalheiro, 2001, p. 77).

O conceito de negritude abordado baseia-se nas contribuições de Zilá Bernd (1988), que se refere ao termo como uma “tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a conseqüente reação pela busca de uma identidade negra” (Bernd, 1988, p. 20). Neste sentido, compreendemos a negritude como uma manifestação que busca substituir o pensamento ocidental colonial pelo pensamento de reconhecimento e a valorização dos povos negros. Djamila Ribeiro (2019) afirma que o desenvolvimento desta concepção depende de soluções que visem retirar a negritude da invisibilidade.

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso - se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude (Ribeiro, 2019, p. 20).

Nesta pesquisa científica, entendemos a ancestralidade como uma reivindicação de saberes importantes para a articulação da vida, além de concebermos a falta de transmissão destes conhecimentos como uma forma de esquecimento. Esta reflexão pode ser aplicada ao apagamento dos saberes das populações diaspóricas e historicamente marginalizadas, como os povos negros, uma vez que o marcador racial “é carregado de ideologia, escondendo, como todas as ideologias, uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação” (Munanga, 2004, p. 6).

Rufino (2019) delimita a raça como base para uma alteridade que geram desigualdades e injustiças que precisam ser enfrentadas e transgredidas. Deste modo, abordar as ancestralidades ligadas à negritude é uma forma de enfrentamento que pode oportunizar espaços para o desenvolvimento de novas perspectivas que “reivindicam a sofisticação de um mundo plural, pujante e vigoroso, contrário e combativo ao desencanto do mundo” (Rufino, 2019, p. 14).

Assim, com o resgate das ancestralidades através da literatura infantil, podemos incentivar a criticidade e autoaceitação de crianças negras que vivenciam o processo que envolvem reconhecer o seu pertencimento ao grupo étnico-racial afro-brasileiro, que ocorre de forma gradual, como explica Neusa Santos (1983):

Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma

condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (Souza, 1983, p. 77).

Este processo de construção identitária desenvolve-se de maneira constante, dado que “a pessoa humana, como a semente, evolui a partir de um capital primeiro, que é seu próprio potencial e que vai se desenvolvendo ao longo da fase ascendente de sua vida, em função do terreno e das circunstâncias encontradas” (Bâ, 1981, p. 3). Nesta perspectiva, Stuart Hall (2006) discute que a identidade do sujeito pós-moderno desenvolve-se de maneira constante, pois a nova concepção identitária, concebida após tomar ciência das relações entre o sujeito e o social, é contrária à unificação de um único “eu”, o que conceitualiza a identidade de cada indivíduo como mutável e impermanente.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2016, p. 13).

As crianças observam, sentem, aprendem e constroem suas identidades ao longo de suas vidas, e, como qualquer indivíduo, estão sujeitas às influências do meio no qual estão inseridas. A literatura brasileira direcionada a este público “tem reproduzido os mesmos estereótipos, sem que escritores renomados se atentem para o que o impacto desta escrita carregada de estereótipos pode causar na vida das crianças negras brasileiras” (Oliveira, 2020, p. 9). Portanto, torna-se necessária a criação de referências literárias para estes grupos sociais historicamente marginalizados, a partir de produções literárias infantis que contemplem as negritudes a partir de perspectivas positivas e não subalternizadas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa científica, elencamos o objetivo geral e os objetivos específicos:

- Objetivo Geral:

O presente estudo teve como objetivo geral destacar a importância da literatura infantil para a luta antirracista por meio da análise das obras *Amoras* (2018), de Emicida, *O pequeno príncipe preto* (2020), de Rodrigo França, e *Com qual penteado eu vou?* (2021), de Kiusam de Oliveira.

- Objetivos Específicos:

Para a construção deste objetivo geral, consideramos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os elementos étnico-raciais e culturais relacionados à negritude por meio da análise das obras infantis *Amoras* (2018), de Emicida, *O Pequeno Príncipe Preto*

(2020), de Rodrigo França e *Com qual penteado eu vou?* (2021), de Kiusam de Oliveira;

2. Discutir a importância das representatividades negras positivas na literatura infantil, bem como investigar as motivações atreladas às escritas dirigidas ao público infantil dos autores, Emicida e Rodrigo França, e da autora Kiusam de Oliveira;
3. Abordar o funcionamento da literatura infantil como uma ferramenta antirracista no ambiente escolar.

Assim, propomos uma reflexão acerca da importância da realização de práticas antirracistas por meio da leitura de livros literários infantis que abordem o protagonismo negro, características étnico-culturais e celebrem os conhecimentos ancestrais. Optamos pela escolha destas obras por se tratarem de produções brasileiras, cujas temáticas se aproximam de nossa realidade social. Para alcançarmos os objetivos citados, o presente trabalho científico foi dividido em três capítulos.

No capítulo um, identificamos o elo entre as obras literárias infantis *Amoras* (2018), de Emicida, *Com qual penteado eu vou?* (2021), de Kiusam de Oliveira e *O Pequeno Príncipe Preto* (2020), de Rodrigo França, por meio da análise dos conteúdos afrocentrados de suas narrativas.

No capítulo dois, discutimos a importância das representações positivas nos textos infantis, com o intuito de argumentar que o antirracismo não deve se limitar a apresentar narrativas literárias nas quais as personagens enfrentam constantemente situações de subordinações e exclusões decorrentes do racismo estrutural. Também são exploradas as motivações dos autores das obras analisadas, a fim de compreender como as suas produções contribuem para a construção de uma literatura infantil afrocentrada. A escolha de investigar suas trajetórias surgiu da constatação de que, entre os autores, apenas a escritora Kiusam de Oliveira possui uma formação específica voltada para o campo infantil e educacional. Por isso, foi necessário questionar as concepções de Emicida, amplamente reconhecido como músico e rapper, e Rodrigo França, reconhecido por seu trabalho como diretor de cinema e dramaturgo.

Por fim, no terceiro capítulo, propomos uma investigação acerca da pauta antirracista no campo educacional, onde muitas das propostas pedagógicas e livros literários costumam abranger, em sua grande maioria, referências eurocênicas. Neste capítulo, realizamos uma breve problematização relacionada à questão da escolarização do negro no Brasil, apontando alguns dos desafios enfrentados diariamente por crianças negras nas escolas, onde o racismo atua de maneira institucional. Com base nos estudos de Bárbara Carine Pinheiro (2023) e Djamila Ribeiro (2018), abordamos as possibilidades viáveis para tornar as instituições de ensino mais acolhedoras às diversidades.

Abordar temáticas étnico-raciais a partir do reconhecimento das ancestralidades e dos valores culturais da negritude é uma forma de contemplar as crianças e as suas diversidades. A falta de acesso a livros que dialoguem sobre a pluralidade e os aspectos identitários dos povos negros durante o período da infância podem contribuir para que o indivíduo, ao longo de seu crescimento, não desenvolva perspectivas positivas sobre si e sobre os outros. Neste sentido, pretendemos confirmar a hipótese e chegar à conclusão de que a literatura infantil é uma importante ferramenta para a luta antirracista, ao auxiliar no processo identitário e cultural dos pequenos leitores. Assim, podemos contrariar o pacto da branquitude, interpretado por Cida Bento (2022) como um pacto de cumplicidade não verbalizado que preza pela preservação dos privilégios das pessoas racializadas como brancas.

## **1 O ELO ENTRE AS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL AFROCENTRADA AMORAS, O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO E COM QUAL PENTEADO EU VOU?**

A prática de ouvir e contar histórias é intrínseca à nossa cultura. Desde o nascimento, somos expostos a diversas interações, nas quais são trabalhados os sentimentos e as sensações. Estas experiências são cruciais no processo de formação do leitor, que, por meio da leitura, pode desenvolver as esferas emocionais, sociais e cognitivas, além de enriquecer o vocabulário, aprimorar a articulação de palavras e, conseqüentemente, a expressão de ideias. Diante do exposto, o livro literário é uma ferramenta indispensável, pois utiliza o lúdico para tornar a criança um agente ativo de seu desenvolvimento (Fernandes, Moraes, Dering; 2021).

O lúdico, portanto, é de suma importância para o desenvolvimento global da criança, visto que, nesta fase de vida, mais se assimilam conhecimentos. Uma forma de trabalhar o lúdico é por meio da leitura dramatizada. Entende-se que a narrativa oral é uma forma lúdica de apresentar a literatura, tende a ser uma ótima alternativa para estimular a criança a vivenciar novas experiências. Assim, é fundamental que esse contato seja estimulado desde cedo para que hábitos sejam formados, um destes hábitos é o da leitura (Fernandes, Moraes, Dering; 2021, p. 25).

Sob este ângulo, conforme Abramovich (1997), é através das histórias que podemos descobrir novos lugares, tempos, jeitos de agir e ser, aspectos éticos, entre outros. “É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos nós vivemos e atravessamos” (Abramovich, 1997, p. 17).

Ainda segundo a teórica, ouvir histórias é o ponto inicial de aprendizagem para ser um leitor. É através desta escuta que se pode sentir e enxergar com os olhos do imaginário, vivenciando emoções importantes que as narrativas literárias podem provocar como a alegria, a tristeza, o bem-estar, entre tantas outras. Além disso

[...] é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções, que todos vivemos e apresentamos dum jeito ou de outro através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)...É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)...e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para resolução delas (Abramovich, 1997, p. 17).

Para possibilitar ao público infantil a identificação com as personagens e as suas trajetórias, faz-se necessário voltar o olhar à infância e considerar que há inúmeras formas de ser e estar em nossa sociedade. Neste contexto, crianças negras enfrentam dificuldades de adaptação devido ao racismo que perpassa o campo social, o qual impõe um processo de exclusão desde o nascimento da pessoa negra. Deste modo, é fundamental compreender que a infância não é universal, uma vez que “depende da classe social, do gênero, da raça ou do pertencimento étnico-racial de cada criança, em cada contexto social” (Gomes e Araújo, 2023, p. 11).

Consideramos que as narrativas que abordam a negritude a partir de uma perspectiva de protagonismo são de suma relevância para que crianças negras possam se identificar durante a contação de histórias e leitura de livros infantis. À vista disso, na próxima seção trataremos o elo entre as obras *Amoras (2018)*, de Emicida, *Com qual penteado eu vou? (2021)*, de Kiusam de Oliveira e *O pequeno príncipe preto (2020)*, de Rodrigo França.

Faz-se importante frisar que os conteúdos presentes nos livros mencionados estão conectados ao conceito de afrocentricidade, que

[...] gira em torno da cooperação, da coletividade, da comunhão, das massas oprimidas, da continuidade cultural, da justiça restaurativa, dos valores e da memória como termos para a exploração e o avanço da comunidade humana. Estes valores baseiam-se numa plena compreensão das ideias culturais africanas e baseiam-se no estudo e reflexão de sociedades africanas específicas, de modo transgeracional e transcontinental (Asante, 2016, p. 12).

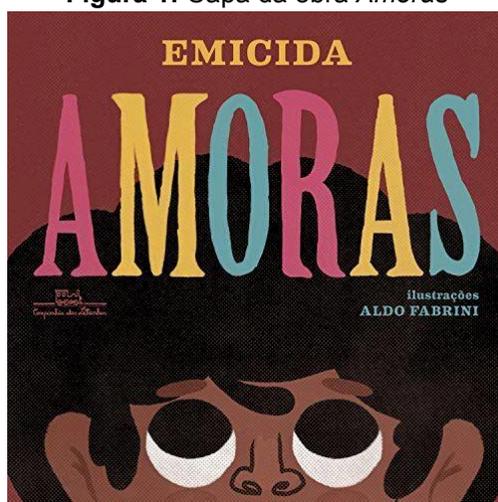
Ademais, compreendemos que as obras mencionadas podem ser utilizadas como estratégias discursivas de rasurar o cânone literário infantil, haja vista que os conhecimentos oriundos dos povos negros, como saberes, mitos e histórias são menosprezados. Portanto, neste trabalho, foram escolhidas narrativas literárias infantis que representam novas perspectivas e pluralidades no campo da literatura afro-brasileira.

### 1.1 A negritude e a autoestima em *Amoras*, de Emicida

De acordo com Emicida (2018) explicar um conceito tão complexo quanto o racismo para crianças pode estar além da capacidade de compreensão infantil, que se encontra na fase inicial do desenvolvimento da criticidade. Desse modo, torna-se mais apropriado iniciar os diálogos sobre a diversidade étnico-racial destacando a importância e a capacidade de cada criança, para que elas possam crescer, desenvolver as suas percepções e, assim, escolher as suas próprias maneiras de existir no mundo. Nesse sentido, o autor do livro infantil *Amoras* (2018) enfatiza o quanto fundamental é abordar a questão étnico-racial desde a infância, pois, quando essa abordagem é iniciada apenas na adolescência ou na fase adulta, torna-se mais desafiador lidar com os traumas decorrentes das violências direcionadas às pessoas negras desde a infância.

A imagem inicial desempenha um papel significativo na suscitação do interesse das crianças pela obra. Assim, elementos como a paleta de cores, os personagens e o título podem capturar a atenção dos leitores. Nesse contexto, a capa em questão destaca uma personagem feminina negra, com cabelos volumosos e crespos, frequentemente referidos como *black power*, e grandes olhos que transmitem uma expressão de curiosidade em relação ao título, que se destaca nas cores vermelha, amarela e azul, conforme ilustrado na figura. A criança negra em destaque na capa configura-se como uma estratégia para subverter o pensamento colonizador e racista, que atribui à negritude apenas papéis sociais subalternizados.

Figura 1: Capa da obra *Amoras*



Fonte: Emicida, 2018

A personagem da capa é a protagonista de *Amoras*, uma garotinha que aprende sobre sua identidade étnico-racial e a sua ancestralidade durante uma caminhada pelo pomar com o pai. Debaixo de uma árvore amoreira, o pai ensina à filha que, quanto mais escura for uma amora, mais doce ela será. Esta relação entre a cor da fruta e as suas características positivas é relevante no processo de autoaceitação, no qual a menina desenvolve uma visão gentil sobre si mesma, como observamos nos versos a seguir:

E os pensamentos dos pequenos, como surgem? Com os olhos de jabuticaba e cabelos de nuvem. Vão espalhando toda a beleza por aí.  
Me esforço para ensinar, mas foi com eles que aprendi. Em um passeio com a pequena no pomar, explico que as pretinhas são o melhor que há. Amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces.  
Pode acreditar (Emicida, 2018, p. 12-20).

Após este trecho, segue a seguinte formulação: “Então, a alegria acende os olhos da menina; que conclusão incrível alcançou a pequenina?” (Emicida, 2018, p. 22). Com base na capa da obra, na expressão da personagem e nos versos citados, podemos observar que um dos objetivos do autor foi destacar a curiosidade comum à figura infantil, que, no decorrer de seu desenvolvimento, costuma elaborar questionamentos sobre os acontecimentos que se manifestam ao seu redor.

A conclusão alcançada pela personagem foi: “Papai, que bom, porque sou pretinha também!”. Este diálogo entre a figura mais velha e a sua descendente nos mostra a importância de termos contatos com as nossas ancestralidades, assim como de conhecermos as pautas étnico-raciais que fazem parte da história de nosso país. Dessa forma, com delicadeza e intensidade, a protagonista celebra de maneira positiva o fato de ser uma criança negra. A analogia entre as amoras pretinhas e as crianças negras, caracterizando-as como doces e únicas, representa a beleza e o valor da existência de uma criança negra (Cossetin; Alves; Schweig, 2022, p. 180).

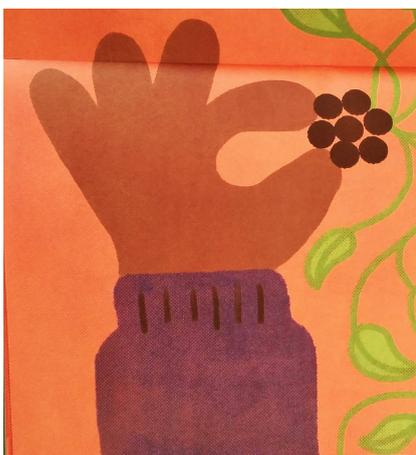
O conceito de ancestralidade abrange o resgate de conhecimentos e caminhos trilhados por pessoas que vieram antes de outras. A partir do reconhecimento dos saberes que atravessam a esfera do tempo, Rufino (2019) ressalta que:

A ancestralidade é a vida enquanto possibilidade, de modo que ser vivo é estar em condição de encanto, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível. A morte, nesse sentido, não está vinculada simplesmente aos limites da materialidade, mas se inscreve como escassez, perda de potência, desencanto e esquecimento. Assim, recorro à máxima cunhada por um catedrático da rua” quando me disse que “tem muito vivo que tá morto e muito morto que tá mais do que vivo!” (Rufino, 2019, p. 13).

Assim, conhecer o passado e a bagagem de conhecimentos deixados por aqueles que vieram antes de nós é essencial para compreender o presente e desenvolver nossos ideais enquanto indivíduos sociais. Logo, as crianças aprendem, através de histórias literárias, o quão são importantes e estarão aptas, futuramente, a formular suas próprias percepções, a partir do momento em que assimilam que as narrativas históricas contadas sobre os povos negros não se limitam a lugares negativos, como costumam ser representadas cotidianamente, com vivências pautadas pelo sofrimento e pela subjugação.

As ilustrações que dão forma à história escrita foram criadas pelo designer e ilustrador Aldo Fabrini, que, assim como Emicida, nasceu em São Paulo, em 1988, e desde cedo demonstrou interesse por desenhos, quadrinhos e filmes, como é descrito ao final da obra. Na Figura 2, podemos observar o momento em que a menina colhe amoras no pomar e percebe a tonalidade escura da fruta como um aspecto positivo:

**Figura 2:** A protagonista colhendo amoras



**Fonte:** Emicida, 2018.

Ao longo da história, podemos identificar, tanto na parte escrita quanto nas ilustrações, figuras históricas cujas trajetórias foram essenciais para a luta pelos direitos das comunidades negras, tanto nacional quanto internacionalmente. A menção a esses personagens históricos é de suma importância para fortalecer a questão das representatividades e a reparação histórica, como é o caso de Zumbi dos Palmares, líder do maior quilombo do período escravocrata brasileiro. Nas palavras de Emicida, se Zumbi pudesse ouvir a protagonista de Amoras feliz por ser "pretinha também", ele diria que nada foi em vão.

**Figura 3:** Zumbi dos Palmares



Fonte: Emicida, 2018.

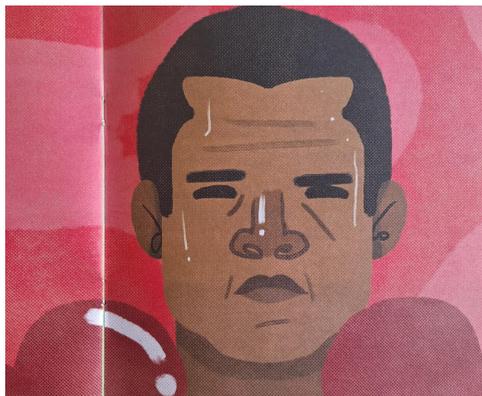
Beatriz Nascimento (2021) destaca a importância de Zumbi e a sua permanência em nossa memória ancestral, referindo-se a ele como um líder grandioso para as lutas das comunidades negras no Brasil.

Quatrocentos anos depois de sua subida ao poder Palmares, Zumbi permanece vivo na memória nacional. De forma lendária ou presente na documentação, ele entrou para a história como um marco em nossa tradição de povo livre. Hoje, certamente, muitos o homenagearam repetindo as palavras do verso que era cantado nas horas mais difíceis de vida de Palmares, e que ficariam gravadas numa canção popular do Estado de Alagoas: “Folga nego, folga que sua Ngola Djanga hoje é uma nação” (Nascimento, 2021, p. 103).

Neste contexto, a frase “Nada foi em vão” é mencionada mais de uma vez no livro, grafada em fontes grandes, que tomam mais de uma página, para enfatizar a mensagem de que as lutas das pessoas que vieram antes reverberam em nossas memórias até os dias atuais e servem de norte para a continuidade da busca pelos nossos direitos, em especial, o direito de viver com dignidade.

Além de Zumbi dos Palmares, identificamos a alusão a outras personalidades históricas. Em uma das ilustrações, aparece um homem negro com as mãos levantadas, vestindo luvas de boxe; contudo, seu nome não é mencionado. Pelos traços físicos retratados, supomos que se trate do campeão mundial de boxe Muhammad Ali, considerado um dos maiores pugilistas da história, que, enquanto pessoa negra, lutou pelos seus direitos tanto dentro quanto fora dos ringues.

**Figura 4:** Muhammad Ali



Fonte: Emicida, 2018

Aos 22 anos, o pugilista norte-americano conquistou o título de peso pesado em fevereiro de 1964 e surpreendeu muitas pessoas ao anunciar, após a luta, que tinha se convertido ao islamismo. Esse ato impulsionou debates relacionados ao esporte, política e religião, uma vez que Ali tornou-se conhecido por emitir falas antirracistas e discursos anti-guerras. Ao encontrar muita resistência das pessoas que insistiam em chamá-lo pelo nome de registro Cassius Clay, o boxeador insistiu que o chamassem por “Muhammad Ali”, sua nova identidade, uma vez que ele considerava o nome “Clay” como um nome de escravizado, e após sua conversão, Muhammad sentia-se um homem livre<sup>2</sup>.

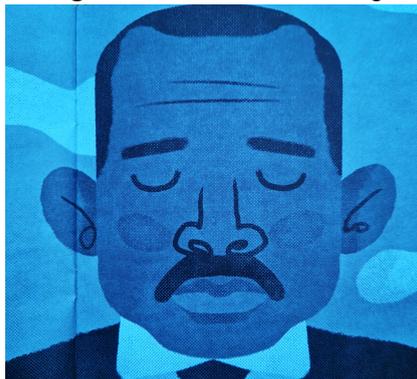
Outra personalidade importante para os movimentos de luta pelos direitos dos negros citada em *Amoras* é o ativista político norte-americano e também pastor Martin Luther King, conhecido por liderar um dos mais importantes movimentos contra a segregação racial nos EUA nas décadas de 1950 e 1960. Adepto da não violência como forma de enfrentar o racismo, Martin Luther King é o responsável por um dos discursos mais conhecidos, intitulado *I have a dream*<sup>3</sup>, traduzido para o português como “Eu tenho um sonho”, e pronunciado em agosto de 1963, durante a Marcha sobre Washington.

Este discurso é considerado um marco histórico e um notório símbolo da luta por justiça e igualdade, tendo sido convocado tanto por organizações religiosas quanto por sindicatos e movimentos populares. Martin Luther King propôs a desobediência civil como uma das estratégias para combater a discriminação racial, em vez da violência, na qual, para ele, apenas contribuía para a propagação de mais conflitos. Suas palavras foram formuladas com um tom profético, pois visavam um futuro com uma realidade diferente e melhor para as comunidades socialmente oprimidas. Neste contexto, em sua enunciação a favor dos direitos destes grupos, há uma fervorosa presença das virtudes cristãs, como fé e esperança.

---

<sup>2</sup> Informações divulgadas pelo canal de esportes ESPN Brasil.

<sup>3</sup> Para mais informações, acessar o texto completo disponível no Portal Géledes: [https://www.geledes.org.br/geu-tenho-um-sonho/?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAiAmfq6BhAsEiwAX1jSZ3JLjgAr0WHpl4yBDH9NOv7BNIgV02PfvqZgijW-IR\\_zUfTIHKQ8zhoCgiAQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/geu-tenho-um-sonho/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAmfq6BhAsEiwAX1jSZ3JLjgAr0WHpl4yBDH9NOv7BNIgV02PfvqZgijW-IR_zUfTIHKQ8zhoCgiAQAvD_BwE).

**Figura 5:** Martin Luther King

**Fonte:** Emicida, 2018.

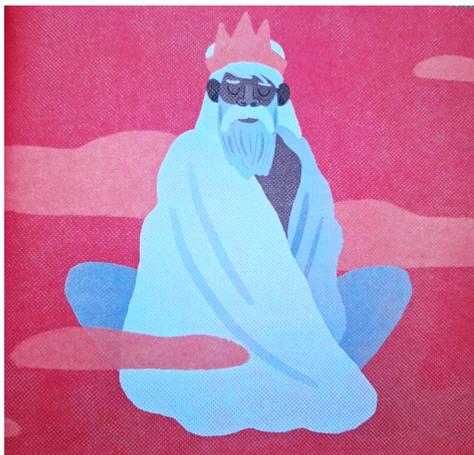
Na narrativa, as virtudes associadas ao boxeador e ao ativista são, respectivamente, a força e a gentileza. Estas representações ajudam a explicar para uma criança que é possível lutar pelos próprios direitos sem recorrer à violência. Em vez disso, podemos utilizar nossas vozes para nos posicionarmos em situações em que somos preteridos, buscando nossos objetivos de forma justa e pacífica. A gentileza, nesse sentido, também é uma forma de força que reside em nosso interior e pode contribuir para a melhoria das relações pessoais.

Além disso, são citadas divindades que fazem parte das religiões de matrizes africanas e afro-brasileira, como os orixás, ancestrais africanos que se transformaram em divindades, e Obatalá, considerado, na mitologia yorubá, o grande orixá responsável pela criação do mundo e de tudo o que nele vive. Para reforçar a ideia de pluralidade na narrativa, podemos observar nos versos a seguir a alusão às diversas formas culturais de se referir a Deus:

Neste planeta, Deus tem tanto nome diferente que, para facilitar, decidiu morar no brilho dos olhos da gente. E os pensamentos dos pequenos como surgem? Com olhos de jabuticaba e cabelos de nuvem (Emicida, 2018, p. 8-9).

A ilustração de Obatalá apresenta uma divindade de pele escura, o que contraria a imagem ocidental, frequentemente associada a uma entidade divina onipotente com fenótipos eurocêntricos, influenciada pelas crenças da branquitude.

**Figura 6:** Obatalá



**Fonte:** Emicida, 2018

De acordo com um levantamento realizado pela pesquisa *Global Religion 2023*, produzida pelo Instituto Ipsos, quase nove em cada dez brasileiros afirmam acreditar em Deus, resultando em um índice de 89% de crença, o que coloca o Brasil no topo de um ranking entre 26 países. A pesquisa foi baseada em dados coletados entre 20 de janeiro e 3 de fevereiro, com aproximadamente mil brasileiros, no total de 19.731 entrevistados.

Acerca dos grupos religiosos no Brasil, Nogueira (2020, p.16) disserta sobre o estado de laicidade expresso na Constituição de 1988, a qual garante a liberdade de crença de cada indivíduo, em outras palavras, o direito de expressar a sua fé e, dentro dos parâmetros legais, o direito a proteção dos cultos e templos, na qual faça parte. Porém, as tradições de origens africanas no Brasil acabam sendo perseguidas por não fazerem parte dos grupos religiosos dominantes.

A conceituação de racismo religioso aborda a discriminação contra práticas associadas a grupos não brancos, particularmente as religiões de matriz africana e indígena. O racismo religioso condena a origem, a existência, as práticas, as crenças e os rituais dessas religiões, marginalizando-as e negando-lhes o direito à existência e reconhecimento legítimo. Discutir sobre racismo religioso envolve a defesa da diversidade de crenças e de práticas religiosas, destacando a necessidade de proteger a humanidade e a dignidade dos membros de grupos religiosos não dominantes (Shuller; Pereira, 2024, p. 6).

Este racismo religioso reflete-se diariamente, desde acontecimentos corriqueiros como evitar se aproximar de pessoas que carregam ou vistam algo simbólico das religiões de matrizes africanas, a atos mais escancarados como vandalizar templos e outros locais sagrados, além de ferir emocionalmente e fisicamente pessoas do Axé. Dessa forma:

O passeio pelo pomar não revela apenas a diversidade das amoreiras e suas amoras, mas também dos povos e suas culturas religiosas. Assim, a criança conhece Obatalá, orixá da religião Yorubá; Alá à

designação usada para referir-se a divindade suprema na cultura dos muçulmanos, e Deus, palavra usada nas religiões de matriz cristã para representar o criador de todas as coisas. Desta maneira, o livro colabora não apenas para o enriquecimento vocabular, mas também para a construção de um acervo cultural da própria criança (Anjos; Oliveira; Arantes, 2020, p. 147-148).

O livro *Amoras* (2018) não ficou isento da intolerância religiosa, como em um caso recente em 2023, Emicida falou sobre essa questão publicamente para os seus fãs e as pessoas que o acompanham, após a repercussão de um acontecimento envolvendo sua primeira obra infantil. O autor comentou acerca do caso ocorrido em uma escola de Salvador, na Bahia, onde a mãe de um aluno havia riscado as páginas do livro infantil com salmos da Bíblia e ofensas direcionadas aos trechos da narrativa que mencionam aos orixás.

Ainda de acordo com Emicida<sup>4</sup>, o seu livro já foi atacado diversas vezes. Ele confessou que, de início, quando o livro foi lançado, sentiu-se revoltado ao ver as ofensas dirigidas a uma narrativa inofensiva feita para crianças, mas, com o passar do tempo, passou a sentir-se triste ao saber que um livro infantil educativo e afetuoso como *Amoras* (2018) é visto, por pessoas racistas, como uma ameaça.

Nogueira, em *Intolerância religiosa* (2020), problematiza o uso do termo tolerar ao apontar que:

Ouve-se muito que “é preciso tolerar a diversidade”. A expressão, aparentemente, progressista e bem-intencionada, desperta a indignação de alguns tolerados. Não, não é preciso tolerar ninguém. “Tolerar” significa algo como “suportar com indulgência”, ou seja, deixar passar com resignação, ainda que sem consentir expressamente tal conduta. Quem tolera não respeita, não quer compreender, não quer conhecer. É algo feito de olhos vendados e de forma obrigatória. (Nogueira, 2020, p 31)

Concebemos então que abordar as pluralidades religiosas em obras infantis contribui para que indivíduos aprendam que tolerar não é o mesmo que desconhecer propositalmente aquilo que é minorizado do ponto de vista social, e sim respeitar de fato, a diversidade religiosa e laicidade proclamada pelo Estado. Em vista disso, retratar uma divindade negra acaba “desconstruindo a imagem de um deus universal, branco e supremo, fruto do processo de colonização e de catequização dos povos, processo que invisibiliza os costumes, os deuses e muitos aspectos culturais da população negra” (Silva, 2023, p. 41).

Concluimos que *Amoras* (2018) é uma obra necessária para os leitores infantis, pois o seu conteúdo contribui para o processo de enxergar a negritude a partir de uma

---

<sup>4</sup> Para mais informações, acessar:

[https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2023/03/5078805-livro-infantil-de-emicida-e-alvo-de-intolerancia-religiosa-e-rapper-desabafa.html#google\\_vignette](https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2023/03/5078805-livro-infantil-de-emicida-e-alvo-de-intolerancia-religiosa-e-rapper-desabafa.html#google_vignette)

perspectiva gentil. Ademais, essa narrativa também ressalta a importância das ancestralidades, ao reconhecer os saberes e os movimentos das pessoas que vieram antes de nós.

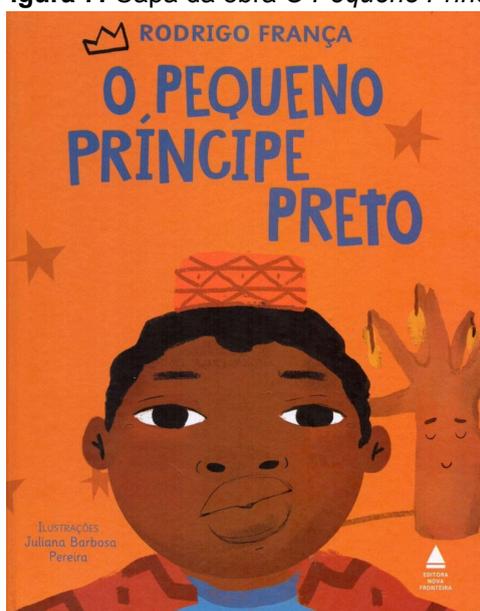
## 1.2 Ancestralidades e *Ubuntu* em *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França

*O Pequeno Príncipe Preto* (2020) pode ser considerada uma releitura da obra clássica francesa *O Pequeno Príncipe* (*Le Petit Prince*), escrita pelo francês Antoine de Saint-Exupéry e publicada pela primeira vez em 1943. Todavia, em contraste à versão europeia, o autor Rodrigo França aborda as relações de afeto, autoestima e o protagonismo de pessoas negras ao escrever a história de um menino negro que é príncipe de um pequeno planeta, onde ele e sua amiga, uma árvore baobá, vivem juntos em harmonia.

A história é narrada em primeira pessoa, sob o ponto de vista do Pequeno Príncipe Preto, cujo nome é escrito dessa forma: em letras maiúsculas. A narrativa tem como ponto de partida o pequeno planeta no qual vivem ele e a Baobá. Ao apresentar a si mesmo e a sua amiga ao leitor, o príncipe relata que prometeu a Baobá espalhar suas sementes e a filosofia Ubuntu por todos os planetas pelos quais viajar. Finalmente, um dia, ocorre uma ventania forte que traz consigo uma pipa, cuja função é levar o protagonista através dos universos para conhecer outros lugares e pessoas, e, dessa forma, espalhar as sementes da árvore Baobá (Santos; Lucini, 2022, p. 115).

Inicialmente, percebemos a representatividade negra inserida na apresentação visual do livro, que conta com as ilustrações de Juliana Borges Pereira, que além de ilustradora é também animadora e designer.

Figura 7: Capa da obra *O Pequeno Príncipe Preto*



**Fonte:** França, 2020.

Na capa, observamos um menino negro com uma vestimenta que retoma o imagético de um manto real. Nesse enquadramento, pode-se interpretar essa representação como uma quebra de hegemonia. Além de ser o protagonista da narrativa, o príncipe preto é governante do lugar onde vive, contrária dessa forma a visão colonial que desconsidera a ascensão social das pessoas negras, pois, como destaca Cida Bento, esses indivíduos são “vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando” (Bento, 2022, p. 53).

Durante a leitura, é possível identificar um diálogo direto entre o texto e o leitor, a partir da forma como o narrador se refere ao seu público através do uso do pronome pessoal “vocês”, na terceira pessoa do plural. As perguntas elaboradas pelo protagonista são direcionadas aos leitores, como é possível visualizar nos seguintes versos:

Vocês só estão me ouvindo, mas não conseguem me ver. Estou atrás do tronco de uma árvore, da Baobá. É uma árvore linda, imensa, gigante. Estou de braços abertos tentando envolvê-la, mas não consigo. Precisaria de duas, três, quatro...de muita gente. Abraçar Baobá é uma troca de força, de energia. Sabe quando a bateria está fraca? Então, eu venho aqui e recarrego. Ah, já ia esquecendo: eu sou o Príncipe deste planeta. A Baobá disse que sou o Pequeno Príncipe. Ela é a Grande Princesa. (França, 2020, p. 6)

No trecho acima, podemos observar o convite que o autor faz aos seus leitores para acompanhar a narrativa, além da própria apresentação do personagem que se posiciona como o príncipe do planeta e nomeia a árvore como sua grande aliada. Ao longo da narrativa é notável a confiança que o Pequeno Príncipe Preto tem com relação a si e às suas crenças, contudo, ele também “se revela um bom questionador cheio de dúvidas em sua cabeça, como qualquer criança e, de forma muito contundente, busca respostas e provoca transformações por onde passa” (Rodrigues; Pereira, 2021, p. 16).

No decorrer da aventura, o primeiro planeta visitado pelo Pequeno Príncipe Preto é o planeta do rei. Ao chegar, o protagonista se encarrega de plantar a semente da Baobá. O rei, único habitante do planeta, é caracterizado como um personagem egocêntrico e resmungão, que não reconhece nada além de si mesmo. Ele recepciona o príncipe de forma grosseira, exigindo seu respeito e admiração. O pequeno viajante escolhe não dar ouvidos ao rei, pois sente dificuldade em ouvir alguém falar tanto de si e de suas posses. Assim, o menino decide não seguir nenhuma das ordens emitidas pelo monarca, que tentava impor a sua soberania a todo custo.

**Figura 8:** O planeta do rei

**Fonte:** França, 2020.

Nas falas do rei, verificamos o uso recorrente do pronome pessoal “eu” e o pronome possessivo “meu”, o que ampara e contextualiza os adjetivos “egocêntrico” e “resmungão” utilizados anteriormente para descrever o personagem, dado que o rei se recusa a agir a partir de uma perspectiva de coletividade, e se refere às outras pessoas somente para vangloriar-se e ordenar. Além disso, o monarca rejeita conselhos e qualquer tipo de ajuda por acreditar possuir um vasto conhecimento. Devido a isso, o Pequeno Príncipe Preto considera que o rei deva viver sozinho porque nenhuma outra pessoa suportaria conviver com uma pessoa tão egoísta e decide prosseguir sua jornada rumo a outros planetas. O rei, ao ver a partida do príncipe, confessa brevemente não compreender o motivo pelo qual está sempre sozinho, contudo, logo em seguida, o personagem interrompe a sua reflexão e retorna ao seu hábito de contar as estrelas que possui.

Voltarei para as minhas contas... Quatro milhões, cinco milhões... O que é aquilo que vem do céu? É um menino em uma pipa! Ele caiu agora e está cavando um buraco na terra. Que semente é aquela? Como ousa entrar no MEU planeta sem pedir licença? Eu permito que você ouse entrar no meu planeta sem pedir licença. Eu sou o dono disso tudo aqui! O mais belo e simpático. Eu sou rico! Vamos, menino, me aplauda com fervor! Que cara é essa? Não quer me aplaudir? Tudo bem, eu ordeno que você não me aplauda. Mas só por agora. Eu vou dar um tempo para você perceber quanto eu sou majestoso, insubstituível, genial, inteligente, incrível... (França, 2020, p. 15)

O Pequeno Príncipe Preto avista mais uma ventania e aproveita para fugir. Ele parte voando em direção a outra aventura com o auxílio de sua pipa. Ao deixar o rei, o menino reflete sobre o pensamento dos adultos sobre possuir coisas. Ele afirma não desejar possuir

estrelas como o rei, pois em sua perspectiva é mais importante ter afeto. “Quero um sorriso, quero um abraço, quero poder conversar, tomar um suco de melancia com tangerina junto de um amigo. Se nada disso existir, as estrelas nunca serão o suficiente” (França, 2020, p. 16). O personagem deseja que a semente da Baobá plantada naquele planeta auxilie o rei solitário a entender o verdadeiro significado de ubuntu.

Ramose (2002) explica que o ubuntu repousa sobre um fundamento filosófico baseado em dois significados associados ao conceito de ética. O primeiro consiste em focar o comportamento moral humano através da manifestação da prática, enquanto o segundo significado aborda a ética como “uma filosofia, isto é, um foco sobre os princípios específicos subjacentes ao comportamento moral particular e também uma justificação desses princípios” (Ramose, 2002, p. 1).

Conforme o filósofo, do ponto de vista da própria filosofia africana, considera-se mais apropriado abordar este termo inserindo um hífen no meio da palavra (*ubu-ntu*), uma vez que ubuntu é, na verdade, a junção de duas palavras do pensamento africano dos falantes da língua bantu. Dessa forma, quando ocorre a divisão dessa palavra, encontramos o prefixo *ubu-* e a raiz *-ntu*. O prefixo *ubu-* evoca a ideia geral do ser a partir do “sendo”, ou seja, é quando o ser está orientado ao descobrimento a partir do princípio do movimento e, portanto, em direção ao *-tu*. Essa raiz simboliza o modo de ser no processo de descobrimento contínuo.

Segundo Ngomane (2022), ubuntu abrange todas as nossas expectativas sobre como viver bem em união. Em sua família sul-africana, a ativista recebeu ensinamentos que visavam ajudá-la a entender que um seguidor do modo de ser do ubuntu é alguém cujas vivências valem a pena se espelhar, pois o alicerce dessa concepção filosófica é o respeito por si e pelos outros. Portanto, “se você for capaz de enxergar as outras pessoas, até mesmo as desconhecidas, como inteiramente humanas, não poderá tratá-las como descartáveis ou sem valor” (Ngomane, 2022, p. 15-16).

A filosofia do ubuntu, conforme Ngomane (2022), apoia-se em um provérbio: “Uma pessoa só é uma pessoa por meio de outras pessoas”. A essência deste provérbio reflete que os conhecimentos e as experiências que adquirimos no mundo acontecem por meio de nossos relacionamentos com as outras pessoas.

Para simplificar, o ensinamento desse provérbio e do ubuntu é semelhante à regra de ouro encontrada na maioria dos textos sagrados: “Faça aos outros o que gostaria que fizessem a você!” Mas quem tem ubuntu está a um passo além disso. Não devemos ter atenção apenas em relação às nossas ações, mas também à nossa forma de existir no mundo. O modo como vivemos, falamos e caminhamos diz tanto sobre nosso caráter como sobre nossas ações. Quem tem ubuntu tem o cuidado de andar pelo mundo como alguém que reconhece o valor infinito de todos com quem se

relaciona. Portanto, não é simplesmente uma maneira de se comportar; é, de fato, uma maneira de ser! (Ngomane, 2022, p. 10).

Assim, interpretamos que a missão do Pequeno Príncipe Preto é enfatizar a importância de valorizar a comunidade, pois, ao longo de sua aventura, ele demonstra preocupação ao encontrar pessoas individualistas, que não têm uma perspectiva comunitária de ajudar o próximo.

Para Ramose (2009), a preocupação com o partilhar mútuo deve preceder a acumulação de riquezas. “Uma organização social e política baseada em princípios contrários a este princípio básico contém em si mesma fontes de instabilidade, conflitos e guerras” (Ramose, 2009, p. 171).

Observamos também que o livro escrito por França apresenta semelhanças com a obra francesa *O pequeno príncipe* (1943), como o fato de ambos os protagonistas viverem em pequenos planetas com companheiros e viajarem pelo universo em busca de novos planetas e pessoas. Além disso, as relações e os diálogos entre as personagens que surgem ao longo das viagens são semelhantes em ambas narrativas. No entanto, em certos momentos, o livro infantil brasileiro ressignifica valores, como, por exemplo, a relação entre a personagem raposa e o conceito de cativar.

Você é como cem mil garotos que já conheci. Da mesma forma, se tiver raposas no seu planeta, eu serei como cem mil raposas. Agora, se você me cativa... Se você me cativa! Se criarmos um laço um com o outro, aí será diferente. Nós teremos necessidade um do outro. Você será para mim único no mundo. E eu serei sua única raposa. Seremos um dia de sol nas férias. Ou uma tarde comendo arroz-doce, pé de moleque. Mas é preciso ser paciente, um dia após o outro. Menino, não há nada melhor do que uma amizade sincera. Agora pode ir embora, antes que eu me apegue a você. Se achar que mereço uma visita sua, pode retornar. Mas volte na mesma hora. Se você vem às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz. Quanto mais o ponteiro do relógio vai se aproximando da hora da sua chegada, mais me sentirei feliz. Mas é melhor você ir embora... Guardarei esse encontro feito sonho bom. Ah, seja sempre sincero com os seus sentimentos. Se for cativar alguém, seja você mesmo. Seja sempre claro com o que sente. A palavra “afeto” vem de afetar o outro. Afete com verdade (França, 2020, p. 24-25).

No trecho destacado, durante a sua viagem através de outros planetas, o Pequeno Príncipe Preto encontra a personagem raposa. Assim como no clássico de Saint-Exupéry, ela transmite ao menino ensinamentos valiosos, como o conceito de cativar, cujo significado, neste caso, se refere à construção de laços e à criação de intimidade com as pessoas, permitindo que as cativas e sejamos cativados, tornando-nos, assim, únicos uns para os outros.

Além da compreensão de cativar, ressalta-se também a importância do afeto, que está relacionado à forma sincera e cuidadosa de tratarmos os outros e a nós mesmos. À

primeira vista, para a raposa, o Pequeno Príncipe Preto era igual a inúmeros garotos que ela já havia conhecido antes, assim como ela poderia ser, para o príncipe, igual a outras raposas que ele pudesse ter conhecido em seu planeta, no entanto, o que os tornaram importantes um para o outro foi a criação de um laço construído através do afeto.

Ao descrever a sua aparência, o personagem principal, o Pequeno Príncipe Preto, se reconhece como uma pessoa negra que tem orgulho das características que compõem a sua identidade visual. Podemos observar que a presença recorrente de pronomes possessivos para se referir a aspectos físicos, como “minha boca”, “meus olhos”, “meu cabelo”, visa enfatizar essas características como partes importantes de sua identidade.

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

Rodrigo França (2020) faz uma metáfora ao refutar os preconceitos direcionados aos cabelos cacheados e crespos mencionando que o cabelo do Pequeno Príncipe Preto não é ruim, pois não fala mal das pessoas. Observamos na imagem abaixo o destaque dado a aparência do protagonista, que observa feliz suas madeixas e expressa o quanto ama o seu cabelo.

**Figura 9:** Valorização da aparência do protagonista



**Fonte:** França, 2020.

Outro tema importante abordado em *O Pequeno Príncipe Preto* (2020) é a discussão sobre as diferentes tonalidades de pele. A narrativa explora as várias nuances dentro da categoria racial negro-brasileira, abrangendo tanto os pardos, com pele mais clara, quanto

os pretos, com pele mais escura. Um personagem que se identifica como pardo afirma que, embora tenha um tom de pele mais claro do que outros, ainda é um menino negro.

A minha pele é da cor desse solo. Quando eu rego fica mais escuro, cor de chocolate, de café quentinho. As cores são diferentes, iguais aos lápis de cor. Tem gente que fala que existe um lápis “cor de pele”. Como assim? A pele pode ter tantos tons...Eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns negros e um pouco mais escuro que outros. É como a cor verde...Tem o verde-escuro e o verde-claro, mas nenhum dos dois deixa de ser verde. Eu gosto muito da minha cor e dos meus traços (França, 2020, p. 10).

A disseminação da crença de uma cor única para retratar a pele humana pode ser observada, muitas vezes, em ambientes educacionais, como nas escolas, onde a exclusão causada pelo racismo estrutural se manifesta em "práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito da discriminação praticada no passado" (Bento, 2022, p. 56). Nesse contexto, *O Pequeno Príncipe Preto* (2020) problematiza a existência de apenas um lápis cor de pele, em um cenário que privilegia a imagem do homem branco europeu, ao mostrar que há diversas nuances dentro da categoria racial negra.

**Figura 10:** Lápis em vários tons de pele



**Fonte:** França, 2020.

O conceito de colorismo considera qualquer característica de africanidade “relevante na indicação de seu pertencimento não branco, hierarquizando os sujeitos de acordo com o número e a intensidade dessas características” (Devulsky, 2021, p. 31), que apesar das distinções de fenótipos, pardos e pretos continuam sendo lidos pelo viés social como pessoas negras, logo, sua união é crucial para a luta antirracista.

A hierarquização das tonalidades de pele encontra referência na obra *In Search of Our Mothers' Gardens: Womanist Prose*, da autora estadunidense Alice Walker, especialmente no ensaio intitulado *If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?* (1982). Essa coleção é composta por 36 textos, que tratam de análises literárias relacionadas à presença de personagens mulheres negras na literatura inglesa. Ao refletir sobre a fragmentação na comunidade negra de seu contexto, a autora discute como as

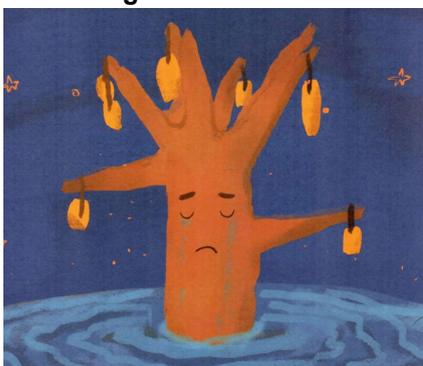
diversas tonalidades de pele influenciam as identificações das mulheres negras, ressaltando que esse processo, fundamentado nas cores, pode gerar tensões crescentes entre as mulheres da comunidade (Fontana, 2022, p. 149).

Outro aspecto importante da obra é a maneira como a árvore baobá é retratada. No clássico francês *O pequeno príncipe* (1943), a árvore é apresentada sob uma perspectiva negativa, sendo caracterizada como uma espécie de praga capaz de infestar o planeta onde habita o protagonista da narrativa.

De fato, no planeta do pequeno príncipe havia, como em todos os outros planetas, ervas boas e más. Conseqüentemente, sementes boas, de ervas boas; e sementes más, de ervas más. Mas as sementes são invisíveis. Elas dormem nas entranhas da terra até que um cisma se desperte. Então ela se espreguiça e lança, timidamente, para o sol, um inofensivo galinho. Se for de roseira ou rabanete, podemos deixar que cresça à vontade. Mas quando percebemos que se trata de uma planta ruim, é preciso que a arranquemos imediatamente. Ora, havia sementes terríveis no planeta do pequeno príncipe: as sementes de baobá... O solo do planeta estava infestado. E quando não se descobre que aquela plantinha é um baobá, nunca mais a gente consegue se livrar dela, pois suas raízes penetram o planeta todo, atravancando-o. E, se o planeta for pequeno e os baobás numerosos, o planeta acaba rachando (Exupéry, 2017, p. 19).

Diferente do livro infantil de origem europeia, a obra de Rodrigo França não retrata a baobá como uma erva daninha, mas sim como uma figura sagrada responsável por transmitir conhecimentos nas culturas tradicionais africanas. A relação entre o Pequeno Príncipe Preto e a baobá reforça a concepção de ancestralidade, pois a “relação com a árvore é muito semelhante à relação de um neto com sua avó ou seu avô ou com algum ente mais velho a quem se vê com respeito e como alguém que possui sabedoria” (Rodrigues; Pereira, 2021, p. 16).

**Figura 11: A Baobá**



**Fonte:** França, 2020.

Compreendemos a admiração do Pequeno Príncipe Preto por seus ancestrais quando o personagem reflete sobre a existência de sua amiga Baobá e de todas as árvores

que vieram antes dela, e colocar em posições grandiosas as pessoas ancestrais ao dizer “Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravós... Todos eram reis, rainhas” (França, 2020, p. 9).

Eu não sei quem veio primeiro. O planeta ou a Baobá. Ela é uma árvore sagrada, milenar. Está há tanto tempo aqui... A Baobá gosta do solo seco, mas eu rego todos os dias com água morna. Não gosto de ver ninguém com sede. As amizades também devem ser regadas todos os dias. Nem com muita água, nem com pouca. Deixe-me contar um segredo: uma vez por ano, numa única noite, nasce uma solitária flor de cabeça para baixo, e a Baobá explode de vida e alegria. A flor dura poucas horas e fede igual a carniça, mas é linda demais. Eu acho engraçado, porque a Baobá é ao contrário. Os galhos são secos para cima, parecem raízes. As folhas só brotam quando chove. Parece até que caiu do céu, de ponta-cabeça. Devo tanto à Baobá, sabe? Sabedoria é comida que nos alimenta (França, 2020, p. 9).

Assim, o protagonista da história visita diferentes planetas, com culturas diferentes, levando reflexões sobre os valores morais, e espalhando sua própria cultura, já que a Baobá é uma árvore de origem africana que é o símbolo de força e de resistência. A história traz em sua essência conceitos a partir de temas como ancestralidade, identidade, ética, afeto, religiosidade e cooperativismo.

O enredo também destaca a empatia do personagem ao chegar ao planeta Terra e sentir tristeza ao encontrar pessoas em conflito, cujas ações não refletem a solidariedade e os princípios do compartilhamento e os cuidados mútuos propostos pela filosofia ubuntu.

Por que vocês não dão as mãos e vão juntos e juntas? Por que não fazem UBUNTU? Eu sou porque nós somos! UBUNTU significa ‘nós por nós’! Se forem assim, juntos e juntas, todos vão ganhar as balas. Todos serão vencedores. Como um de vocês pode ficar feliz se todos os outros estiverem tristes, sem bala?” As crianças se olharam e se abraçaram. Aquele lugar começava a me encher de esperança. Resolvi plantar a última semente da Baobá (França, 2020, p. 25).

Deste modo, espalhar sementes é uma forma de ressaltar a importância de ver para além do eu, compreender que a “comunidade na filosofia ubuntu provém da premissa ontológica de que a comunidade é lógica e historicamente anterior ao indivíduo” (Ramos, 2010, p. 9). Neste sentido, é importante ressaltar que mesmo pertencendo a um contexto social, o indivíduo deve ter a liberdade para “desenvolver sua personalidade e para se tornar plenamente o tipo de pessoa que ele/ela quer ser ou seja, para atingir o estatuto, objetivos, expectativas de ser” (Gyekye, 2002, p. 7). A antítese do ubuntu é a crença de que o individualismo é um meio eficaz para avançar na vida.

Finalmente, *O pequeno príncipe preto (2020)* além de compartilhar com o leitor a importância da valorização e da busca pelos conhecimentos ancestrais, a fim de entender

melhor as suas origens, trata também da importância das relações de afeto e um senso de coletividade. Além disso, é possível compreender que mesmo vivendo em comunidade, cada pessoa tem a sua maneira de existir no mundo, o que faz da pluralidade identitária um aspecto inerente à esfera social.

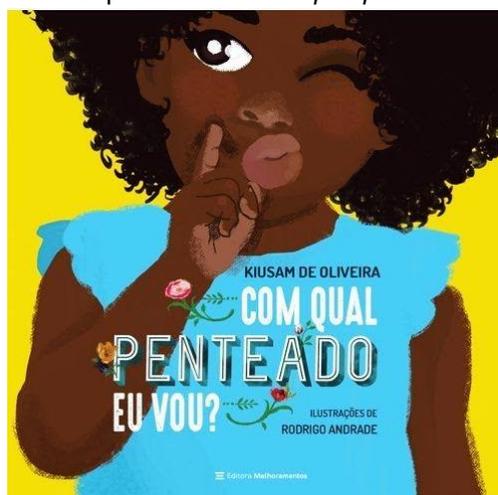
### 1.3 Os penteados e as diversidades em *Com qual penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira

A terceira obra literária infantil analisada é *Com qual penteado eu vou?* (2021), de Kiusam de Oliveira.<sup>5</sup> A escritora se considera participante da chamada “Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil”, e atua como formadora dos profissionais de educação nas temáticas educação, relações étnico-raciais e de gênero, com foco em uma educação antirracista.

O enredo infantil gira em torno da celebração dos 100 anos de Seu Benedito. Para homenagear seu bisavô nessa data tão especial, as suas bisnetas e bisnetos escolhem penteados como forma de prestar uma linda homenagem ao aniversariante. Cada criança, além de apresentar um penteado único e encantador, tem o objetivo de presentear Seu Benedito com a virtude mais poderosa que possui, tornando o momento ainda mais simbólico e carregado de afetos.

Ao analisar a capa, como fizemos nos livros anteriores, vemos uma menina negra com os cabelos crespos e um vestido azul, sobre um plano de fundo amarelo. A personagem tem uma de suas mãos erguidas, com o dedo indicador próximo a bochecha, o que ajuda a compor a expressão de dúvida demonstrada no rosto da criança, bem como no título da narrativa literária que faz o seguinte questionamento: “Com qual penteado eu vou?”.

Figura 12: Capa da obra *Com qual penteado eu vou?*



<sup>5</sup> Pedagoga, doutora em Educação e mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP).

**Fonte:** Oliveira, 2021.

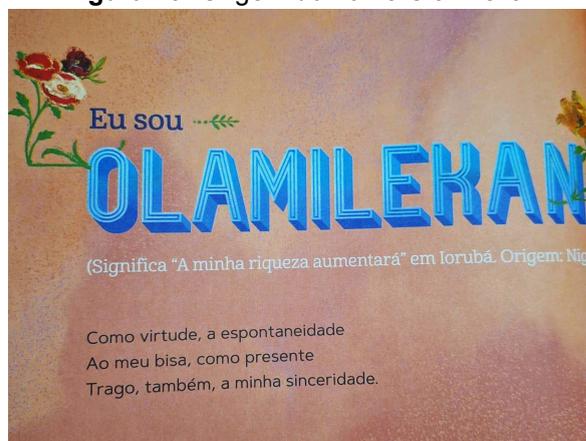
A obra de Kiusam de Oliveira destaca-se pela forma como aborda a identidade das crianças, conectando os seus nomes às suas origens e os significados culturais. Ao utilizar nomes de origem africana, a autora reforça a importância da ancestralidade e da conexão com as histórias e as culturas africanas, resgatando um legado muitas vezes apagado ou distorcido pela história colonizadora. Além de apresentar esses nomes, a autora explica os seus significados, como o exemplo de "Aisha", que, no idioma Suaíli, significa "Ela é vida" (Oliveira, 2021, p. 38), uma forma de atribuir poder e significado à identidade da criança, exaltando a sua existência e a continuidade de sua história cultural. Esse enfoque ajuda a fortalecer o processo de autoaceitação e a valorização da identidade negra desde a infância, contribuindo para uma educação mais inclusiva e antirracista.

Diante disso, no prefácio da obra, o filósofo e professor da UFRRJ, Renato Nogueira aponta que:

Um nome é um presente porque o seu significado é mais do que uma descrição: o ato de nomear é fazer um convite à vida, e o momento de receber o nome é um festejar. Nesse sentido, os nomes não deixam de ser matéria prima dos penteados, que são maneiras de enfileirar os fios, juntar os crespos de um lado para o outro, seja entrelaçando, trançando, escovando ou alinhando com o pente-garfo. Além disso, é uma forma encontrada pelas mãos adultas de conversarem com a cabeça de uma criança. (Oliveira, 2021, p. 7)

Assim, nomear retira o indivíduo do lugar de "outridade", que coloca o sujeito negro em uma cena colonial na qual, como o centro do cenário de uma plantação, ele é aprisionado como a/o 'Outra/o' subordinado e exótico" (Kilomba, 2019, p. 30). Desse modo, *Com qual penteado eu vou?* Representa a reivindicação da identidade, personalidade e também ancestralidade de cada personagem.

**Figura 13:** Origem do nome Olamilekan



**Fonte:** Oliveira, 2021.

Junto aos nomes das personagens, estão suas virtudes. A título de exemplo, a virtude da personagem “Abidem” significa lealdade e perseverança, e conforme a criança, o presente dedicado ao bisavô é o melhor que ela tem a oferecer. Nesta perspectiva, podemos fazer uma correlação com o livro infantil de Emicida, uma vez que em *Amoras*, somos apresentados a uma garotinha cujas virtudes são a força e a gentileza. Além disso, ao se comparar a uma fruta pretinha e brilhante, a protagonista da escrita de Emicida compreende de forma positiva que a negritude faz parte de quem ela é, e a partir desse entendimento torna-se possível a ocorrência de mudanças na forma como as pessoas agem e se relacionam.

Ao longo da narrativa, notamos crianças atravessadas por traços identitários culturais, como roupas coloridas e cheias de adornos, lenços e tranças nagô. Nesse contexto, compreendemos que o cabelo, em termos de estética, é algo muito prezado pela maioria das pessoas, pois fazem parte de quem elas são e como elas escolhem se apresentar externamente ao mundo. “Logo, o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura” (Gomes, 2003, p. 174).

**Figura 14:** Personagem Jafari com o cabelo descolorido



**Fonte:** Oliveira, 2021.

Na infância, o cabelo é um dos primeiros elementos fenótipos que provoca o sentimento de inadequação da criança negra em diversos espaços. Frases como “cabelo de bombрил” e “cabelo ruim” ou expressões como “Parece que nunca viu um pente” e “Cabelo de ninho de rato” são facilmente ouvidas pelas pessoas que possuem cabelos cacheados ou crespos. Como aponta Gomes (2003), quanto mais crespo o cabelo é, mais preterido, a

pessoa é por conta do racismo estrutural, e, muitas vezes, essas falas são reproduzidas por pessoas que fazem parte do cotidiano das crianças negras, como os seus familiares.

É válido salientar que a criança, ao utilizar vocabulários discriminatórios, ainda não possui o arcabouço necessário para assimilar de maneira significativa a pauta antirracista e provavelmente apenas reproduz algo que é transmitido em núcleos e ambientes sociais às quais frequenta. Por essa e outras razões, a literatura também precisa “atender às demandas da sociedade que passa por um processo de valorização de sua ancestralidade africana e indígena” (Silva, 2015, p. 36), para que os leitores infantis, no decorrer de seus crescimentos, reflitam criticamente sobre as suas atitudes e as formas de pensar.

Acerca da simbologia do cabelo e as variadas formas de incorporá-lo ao que entendemos como traços culturais e identitários, Nilma Lino Gomes (2003) ressalta que:

Poderemos resgatar e encontrar muitas semelhanças entre algumas técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelos negros contemporâneos e aquelas que eram desenvolvidas pelos nossos ancestrais africanos, a despeito do tempo e das mudanças tecnológicas. Esse processo pode ser visto como a presença de aspectos inconscientes, como formas simbólicas de pensar o corpo oriundas das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora. Em todos esses momentos, a busca da beleza por meio da manipulação do cabelo destaca-se como uma virtualidade histórica e atuante. (Gomes, 2003, p. 174)

Portanto, quando observamos os variados penteados das crianças em “Com qual penteado eu vou?”, compreendemos que a representatividade presente na narrativa possibilita aos pequenos leitores, o desenvolvimento de um olhar mais acolhedor com relação a si e também as outras pessoas, visto que “a construção da autoestima no negro é algo muito frágil que demora a ser construído e quando não consolidado, pode se romper a qualquer momento” (Malafaia, 2018, p. 13).

Outros traços que diferenciam as personagens estão presentes naquelas que apresentam condições genéticas como vitiligo e Síndrome de Down. A presença dessas condições altera, externamente, as características da pele e o formato do rosto, por isso muitas crianças podem não se sentirem incluídas dentro de seu próprio grupo étnico-racial.

**Figura 15:** Personagem Olujimi



**Fonte:** Oliveira, 2021.

No caso da personagem da ilustração acima, há uma conexão entre o marcador racial e a condição genética da Síndrome de Down, portanto, concebemos um encontro de opressões que podem ocasionar a exclusão da criança devido a sua raça ou sua condição, e em algumas situações, pelos dois fatores simultaneamente, que é atravessado pela interseccionalidade.

Esse conceito baseia-se no posicionamento do feminismo negro frente às diversas opressões oriundas de nossa sociedade de alicerce cisheteropatriarcal branca e europeia. No Brasil, a intelectual Carla Akotirene em *Interseccionalidade* (2018), discute um dos volumes da coleção *Feminismos Plurais*<sup>6</sup>, que faz-se necessária “a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista” (Akotirene, 2018, p. 37). Posto isto, cabe destacarmos que não devemos focalizar a hierarquização de opressões, mas sim a forma como devemos agir em meio a este fluxo de encontros de marcadores sociais.

Neste contexto, retratar uma criança negra cuja vivência é atravessada por uma síndrome genética, através da literatura, permite que tenhamos mais atenção a como esse “dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir” (Akotirene, 2018, p. 37) e, dessa forma, poderemos então ressignificar a maneira como essas identidades são recebidas no campo social.

Para além de penteados, outro ponto crucial é a relação entre o bisavô e os bisnetos e bisnetas. Em *Com qual penteado eu vou?*, observamos os aspectos ancestrais no núcleo familiar retratado na obra, que apresenta o respeito e a afeição de uma pessoa jovem com

---

<sup>6</sup> A coleção “Feminismos Plurais” foi organizada pela filósofa e feminista brasileira Djamila Ribeiro, e apresenta o objetivo de disseminar produções que abordam assuntos importantes que visam romper com as narrativas dominantes.

relação a alguém mais velho. Nessa conjuntura, trazemos as contribuições trazidas por Brito (2023):

A negritude da pequena e de seus membros familiares continua sendo evidente com a decisão dos bisnetos em presentear seu bisavô com as virtudes que cada um possui, a partir do que podemos deduzir que existe uma conversa dos adultos com as crianças sobre quem são, exaltando suas características nessa perspectiva de sempre estar construindo uma identidade positiva, que está atrelado à questão fenotípica mas também na cadeia psicológica, sobre quem é para além do físico. Ao observarmos as crianças da família esse aspecto fica ainda mais evidente, já que o nome de todas tem como origem países africanos, o que nos faz refletir sobre a aproximação da família com a cultura de seu continente de origem e como eles decidiram mantê-la em seu núcleo familiar. (Brito, 2023, p. 35)

Em síntese, as obras de Kiusam de Oliveira, Rodrigo França e Emicida tratam da importância de reconhecer as diversidades étnico-raciais e resgatar os saberes ancestrais, por meio de conteúdos que visam a representação de “ideias de pertencimentos e heranças étnico-culturais como elementos mantenedores da identidade.” (Souza, 2021, p. 47). Ademais, estas narrativas se diferenciam ao apresentar personagens negras protagonistas, que tomam consciência de suas ancestralidades, desenvolvem sua autoestima e valorizam o afeto e o respeito ao próximo.

## **2 AS REPRESENTAÇÕES NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL**

Para Mendes e Maia (2019), a literatura contribui para a compreensão do contexto sociocultural, uma vez que as obras literárias apresentam configurações de tempo e, portanto, servem como base para identificarmos aspectos sociais e culturais de uma determinada época, além de revelar características da subjetividade do autor.

Perante o exposto, cabe ressaltar que não há neutralidade em uma obra literária, pois funciona como “uma interpretação da realidade ou vontade de uma realidade desejada pelo seu autor” (Mendes; Maia, 2019, p. 54). Por essa razão, a literatura também se configura como uma fonte relevante para auxiliarmos na compreensão de experiências e fatos históricos.

“A representação produz sentidos através da linguagem” (Hall, 2016, p. 53). Desse modo, ao escolhermos histórias para o público infantil, devemos atentar para a forma como as personagens, as suas relações e as ações são retratadas no decorrer das narrativas, pois “podem dignificar, podem capacitar, mas também podem destruir a dignidade de um povo” (Silva; Acorssi, 2021, p. 278).

Diante deste pensamento, destacamos as contribuições de Chimamanda Adichie (2019) acerca dos perigos das representações. A escritora nigeriana relata que, durante um

período, esteve vulnerável às narrativas tratadas historicamente como únicas, especialmente na infância, fase em que costumamos ser mais impressionáveis em relação ao que vivenciamos.

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia (Adichie, 2019, p. 9).

O leitor infantil, ao se deparar com as representações textuais e imagéticas, tem contato com as visões de mundo e os comportamentos que podem reverberar no seu desenvolvimento crítico. À vista disso, Malafaia (2018) aponta que, comumente, modelos negativos são criados para se referir aos negros, o que dificulta para essas pessoas, o reconhecimento de suas identidades étnico-raciais.

É importante ressaltar que normalmente existem imagens representativas em diversos grupos sociais e culturais. Contudo, algumas representações ganham maior visibilidade e assim passam a ser consideradas como expressão da realidade. Na sociedade brasileira, e em outras mais, essas representações foram construídas mediante o olhar eurocêntrico, que produziu sentidos do que é e não é o “normal”. Este aspecto peculiar como observamos, produz novos sentidos e consequências na sociedade e no processo identitário das crianças (Malafaia, 2018, p. 11).

À face do exposto, faz-se necessária uma investigação acerca da importância de narrativas infantis com representatividades negras, que transmitem valores e saberes positivos para o desenvolvimento dos leitores infantis. Assim, na seção a seguir, além de abordar essas representatividades valorosas, também exploramos as motivações por trás das escritas dos autores das obras analisadas inicialmente: Emicida, Rodrigo França e Kiusam de Oliveira. Optamos por investigar suas vivências e perspectivas, visando compreender as mensagens presentes em suas produções literárias e suas respectivas relevâncias para a luta antirracista.

## **2.1 A importância das representatividades positivas na literatura infantil**

Regina Zilberman (2012) destaca que os primeiros livros produzidos para as crianças foram escritos no final do século XVII e início do XVIII. Antes disso, não havia conhecimento acerca de escritos voltados para esse grupo, uma vez que o conceito de

infância não era devidamente reconhecido pelo coletivo social e as crianças conviviam socialmente sendo tratadas como um adulto “menor”, compartilhando os mesmo ambientes, roupas e, muitas vezes, tarefas.

O reconhecimento de uma faixa etária distinta, com os interesses próprios e que demandava uma formação específica surgiu paralelamente ao surgimento de uma nova concepção de família, cujas as preocupações eram influenciadas pelos ideais burgueses da época que prezavam a vida doméstica, o casamento e a educação dos herdeiros. O êxito no processo de privatização da família levou a uma nova “diferenciação da infância enquanto faixa etária e estrato social, há, concomitantemente, e por causa disto, um isolamento da criança, separando-a do mundo adulto e da realidade exterior” (Zilberman, 2012, p. 28).

Do ponto de vista biológico, definimos a infância como um período que parte do nascimento até aproximadamente os 12 anos. Nesta fase, os componentes que integram o sistema sensorial humano impulsionam a investigação dos processos que acontecem no mundo. É comum ocorrer o desenvolvimento e a superação de etapas, desde as atividades consideradas básicas ao ser humano, como andar e falar, até as mais complexas, como compreender as relações humanas e sociais, pois como explica Piaget (2013), os processos de aprendizagem experienciados pelas crianças do nascimento até os 12 anos possuem conexões entre a adaptação e a assimilação, através de informações adquiridas no meio em que a pessoa está inserida. Durante o desenvolvimento infantil, a criança passa por estágios, nos quais poderá adquirir noção a respeito dos objetos e das pessoas que a cercam, bem como de si própria.

Neste capítulo, consideramos esse ciclo humano com base no pensamento africano de sankofa. Uma de suas representações é a de um pássaro mítico que, apesar de voar para frente, mantém a cabeça voltada para trás e carrega um ovo em seu bico. Este símbolo faz parte de um conjunto de ideogramas normalmente conhecidos pelos povos Akan, localizados na região da África Ocidental. Segundo o provérbio sankofa, para ressignificar o presente, antes é necessário voltar ao passado e recuperar algo que foi esquecido ou renegado.

**Figura 16:** Sankofa



**Fonte:** Ciência Hoje das Crianças (CHC)

O ovo no bico do pássaro representa algo valioso que devemos recuperar, por outro lado, o corpo virado para frente representa o futuro que podemos construir a partir deste retorno ao passado, com a recuperação de ensinamentos e a realização de mudanças no presente.

Neste contexto, compreendemos que os valores, os ensinamentos e as situações passadas podem refletir, tanto positivamente quanto negativamente, em nossas personalidades e modos de atuar em sociedade. Portanto, com base neste retorno à infância, consideramos a relevância das representatividades literárias que prezam pelas particularidades das vivências das crianças racializadas como negras .

A literatura infantil historicamente foi permeada por preconceitos e rótulos que questionam a sua importância no campo literário acadêmico, visto que está vinculada ao leitor infantil. Estas produções escritas foram frequentemente comparadas às obras destinadas ao público adulto e relegadas a uma posição inferior devido à presença de aspectos pedagógicos, introduzidos com a intenção de educar e ajudar as crianças a compreenderem o mundo ao seu redor (Silva, 2010, p. 138).

Contudo, a literatura infantil, na maioria das vezes, representa o primeiro contato da criança com a leitura e não deve ser avaliada na perspectiva única de subalternidade, pois não é uma mera forma de entretenimento.

Os textos literários constituem uma forma de representação que, ao mesmo tempo, imita e reconstrói a realidade, devendo ser elaborada em um nível de compreensão acessível ao leitor-alvo. Nessa perspectiva, a criança “não é nem um ser dependente, nem um adulto em miniatura, mas é o que é, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana” (Palo; Oliveira, 2006, p. 9).

Segundo Oliveira e Palo (2006) contar histórias para crianças é a representação simbólica do real. O texto é trabalhado com o propósito de referenciar alguma coisa fora dele, de modo a resgatar dados de um real verossímil para o leitor infantil, considerado um receptor engajado nas propostas da escola e da sociedade de consumo. Ao discutir a importância da contação de histórias, Abramovich (1997) destaca que:

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos — dum jeito ou de outro — através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)...É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)...e, assim,

esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas (Abramovich, 1997, p.17).

Maria Aparecida Bento (2012) discute que a criança negra é impactada de uma forma mais cruel do que a criança de classe pobre e racializada como branca, dado que as famílias constituídas por pessoas negras vivenciam com mais intensidade a desigualdade social. Consoante a essa perspectiva, Gomes e Araújo (2023) afirmam que:

As marcas de raça, classe, gênero e as desigualdades nos acompanham desde o nosso primeiro momento de inserção no mundo da cultura, ao nascermos. Já no berçário, as crianças, de um modo geral, e as negras em específico, são perscrutadoras se têm cabelo liso, ondulado ou crespo, se são mais clarinhas ou escurinhas, se nasceram com “aquilo roxo”, como se diz em algumas partes do país ou se possuem nariz chato ou fino. (Gomes; Araújo, 2023, p. 17)

Recentemente, a agência de notícias Alma Preta (2024) divulgou os resultados de um estudo realizado pelo *Center on Developing Child* da Universidade de Harvard, que teve como objeto de investigação os efeitos do racismo no desenvolvimento infantil. Segundo a pesquisa, as discriminações vivenciadas durante a infância podem elevar os níveis de estresse e aumentar as chances de doenças crônicas na vida adulta. Decorrente disso, podem vir à tona sintomas, ainda nos primeiros anos de vida, de ansiedade, rejeição da própria imagem, baixa autoestima e dificuldades de socialização.

A falta de representatividades durante essa fase auxilia a permanência do ideal de branqueamento instaurado no país a partir do processo de colonização, e conseqüentemente o adoecimento biológico e mental pode resultar em casos extremos, nos quais os indivíduos em uma tentativa de escapar de toda as opressões decidem tirar a própria vida.

Nesse sentido, Grada Kilomba (2019), estabelece uma conexão complexa entre o racismo e a morte, ao afirmar que as operações racistas implicam no assassinato do “eu” por meio do suicídio. Esta fatalidade é uma das conseqüências da performance da condição do sujeito negro em uma sociedade branca, na qual o sujeito negro é apagado. “Essa invisibilidade é performada através da realização do suicídio” (Kilomba, 2019, p. 122).

Deste modo, a falta de representatividade na literatura influencia diretamente na constituição da subjetividade infantil. A não presença nestes espaços posicionam as crianças em uma hierarquia fixa, socialmente construída por uma cultura dominante, que valoriza modelos únicos de narrativas.

Em seu ensaio *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*, Achille Mbembe (2018) discute o racismo como uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder. Em termos foucaultianos, o biopoder funciona como um divisor

entre aqueles que podem viver e aqueles que não podem. Nesse contexto, “a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado” (Mbembe, 2018, p. 128). Assim, o indivíduo negro no país está sujeito a experimentar as mais diversas violências devido a opressão racial que o situa às margens da sociedade.

O conceito de raça debatido atualmente, conforme Munanga (2004, p. 7-8), está carregado de ideologia e abrange relações de poder e dominação. Nessa perspectiva, o racismo pode ser compreendido como uma ideologia essencialista, que fundamenta a divisão da humanidade em grandes grupos denominados raças. As características físicas hereditárias comuns destes grupos se contrastam e servem como bases para traços psicológicos, morais, intelectuais e estéticos, que se distribuem em uma escala de valores desiguais.

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (Munanga, 2004, p. 8)

Diante disso, o racismo configura-se como uma problemática social que atinge o negro, “afetando sua própria possibilidade de se constituir como indivíduo no social; portanto, não se discute o racismo que, na condição de um fantasma, ronda a existência dos negros” (Nogueira, 2021, p. 38). Embora seja crucial reconhecer a existência deste sistema de opressão, é essencial refletir que o antirracismo não deve ser entendido apenas como práticas de combate ao racismo. Assim, os livros infantis inseridos nesta categoria não devem se limitar a retratar personagens em momentos de enfrentamento a situações racistas. Nesse contexto, é fundamental que as narrativas literárias infantis que representam pessoas negras também apresentem como temáticas centrais o respeito às diversidades identitárias e culturais.

É uma tarefa difícil averiguar com exatidão o período no qual, os livros infantis passaram a apresentar conteúdos valorosos e respeitosos acerca da população negra e também a serem produzidos por pessoas negras. Ao investigar sobre as publicações de obras infantis com protagonismos negros, Costa (2018) apresenta que a maior parte destas obras foram produzidas aproximadamente após os anos de 2000.

Um dos fatores que contribuíram para o crescimento deste tipo de narrativa literária foi a inclusão do estudo das culturas afro-brasileiras no currículo escolar, definida por lei, em 2003. Antes disso, segundo Gouvêa (2005), nas produções nacionais entre 1900 e 1920, o

negro era um personagem quase ausente, ou referido eventualmente em segundo plano como um personagem sem voz, que fazia parte do cenário.

O apagamento do negro nos textos da época reflete uma mentalidade dominante voltada para os ideais de progresso e civilização. Procuravam-se eliminar os antigos hábitos urbanos, assim como afastar dos grandes centros os grupos populares, concebidos como focos de agitação e resistência à nova ordem social. Nesse quadro, o negro era percebido como herdeiro de uma ordem social arcaica e ultrapassada, ligada ao tradicionalismo, à ignorância, ordem a ser substituída por um modelo europeizante, calcado na idéia de progresso. A escravidão era representada como marca vexatória do passado de um país atrasado. Assim, a figura do negro, com seu corpo, suas práticas e sua história constituiria a presença incômoda da antiga ordem escravocrata, incompatível com o projeto de um país "civilizado" (Gouvêa, 2005, p. 84).

A presença dos personagens negros na produção literária destinada à criança tornou-se mais visível a partir da década de 1930, quando esses personagens comumente eram retratados nas narrativas infantis brasileiras como contadores de histórias, um dos traços marcantes associado à cultura negra de origem africana, que compartilham tradições e saberes por meio da oralidade. No entanto, apesar das negritudes tomarem um maior espaço nas obras infantis, elas eram apresentadas como agentes responsáveis pela socialização das crianças brancas, a partir de uma posição de subserviência que simboliza a continuidade do sistema escravocrata.

Os estereótipos recorrentes nos livros infantis dessa época eram as personagens negras mais velhas, que estavam geralmente em posições atreladas ao trabalho doméstico. As histórias orais contadas eram "carregadas de valor afetivo, contadas por pretas velhas, associadas à ingenuidade, ao primitivismo, apresentando uma estereotipia e simplificação características" (Gouvêa, 2005, p. 84). Assim, esses personagens reforçam a folclorização dos saberes ancestrais africanos ao retratar estas personagens como detentoras de conhecimentos considerados primitivos pelo grupo racial dominante.

O negro e a negra velha da roça eram remetidos na literatura infantil a um espaço geograficamente situado à margem, não inseridos nas relações urbanas, mas habitantes de um locus simbólico distante, remanescente de um Brasil agrário que se queria ora resgatar, ora sepultar. Os negros habitavam as tocas nos confins do mato onde persistiam com suas crenças, enquanto viviam e faziam sobreviver suas tradições, como as práticas religiosas, vistas como feitiçaria pelos personagens brancos (Gouvêa, 2005, p. 86).

Duarte (2005) expressa que a historiografia da literatura categorizada como afro-brasileira ou afro-descendente desde o período colonial foi afetada pelos constantes silêncios e recusa de vozes negras, ainda que o trabalho dos negros-brasileiros e africanos se faça presente em praticamente todos os âmbitos artísticos e culturais.

No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais, e mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população (Duarte, 2005, p. 114).

Tanto no passado quanto no presente, o *corpus* das produções literárias brasileiras ainda expõe lacunas “em virtude do número ainda insuficiente de estudos e pesquisas a respeito, apesar do crescente esforço nesta direção” (Duarte, 2005, p. 114). Essa problemática atinge também a literatura infantil, pois embora tenha havido um avanço em relação às obras com conteúdos valorosos para a negritude, há lacunas que precisam ser preenchidas.

Com o objetivo de romper com o histórico de representações carregadas de estereótipos negativos, autores, sobretudo negros, começaram a produzir uma literatura infantil engajada com “um ideal de (re)afirmação e representatividade, colocando em cena de forma positiva temáticas de países do continente africano e a história dos negros afro-brasileiros na formação do Brasil” (Feres; Silva, 2024, p. 101). Porém, há livros atuais que ao apresentarem uma premissa na qual crianças negras são protagonistas, acabam reproduzindo estereótipos articulados pelo racismo estrutural. Também é possível observar que muitas instituições de ensino acolhem esses livros justamente por serem classificados como produções literárias adequadas para o público infantil.

Acordante com tal ideia, a educadora Carol Adesewa, uma das responsáveis pelo projeto Afroinfância<sup>7</sup>, discute que as pessoas que tratam de pautas antirracistas podem acabar “congeladas” em um mesmo ponto de vista ao discutir as infâncias referentes às crianças negras somente sob a perspectiva do racismo, uma vez que ao iniciar seu projeto, Adesewa também teve dificuldades em se afastar dessa abordagem de via única, refletida em muitas obras literárias e abordagens educacionais nas redes de ensino brasileiras.

Um exemplo de produção literária infantil que não atende a proposta de representatividades negras positivadas é a obra *Abecê da Liberdade: A história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras*, dos autores, José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, publicada em 2015, pelo selo Alfaguara da editora Companhia

---

<sup>7</sup> O projeto, organizado por Adesewa e iniciado em 2017, apresenta como objetivo central a difusão de uma educação que oportunize espaços a conteúdos relacionados à história e a cultura de base africana nas escolas, sobretudo na Educação Infantil. Para isso, o “Afroinfância” capacita profissionais da área com a intenção de propor abordagens pedagógicas afrocentradas. Para conhecer algumas das ações desse projeto, basta acessar o site: <https://www.afroinfancia.com.br/>.

das Letras. O conteúdo foi reimpresso por esse mesmo selo em 2021, narrando para o público infantil a trajetória da liderança negra do advogado e abolicionista brasileiro Luiz Gama.

Conforme Correia e Campos (2023), o livro circulou entre os professores, os gestores, os estudantes, as bibliotecas e somente após seis anos foi denunciado, em setembro de 2021, pelo conteúdo racista de sua narrativa. A obra foi recolhida por apresentar uma série de trechos controversos, que romantizam as experiências de crianças no sistema escravocrata. Seu conteúdo apresenta uma série de passagens controversas, como um episódio em que crianças negras estão brincando no porão de um navio negreiro:

A viagem pelo mar foi tranquila. Não houve nenhuma tempestade, e o navio quase não balançou. Eu, a Getulinha e as outras crianças estávamos tristes no começo, mas depois fomos conversando, daí passamos a brincar de pega-pega, esconde-esconde, escravos de Jó (o que é bem engraçado, porque nós éramos escravos de verdade), e até pulamos corda, ou melhor, corrente (Torero; Pimenta, 2021, p. 27).

Na mesma página, há mais um trecho considerado estarrecedor para o público ao qual se dirige: "Nem parecia que íamos ser comprados por pessoas brancas e trabalhar de graça para elas até a morte. Mas podia ser a nossa última chance de brincar. Então nós brincamos" (Torero; Pimenta, 2021, p. 27). Outro ponto importante é a forma como as ilustrações foram retratadas, pois as crianças na cena acabam transmitindo a sensação de diversão em suas expressões.

**Figura 17:** Crianças em um navio negreiro



**Fonte:** Torero; Pimenta, 2021)

Após a suspensão do livro, a resposta dada pela Companhia das Letras diante da repercussão nas plataformas digitais foi uma nota afirmando que o livro apresentava erros.

Na publicação, a organização considerou as críticas oportunas, e por isso realizou o recolhimento imediato do livro e a sua retirada do mercado.

Cidinha da Silva (2021) expôs na plataforma Geledés que o *Abecê da Liberdade* seria uma “aberração” em qualquer época, pois somente uma mentalidade branca apartada da dor alheia e indiferente aos direitos humanos conseguiria licença poética para criar cenas lúdicas no interior de um navio escravagista. Para a escritora, ocorreu a ausência de sensibilidade, respeito e ética e o que restou foi um “olhar branco” e uma abordagem racista que permite a negação, bem como o ingênuo desconhecimento da produção historiográfica relevante e fundamentada a respeito do tráfico atlântico.

Segundo Lopes (2023), ainda que o propósito da obra fosse, inicialmente, evidenciar a vida do ativista e abolicionista Luiz Gama, o conteúdo da narrativa acabou atravessando os leitores de forma contrária, dado que o enredo apoia-se num tom irônico, que leva a romantização do período escravocrata, um marco histórico que reflete nos dias atuais.

Correia e Campos (2023) ressaltam a importância de conhecer as posições sociais dos autores do *Abecê da Liberdade*, os quais são homens racializados como brancos e geograficamente sulistas, isto é, pessoas socialmente privilegiadas. Ademais, escreveram juntos uma coleção de livros, a qual apresenta conteúdos infantis cujo foco repousa na história do Brasil. Todavia, devido aos apontamentos realizados anteriormente, consideramos perceptível a falta de letramento racial por parte destes autores. “Cabe então indagar: que tipo de aventuras incríveis se pode ter em um navio negreiro? Os autores retiram o peso dramático da experiência dos povos escravizados, silenciando o sofrimento a bordo do navio negreiro (Correia; Campos, 2023, p. 812).

Compreendemos que os equívocos presentes na narrativa dos autores Torero e Pimenta (2021) conseguem confundir as crianças negras que ao ter acesso a uma narrativa elaborada de maneira tão racista, devido a sua idade e o meio o qual estão inseridas, essas crianças podem entender o tráfico de pessoas em condições escravizadas foi um processo tranquilo. “Essa descrição tende a moldar o infante a não reconhecer os traumas árduos vividos pelo seu povo, por entender que a vivência enquanto escravizado foi algo prazeroso, sem dor e sem sofrimento” (Correia; Campos, 2023, p. 818).

Zilberman (2005) afirma que a literatura não surge do nada; muito pelo contrário, ela apresenta a capacidade de transformação. Desse modo, os escritores, embora sejam considerados criadores, produzem a partir de suas experiências, de outras leituras e das expectativas dos leitores, resultando em obras que diferem entre si. O escritor possui ampla liberdade, pois, ao unir experiência e imaginação, pode explorar novos horizontes, construir personagens, lugares, épocas e enredos diversos. No entanto, é necessário levar em consideração que o leitor traz consigo uma bagagem de conhecimentos e experiências que, quando divergem das visões do autor, podem resultar em um choque entre o texto e o leitor.

Com base nesse apontamento, relembramos o discurso de Paulo Freire (2000), que defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois, antes de aprender a ler e a escrever, a criança inicia o processo de alfabetização relacionado ao contexto em que vive. Assim como as pessoas são diversas, a infância não é universal, uma vez que as experiências variam de criança para criança. Contudo, é importante ressaltar que muitas crianças negras enfrentam atravessamentos semelhantes, pois, como mencionado anteriormente, o contexto brasileiro foi estruturado de maneira a marginalizar essas crianças antes mesmo de terem compreensão sobre as suas próprias identidades.

Além das construções textuais, as imagens presentes nos livros infantis desempenham um papel crucial no desenvolvimento da leitura e da imaginação das crianças. Elas não apenas capturam a atenção dos jovens leitores, mas também facilitam a compreensão de conceitos e narrativas, tornando o conteúdo mais acessível. As ilustrações estimulam a curiosidade e incentivam a interação, permitindo que as crianças explorem as histórias de forma lúdica. Ao aprofundar-se na importância das imagens, é evidente que elas são fundamentais para o aprendizado, promovem habilidades de interpretação e a construção de mundos criativos na mente infantil.

Convém destacar que, no exercício de "letramento visual" as ilustrações dos livros infantis podem ser empregadas como importantes recursos e estímulos à sua aprendizagem, entre outros motivos, por permitir uma observação pausada de seu leitor. Cabe a ele determinar o "seu tempo" de atenção e reflexão para cada ilustração e todo e qualquer elemento que compõe uma imagem, fugindo da velocidade, fugacidade e superficialidade das informações em outras mídias, como por exemplo, a televisão. Além disso, o livro possibilita o retorno a qualquer uma das páginas, ou a todas elas, quantas vezes for desejado com extrema facilidade, permitindo ao leitor estabelecer diferentes relações dentro de uma mesma história (Zimmermann, 2015, p. 5).

A partir do exercício de análise das imagens presentes nos livros infantis, os leitores poderão ser capazes de questionar a qualidade dessas ilustrações e considerar a relação entre o texto verbal e o visual, de forma crítica e própria. A representatividade nas ilustrações de livros infantis é essencial para a formação da identidade e do senso de pertencimento das crianças. Quando as ilustrações refletem diversas culturas, etnias, gêneros e realidades, proporcionam aos leitores uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor.

Essa diversidade nas representações permite que todas as crianças se vejam refletidas nas narrativas, promovem empatia e compreensão. Desse modo, os desenhos configuram-se como um "elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica patente a importância da ilustração nas obras a eles dirigidas" (Lajolo; Zilberman, 2006, p. 12).

Nesse sentido, a literatura desempenha um papel fundamental nos processos subjetivos de significação das crianças. Enquanto direito básico do ser humano e recurso intelectual e afetivo, ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 1989, p. 113). A literatura permite a expressão de múltiplas vozes e narrativas, ampliam as compreensões sobre si e sobre o mundo, e contribui para o equilíbrio social.

Todo texto literário escrito ou narrado permite a construção de personagens a partir de sua descrição objetiva e do conflito onde eles se encontram inseridos e, sobretudo, de sua posição e suas atitudes nesse conflito, atuando assim, na construção ideológica de cada sujeito. O gênero infantil, não obstante disto, sempre oportunizou a partir de sua narrativa, influências na concepção estética e no sentido de beleza da criança, não apenas a partir da representação iconográfica, mas a partir da identidade étnica e cultural e da própria imagem que se constrói de cada personagem a partir de sua experiência no enredo da história (Arboleya, 2018, p. 2).

Nessa dissertação, consideramos como obras literárias com representatividades negras valorosas aquelas que oportunizam protagonismo às figuras negras, sem retratar a todo instante situações dolorosas, nas quais as personagens precisam se submeter para que, somente após experienciar episódios desumanizadoras, possam desenvolver uma percepção antirracista pautada na ideia do enfrentamento, como discute Pinheiro (2023):

Voltando para a questão do antirracismo, ele é caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento, pela denúncia do racismo. O antirracismo é uma categoria ocidental, não é afrocentrada, uma vez que categorias afrocentradas são atravessadas em sua constituição pela agência africana, e a agência se relaciona com o modo de ser, estar, se relacionar, pensar e construir o mundo (Pinheiro, 2023, p. 41).

Concluimos que as representações positivas da negritude na literatura infantil não são moldadas exclusivamente por narrativas de sofrimento ou de enfrentamento ao racismo. Faz-se essencial que as histórias dirigidas às crianças possibilitem novos lugares à negritude, para que elas possam assumir também o protagonismo de seus próprios enredos.

Além disso, é preciso reconhecemos os leitores infantis como sujeitos culturais e sociais, que são instruídos pelos aspectos presentes nas narrativas literárias infantis. Ademais, para ressaltar esse caráter pedagógico, no terceiro capítulo abordamos a relevância de práticas antirracistas no ambiente escolar.

## **2.2 As motivações e as escritas de Emicida, Rodrigo França e Kiusam de Oliveira**

Nesta seção, abordaremos as motivações que levaram os escritores, Emicida e Rodrigo França, e a escritora Kiusam de Oliveira a compartilharem suas percepções acerca

dos aspectos identitários e culturais dos povos negros. Baseado em seus relatos e em suas vivências, pretendemos destacar as suas contribuições para o meio literário e social.

Leandro Roque de Oliveira é o nome de nascimento do cantor e rapper Emicida, reconhecido por sua habilidade em mesclar o rap com diversos elementos da música brasileira. Seu apelido remonta ao início de sua trajetória no movimento hip-hop, quando começou a ganhar notoriedade ao participar de batalhas de rap, também conhecidas como batalhas de MCs (Mestres de Cerimônia). Essas competições consistem em rimas improvisadas ao vivo, popularmente denominadas *freestyle*. Devido a suas constantes vitórias nas disputas de rimas, Leandro adotou o nome artístico Emicida, uma fusão das palavras MC e homicida, em referência à sua habilidade de "aniquilar" as rimas de seus adversários (Cruz, 2019, p. 8).

O reconhecimento de Emicida nas disputas de freestyle o incentivaram a investir em uma carreira musical. Em 2008, ele produziu de forma independente cópias físicas artesanais da música *Triunfo*, cuja produção visual alcançou cerca de 1 milhão de visualizações na plataforma *YouTube*, um feito notável, visto que, naquela época, o site ainda era relativamente recente no Brasil. O sucesso do lançamento de *Triunfo* pavimentou o caminho para o lançamento da mixtape *Pra Quem Já Mordeu um Cachorro por Comida Até que Eu Cheguei Longe*, em 2009, seguida pelo EP *Sua Mina Ouve Meu Rap Também*, em 2010. Neste período, Emicida conseguiu ultrapassar as fronteiras do território paulista, consolidando sua notoriedade no cenário do rap nacional (Cruz, 2019, p. 8).

Juntamente com seu irmão, o músico Evandro Fióti, Leandro fundou a produtora Laboratório Fantasma, com o objetivo de gerenciar sua carreira e a de diversos outros artistas do rap brasileiro. Em 2010, lançou sua segunda mixtape, intitulada "Emicídio". Com um crescente avanço no cenário artístico nacional, Emicida começou a se apresentar em grandes festivais de música e a participar de programas de televisão. Nesse cenário, o discurso contido em suas letras ultrapassou os limites do universo musical, alcançando setores mais amplos da sociedade.

Com o lançamento do seu mais recente álbum intitulado *AmarElo* (2020), o rapper ocupou o Theatro Municipal de São Paulo, historicamente utilizado como um espaço de poder, Emicida subverteu o espaço para registrar o documentário audiovisual *Amarelo: Emicida – é tudo pra ontem*, que mesclou cultura *hip hop* com a oralidade das ruas, com as religiosidades afro-brasileiras e outros elementos da cultura negra, ressignificou a narrativa única e embranquecida da população brasileira Brasil naquela geografia institucional.

Em 2018, Emicida lançou *Amoras*, seu primeiro livro infantil. Ao ser questionado sobre a sua motivação para produzir uma literatura que proporciona espaço ao protagonismo negro, Emicida (2018) explica que é fundamental lutar com todas as

ferramentas disponíveis para construir um futuro melhor para as próximas gerações. O autor também valoriza a perspectiva infantil e menciona que sua primeira filha o ensinou muito sobre doçura, levando-o a refletir sobre a ausência disso em sua própria infância e renovando sua fé na humanidade.

O escritor afirma que conhecer referências positivas desde a tenra idade é essencial para que a criança se desenvolva com uma criticidade que a prepare para lidar com as dificuldades do mundo, uma vez que as crianças negras enfrentam o racismo inicialmente na prática.

Segundo o rapper, explicar um conceito tão complexo a uma criança pode ser desafiador e assustador; por isso, o que importa é a forma como se entrega uma construção literária. É necessário encontrar palavras condizentes e inspiradoras que façam com que os leitores alcancem as suas próprias conclusões e as guardem como convicções positivas.

Em 2020, Emicida decidiu lançar seu segundo livro infantil intitulado *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*, cujo enredo é focado por personagens que se deparam com a personificação do medo do desconhecido e partem em busca da coragem para prosseguir enfrentando os obstáculos.

**Figura 18:** *E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas*



**Fonte:** Emicida, 2020.

Assim, Emicida propõe que o medo não seja visto como algo exclusivamente ruim, mas como um sentimento que precisamos aprender a lidar e colocar no devido lugar. O livro nos convida a entender a importância dessa sensação, sem deixá-la ocupar o centro de nossa existência, pois assim teremos coragem para abrir o caminho para a felicidade.

O segundo escritor que compõe esta dissertação é Rodrigo França, ator, dramaturgo, cientista social, filósofo, professor, articulador cultural, produtor e artista plástico, além de ativista dos direitos humanos fundamentais. Nascido no Rio de Janeiro, ele é responsável pela dramaturgia e a direção do espetáculo infantojuvenil *O Pequeno Príncipe Preto*, que aborda o protagonismo negro infantil. França também dirigiu, ao lado de

Letícia Prisco, o filme *Barba, Cabelo & Bigode*, cujo elenco e a equipe de produção são compostos majoritariamente por pessoas negras.

Em 2020, foi lançado seu primeiro livro infantil, *O Pequeno Príncipe Preto*, inspirado na peça teatral de mesmo nome, que atraiu cerca de 60 mil espectadores. Em razão dessa popularidade, a obra passou por algumas adaptações para a sua publicação no novo formato. Nesse texto, o dramaturgo aborda questões de representatividade e exalta a potência da cultura negra e africana. O autor (2023) ressalta que, além da representatividade, é fundamental promover o protagonismo, uma vez que, mesmo nos dias atuais, ainda há uma escassez de livros publicados no Brasil que apresentem personagens negros em suas capas sendo protagonistas de suas próprias histórias.

Para França (2024), no contexto da criação de narrativas, a diversidade só é verdadeiramente autêntica quando está presente no cotidiano do criador, pois a narrativa é uma forma de poder. Escrever para crianças é uma responsabilidade, uma vez que elas constituem a nova geração a ser formada. O escritor ressalta que, ao se dirigir ao público infantil, também se comunica com a família tradicional, desvinculando-se do conservadorismo, e visa incluir uma família que abrange pessoas negras, indígenas, LGBTQIAP+ e com deficiência. Assim, a sua escrita busca acolher grupos historicamente minorizados por meio da ressignificação discursiva em suas artes.

Esse processo está presente em *O Pequeno Príncipe Preto (2020)*. Rodrigo França (2024) realizou uma releitura do clássico francês *O pequeno príncipe*, com o objetivo de torná-lo mais pertinente à nossa realidade, uma vez que uma educação antirracista se fundamenta na criação e na oferta de referências de inteligência, beleza, poder, entre outras. Para o autor, é essencial romper com a norma que estabelece um único perfil identitário no país, visto que, no Brasil, negros e indígenas são racializados, enquanto as pessoas brancas são frequentemente vistas como a referência universal.

Em 2021, a história criada por Rodrigo França ganhou uma nova versão, para crianças menores, chamada *O pequeno príncipe preto para pequenos*. Com a linguagem adequada à Educação Infantil e cheia de rimas, a obra apresenta a mesma premissa do primeiro livro do autor, contudo, o enredo alcança também meninos e meninas pré-leitores e em processo de alfabetização. O propósito é mostrar que desde cedo podemos descobrir a importância dos laços de carinho e afetos.

Figura 19: O pequeno príncipe preto para pequenos



Fonte: França, 2021.

Muitos dos *feedbacks* recebidos pelo escritor vêm de adultos que expressam o desejo de ter tido acesso a esse tipo de literatura durante a infância, pois acreditam que isso poderia ter mitigado os problemas decorrentes da falta de referências nesse período. França (2024) afirma que a autoestima é fundamental para que a pessoa negra desenvolva orgulho de si mesma ao longo de seu crescimento e compreenda que pode ser quem desejar ser.

Nessa seara, a próxima escritora é Kiusam de Oliveira, nascida em Santo André, SP, atualmente professora na Universidade Federal do Espírito Santo. Possui mestrado em Psicologia e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, além de ser especialista em Educação Especial. Com cerca de 30 anos de experiência como educadora, atua desde a educação infantil até o ensino superior e também é contadora de histórias da mitologia afro-brasileira. Além disso, palestra em todo o Brasil, abordando questões como candomblé e educação, corporeidade afro-brasileira, danças afro-brasileiras e cultura, e a Lei 10.639/03.

Kiusam (2022) tem discutido a literatura produzida por pessoa negras em diáspora no Brasil através do termo negro-brasileira, baseada nas observações de Cuti (2010), que caracteriza a literatura afro-brasileira como um processo intrinsecamente relacionada aos valores africanos. Dessa forma, o conceito de literatura negro-brasileira é considerado mais apropriado para refletir as experiências cotidianas das pessoas negras no Brasil.

Outrossim, a escritora afirma que se declarar negro no Brasil é uma tarefa difícil, e por isso muitas pessoas se autodeclararam somente na fase adulta, justamente por vivenciar um racismo tão visceral a ponto de passar parte da vida negando ou desejando não ser o que jamais deixará de ser: negro.

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 (cinquenta e quatro) 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. (Cutí, 2010, p. 18)

A infância da escritora foi marcada por diversos atravessamentos, pois ela era uma criança negra na década de 70 no Brasil. Sua mãe, responsável por sua alfabetização em casa, a incentivou a registrar tudo o que observava, levando Kiusam a documentar as suas vivências inicialmente por meio de desenhos e, posteriormente, pela escrita. A observação dos acontecimentos ao seu redor é uma das características distintivas de suas produções literárias, que se fundamentam em memórias. Kiusam acredita que as infâncias negras e as indígenas podem ser desenvolvidas a partir de um olhar voltado para a continuidade das tradições ancestrais.

Volto meu olhar à infância, tendo em vista outras formas culturais de ser e estar em nosso país. Para os povos indígenas e africanos a infância não tem ligação direta com as “etapas do desenvolvimento” de Piaget, por exemplo. Pensando de forma afrorreferenciada percebemos que na infância, as crianças negras que vivem suas culturas intensamente estão sempre próximas dos adultos, reproduzindo suas ações de forma muito prazerosa. Isso fica explícito ao observarmos as crianças negras em movimento no candomblé, no jongo, no congo, no tambor de crioula, na capoeira, no tambor de mina. Uma criança ligada ao lazer e às tarefas coletivas está dando continuidade às expressões socioculturais e ancestrais de seu povo, à cosmogonia de seu grupo étnico-cultural preservadas através das danças, das cantigas, das rezas, dos orikis [orações, em lorubá], dos itans [mitos, em lorubá] e que sustentam, em termos de tradição, todo seu povo e legado. Portanto, a infância não está condicionada a ações predeterminadas pela faixa etária à qual pertence e sim sustentada pela tradição (Oliveira, 2020, p. 6).

Para Kiusam (2020), a literatura pode se tornar um território de ludicidade e encantos, a depender do texto, da ilustração e para qual público o autor ou autora escreve. Nessa perspectiva, as crianças são consideradas partes fundamentais de um todo, devendo participar de uma ampla gama de experiências que as coloquem diante de novos desafios e situações. Dessa forma, elas podem desenvolver suas capacidades de protagonismo, escolha, opinião, emoção, enfrentamento de problemas e solidariedade. “(Oliveira, 2020, p. 8).

A autora possui uma ampla produção de livros infantis afrocentrados. Dentre as obras mais conhecidas podemos citar *O mundo no black power de Tayó* (2013), *Omo-oba: Histórias de princesas e príncipes* (2023) e *O mar que banha a ilha de Goré* (2014). As histórias escritas por Kiusam de Oliveira buscam promover o protagonismo de crianças

negras e contribuir para ampliar o repertório de crianças negras e não negras. Além da escrita, a autora atenta-se às representações que são ilustradas, pois as crianças negras precisam se ver bonitas, belas e encantadoras na literatura. Essas produções visam também as crianças não negras, para que elas tenham um repertório maior de conhecimentos e possam acolher os personagens negros literários.

A criança precisa refletir sobre o que ouve, o que é dito, repetido e vivenciado por ela. Para Kiusam de Oliveira (2023), a literatura oferece uma oportunidade para que a criança possa participar de discussões que frequentemente conseguimos abordar no dia a dia. Muitas vezes, não percebemos comportamentos negativos que manifestamos perto delas, pois esses comportamentos se tornam hábitos, sem notar que a criança está atenta aos nossos exemplos, dado que ela está em processo de desenvolvimento. A literatura, assim como as brincadeiras e as músicas são ferramentas valiosas para tratar de questões fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças enquanto indivíduos sociais.

### **3 O ANTIRRACISMO NO CAMPO EDUCACIONAL**

A educação tem em seu cerne a função de transmitir “conhecimentos sistemáticos produzidos historicamente pelo coletivo com as novas gerações, de modo que não precisamos reinventar a roda a cada novo tempo” (Pinheiro, 2023, p. 23). Nessa conjuntura, a escola, além de se encarregar da transmissão de conhecimentos acadêmicos, também deve auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas humanidades.

A escola é um dos primeiros núcleos sociais a que temos acesso, e, portanto, costuma refletir o padrão de concepções instaurado pela sociedade. Diante disso, conforme explica Pinheiro (2023), os currículos institucionais são pensados e produzidos a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual a branquitude é considerada como detentora de todas as formas de conhecimento. Desse modo, pessoas racializadas como brancas são facilmente vistas como grandes pensadores, cientistas, entre outras posições prestigiadas, enquanto pessoas negras e indígenas são desumanizadas e destituídas de histórias.

[...] espaços escolares reproduzem em sua microesfera o racismo estrutural presente na macroestrutura, ou seja, as pessoas que ocupavam os espaços de poder das escolas tinham o mesmo fenótipo daquelas que ocupavam os espaços de poder da sociedade como um todo. Pessoas brancas dirigiam as escolas e também eram as coordenadoras, professoras, psicólogas e administradoras, enquanto as pessoas negras estavam em espaços escolares que, por mais que fossem importantes para o desenvolvimento do ambiente, eram desprestigiados principalmente do ponto de vista econômico – eram as pessoas negras que limpavam o chão da escola e o bumbum das crianças, eram elas que serviam o cafezinho, que cozinhavam, que abriam o portão, que manobravam os carros. A partir dessa leitura, crianças de 3 anos já conseguiriam construir suas

subjetividades compreendendo que, no mundo, pessoas brancas mandam enquanto pessoas negras obedecem (Pinheiro, 2023, p. 26-27).

Assim, expostas a essa aprendizagem alicerçada pelo racismo institucional e estrutural, as crianças estão sujeitas a internalizar as práticas racistas veiculadas no ambiente escolar. Enquanto as crianças negras são excluídas nesses espaços, crianças não-negras não têm contato com o repertório necessário para compreenderem a diversidade identitária e étnico-racial, e dessa forma “sem simpatizar humanisticamente com a agonia e a dor sofrida pelo ‘outro’ que é naturalmente discriminado, a consciência esbranquiçada alimenta a noção herdada e internalizada ao longo de prévias gerações” (Cavalleiro, 2001, p. 22).

Posto isto, a seguir discutimos a influência do racismo no contexto educacional e depois ressaltamos a necessidade de refletir e colocar em ação práticas antirracistas no processo de aprendizagem das crianças, para que a escola possa se tornar um lugar mais diverso e acolhedor para todos.

### **3.1 O pacto da branquitude na Educação**

Regina Zilberman (2012) aponta que a conexão entre a literatura e a escola, assim como o uso de livros em sala de aula, resulta do fato de ambas compartilharem uma característica fundamental: a função pedagógica. Tanto as obras quanto as instituições de ensino têm como objetivo a formação do indivíduo. Embora essas produções surjam de necessidades sociais que justificam e sustentam a sua existência, a sua influência sobre os leitores é sempre ativa e dinâmica, de modo que eles não permanecem alheios aos seus impactos. Essa finalidade de moldar comportamentos e pensamentos de acordo com os padrões vigentes é amplamente reconhecida como um dos principais objetivos da educação.

Nesta seção, focamos a educação formal exercida nas instituições educacionais, públicas e privadas, consideradas espaços onde não apenas adquirimos e compartilhamos conteúdos e conhecimentos acadêmicos, mas também crenças, valores e comportamentos. No entanto, preconceitos e estereótipos relacionados à raça são disseminados nesses espaços, uma vez que o racismo enraizado na estrutura social se reflete nos planejamentos e nas ações desenvolvidas nos currículos educacionais.

Os negros no Brasil há muito tempo lideram as estatísticas relacionadas à evasão escolar, a repetência e o analfabetismo. No início de 2024, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou os dados de 2023, coletados por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Os resultados indicaram que 5,4% dos alunos abandonaram as escolas, um percentual maior que em 2022. Embora a maioria

frequentasse as instituições na etapa escolar adequada para sua faixa etária, foi considerado preocupante que aproximadamente 400 mil alunos de 6 a 14 anos não estivessem frequentando a escola em 2023. Ademais, no ensino médio, verificou-se que 9 milhões de estudantes não concluíram os estudos, dos quais cerca de 71,6% se declaram pretos ou pardos.

A preocupação com a educação da negritude vem de longa data. Segundo Francisco (2019), ao examinar a escolarização da população negra na historiografia da educação brasileira pós-abolição, foi constatado que o ano de 1930 foi um período marcado por debates complexos acerca das instituições de educação no Brasil. O pesquisador explica que, de um lado, estava a perspectiva da Igreja Católica que almejava preservar os seus princípios e o controle educacional, e, do outro os intelectuais liberais e progressistas, favoráveis à Escola Nova, um novo modelo de ensino que propunha uma escola pública acessível a todas as crianças.

Nesse período, surgiram as primeiras organizações negras que se posicionavam politicamente com as reivindicações voltadas para a superação do atraso socioeconômico do negro a partir da escolarização e a participação no cenário político e social brasileiro. Dentre as associações dessa fase, a Frente Negra Brasileira (1931-1937) ganhou destaque ao apresentar um elevado nível de organização e estruturação. Pelo tempo em que permaneceu ativa, foi considerada uma das mais importantes organizações raciais, tanto pelo número de adeptos quanto pelo número de atividades desenvolvidas.

No âmbito educacional, a FNB (Frente Negra Brasileira) tomou a iniciativa de criar instituições de ensino para negros ao constatar a dificuldade dessa população em matricular suas crianças nas escolas, devido o alto índice de analfabetismo e à discriminação, fatores que influenciavam diretamente a não efetivação das matrículas na maioria das vezes (Domingues, 2009).

A historiadora Veiga (2004), ao analisar o desenvolvimento da escola pública, esclarece que o trabalho infantil contribuiu para a baixa frequência dos alunos negros nas escolas. Nesse sentido, a elite brasileira, composta majoritariamente por brancos, acreditava que as comunidades negras não deveriam ocupar um espaço que lhes atribuísse poder.

Ainda segundo Domingues (2009), a FNB acreditava que, à medida que os negros brasileiros avançassem na educação, alcançariam maior mobilidade social, dignidade, reconhecimento e a valorização pela sociedade em geral. Além disso, a educação almejada por esse movimento não se limitava apenas aos conhecimentos científicos; as demandas também visavam garantir acesso à formação cultural das comunidades negras.

Convém observar que o conceito de educação articulado pelo movimento negro naquela fase era amplo, compreendendo tanto a escolarização quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra “educação” era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra “instrução” tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização. A “instrução” foi uma das questões mais pautadas da FNB. Em quase todas as edições do jornal da frente, *A Voz da Raça*, encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela se instruir (Domingues, 2009, p. 11).

No final dos anos 40 e início do anos 50, os movimentos negros em todo o país destacaram a educação em sua agenda política. No Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, que investiu na alfabetização de pessoas negras e na formação de atores e dramaturgos, com o propósito de resgatar e valorizar a herança africana na cena artística e cultural brasileira (Gomes, 2017, p. 30).

Gomes (2017) relata que, no final dos anos 70, devido à confluência de discriminação racial durante a ditadura militar, várias entidades negras se uniram para formar um movimento de caráter nacional: o Movimento Negro Unificado (MNU). Essa organização defendia a desmistificação da democracia racial brasileira, enfrentamento a violência policial, a participação nos sindicatos e nos partidos políticos, apoio internacional contra o racismo no país, além da luta pela introdução da história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Nos anos 90, durante a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo*, em Brasília, o MNU foi o responsável pela entrega do documento intitulado *Programa de superação do racismo e da desigualdade racial*, que exigia alterações nos currículos escolares (Rocha, 2006, p. 80). Esse programa propôs iniciativas antirracistas que incluíam a fiscalização dos livros didáticos com o propósito de desconstruir preconceitos raciais. Além disso, outra reivindicação estava relacionada à capacitação dos educadores frente à diversidade étnico-racial, “com o objetivo de identificar práticas discriminatórias e compreender suas repercussões na trajetória educacional das crianças negras” (Pimentel, 2024, p. 22).

**Figura 20:** Marcha Zumbi dos Palmares



**Fonte:** Portal Geledés, 2016.

Em 2000, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), com o objetivo de reunir pesquisadores negros e não-negros que estudavam sobre as relações raciais e demais temas relacionados a população negra, além de produzir conhecimento científico e alcançar reconhecimento nos espaços acadêmicos (Gomes, 2017, p. 35).

Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país. Posteriormente, em 2008, essa lei foi alterada pela inclusão da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório também o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas (Silva, 2010, p. 40). A nova legislação introduziu dois artigos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96):

Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Parágrafo Primeiro – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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. Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 1996)

Conforme as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), é fundamental que os educadores, crianças e seus familiares tenham acesso ao repertório de conhecimentos que explicam a existência das diferentes características das pessoas, como a diversidade de tons de pele, texturas de cabelos e as crenças.

Enfatizar as relações entre negros, brancos e outros grupos étnico-raciais no Ensino Fundamental não nos leva necessariamente a conflitos ou impasses. Há a possibilidade de mediações, de acertos, que permitam uma aproximação de interesses ao mesmo tempo comuns e não-comuns, mas que se fundem na negociação. Portanto, não se pretende pensar uma sociedade como idílica, harmônica e sem conflito, uma sociedade que negue as desigualdades sociais, raciais e regionais. Além disso, o que se busca não é simplesmente a troca de uns heróis e divindades por outros, mas uma diretriz educacional que possibilite uma pluralidade de visões de mundo. Um retorno à metáfora do círculo, ou seja, uma forma de conciliação possível e humana em que a voz, o escutar e ser escutado, a presença de todos e todas é condição fundamental (Ministério da Educação, 2006, p. 60-61).

Embora esses avanços tenham contribuído significativamente para o acesso dos negros aos conhecimentos compartilhados nos espaços escolares, a proporção de situações excludentes e de caráter racista que ocorrem nesses ambientes ainda se mantém elevada, sendo sustentada pelo racismo que se configura institucionalmente. Rosenberg (2014) argumenta que é um equívoco considerar que as práticas racistas se originam exclusivamente do âmbito interpessoal, pois essas não são causadas somente por indivíduos específicos. A pesquisadora exemplifica essa questão ao abordar a diminuição dos investimentos em educação básica na rede pública, evidenciando o impacto dessa medida na perpetuação das desigualdades materiais e estruturais que afetam a população negra.

É necessário, pois, atentar para a sustentação das desigualdades raciais que são reproduzidas e geradas por políticas que, aparentemente, não têm recorte racial. No Brasil, em decorrência da associação pobreza-ser negro, as políticas que mantêm ou acentuam as desigualdades sociais, econômicas e educacionais são também políticas racistas, pois vão manter e gerar desigualdades no acesso a bens públicos, afetando principalmente os negros (Rosenberg, 2014, p. 10).

O estudo intitulado *Avaliação da Qualidade da Educação Infantil: Um Retrato Pós BNCC (Base Nacional Comum Curricular)*, publicado em 2023 pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e pelo Itaú Social, revela que 89% das turmas de creche e pré-escola não abordam conteúdos relacionados à educação étnico-racial. Esses dados reforçam que o sistema educacional negligencia frequentemente o tratamento dessa temática, especialmente com as crianças pequenas. Ao analisar esses dados sob uma perspectiva racial, identifica-se a atuação do racismo institucional, considerado “parte do funcionamento normal de instituições públicas e privadas que não consideram o impacto de suas decisões ou de suas omissões na vida dos diferentes grupos raciais” (Moreira, 2019, p. 35). Esse processo envolve práticas discriminatórias incorporadas no cotidiano das instituições,

muitas vezes indiretamente, por resultarem de crenças presentes no inconsciente coletivo que favorecem um grupo racial em detrimento de outros.

Nesse viés, Bento (2022) enfatiza que, para entender a profundidade e a extensão do racismo institucional, é imprescindível coletar e analisar dados que evidenciem as disparidades em relação à população negra. Esses dados servem como ferramenta para questionar e desafiar as estruturas que perpetuam as desigualdades raciais na sociedade e no sistema educacional.

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviços, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade. Nas escolas, por exemplo, há sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aulas, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (Bento, 2022, p. 56).

Todavia, a apresentação de estatísticas não consegue desmantelar o mito da democracia racial, que impulsiona a negação da discriminação racial no país, pois esse mito está profundamente enraizado na história das relações raciais brasileiras. Laborne (2014), ao discutir a miscigenação, afirma que a identidade nacional brasileira foi construída com base em um projeto de nação centrado no ideal de branqueamento social, o qual tem, ao longo da história, simulado uma coexistência pacífica entre brancos, negros e indígenas (Laborne, 2014, p. 17).

Atualmente, essa ideologia ainda é perpetuada nas instituições educacionais, onde existem mecanismos que favorecem o branqueamento social. Cíntia Cardoso (2021), em uma pesquisa realizada em uma instituição de Florianópolis, argumenta que crianças pequenas são capazes de identificar sua própria raça e a dos outros. No entanto, elas tendem a racializar as crianças negras, enquanto evitam categorizar as crianças brancas, uma vez que o viés colonialista as posiciona como o sujeito universal. Embora a pesquisa tenha sido conduzida em uma instituição específica, é possível observar aspectos semelhantes em diversas escolas brasileiras, visto que o racismo estrutural impacta toda a sociedade.

Eliane Cavalheiro, em sua obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil* (2010), reflete sobre a desigualdade no contato físico entre os professores e as crianças negras e brancas, além das diferenças nas abordagens de ensino e na avaliação dos alunos. Nesse contexto, Moreira (2020) destaca que, enquanto as crianças brancas recebem adjetivos positivos, as crianças negras são interpeladas com termos negativos.

Às meninas brancas são dados atributos relacionados à esperteza, desenvolvimento cognitivo, falta de reclamação, bom comportamento, não agressividade, tudo é direitinho, certinho e dentro do esquema, têm a família presente, ressaltando, inclusive, que uma delas é a criança ideal. Já as meninas negras têm alguns atributos tidos como dificuldade e não como virtude, a família é muito humilde, elas são dependentes, carentes e o carinho é entendido como uma manifestação de carência. Aos meninos negros as referências mais significativas ressaltadas pelas professoras foram no sentido de justificar que eles também têm seu lado difícil, apesar de não darem problemas para elas, são carentes e de família humilde. Quanto aos meninos brancos, as características que as professoras ressaltam são mais positivadas, classificando-os como as crianças que as mães fazem a roupinha solicitada pela escola, dando a ideia de que a família também é presente na escola; carinho, no caso dos meninos brancos, é entendido como uma virtude e não como carência afetiva. (Moreira, 2020, 59).

Essas ocorrências impactam as relações entre as crianças na educação infantil, levando muitas a associarem a negritude a um conjunto de ideias negativas. Desse modo, em cenários típicos da educação infantil, como brincadeiras e atividades pedagógicas, é possível perceber casos em que as crianças negras são segregadas pelas demais.

Em uma pesquisa de campo realizada na educação infantil de uma escola municipal, Silva e Paludo (2011) registraram que o racismo está implícito nos elementos que compõem a própria sala de aula, como as figuras nas placas das portas, do silêncio dos profissionais em relação às temáticas negras e a ausência de representatividades nos livros infantis. Ao observar o espaço, as pesquisadoras observaram que todas as figuras retratavam figuras brancas, sem elementos simbólicos que representassem outros grupos identitários.

No que tange à representação social do negro no livro didático, Ana Célia da Silva (2011) aponta a influência da branquitude nos materiais pedagógicos. Ao analisar as ilustrações, Silva (2011) constatou que, em poucos casos, as personagens negras eram retratadas com nomes e status socioeconômicos similares aos das personagens brancas. Além disso, em alguns livros as ilustrações apresentavam rostos extremamente caricaturados.

Furtado e Meinerz (2020) durante uma investigação acerca da docência na educação básica, testemunharam que alguns profissionais apresentavam preocupações relacionadas à promoção da igualdade racial, no entanto, durante os seus exercícios disciplinares, situavam inconscientemente as crianças brancas como referências positivas para as demais. Muitas vezes, as professoras apresentavam concepções preocupantes, a exemplo da reiteração do discurso meritocrático que erroneamente define que qualquer pessoa pode obter sucesso, independente de sua cor de pele ou situação socioeconômica, subentendendo-se que todos possuem as mesmas condições e oportunidades. Esse

discurso, oriundo de um pensamento colonizador, impossibilita a reflexão quanto à dimensão estrutural do racismo em nossa sociedade pois

[...] tal modelo, na realidade, não é meritocrático, mas sim elitista. O mérito, no caso, é inerente a um projeto que incorpora apenas a elite, portanto, antidemocrático. A meritocracia já demonstrou que deve ser revista no Brasil, pois trata-se de um discurso apropriado em favor da manutenção das desigualdades aqui existentes, como se cada cidadão tivesse total escolha sobre como conduzir os seus caminhos, ou seja, negando a inquestionável influência exercida por um sistema tradicionalmente excludente sobre uma parcela da população que sempre foi ignorada. A educação atua, pois, como um verdadeiro óbice à mobilidade social (Bersani, 2017, p. 386).

Muitos professores atribuem crianças negras ao lugar do “outro”, mas não pensam em práticas pedagógicas que problematizam o privilégio branco - “Por mais que a branquitude tenha criado o conceito de raça, essas pessoas se veem e se projetam no lugar de ‘ser genérico’ de ‘sujeito universal’; elas, em si, são a representação do humano; racializados são os outros” (Pinheiro, 2023, p. 25). No caso de Furtado e Meinerz (2020), as professoras entrevistadas tentavam descentralizar a atenção dos alunos quando surgia alguma situação na qual a raça era um fator que precisava ser discutido.

É como se as professoras cursistas tentassem suavizar a discussão, retirando da centralidade argumentativa o atributo da cor da pele e o igualando a outras características como, por exemplo, o sobrepeso. Interessante observar que se trata de uma tentativa de comparação entre algo que é considerado um problema de saúde – o sobrepeso – e uma propriedade fenotípica biologicamente normal – a cor da pele. Nesse tipo de analogia, subentende-se que a cor da pele (preta) passa a ser considerada também como um problema sobre o qual não se deve debochar (Furtado; Meinerz, 2020, p. 50).

Kiusam de Oliveira (2020) destaca que os profissionais da educação apresentam dificuldades para identificar o racismo no ambiente escolar. Conforme a escritora, isso pode acontecer quando os profissionais optam por considerar seus “achismos” no lugar de educar as crianças com base em conhecimentos científicos que englobam as diversas esferas socioculturais. Sem essa percepção, os educadores não conseguem compreender os apelos de estudantes hostilizados constantemente nos espaços escolares devido aos fenótipos raciais.

Diante do exposto, é imprescindível identificar o racismo antes de implementar medidas para combatê-lo. Esse sistema é naturalizado no cotidiano escolar e está presente nas falas, nas atividades e nos currículos escolares. Portanto, é fundamental investir na formação continuada dos professores, para que se apropriem de conhecimentos teóricos e práticos sobre as relações étnico-raciais, como discutimos a seguir.

### 3.2 As práticas antirracistas no contexto escolar

Além das problemáticas tratadas na seção anterior, outro impasse que o estudante encontra é o epistemicídio, compreendido como o apagamento sistemático de saberes produzidos por grupos historicamente oprimidos. Esse conceito, originalmente proposto pelo sociólogo português Boaventura Sousa Santos, na obra *Em Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (1994), ressalta que o genocídio gerado pela expansão europeia foi também um epistemicídio, uma vez que muitos povos foram exterminados por possuírem formas de conhecimentos e práticas consideradas “estranhas” pelos colonizadores. No Brasil, o epistemicídio foi abordado pela feminista negra Sueli Carneiro (2023) da seguinte forma:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta (Carneiro, 2023, p. 73).

A negação dos saberes africanos e afro-brasileiros é exercida por meio de arranjos que invalidam esses conhecimentos, privando pessoas negras de acessar conteúdos relacionados à negritude. Esse apagamento é um dos principais responsáveis pelas dificuldades que implicam na escolarização dos negros, uma vez que as escolas, em muitos casos, promovem o branqueamento dos conteúdos e dos comportamentos dos estudantes. Isso contribui para que essas pessoas não se sintam acolhidas em um espaço que deveria prezar pelo respeito à diversidade identitária e cultural.

Como uma forma de combater o epistemicídio, Djamila Ribeiro (2019) ressalta a importância de estudar e conhecer as narrativas de pessoas negras, visto que é incoerente uma sociedade majoritariamente negra dar veracidade somente aos saberes apresentados pelo grupo racial dominante e negar as histórias dos demais povos que fazem parte da historiografia brasileira. A filósofa menciona o perigo da história única, abordado por

Chimamanda Ngozi Adichie (2019), que discute a necessidade de confrontar o privilégio epistêmico, para que a história não seja contada somente do ponto de vista daqueles que detêm o poder.

Conversar em casa com a família e com os filhos, e não só manter uma imagem pública, com destaque para as redes sociais, também é fundamental. Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (Ribeiro, 2019, p. 27).

Para resgatar esses saberes ancestrais a partir de uma educação antirracista, Bárbara Carine Pinheiro (2019) idealizou a primeira Escola Afro-brasileira Maria Felipa, a primeira escola regular no Brasil a ser registrada em uma Secretaria de Educação como uma escola afro-brasileira, localizada na Bahia. Posteriormente, em 2024 foi inaugurada a segunda no Rio de Janeiro, no bairro: Vila Isabel.

A decisão de criar uma escola com um projeto antirracista, diverso e emancipador surgiu a partir do reconhecimento da carência extrema de representatividade negra positiva nos espaços escolares de sua cidade natal, Salvador, considerada a cidade com a maior população negra do mundo fora do continente africano, e que reflete a herança cultural e histórica dos povos africanos que foram forçadamente trazidos ao território brasileiro.

Essa escolha tornou-se ainda mais necessária após a intelectual adotar uma filha negra. Bárbara Carine (2023) ponderou que, certamente, sua filha seria atravessada pelo racismo intensificado pela ausência de representatividades negras nas escolas, uma vez que esses espaços deixaram marcas negativas em sua própria subjetividade durante sua trajetória como estudante. Nesse contexto, como mulher negra, impactada pelo racismo e machismo, e também profissional da educação, Bárbara Carine tem consciência da relevância do currículo escolar para nossas trajetórias.

Na Escola Afro-brasileira Maria Felipa, entendemos que todas as pessoas que estão no interior de uma escola são educadoras e que de nada adianta a professora ou o professor fazer um trabalho incrível na sala de aula sobre a beleza e o poder do cabelo afro se a criança passa pela portaria e o porteiro diz “nesse cabelo não entrou um pente hoje”. Formamos invariavelmente todos e todas as profissionais para que a escola caminhe consolidada em seus ideais, fortalecendo e educando nossas crianças (Pinheiro, 2023, p. 19-20).

Em *Como ser um educador antirracista* (2023), vencedor do prêmio Jabuti na categoria Educação, a intelectual afirma que as práticas pedagógicas antirracistas são possíveis de dialogar com as orientações normativas e curriculares exigidas para toda e qualquer escola brasileira, embora muitos profissionais considerem uma tarefa difícil ou impossível.

Pinheiro (2023) revela que optar por esse trajeto configura-se como uma escolha política e pedagógica, que envolve a certeza do caminho que se deseja trilhar para ajudar a desenvolver uma sociedade mais democrática, equânime e menos violenta. Sob esse viés, a autora refletiu sobre como realizaria o processo didático-pedagógico da escola Maria Felipa, e uma dentre as várias preocupações que surgiram foi o processo de inserção das datas comemorativas no currículo, uma vez que boa parte dessas datas se refere ao contexto especificamente cristão. Portanto, Pinheiro (2023) elaborou um calendário escolar que valoriza diferentes marcos civilizatórios, como podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Calendário decolonial da Escola Afro-brasileira Maria Felipa

JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lavagem do Bonfim</li> <li>- Dia Nacional do Combate à Intolerância Religiosa</li> <li>- Revolta dos Malês</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Festa de Iemanjá</li> <li>- Lavagem de Itapuã</li> <li>- Carnaval</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia Internacional do Direito das Mulheres</li> <li>- Marielle Vive</li> <li>- Festa ou Corrida do Umbu</li> <li>- Dia da Poesia</li> <li>- Dia da Água</li> <li>- Dia do Circo</li> </ul>
ABRIL	MAIO	JUNHO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Festa do Toré</li> <li>- Feijoada de Ogum e Mitologia de Oxóssi</li> <li>- Páscoa Cristã</li> <li>- Dia da Memória dos Povos Originários</li> <li>- Dia da Dança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia da Trabalhadora e do Trabalhador</li> <li>- Pessoas Negras Ícones da Abolição da Escravatura</li> <li>- Dia Mundial da África</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia do Meio Ambiente</li> <li>- Santos Juninos</li> <li>- Solstícios Egípcios</li> <li>- Festa Índigena Inti Raymi</li> <li>- Fogueira de Xangô</li> <li>- Dia Internacional da Criança Africana</li> <li>- Dia da Diversidade</li> </ul>
JULHO	AGOSTO	SETEMBRO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Julho das Pretas</li> <li>- Independência do Brasil na Bahia / História da nossa heroína Maria Felipa</li> <li>- Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha</li> <li>- Mitologia de Nanã</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia Internacional dos Povos Indígenas</li> <li>- Dia da/do Estudante</li> <li>- Revolta dos Búzios</li> <li>- Festa da Irmandade da Boa Morte</li> <li>- Mitologia de Omolu e Obaluaê</li> <li>- Marcha das Margaridas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia da Família</li> <li>- Dia do Trânsito</li> <li>- Cosme e Damião / Erês</li> </ul>
OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia da Música</li> <li>- Dia das Crianças / História de Nossa Senhora Aparecida</li> <li>- Dia das Professoras e dos Professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia da Consciência Negra</li> <li>- Revolta da Chibata</li> <li>- Dia Nacional das Baianas de Acarajé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia Nacional do Samba</li> <li>- Mitologia de Iansã</li> <li>- Natal Cristão</li> <li>- Kwanzaa</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Representação do calendário escolar descrito no livro *Como ser um educador antirracista* (2023), de Bárbara Carine Pinheiro.

Desse modo, esse calendário é um exemplo de prática pedagógica que objetiva ampliar o universo sociocultural da educação, pois, concomitantemente, preservam os feriados regulamentados a nível nacional e as festividades de natureza religiosa cristã, juntamente com as celebrações de origens africanas, afro-brasileiras e dos povos originários. Diante disso, observamos uma estratégia de ensinar aos estudantes a existência de pluralidades em relação às crenças, tanto religiosas quanto culturais. Ao acessar um repertório maior de conhecimentos, a criança passa a ter consciência acerca da importância de respeitar as diversidades étnico-culturais, conforme apontam as diretrizes do MEC prescritas no livro *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil* (2014):

Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância. Por isso, as ações e o currículo da educação infantil deverão se indagar sobre qual tem sido o trato pedagógico dado às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como a suas famílias e histórias (Brasil, 2014, p. 15).

Para Gomes (2001), é relevante que os professores estejam aptos a discutir as questões étnico-raciais. Para isso, tanto os educadores quanto os outros funcionários que atuam nas escolas devem compreender as tradições africanas e afro-brasileiras, a fim de não reproduzir condutas preconceituosas. Nesse sentido, um educador antirracista é um “sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases” (Pinheiro, 2023, p. 101).

bell hooks (2017) reflete que o processo de aprendizado emancipatório se torna mais fácil para os professores que acreditam que seus trabalhos não se concentram somente na transmissão de informações, mas sim na participação do crescimento intelectual dos estudantes, por meio de um ensino que preza pelo respeito. Transgredir, pela perspectiva da educadora e ativista, é ter a coragem de ultrapassar fronteiras que confinam os alunos a um aprendizado caracterizado como uma linha de produção, na qual há somente consumo e a memorização de dados pelos estudantes.

Essa reflexão é abordada na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), a qual é influenciada pela linha de pensamento freireana, que concebe a educação como uma prática de liberdade. Dessa forma, uma educação emancipatória tem como objetivo fomentar o ensino que formem alunos críticos e ativos.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2017, p. 35).

Além disso, hooks (2017) alerta que a maioria dos professores precisam atualizar os seus conhecimentos, que muitas vezes são pautados em discursos dominantes e normativos, com consequências nas práticas exercidas em sala de aula. Desse modo, para acompanhar as constantes transformações nos diferentes setores de atuação, é essencial uma atualização profissional regular.

A formação continuada de profissionais da educação pode promover o aprofundamento do conhecimento e a ampliação das habilidades pedagógicas, facilitando a sua inclusão no mercado de trabalho. Ademais, esse investimento deve abranger cursos de capacitação e o aperfeiçoamento em diversos níveis de escolaridade, com características, exigências e aplicações específicas.

Essa capacitação é essencial no contexto sociocultural atual, marcado por uma crescente preocupação e conscientização sobre as desigualdades raciais. Logo, a implementação de currículos antirracistas surge como uma estratégia importante para promover uma educação mais equitativa, responsável e que respeite as diversidades. Contudo, os desafios enfrentados, como obstáculos institucionais e desigualdades estruturais, exigem um compromisso contínuo de todos os envolvidos no processo educacional.

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também que essa não-percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (Cavalheiro, 2001, p. 66-67).

Cavalheiro (2001) destaca que um professor capacitado estará mais preparado para transformar uma problemática encontrada, por exemplo, em brincadeiras e outros recursos didáticos em algo positivo para o respeito às diversidades. Todavia, para isso se torna

relevante o apoio de recursos didáticos que alterem o *status quo* e apresentem novas possibilidades.

O silêncio disseminado nas instituições de ensino frente às situações de conflitos étnicos origina-se da ausência de informação aliada a despreocupação em contribuir para uma convivência multiétnica mais harmônica. Essa falta de apoio reitera a concepção de que o negro desde cedo deve permanecer silenciado e ignorar as ocorrências que o oprimem, uma vez que “a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial” (Kilomba, 2019, p. 24). Nesses casos, ao vivenciarem esta falta de apoio dos responsáveis pela administração dos conteúdos em sala de aula, a criança “expressa, também, a sua falta de confiança nos adultos à sua volta para resolverem o problema, visto que não foram procurados para defendê-lo” (Cavalheiro, 2010, p. 71).

Outro fator importante a ser considerado no trabalho de inserção de práticas antirracistas é o uso dos materiais de leitura em sala de aula. Embora seja inegável o vínculo estabelecido entre a literatura infantil e a educação, é importante ressaltar que o gênero não deve desempenhar o papel de subsidiário da educação formal abordada na escola. Desse modo, a natureza literária dos livros infantis está além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, os costumes e as crenças que os adultos queiram transmitir às crianças.

Ao pensar em uma educação para as relações étnico-raciais, a literatura infantil apresenta-se como uma ferramenta pertinente ao propósito de reformulação dos padrões ideológicos que perpassam os ambientes educacionais. As práticas pedagógicas que envolvem o manuseio de obras literárias infantis e as contações de histórias precisam possibilitar “um contato crítico com a obra e, simultaneamente, utilizar obras em que se verifique o negro desempenhando papel principal ou em atividades socioeconômicas valorizadas” (Arboleya, 2018, p. 7). As escolas devem proporcionar espaço para o desenvolvimento crítico, visto que, seu papel vai além da simples transmissão de conteúdos.

No início desta dissertação, analisamos três obras cujas narrativas valorizam o protagonismo negro: *Amoras* (2018), *O pequeno príncipe preto* (2020) e *Com qual penteado eu vou?* (2021). Esses textos literários são exemplos de materiais pedagógicos valiosos para uma educação antirracista nos espaços escolares. Nesse contexto, segundo Cossetin, Alves e Schweig (2022), durante a leitura de obras literárias infantis em sala de aula, é fundamental destacar os aspectos étnico-raciais, com o propósito de ampliar o horizonte de expectativas sobre a obra. Assim, criam-se espaços para que os estudantes conheçam narrativas plurais e sejam incentivados a ter um olhar respeitoso frente aos grupos que compõem nossa sociedade.

Por fim, devemos lembrar que não é possível existir sozinho no mundo, sendo necessário, portanto, pensar além do individual e adotar uma perspectiva coletiva. A filosofia ubuntu, conforme Vasconcelos (2017), representa uma racionalidade diferente daquela construída pelo Ocidente, caracterizada pela tendência de subjugar tanto as pessoas quanto o espaço à sua volta. “Quando se trata de ubuntu, uma boa comunicação é a base para fazer as profundas conexões de que todos precisamos” (Ngomane, 2022, p. 235). Diante desse pensamento, o trabalho em conjunto torna-se fundamental para amenizar o impacto do racismo que se faz presente em toda a esfera social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal ressaltar a importância da literatura infantil para a luta antirracista por meio da análise das obras infantis *Amoras* (2018), de Emicida, *O Pequeno Príncipe Preto* (2020), de Rodrigo França e *Com qual penteado que vou?* (2021), de Kiusam de Oliveira. Essas obras foram escolhidas por se tratarem de narrativas com protagonismo negro, escritas por pessoas negras e brasileiras, capazes de compreender as especificidades da luta antirracista no contexto brasileiro.

Para guiar este trabalho, consideramos a raça como um marcador social que implica em uma hierarquização de grupos identitários. Esse conceito serviu de base para conceber o racismo como um sistema opressor e estrutural, responsável por manter e reproduzir desigualdades e privilégios. Devido a esse sistema, pessoas negras são desumanizadas ao serem privadas de seus direitos, dignidade, sonhos e saberes ancestrais.

No primeiro capítulo, analisamos os livros mencionados a fim de destacar aspectos étnico-raciais e culturais da negritude presentes tanto nas construções textuais quanto nas ilustrações. Desse modo, em cada obra analisada, enfatizamos os pontos mais relevantes do enredo, como o desenvolvimento da autoestima, o reconhecimento da ancestralidade, a importância do afeto e o senso de coletividade.

No segundo capítulo, discutimos as representatividades positivas de pessoas negras na literatura infantil. Essa abordagem foi necessária para compreendermos a relevância de narrativas infantis que retratam personagens negros a partir de perspectivas valorosas, uma vez que inúmeros livros literários apresentam pessoas negras em segundo plano ou em cenários de combate e enfrentamento de opressões. Essa ótica configura-se como uma das características do pensamento colonial e racista, que impõe ao indivíduo negro posições subalternizadas e um estado de constante conflito, no qual ele precisa reivindicar incessantemente sua liberdade.

Apontamos que as crianças conseguem diferenciar umas às outras com base no marcador étnico-racial e, devido a isso, percebem quando são preteridas. Concluímos que a

falta de contato com as temáticas étnico-raciais implica na baixa autoestima, no desenvolvimento identitário e também geram problemas vinculados à saúde mental das crianças.

Além disso, investigamos as trajetórias dos autores Emicida, Rodrigo França e Kiusam de Oliveira, com a finalidade de destacar o reflexo de suas vivências na produção de histórias literárias infantis com protagonismos negros. Compreendemos que as experiências adquiridas ao longo de suas vidas pessoais e profissionais foram importantes para que incluíssem o público infantil às suas reflexões, uma vez que suas infâncias foram atravessadas pela perspectiva étnico-racial.

No último capítulo, tratamos do racismo institucionalizado nos espaços escolares, que ainda permanecem carentes de representatividades negras nos materiais didáticos, nas atividades pedagógicas e nos currículos escolares. Nesse sentido, também ressaltamos a importância do papel do professor para uma educação antirracista. Ademais, refletimos que, além do professor, é fundamental que outros profissionais que atuam nas escolas tenham acesso a uma formação continuada que os instrua no reconhecimento dos saberes pertencentes à cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários, pois a luta antirracista é um dever de todos.

Em conclusão, as análises das obras *Amoras* (2018), *O Pequeno Príncipe Preto* (2020) e *Com qual penteado que vou?* (2021) foram significativas para refletirmos sobre a importância da literatura infantil para os movimentos de cunho antirracista. É de extrema relevância que as crianças possam ler e ouvir narrativas que valorizem a negritude, a fim de amenizar os impactos causados pelo racismo estrutural. Histórias infantis com representatividades negras positivas são necessárias para que as futuras gerações desenvolvam jornadas em prol de uma sociedade antirracista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMA PRETA. **Barbara Carine vence Prêmio Jabuti com o livro 'Como ser um educador antirracista'**. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/barbara-carine-vence-premio-jabuti-com-o-livro-c-omo-ser-um-educador-antirracista/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ALMA PRETA. **Racismo na primeira infância eleva risco de doenças crônicas na vida adulta**. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/alma-prezinha/racismo-na-primeira-infancia-eleva-risco-de-doencas-cronicas-na-vida-adulta/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ANJOS, José Humberto Rodrigues dos OLIVEIRA, Deise Katiuscia Xavier Kaisa; ARANTES, Brenda Inácio. **QUANDO AS CRIANÇAS NÃO SE RECONHECEM NAS HISTÓRIAS: LITERATURA E FANTOCHES PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**. Revista Athena, v. 18, n. 1, 2020.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamilia Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARBOLEYA, Valdinei José. **O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros**. Revista África e Africanidades - Ano I - n. 3. ISSN 1983-2354. Nov. 2008.

ARNOLDI, Alice. **Entenda por que venda do livro infantil 'Abecê da Liberdade' foi suspensa**. Terra Notícias. 2021. Disponível em: [https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/criancas/entenda-por-que-venda-do-livro-infantil-abec-e-da-liberdade-foi-suspensa.2c76e6a771a357676d8f8a999b7aeba6xtas7b8v.html?utm\\_source=clipboard](https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/criancas/entenda-por-que-venda-do-livro-infantil-abec-e-da-liberdade-foi-suspensa.2c76e6a771a357676d8f8a999b7aeba6xtas7b8v.html?utm_source=clipboard). Acesso em: 22 dez. 2024.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia**. Ensaios Filosóficos, Volume XIV. Tradução: Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo, 2016.

BÂ, Amadou Hampâté. **A noção de pessoa na África Negra**. Tradução para uso didático de: BÂ, Amadou Hampâté. La notion de personne em Afrique Noire. In: DIETERLEN, Germaine (ed). Paris: CNRS, 1981, p. 181 – 192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvin Ferreira Medeiros.

BBC News Brasil. **Por que Brasil está no topo de ranking de países onde mais se acredita em Deus**. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c29r21r69j8o>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

BERSANI, H. **Racismo estrutural e o direito à educação**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 380–397, 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.892. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6975>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Livro do professor. 2014.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; SILVA Souza da, Davison; SOBRINHA, Zélia Maria Lemos Andrade. **Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista**. Ensino em Perspectivas, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

BRITO, Amanda Cristina Borges de. **“Nada foi em vão”: uma análise sobre as obras de literatura infantil da atualidade como ferramenta de combate ao racismo em sala de aula**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura da literatura infantil**. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, n. 15, 2003.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, E. S. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro. 2001.

CARVALHO. Ivanildo. **Para o alto com Sankofa!**. CHC. 2022. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/para-o-alto-com-sankofa/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORREIA, Larissa Borges dos Santos; CAMPOS, Lucas Ribeiro. **Racismo na literatura infantil: A representação da história e cultura afro-brasileira no livro abecê da liberdade**. Diversidade e Educação, v. 11, n. 2, p. 806-824, 2023.

CORREIO BRASILIENSE. **O pequeno príncipe preto traz menino negro ao protagonismo da narrativa**. 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/03/14/interna\\_divers](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/03/14/interna_divers)

[ao\\_arte.834151/livro-o-pequeno-principe-preto-de-rodrigo-franca.shtml](https://ao_arte.834151/livro-o-pequeno-principe-preto-de-rodrigo-franca.shtml). Acesso em: 22 fev. 2024.

COSSETIN, Márcia; ALVES, Lidianie Cossetin; SCHWEIG, Talita Luana. **LITERATURA INFANTIL E ANTIRRACISMO: AMORAS, DE EMICIDA**. *Identidade!*, v. 27, n. 2, p. 159-184, 2022.

COSTA, Cristiane et al. **Amoras de Emicida, a Cor de Coraline de Rampazo e a Formação de Docentes: Considerações para a Luta Antirracista**. 2022. Dissertação de Mestrado.

COSTA, Vanessa Rosa da. **Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação.). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020.

CRUZ, Rafael Almeida. **Da pele ao digital, do griot ao MC: Emicida, um griot da contemporaneidade**. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisa SANKOFA*, v. 1, n. 03, p. 1-18, 2019.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DIÁLOGOS E REFLEXÕES PARA EQUIDADE RACIAL. **Literatura Negro-brasileira do Encatamento Infantil e Juvenil para uma educação antirracista**. Entrevistada: Kiusam de Oliveira. Spotify: 28 jul. 2022. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/3ED8a3OG4kFuLW895SAY7s?si=plBtvyhOQiO9zi7\\_bt4Kow](https://open.spotify.com/episode/3ED8a3OG4kFuLW895SAY7s?si=plBtvyhOQiO9zi7_bt4Kow). Acesso em: 22 set. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. *Tempo, Niterói/RJ*, n.23, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo/SP, n. 138, 2009.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

EMBRULHA SEM ROTEIRO. **Rodrigo França**. Entrevistado: Rodrigo França. Entrevistadores: Maurício de Barros, Marcelo Laham e Willians Mezzacapa. Podcast. Spotify: 27 mar. 2024. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/1ljjDxP7NbRlqHATJyxvL?si=g-PA-MluSja0f0T2\\_yEUBQ](https://open.spotify.com/episode/1ljjDxP7NbRlqHATJyxvL?si=g-PA-MluSja0f0T2_yEUBQ). Acesso em: 24 set. 2024.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas, 2018.

EMICIDA. **Por que o Emicida fez um livro infantil?**. YouTube, 26 de set. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3czQelua5nA>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FERES, Beatriz dos Santos; SILVA, André Marques da. **A dimensão argumentativa de contos ilustrados na luta antirracista: Fevereiro, Minhas contas e De passinho em passinho: uma história para dançar e sonhar**. *SOLETRAS*, n. 49, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/85084>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FERNANDES, Laís Ramos; MORAES, Layanne Rodrigues de; DERING, Renato de Oliveira. **Contar histórias e formar leitores: a importância da leitura na infância**. *Revista Anhanguera-ISSN*, v. 1519, p. 423X, 2021.

FONTANA, Larissa Silva. **O colorismo em Alice Walker e a construção interseccional de feminilidades negras.** Revista letras, n. 105, p. 140-161, 2022.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto.** Ilustração: Juliana Barbosa Pereira. – 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FRANCISCO, Maiza da Silva. **A escolarização do negro no Brasil: possíveis trajetórias.** 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Ivana Silva. **A cor da metáfora: o racismo no livro didático de Língua Portuguesa.** 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção.** Estudos e pesquisas em psicologia, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

FURTADO, Tanara Forte; MEINERZ, Carla Beatriz. **Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereotípi.** Revista História Hoje. São Paulo, SP. Vol. 9, n. 17 (2020), p. 35-57, 2020.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero.** Dissertação (Mestrado em Educação).

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In:CAVALLEIRO, Eliane.(Org.) Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola. SãoPaulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e pesquisa, v. 29, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa.** Nilma Lino Gomes, Marlene de Araújo (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Organização: Flávia Rios; Márcia Lima. — 1ª ed. — Rio de Janeiro : Zahar, 2020.

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

GYEKYE, Kwame. **Person and Community in African thought**. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 297-312. Tradução para uso didático por Thiago Augusto de Araújo Faria.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude e colonialidade do saber**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 6, n. 13, p. 148-161, 2014.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: Histórias e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª ed. 1995.

LOPES, Deize Ferreira Paiva. **ENTRE O "CANCELAMENTO" E A RESPONSABILIZAÇÃO: os sentidos em disputa sobre racismo no recolhimento do livro "Abecê da liberdade"**. 10ª COMPOLÍTICA. Universidade Federal do Ceará (UFC). 2023.

LUGAR Q FALA 8: Rodrigo França. **Entrevistado: Rodrigo França**. Entrevistadores: Beni Falcone e Galba Gogóia. Spotify. Podcast. 2024. Disponível em: acesso em: [https://open.spotify.com/episode/0pMGmXehqKjCzZt8V7D1uU?si=SmXtE8w9SJmH\\_E-AtX\\_Q82g](https://open.spotify.com/episode/0pMGmXehqKjCzZt8V7D1uU?si=SmXtE8w9SJmH_E-AtX_Q82g). Acesso em 10 nov. 2024.

MALAFAIA, Evelyn Dias Siqueira. **A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra**. In: X COPENE: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Uberlândia-MG. 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018, 80p.

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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

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

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. USP. 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento: Uma história feita por mãos negras**. Alex Ratts (Org). Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias: eu sou porque nós somos**. Tradução: Sandra Martha Dolinsky. – 1. ed. – Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?**. Ilustrações: Rodrigo Andrade. Editora: Melhoramentos, 2021.

OLIVEIRA, Kiusam. **Literatura negro-brasileira do encantamento e as Infâncias: reencantando corpos negros**. Feira Literária Brasil - África de Vitória-ES, Espírito Santo, v. 1., n. 3, p. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029> Acesso em: 10 out. 2024.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. Ilustrado por Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: Voz de criança**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PERES, Fabiana Costa; MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone Moreira de. **A literatura infantil na formação da identidade da criança**. Revista Eletrônica Pró-Docência, UEL, v. 1, n. 1, 2012.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4 – Edição Digital. Petropolis, RJ: VOZES, 2013.

PIMENTEL, Tamires Maria do Nascimento. **Educação infantil e educação antirracista: contribuição da literatura infantil**. Universidade Federal de São Carlos. 2024.

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

PISANI, Patricia Adriane Elias et al. **De mãe para filha, histórias que se trançam: uma análise das narrativas sobre cabelo e feminilidades negras na literatura infanto-juvenil**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

PLANTANDO HISTÓRIAS - PODCAST DA ÁRVORE. **Representatividade na literatura infantil**. Entrevistada: Kiusam de Oliveira. Entrevistadora: Letícia Reina. Podcast. Spotify. 6 jul. 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7ilAuaJJtkW6cPHibGx9Yj?si=uM1rt8sURnalM23E8uVjQw&t=43>. Acesso em: 3 out. 2024.

PORTA GELEDÉS. **Marcha Zumbi dos Palmares 1995**. Documentário. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/marcha-zumbi-dos-palmares-1995/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RAMOSE, Mogobe B. **A ética do ubuntu**. Tradução para uso didático: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen.

RAMOSE, Mogobe. **A importância vital do “Nós”**. Tradução: Luís Marcos Sander. In. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Vol. 340, 2010.

RAMOSE, Mogobe B. **Globalização e ubuntu**. Epistemologias do sul, v. 2, p. 175-220, 2009.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Lara Beatriz Aragão da. **Interseccionalidades em Eu, Tituba, Bruxa Negra de Salem e Ponciá Vivência**. 2025. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba: UFPR, 2006.

RODRIGUES, Walter Hugo de Souza; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **O pequeno príncipe preto:(re) descobrindo a ancestralidade e o afeto na perspectiva da educação antirracista**. Muiiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, v. 9, n. 2, 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 44, p. 742-759, 2014.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Morula Editorial. 2019.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SABINO, Maria Manuela do Carmo de. **Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção**. Revista iberoamericana de educación, v. 45, n. 5, p. 1-11, 2008.

SALATA, André; MATTOS, Ely José de; BAGOLIN, Izete Pengo. **Pobreza infantil no Brasil: 2012-2021**. Laboratório de Desigualdades, Pobreza e Mercado de Trabalho – PUCRS Data Social. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://www.pucrs.br/datasocial>. Acesso em 28. jan. 2024.

SANTIAGO, F. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”:** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, Roberto. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL: INTERDIÇÃO INSTITUCIONAL À ESCOLARIZAÇÃO PELO PODER E SEUS REFLEXOS NO SÉCULO XXI**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 5, n. 10, p. 196–203, 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/209>. Acesso em: 30 out. 2024.

SANTOS, Mônica de Menezes. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8389>. Acesso em: 28. jan. 2024.

SANTOS, Taislaene Araújo; LUCINI, Marizete. **Relações étnico-raciais na literatura infantojuvenil: Resenha do livro o pequeno príncipe preto**. Revista Eletrônica Interações Sociais, v. 6, n. 1, p. 114-118, 2022.

SILVA, Aline Luiza da. **TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL: DA ORIGEM HISTÓRICA E DO CONCEITO MERCADOLÓGICO AO CARÁTER PEDAGÓGICO NA ATUALIDADE**. REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM - ISSN 1984-7866, [S.l.], v. 2, n. 2, June 2010. ISSN 1984-7866.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?**. Edufba, 2011.

SILVA, Cidinha da Silva. **Abecê da liberdade para deleite da casa grande**. Plataforma Geledés. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/abece-da-liberdade-para-deleite-da-casa-grande/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Daniel Neves. **Martin Luther King Jr.** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/martin-luther-king.htm>. Acesso em 13 de março de 2024.

SILVA, Elen Karla Sousa da; ACCORSI, Ana Maria Bueno. **Protagonismo negro na literatura infantil: por uma abordagem antirracista do texto literário**. Revista Eletrônica Científica da UERGS, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 275–283, 2021. Disponível em: <https://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/3280>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Flávia Carolina da; PALUDO, Karina Inês. **Racismo implícito: um olhar para a educação infantil**. Revista África e Africanidades-Ano IV-n, v. 14, p. 15, 2011.

SILVA, Francisca Joilsa da; QUEIROZ, Kivia Pereira; BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares. **A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma contação de história com a obra “O Pequeno Príncipe Preto”**. Eventos Pedagógicos, v. 15, n. 2, p. 501-518, 2024.

SILVA, Juscélia Barbosa da. **A representatividade da criança negra nos livros de literatura infantil brasileira: uma análise do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) na educação infantil**. 2023.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008**. 2010. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SILVA, Silvana Aparecida da. **Leituras de África e a formação do leitor literário**. 2015. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.8.2015.tde-10122015-160706. Acesso em: 2024-02-09.

SOUZA, Alessandra Corrêa de. **Violência e exclusão em Diário de Bitita e Piel de Mujer de Carolina Maria de Jesus e Delia Zamudio**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Leomar Alves. **A AUTOAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA PELO VIÉS DA ANCESTRALIDADE AFRICANA EM O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO, DE RODRIGO**

**FRANÇA.** Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 12, n. 2, p. 36-50, 2021.

SOUZA, F. P. de. **Identidade, Representatividade e Ancestralidade na obra Amoras de Emicida.** Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 6, p. e 13494, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e13494.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal. 1983.

STRINI, Antônio. ESPN Brasil. **Há 50 anos, Ali se tornou uma lenda também fora dos ringues.** Disponível em: <http://www.espn.com.br/noticia/700058-ha-50-anos-ali-se-tornou-uma-lenda-tambem-fora-dos-ringues>. Acesso em 22. fev. 2024.

TORERO, J; PIMENTA, M. **Abecê da liberdade: A história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras.** Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2021.

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

VEIGA. Cynthia. G. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39 sets/dezes, 2008 p.

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos.** 3 ed. São Paulo: Global, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZIMMERMANN, Anelise. **Explorando as ilustrações de livros infantis: suas possíveis leituras.** GRUPO DE PESQUISA ARTE E EDUCAÇÃO (GPAE). Florianópolis: Udesc,[sd], 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** Global Editora. São Paulo. 2012.