

Literatura infantil e relações étnico-raciais: releituras decoloniais de contos clássicos com personagens negros

Edmacy Quirina de Souza¹
Fábio Santos de Andrade²
Reginaldo Santos Pereira³

Resumo: Este artigo problematiza a importância de uma literatura infantil que empodere as crianças negras, valorize as diferenças étnico-raciais, suas culturas locais, regionais e de matriz africana. Partimos de uma revisão de literatura com base nos estudos decoloniais e, posteriormente, tecemos a análise de quatro contos adaptados e ambientados no Brasil e que trazem personagens negros como atores principais: Afra e os três Lobos-Guarás (2013), Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa (2020), Cinderela e Chico Rei (2015) e Rapunzel e o Quibungo (2012). Ao analisar essas obras percebemos a valorização dos personagens negros da cultura regional e local e da fauna e flora brasileira. O estudo problematiza que urge resgatar no âmbito escolar uma literatura para crianças que descolonize a infância, tematize as diferenças étnico-raciais e que sua produção se distancie do autoritarismo pedagógico, das lições moralizantes e visões adultocêntricas que muitas vezes buscam domesticar e governar a infância.

Palavras-chave: Decolonialidade. Literatura infantil. Relações étnico-raciais.

Children's literature and ethnic-racial relationships: decolonial readings of classical tales with black characters

Abstract: This article questions the importance of a children's literature that empowers black children, values ethnic-racial differences, their local, regional and African cultures. We started with a literature review based on decolonial studies and, later, we analyzed four short stories adapted and set in Brazil and that bring black characters as main actors: Afra and the three Guara Wolves (2013), Little Red Riding Hood and the Pink dolphin (2020), Cinderella and Chico Rei (2015) and Rapunzel and the Quibungo (2012). When analyzing these works we perceive the valorization of the black characters of the regional and local culture and brazilian fauna and flora. The study problematizes that it is urgent to rescue in the school environment a literature for children that decolonizes childhood, thematizes ethnic-racial differences and that its production distances itself from pedagogical authoritarianism, moralizing lessons and adult-centric visions that often seek to domesticate and govern childhood.

Keywords: Decoloniality. Children's literature. Ethnic-racial relations.

¹ Doutora em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista – BA. E-mail: esouza@uesb.edu.br

² Doutor em Educação. Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Vilhena – RO. E-mail: fasaan@hotmail.com

³ Doutor em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista – BA. E-mail: reginaldousesb@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil (em especial os livros infantis de contos de fadas e lendas) faz parte do universo formativo da criança e constitui um artefato cultural que está presente em diferentes contextos sociais e educativos, formais ou não-formais, sendo a escola um espaço privilegiado para o consumo e trabalho pedagógico, pois é utilizada por professoras e professores em diversas atividades educativas, principalmente nas etapas iniciais da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por se constituir um campo discursivo, a linguagem literária e, especificamente, a literatura infantil, estrutura-se em discursos que nos permitem visualizar e analisar quais representações ou modelos de infância são produzidos nos textos narrativos. Tal característica está associada também ao caráter pedagogizante dos textos literários infantis, que muitas vezes impõem à criança padrões comportamentais, regras sociais e morais socialmente valorizadas. Consideramos que a literatura infantil está imersa discursivamente em práticas culturais nas quais coexistem relações de saber e poder, seja na linguagem oral, visual ou escrita, pois

O campo discursivo sobre o qual repousa a literatura infantil é um terreno fértil de possibilidades, através do qual se espera entender como a criança era/é vista e representada socialmente, tomando por base o discurso cultural e historicamente produzido que atravessou – e continua atravessando – as diferentes versões de histórias infantis (ALCÂNTARA, 2010, p. 20).

Entendemos que a literatura infantil é um espaço profícuo para conformação dos objetivos da pedagogia de governar a infância, pois considerando a linguagem literária “como campo discursivo afetado pelo contexto histórico-social, torna-se possível analisar quais representações de criança foram se imprimindo, conscientemente, ou não, ao longo da história das narrativas infantis” (ALCÂNTARA, 2010, p. 19), dentre outros dispositivos que ritualizam e exprimem seu caráter pedagogizante.

É visível que a literatura infantil na atualidade está consagrada como uma área importante no âmbito educacional e encontramos um vasto mercado editorial que seduz textual e imageticamente famílias, crianças e profissionais da educação, seja através dos chamados clássicos infantis contos de fadas ou contos maravilhosos de Charles Perrault (1628-1703), Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm (conhecidos popularmente como Irmãos Grimm), Hans Christian Andersen (1805-1875), as fábulas de Jean La Fontaine (1621-1692), seja pela qualidade dos livros dispostos no seu material gráfico, nas imagens ou até mesmo nos sons que possibilitam uma maior interação do leitor (criança ou adulto) com a literatura infantil.

Todo esse repertório de textos e imagens que seduz o imaginário está presente no cotidiano da escola, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O primeiro repertório de literatura para infância foram as fábulas e os contos de fadas, gêneros que, com a clara marcação da categoria infância, foram devidamente adaptadas para “educar” as crianças nos moldes burgueses. Tendo sofrido alterações conforme a necessidade de cada época, os contos sobreviveram como manifestações culturais de diferentes grupos sociais. Os textos sofreram significativas alterações para atender os propósitos pedagógicos da cultura burguesa, que se utilizava da literatura para transmitir e consolidar valores (ALCÂNTARA, 2010, p. 15).

Inicialmente, as fábulas e contos eram transmitidos oralmente, tendo surgido no oriente, foram traduzidas pelos estados modernos ocidentais, em forma de adaptações, e um dos importantes tradutores das fábulas esopianas⁴ no século XVII foi Jean de La Fontaine, francês de origem burguesa, que ganhou com as fábulas notoriedade mundial. Foi através das fábulas e dos contos de fadas que a literatura infantil foi ganhando espaço na constituição de um novo modelo de sociedade.

No final do século XIX e início do século XX, a literatura infantil surge no Brasil. Influenciada pela onda de modernização social, visando transmitir valores tidos como fundamentais para este processo, utilizava-se os textos infantis como disseminadores destes preceitos e normas comportamentais. É importante ressaltar, que os textos utilizados para implementação desse modelo literário no Brasil, eram adaptações dos escritos na Europa, portanto, reproduziam e ainda reproduzem estereótipos europeus. Tomando estas questões como ponto de partida, não é difícil compreender o motivo da ausência de personagens negros na literatura infantil. Gouvêa (2005), em seu estudo sobre as Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica, demonstra como o negro era representado na literatura infantil entre 1900 e 1920 e, segundo a autora, “era [como] personagem mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial. Ou então personagem presente nos contos que relatavam o período escravocrata” (GOUVÊA, 2005, p. 83-84).

Após a alteração da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) pela Lei 10.639/2003 (que posteriormente foi alterada pela Lei 11.645/2008 que incluiu e tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da educação básica) e após aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História

⁴ Esopo foi um célebre fabulista grego, as características das suas fábulas são: narrativas, geralmente curtas, bem-humoradas e relacionadas ao cotidiano; linguagem simples; geralmente os personagens são animais; contêm simples conselhos sobre lealdade, generosidade e as virtudes do trabalho.

e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004, vê-se no Brasil mudanças significativas na reorientação curricular para o trabalho pedagógico com a temática étnico-racial e, na literatura infantil, vê-se no mercado editorial brasileiro a ampliação do número de títulos de livros de literatura infantil que tematizam as relações étnico-raciais, nos quais destacam-se a retórica da valorização da diversidade cultural e uma leitura discursiva de afirmação da identidade afro-brasileira, valorização da ancestralidade africana e suas culturas. Entretanto vê-se que na prática docente é comum a não observância de atendimento à essas diretrizes no cotidiano do trabalho pedagógico com as crianças.

Diante do exposto, este artigo, a partir do referencial teórico dos estudos decoloniais, tece uma análise de quatro obras clássicas da literatura infantil (Afra e os três Lobos-Guarás (2013); Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa (2020), Cinderela e Chico Rei (2015), e Rapunzel e o Quibungo (2012)), adaptadas para tematizar os personagens negros e intenciona problematizar a importância de constituição e ou consolidação de uma linguagem literária e recursos narrativos que valorizem as diferenças étnico-raciais, as culturas regionais e de matriz africana e empoderem as crianças afro-brasileiras.

2. POR UMA DECOLONIADE DA LITERATURA INFANTIL

Os séculos XVIII e XIX são ao mesmo tempo, de um lado, o advento e a expansão das ideias do Iluminismo e Racionalismo, das conquistas científicas e tecnológicas, da consolidação do modelo de escola e educação que possuímos na atualidade e, de outro, paralelamente, acompanhamos o surgimento da literatura infantil. Foram períodos históricos que delinearam caminhos importantes tanto para a descoberta da infância quanto para a consolidação da força infantilizadora a partir da aliança entre a família e escola modernas.

Vale destacar a importante revisão elaborada por Coelho (1985) na obra Panorama histórico da literatura infantil/juvenil, na qual a autora localiza descritivamente todo o itinerário constitutivo da literatura infantil desde seus primórdios até a contemporaneidade. De acordo com essa autora, a literatura infantil, hoje considerada como clássica, tem suas origens na Novelística Popular Medieval em suas longínquas narrativas primordiais, as quais remontam a fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu, se deu durante a Idade Média, através da transmissão oral.

As primeiras manifestações literárias originam desde fontes narrativas populares até as cultas e surgiram durante os séculos V ao XV, se proliferando pelo ocidente europeu.

Nota-se que o forte viés ideológico de valores morais que impregnam a literatura infantil possui uma fonte religiosa que marca até hoje o universo literário infantil. É, pois,

Através dos manuscritos ou das narrativas transmitidas oralmente e levadas de uma terra para outra, de um povo a outro, por sobre distâncias incríveis, que os homens venciam em montarias, navegações ou a pé, - a invenção literária de uns e de outros vai sendo comunicada, divulgada, fundida, alterada. Com a força da religião, como instrumento civilizador, é de se compreender o *caráter moralizante*, didático, sentencioso que marca a maior parte da literatura que nasce neste período, fundido o lastro oriental e o ocidental. No fundo é sempre uma literatura que *divulga ideais, que busca ensinar divertindo*, num momento em que a palavra literária (privilegio de poucos e difundida pelos jograis, menestréis, rapsodos, trovadores...) era vista como *atividade superior do espírito*: a atividade de um homem que tinha o *Conhecimento das coisas* (COELHO, 1985, p. 21).

A literatura infantil nos moldes atuais tem o seu surgimento e ascensão no chamado período histórico do renascimento (do século XVI à primeira década do século XIX). A existência de uma literatura infantil “foi uma ‘necessidade’ criada com a origem da família burguesa e a conseqüente transformação na forma de perceber a infância” (ALCÂNTARA, 2010, p. 14). No entanto, é na sociedade francesa que se observa a eclosão dos principais escritores que influenciaram posteriormente a criação de uma literatura para crianças.

É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luis XIV, o “Rei Sol”, que se manifesta abertamente a preocupação com uma *literatura para crianças ou jovens*. AS FÁBULAS (1668) de La Fontaine; os CONTOS DA MÃE GANSA (1691/1697) de Charles Perrault; os CONTOS DE FADAS (8 VOLS. – 1696/1699) de Mme. D’Aulhoy e TELÊMACO (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos [...]. Não há nada nessa produção, que seja gratuito, ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância, como muitos veem a Literatura Infantil em geral (COELHO, 1985, p. 56).

Vê-se que a literatura trouxe marcas desse período renascentista, que se industrializa, moderniza e, ao mesmo tempo impõe um modelo de *ratio* moderna de inspiração francesa, cujo objetivo foi manter o mundo civilizado para estabelecer a institucionalidade, uma ordem no pensamento e na sociedade em geral.

Mas de que forma surge a relação entre literatura para crianças e escola? Quais enunciados discursivos circundaram tal relação? Para pensar tais questões, vale destacar as observações abaixo:

Porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola. Os laços entre literatura e a escola começam deste ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que impõe aos

poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 18).

Ao discutir as interfaces entre literatura e escola, Zilberman (1987) aborda que as modificações ocorridas no século XVIII propiciaram o surgimento de modalidades culturais literárias que se corporificam na escola. Para essa autora,

Não por acaso foi a burguesia ascendente dos séculos 18 e 19 a patrocinadora da expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar. Tanto é responsável por sua estruturação claustral, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades – a pedagogia. Com isto, solidifica o processo desencadeado pela valorização da infância e difusão do seu conceito moderno, assim como acentua o caráter diferenciado dela, na sua dependência e fragilidade, o que assegura a posterior necessidade de proteção [...]. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à manipulação da norma em vigor, transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo (ZILBERMAN, 1987, p. 19-20).

Poderíamos afirmar que o surgimento da literatura infantil nos moldes modernos se inter-relaciona com a eclosão da escola e infância modernas, pois “a infância deixa de ocupar seu lugar como resíduo da vida comunitária [...]. Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado” (NARODOWSKI, 2001, p. 27). Mas, “não foi para produzir a infância que a escola institucionalizou-se; foi para fazê-la cada vez mais menos infantil, para acelerar o processo de afânise do infantil, conjurando e renegando sua infantilidade” (CORAZZA, 2000, p. 260).

A escola e a pedagogia modernas capturaram a infância e atribuíram-lhe o estatuto de dependência, necessidade de proteção, cuidado, moralização, normalização (daí é preciso adultizá-la!) e o discurso literário infantil enunciou exitosamente o seu postulado moralizante e educativo, o que se constituiu um dispositivo determinante de conformação do discurso pedagógico.

A ideia reproduzida é de que “o aperfeiçoamento moral e espiritual adviria durante o processo de escolarização de uma educação séria, a qual, pouco a pouco, substituía as sanções externas pelos controles internos da própria criança sobre seu corpo e sua alma” (CORAZZA, 2000, p. 234) e a literatura infantil, pelas suas especificidades de trabalho que podem domesticar o imaginário e subjetivar o infantil, cumpre uma importante tarefa na consolidação desse projeto. O que nos faz pensar que a ausência de um trabalho pedagógico de literatura infantil que problematize os processos identitários dos sujeitos, silencia as possibilidades de a criança construir diálogos interculturais e valorizar as diferenças, entre elas, as étnico-raciais.

Urge, portanto, resgatar no âmbito escolar uma literatura para crianças que descolonize a infância, tematize as diferenças étnico-raciais e também etárias, de orientação sexual, de gênero, do corpo, das deficiências, que valorize mais os personagens negros, indígenas, ciganos ou quilombolas, e que sua produção para crianças se distancie do autoritarismo pedagógico das lições moralizantes das visões adultocêntricas que muitas vezes buscam incessantemente domesticar e governar a infância.

Diante do exposto, entendemos que a escola, em especial a pública, pode exercer um papel preponderante na construção de uma linguagem literária decolonial, que construa itinerários que irrompam os modelos colonialistas e eurocentrados. É necessário colocar no centro das discussões e problematizações os estudos e conhecimentos tidos como subalternos, pois os “subalternos” podem e devem falar (SPIVAK, 2010).

Descolonizar se configura em produzir experiências outras, quer sejam individuais e/ou coletivas que possam descentralizar o eurocentrismo e as demarcações de lugares que possuem uma hegemonia histórica. Descolonizar a literatura infantil é afirmar outro lugar: problematizar as diferenças e construir outros itinerários formativos para as crianças. A partir do referencial de colonialidade do poder de Aníbal Quijano, podemos tomar referência para se aplicar em muitas outras dimensões e campos como: “colonialidade do saber, colonialidade do ser, da natureza e o gênero” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 7). A colonialidade do ser proposta por Maldonado-Torres

[...] entende a modernidade como uma conquista permanente na qual o constructo “raça” vem justificar a prolongação da não ética da guerra, que permite o avassalamento total da humanidade do outro. O outro aponta a relação entre colonialidade do saber e do ser, sustentando que é a partir da centralidade do conhecimento na modernidade que se pode produzir uma desqualificação epistêmica do outro (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 7).

A colonialidade do ser (a criança e negra), a colonialidade do saber (a literatura infantil), a colonialidade do ter (a criança pobre) se constituem em processos que precisam de descolonização. Gordon (2008, p. 15) argumenta que “os negros são construídos como negros [...] não haveria razão para as pessoas na África, na Austrália ou em outras áreas do Pacífico Sul pensarem sobre si mesmas em termos raciais” e para compreender essas construções faz-se necessário “examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos significados”.

Na obra *Pele negra, máscaras brancas*, Frantz Fanon (2008) retrata uma história diferente sobre o negro, o racismo e o colonialismo. Apresenta o racismo como um marcador

complexo que deu suporte para a expansão do colonialismo europeu. Faustino (2015) analisa que a máscara pode ser pensada no sentido das várias maquiagens e ou máscaras que o indivíduo coloca para ser aceito pelo outro. A cor é uma barreira para esta aceitação, então, faz-se necessário uma máscara branca. Vivemos em uma sociedade que a regra de humanidade é branca, e se o sujeito não se porta como tal, não será aceito.

Desse modo, como a criança irá construir uma identidade racial positiva, se seu entorno (espaços escolares, livro didáticos, literatura infantil, desenhos animados, materiais escolares) é constituído de sujeitos brancos e discursos colonialistas? Essas identidades são constituídas a partir do outro, de um ideal de criança, de mulher, de beleza, são estabelecidos com base em modelos hegemônicos da pessoa branca.

A noção de raça, a partir do colonialismo, “permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menos, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separados por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável” (MBEMBE, 2017, p. 39). Nesta perspectiva colonialista o “negro é representado como protótipo de uma figura pré-humana incapaz de superar a sua animalidade, de se autoproduzir e de se erguer à altura do seu deus” (MBEMBE, 2017, p. 42), fazendo com que o princípio da escravidão se perpetue cotidianamente envolvendo as pessoas de origem africanas estigmatizadas pela sua cor e isso vai se construindo como regra, como norma.

Mbembe (2017) propõe pensar novas epistemologias a partir da experiência negra, do devir negro no mundo. Isso acontece quando a Europa deixa de ser o centro do mundo e se constrói outras relações de poder e saber. Para o autor, o homem da África sempre foi visto e tratado como objeto: homem mercadoria, homem moeda; como elemento de troca, compra e venda que não possuía nem nome e nem língua, deixando de existir e se tornando invisível. As narrativas e discursos sobre o outro colonizado (negro, índio) construídos e endereçados como inferiores tem uma razão de ser, não é por acaso.

Nessa perspectiva, intenciona-se construir uma história única, um conhecimento enviesado, e a literatura infantil no seu percurso histórico modulou histórias únicas demarcadas pelo modelo europeu. Uma história única da África, por exemplo, como história de catástrofe, de fome, impossibilita qualquer outra construção mais complexa sobre a nação. Adiche (2019, p. 24) afirma que ao começar a história com o fracasso do Estado africano e não com a criação colonial do Estado africano a história será completamente diferente. Comece a história com os indígenas, aqui no Brasil, empunhando armas, suas flechas e não com a chegada do colonizador para espoliá-lo e a história será completamente diferente.

Uma história única sobre o negro como inferior, animalizado, bandido em potencial, e temos uma sociedade com um racismo estrutural que está exterminando os jovens e crianças negras no Brasil. Uma história única do europeu como “civilizado”, aquele que produz conhecimento e vamos ter outros povos que nada produzem ou que os saberes e os conhecimentos são tidos como inferiores. Uma história única sobre a criança negra como incapaz e ou violenta, e teremos visões de crianças como pequenos marginais, inferiores. Portanto, não podemos ter uma história única de uma literatura infantil única, ocidentalizada, branca, europeia. A partir do momento que temos outras histórias se constrói um outro conhecimento.

Faz-se necessário descolonizar a infância e vê-la como *aión*, a infância como experiência (KOHAN, 2007). Descolonizar é preciso! Descolonizar os espaços e tempos infantis, o currículo, os discursos e práticas pedagógicas e, por fim, descolonizar as narrativas das histórias infantis. O que é considerado “clássico” dentro da literatura infantil eurocêntrica é também passível de questionamentos e descolonização, pois é possível se constituir outras epistemologias, afinal eleger como protagonista das histórias infantis personagens negros é descolonizar o olhar para uma história única.

As instituições educacionais precisam repensar os seus currículos e entender que trabalhar com literatura infantil a partir de uma história única pode levar a construção de um conhecimento e desenvolvimento de atitudes colonialistas, bem como o risco de termos uma escola, currículo e professores colonialistas e, conseqüentemente, a formação de uma criança colonialista.

3. LEITURAS DECOLONIAIS DE PERSONAGENS NEGROS NA LITERATURA INFANTIL

As diferenças étnico-raciais, sexuais, de gênero, geracionais, corporais, dentre outras, muitas vezes foram caracterizadas nos textos infantis de forma estereotipada, uma vez que a literatura infantil clássica moralizante sempre dominou a cena do mercado editorial, bem como sua reprodução no repertório familiar e escolar.

A tematização e presença de personagens negros, por exemplo, ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas da literatura destinadas às crianças no espaço escolar produzidas no Brasil é relativamente recente. Conforme analisa Debus (2012, p. 144),

No que diz respeito à presença de personagens negros ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexistem anteriormente à década de 1970, e, quando isso ocorre, o negro é representado com docilidade servil, submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade (Tia Nastácia, de Monteiro Lobato), ou é aquele que provoca o apiedamento (Menino André, d'A Lenda do Menino do Pastoreio) ou, ainda, aquele que não é o que é, travestindo-se de outra pele: o negro de alma branca (como Joaquim, de *Joaquim, Zuluquim, Zulu* – 1983), repercutindo ideias vinculadas, seja pelo regime de subalternidade promovido pela escravização dos povos africanos, seja pela política de branqueamento.

Por sua vez, a década de 1970 representa uma ampliação da produção literária para as crianças. Nesse período acompanhamos um subdesenvolvimento educacional com índices alarmantes de analfabetismo e, segundo Cademartori (1991), promove-se a expansão do mercado editorial e programas de incentivo à leitura acompanhadas pelas exigências da Lei 5692/71 de uma literatura nacional. Apesar do aumento das produções literárias destinadas ao público infantil na década seguinte com problematizações sociais e culturais, ficou evidente “o compromisso do livro infantil com valores autoritários, conservadores e maniqueístas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 126).

Em 1996, com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e seus Temas Transversais, identificamos uma mudança do mercado editorial nas produções literárias para as crianças, pois,

Buscando cumprir a demanda, se reorganiza, de modo que os catálogos das editoras começam a apresentar seus títulos e coleções contemplando-os (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural), e assim, juntamente com as informações básicas sobre o livro, aparece o tema transversal com o qual ele dialoga. O tema Pluralidade Cultural, especificamente, traz como norte o respeito aos diferentes grupos e culturas que convivem na sociedade brasileira (DEBUS, 2012, p. 144-145).

A partir dos anos 2000 podemos acompanhar mudanças significativas na ampliação dos estudos e pesquisas acerca da temática das diferenças, especificamente, das relações étnico-raciais e sua ampliação com aprovação das políticas de ações afirmativas implementadas pelo governo federal. Conforme analisa Kirchof, Bonin e Silveira (2013, p. 1045):

Muitos são os fatores que colaboraram e colaboram para conferir centralidade à temática das diferenças na atualidade, dentre os quais se destacam, por um lado, as iniciativas de movimentos políticos e de uma gama de novos atores sociais que reivindicam direitos específicos – muitos deles incorporados à legislação a partir da premissa constitucional da igualdade e, simultaneamente, do respeito às diferenças culturais, religiosas, étnicas, geracionais etc.

Tais mudanças também impactaram o mercado editorial brasileiro, bem como a produção de material didático e literário destinados às crianças. Há que se considerar que a aprovação das Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 não assumiram apenas o imperativo legal para o campo pedagógico, mas abriram

Caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (GOMES, 2012, p.105).

A partir dessas Leis, as escolas e os professores têm sido desafiados a incluir nos currículos uma releitura do lugar da África (e também dos indígenas) na história. Vale ressaltar que a reconstrução e alocação da temática das relações étnico-raciais não pode restringir-se apenas ao campo curricular ou pedagógico, pois exige a desconstrução dos modelos e concepções eurocêntricas que formam a nossa identidade, seja dos docentes ou discentes.

Nesse contexto, passamos à análise das releituras decolônias das obras clássicas Cachinhos Dourados, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Rapunzel, as quais trazem adaptações que valorizam os personagens negros e problematizam o padrão hegemônico que secularmente constituiu o arcabouço literário das histórias infantis e seu imaginário para as crianças. Essas histórias foram reescritas por Cristiana Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, com ilustrações de Walter Lara e publicadas pelas Mazza Edições.

3.1. Afra e os três Lobos-Guarás

O conto Cachinhos Dourados, do autor e poeta inglês Robert Southey, de 1837, narra a história da menina loira de cabelos encaracolados, então a chamavam de “cachinhos dourados”. Ela entrou na casa de uma família de ursos que viviam na floresta enquanto a casa estava vazia e se sentou nas cadeiras dos ursos, comeu a sua comida e dormiu em suas camas. Afra e os três Lobos-Guarás se constitui em uma adaptação dessa história clássica e se passa no Parque do Caraça, localizado no estado de Minas Gerais. Ambientada no Brasil, a história de Afra e os três Lobos-Guarás segue a narrativa do conto Cachinhos Dourados, porém aqui a família do Lobo-Guará (e não os ursos) faz parte desse cenário. Lobo-Guará é considerado o maior canídeo da América do Sul e símbolo do cerrado.

A menina Afra, criança negra, de cachinhos negros, com seu vestido cor de rosa, sapatos pretos e com o penteado em birotos⁵, marca o diferencial desta narrativa, não se constituindo uma criança branqueada (fenótipo que se aproxima da pessoa branca) ou estereotipada (traços extravagantes). É sabido que o branqueamento ainda se constitui em uma busca de muitas crianças negras, muitas vezes por não possuir um referencial negro. Nossa sociedade reproduz estereótipos de inferiorização da pessoa negra.

Munanga (2004) alerta que o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorre aos métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade. Mesmo o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Este ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na mestiçagem e na negritude, pois “[...] as velhas questões de heterogeneidade, diferença e liberdade são ressuscitadas, enquanto as novas elites se apropriam da ideologia da mestiçagem para negar e desvalorizar a questão racial” (MBEMBE, 2017, p. 35).

Nesse sentido, reduz-se a diferença a nichos homogêneos e deixa evidente a diferença como resultado da história e das relações de poder. Ao outro, ao diferente, cabe ser respeitado e, até aceito, sem jamais ser enfrentado em sua potência (SOUZA, 2016).

Em diferentes momentos da história o Brasil se projetou branco. Primeiro, a partir do projeto de eugenia, buscava-se esta purificação / clareamento da população brasileira. De forma extrema esta purificação levou ao nazismo alemão, ao *apartheid* na África do Sul e a segregação racial nos Estados Unidos. Aqui no Brasil tivemos como uma política nacional esta forma de branqueamento. Imigrantes europeus foram importados para branquear a raça, uma vez houve interdição aos portos para chegadas de navios de escravizados africanos. “É preciso embranquecer a raça, todas as martinicanas o sabem, o dizem, o repetem. Embranquecer a raça, salvar a raça, mas não no sentido que poderíamos supor: não para preservar ‘a originalidade da porção do mundo onde elas cresceram’, mas para assegurar sua brancura” (FANON, 2008, p. 57).

O ser branco sempre foi representado na história, seja na literatura infantil, seja na mídia televisiva ou impressa como um sujeito ideal, um modelo a ser perseguido por aqueles que são diferentes, especialmente as pessoas negras. E esta situação de privilégio do ser branco é legitimada cotidianamente nos espaços educativos.

⁵ Penteado feminino que reúne os cabelos no cocuruto da cabeça.

Esta literatura adaptada de Afra e os três Lobos-Guarás sendo lida e apresentada para as crianças nas instituições educativas mostrará um outro modo de endereçamento e valorização e empoderamento das crianças negras, afinal elas também podem protagonizar histórias.

3.2. Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa

A outra história da literatura clássica que as crianças amam é a de Chapeuzinho Vermelho. A versão impressa mais antiga é de Charles Perrault (1628-1703) e foi publicada na obra Contos da Mamãe Gansa. Na adaptação, Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor de Rosa se passa no estado do Amazonas, onde a criança vivia em uma aldeia às margens do rio Negro em casas de palafitas. A mãe solicita que a menina leve tacacá para a vovó se fortalecer, visto que se encontrava enferma, e outras frutas típicas da região norte como: tucumã, abiu e camu-camu. Na narrativa também aparece ilustrações de animais da fauna amazônica como o macaco-de-cheiro, uacari-branco e o sagui-bigodeiro. A mãe orienta a filha para não ficar brincando à margem do rio e para ter cuidado com o boto, pois era bicho perigoso. O boto-cor-de-rosa é um mamífero que possui como seu habitat natural os rios amazônicos e também se constitui em uma lenda do folclore brasileiro e muito difundida na região norte. Na história, vovó e Chapeuzinho são levadas pelo rio e um pescador que ia passando as salva quando estavam agarradas a um galho caído no igarapé.

Que tipo de histórias estamos contando às nossas crianças? Como os personagens dessas histórias são representadas? Como a criança branca que sempre esteve no protagonismo das histórias infantis veem os personagens negros como atores? Que visão de mulher, homem, criança, negro, branco, índio estão sendo propagadas nas histórias infantis?

É preciso entender a importância do papel da literatura infantil para a criança negra quando esta traz o personagem negro de forma positiva nas suas narrativas. Observamos na história, tanto no texto e nas ilustrações, traços da pessoa negra e de valorização da sua cultura, fauna e flora da região norte brasileira. Essas histórias tornam-se produções discursivas que possibilitam às crianças negras [e brancas] construir narrativas e vozes que enderecem uma outra história, uma outra imagem do negro, ao valorizar a cultura regional, a cor preta e sua linguagem.

É um desafio para as instituições educativas construir uma educação para a diversidade e, aqui especificamente a racial, a partir do marcador racial negro, porque é preciso

compreender “o processo de desnaturalização da raça (ou a etnia) no seu cotidiano, nos seus currículos e nos seus projetos pedagógicos” (GOMES, 2006, p. 35) como também na literatura infantil.

Urge construirmos uma relação positiva com outras literaturas, com a África, com as produções de saberes dos países latino-americanos, com as histórias indígenas e suas culturas locais e regionais. Sabemos que compreender as discussões em torno dos conceitos de raça, perpassa por relações de poder e de naturalização do racismo. O racismo busca criar uma verdade padrão para a sociedade baseada em princípios discriminatórios de raça. Almeida (2019) enfatiza que o racismo é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática. Compreendendo o racismo como regra e não exceção, o autor acredita que para a efetivação de uma mudança é necessário adotar práticas antirracistas.

3.3. Cinderela e Chico Rei

Cinderela e Chico Rei é uma outra adaptação do conto Cinderela ambientado em nosso continente. Na história Cinderela, a versão mais difundida é atribuída a Charles Perrault e foi baseado no conto popular italiano A Gata Borralheira. Na adaptação, os autores contam que Abioye⁶ (Cinderela) morava em Vila Rica e que seus pais foram reis na África e morreram na viagem da África ao Brasil. Em terras brasileiras ela foi comprada por uma senhora muito má que tinha duas filhas. Aqui temos o típico processo escravocrata de compra de crianças negras para escravizar na casa grande, para serem saco de pancada das sinhazinhas. Abioye trabalhava dia e noite em meio a fuligem e das cinzas. As irmãs a apelidaram de Cinderela, que quer dizer “suja de cinzas”. (AGOSTINHO; COELHO, 2015).

Passou a circular na cidade a notícia que Chico Rei, um ex-escravizado que se tornou um dos homens mais ricos do lugar e já havia comprado, além da sua liberdade, a de muitos outros escravizados. Este príncipe iria promover uma festa. Abioye, filha de reis, rainha se tornou ao casar-se com seu príncipe Chico Rei (AGOSTINHO; COELHO, 2015).

A mudança nos personagens da história pode possibilitar um outro olhar sobre os contos infantis contados nas escolas, pois os mesmos ainda são marcados por uma pedagogia colonialista. Não são raras as situações de preconceitos que as crianças enfrentam no seu cotidiano escolar. Cavalleiro (2011, p. 52), enfatiza que “se por um lado, há um discurso que

⁶ Nome de origem Yorubá, significa nascido na realeza.

afirma a inexistência do preconceito na escola, por outro há um indicativo de que os pequenos alunos pré-escolares percebem as diferenças étnicas”. Ainda há tempo de desconstruir no interior da escola e das salas de aulas esses discursos colonialistas e essas pedagogias eurocentradas.

Pesquisas (HASENBALG; SILVA, 1990; CAVALLEIRO, 2011; GOMES, 2006) confirmam que as crianças negras completam menos tempo de estudo, mesmo sendo da mesma origem social e que há um diferencial nos resultados escolares entre crianças negras e brancas. A desigualdade educacional entre brancos e não brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desse grupo racial negro na estrutura ocupacional. Faz-se necessário construir novos endereçamentos às crianças negras e brancas. Que as crianças negras se sintam representadas nas histórias infantis, nas apresentações escolares, nos espaços e ambientes escolares.

3.4. Rapunzel e o Quibungo

A história de Rapunzel, bem conhecida pelas crianças, é um conto popular publicado pela primeira vez em 1815 pelos Irmãos Grimm e narra a história de uma menina de longos cabelos cor de ouro que foi aprisionada em uma torre pela mãe de criação e depois foi salva por um príncipe. Na adaptação feita por Agostinho e Coelho (2012), temos uma história ambientada na Bahia. A história começa narrando o nascimento de uma menina de cabelos muito compridos e que não paravam de crescer. Um dia, logo depois de fazer sete anos, ela foi brincar próximo da Lagoa do Abaeté⁷ e começou a cantar. O Quibungo⁸, que era um papão malvado se encantou pela voz da menina e a raptou. Ao contrário do que sempre faz, ele não comeu Rapunzel. Prendeu a menina em uma torre de bambu no alto de uma castanheira e disse que daquele dia em diante ela só podia cantar para ele. Quando o Quibungo chegava falava: “Rapunzel, Rapunzel, a comida está aqui; Rapunzel, me obedeça, deixe o cabelo cair” (AGOSTINHO; COELHO, 2012, p. 6).

Atentamos que as imagens trazem personagens negras, com características fenotípicas negras. Isso é importante para que a criança negra se veja na história, se veja nos livros, descolonizando assim o pensamento, o saber e o ser.

⁷ Esta lagoa está localizada no Bairro de Itapuã, em Salvador-Ba. O nome *abaeté* tem origem tupi (*abá-etê*) e significa homem forte, ilustre, homem de bem, honrado.

⁸ Ente fabuloso do mito afro-brasileiro, trazido pelos bantos e popularizado na literatura oral [ser fantástico, meio homem, meio animal, de cabeça enorme e um buraco no meio das costas, que se abre quando ele abaixa a cabeça e fecha quando levanta].

Dakarai⁹, um príncipe que passava por ali ouviu o canto mais lindo e ao mesmo tempo mais triste de sua vida. Ele observava a castanheira no momento que o Quibungo chega e a forma que ele faz para subir na torre. Assim, no momento oportuno ele se aproxima da torre e fala: “Rapunzel, Rapunzel, me escute linda criança; Rapunzel, Rapunzel, jogue aqui a sua trança” (AGOSTINHO; COELHO, 2012, p. 7). Inicialmente ela ficou com medo, mas o medo foi embora quando viu o príncipe sorrindo e carregando um enorme cesto de frutas deliciosas e um colar de sementes coloridas.

Dakarai planeja salvar Rapunzel, mas o Quibungo descobre e o empurra da torre. Rapunzel consegue se livrar do Quibungo quando ele também cai da torre e se despedaça no chão. Rapunzel corre e salva o seu príncipe que na queda havia ficado cego. As lágrimas dela curaram todas as feridas e quando ele abriu os olhos, estava enxergando outra vez. Os dois muito felizes ficaram de mãos dadas, olhando um para o outro e sorrindo. Dakarai levou Rapunzel para perto de seu povo, onde viveram juntos pelo tempo afora.

Na adaptação do conto também localizamos a valorização da cultura popular local e dos marcadores étnico-raciais das crianças negras. É desafiador para o contexto educacional que possamos ampliar o repertório dos livros infantis que “expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2001, p. 145). É perceptível que

[...] nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e com a homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o qual sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos, progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ecológicas” (GOMES, 2006, p. 29).

Faz-se necessário construir uma educação antirracista e o espaço escolar constituir-se como um lugar privilegiado para se colocar em permanente pauta e discussão as questões da diferença, diversidade, principalmente a problematização quanto a descolonização do pensamento e da literatura infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base o pensamento decolonial, deixamos em suspenso as seguintes questões: qual tem sido afinal o lugar do negro na literatura infantil? Esta não representação do negro poderia se constituir em uma pedagogia das ausências? Refletir sobre estas questões pode

⁹ Nome de origem africana que significa felicidade.

colaborar para assumirmos uma postura político-epistemológica que “nos ajudará a superar o pensamento abissal. Pensamento esse presente na ciência moderna ocidental, que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo” (GOMES, 2017, p. 54).

Diante desse quadro, faz-se necessário no campo da educação exercitar a construção de “uma pedagogia das ausências e das emergências como possibilidade de abrir espaço para novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola” (GOMES, 2017, p. 61) e por que não na (re)criação de epistemologias e literaturas insurgentes.

Porque ainda hoje quando se fala da África na escola e até mesmo nas pesquisas acadêmicas se reporta muito mais aos aspectos de escravidão. Se pararmos para pensar na nossa trajetória escolar na educação básica e rememorar os estudos sobre esta temática nas disciplinas, vamos lembrar das imagens de homens negros sendo chicoteados e presos em ferros nos troncos, de mulheres negras nas cozinhas das casas grandes dos senhores, de crianças negras sentadas aos pés da sua mãe escravizada, de negros nos porões dos navios. Qual lembrança que temos do negro africano como cientista, da África como produtora de conhecimento? O nosso olhar foi construído e direcionado “pela visão do ‘outro’, do homem branco, europeu” (GOMES, 2017, p. 75), o que nos faz lembrar do perigo de uma história única conforme afirmado por Adiche (2019).

A escola continua sendo um espaço profícuo para a problematização das diferenças. Ela ainda pode construir novos olhares, novas narrativas e possibilitar a produção de subjetividades negras de forma positiva, e construir uma educação e literatura decoloniais e antirracistas, a partir da pedagogia das ausências e emergências.

A literatura infantil que traz a pessoa negra como referência, como príncipe e princesas, não pode ser direcionada apenas para as crianças negras se sentirem representadas e construir uma identidade positiva de si, mas as crianças brancas também, pois estas precisam ter uma formação da não superioridade dos grupos étnicos. É preciso fugir da armadilha de que falar de uma educação para as relações étnico-raciais se constitui em algo exclusivo do grupo racial negro, deixando que o grupo racial branco continue desfrutando das benesses que este lugar lhe proporciona. Gomes (2013, p. 73) destaca que “a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos étnicos raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança”.

Talvez o desafio seja que a literatura infantil na escola descolonize o pensamento, para além de ampliar o mundo das imagens, dos animais selvagens ou domésticos, dos duendes, príncipes e princesas, sapos, castelos e bruxas, bandidos e heróis, e permita a criança viver a potência da inventividade e alegria, a produção da diferença pensando sobre elas na multiplicidade e diversidade que caracterizam o seu viver e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

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

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Afra e os três Lobos-guarás**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Chapeuzinho Vermelho e o boto cor-de-rosa**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Cinderela e Chico Rei**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o Quibungo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ALCÂNTARA, Flávia. Representações de infância e literatura para crianças: duas faces de uma mesma moeda. In: COENGA, Rosemar (Org.). **A leitura em cena: literatura infanto-juvenil, autores e livros**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 de março de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 de março de 2021.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Quíron, 1985.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim.** Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012, p. 141-156.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Edufba, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.939/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, Currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos na luta pela emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>. Acesso em: 20/02/2021.

GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005, p. 77-89.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, mai. 1990, p. 5-12.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Apresentação. Literatura infantil e diferenças. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, out./dez. 2013, p. 1045-1052.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** São Paulo: Ática, 1987.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Niterói, RJ: EdUFF, 2004.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder.** Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** MASP Aferal. 2019. Disponível em: <https://www.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”:** um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1987.