

Literatura infantil e autorreconhecimento de crianças negras: considerações sobre o livro *O mundo no black power de Tayó*

Children's literature and self-recognition of black children: considerations about the book The world in Tayó's black power

Literatura infantil y autorreconocimiento de niños negros: consideraciones sobre el libro El mundo en el black power de Tayó

Anna Paula Bahia Pessanha Lima^I

Rogério Mendes de Lima^{II}

RESUMO

O presente artigo ressalta a necessidade de discussões acerca dos livros que circulam entre as crianças no ambiente escolar, a importância da representatividade negra na literatura infantil, bem como da ampliação do conhecimento de obras com protagonismo negro que resgatam a ancestralidade africana, ao passo que a escola também atua na formação identitária do indivíduo. Nesse contexto, aponta-se a relevância de selecionar materiais literários que possibilitem a realização de um trabalho significativo de valorização e (re)conhecimento de crianças negras. Assim, este artigo pretende fomentar a reflexão acerca da inserção nas salas de aula de literaturas que abordam a africanidade, permitam debates sobre as relações étnico-raciais e o sentido de pertencimento de estudantes das séries iniciais.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Representatividade Negra. Autorreconhecimento.

ABSTRACT

This article emphasizes the need for discussions about the books circulating among children in school environments, the importance of Black representation in children's literature, and the expansion of knowledge about works with Black protagonists that reclaim African ancestry. It highlights that schools also play a role in shaping individual identity. In this context, the relevance of selecting literary materials that enable meaningful work aimed at valuing and (re)acknowledging Black children is emphasized. Therefore, this article aims to promote reflection on the inclusion in classrooms of literature that addresses African heritage, fosters discussions on ethnic-racial relations, and enhances the sense of belonging among elementary school students.

Keywords: Children's Literature. Black Representation. Self-recognition.

^IColégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: apb.pessanha@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-6742-691X>

^{II}Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: mendeslimacp2@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-0437-5382>

RESUMEN

El presente artículo destaca la necesidad de discusiones sobre los libros que circulan entre los niños en el ambiente escolar, la importancia de la representatividad negra en la literatura infantil, así como la ampliación del conocimiento de obras con protagonismo negro que rescatan la ancestralidad africana, mientras la escuela también contribuye a la formación identitaria del individuo. En este contexto, se señala la relevancia de seleccionar materiales literarios que posibiliten la realización de un trabajo significativo de valorización y (re)conocimiento de niñas y niños negros. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo fomentar la reflexión sobre la inclusión en las aulas de literaturas que aborden la africanidad, permitan debates sobre las relaciones étnico-raciales y el sentido de pertenencia de los estudiantes de los primeros años.

Palabras clave: Literatura Infantil. Representatividad Negra. Auto-reconocimiento.

INTRODUÇÃO

A colonialidade, sendo parte do projeto civilizatório da modernidade, pode ser compreendida como fenômeno histórico e cultural que teve sua origem no colonialismo, mas se mostrou mais duradoura que ele próprio. Ou seja, mesmo com o fim do colonialismo, ela mantém a lógica de relações coloniais de poder entre saberes e modos de vida que, com base na hierarquização territorial, racial, epistêmica, cultural e de gênero, produz subalternidade e suprime conhecimentos, experiências e formas de vida daqueles/as que são explorados/as e dominados/as.

Ao subalternizar e silenciar outras formas de conhecimento de povos e sociedades não europeias, a colonialidade definiu a posição das populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus como inferiores na escala humana. Observa-se, desse modo, que o padrão de poder criado tem como eixo central a “raça”, ou a classificação da população mundial sobre a ideia de raça, forjada com a descoberta e colonização da América. Ainda presente no padrão de poder hegemônico mundial, esse movimento colonizador possibilita a reprodução e a manutenção das relações de dominação ao longo do tempo, nas diversas esferas da vida social.

Enquanto espaço socializador, a escola básica se constitui como lugar essencial para a formação dos sujeitos. No entanto, é importante reconhecer que o sistema educacional brasileiro carrega consigo uma herança colonial, refletindo um modelo eurocêntrico tanto em suas estruturas quanto em seu conteúdo. Essa colonialidade, que abrange dimensões do ser, do poder e do saber, continua a se manifestar dentro da escola, começando desde os primeiros anos de escolaridade. Nesse contexto, as crianças são expostas a referenciais eurocêntricos, até mesmo nos livros de literatura infantil utilizados.

Sendo assim, ao fomentar a reflexão acerca da inserção nas salas de aula de literaturas que abordem a africanidade e permitam debates sobre as relações étnico-raciais e o sentido de pertencimento de crianças negras, o artigo aponta as possibilidades de ressignificação da identidade racial entre estudantes dos anos iniciais. Ressalta ainda que nem todas as crianças encontram facilidade em se identificar com muitas obras literárias destinadas a elas, pois embora o tema representatividade tenha ganhado notoriedade nos últimos tempos a presença de protagonistas negros na literatura infantil ainda não é tão expressiva.

Isto posto, aqui são apresentadas algumas considerações sobre a obra *O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira (2013), apresentando-a como importante instrumento para a realização de um trabalho significativo de valorização e (re)conhecimento. Nele, a autora transmite a alegria e autoestima de uma menina negra que tem orgulho de seus traços fenotípicos e de sua

ancestralidade, cuja representação ilustrada reforça a ideia de empoderamento e beleza do cabelo crespo. Contudo, assim como muitas crianças negras, Tayó também é vítima de preconceitos e discriminações em sua escola.

Deste modo, para argumentar em favor da perspectiva apresentada, são resgatadas algumas contribuições teóricas de autores que se debruçam sobre a temática, bem como são apresentados os conceitos de colonialidade do poder, do ser e do saber, de modo a sublinhar a estreita relação entre a modernidade capitalista e o racismo.

Além disso, é destacado o modo como a luta dos movimentos negros resultou na legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares; as características presentes nas produções literárias destinadas às crianças desde a década de 1970, por meio da abordagem eurocentrismo-literatura infantil-antirracismo; e a renovação nas produções literárias perante essa nova demanda, as quais passaram a ressaltar os discursos e manifestações culturais dos grupos sociais e das populações oprimidas no continente mesmo com o fim da colonização.

Por fim, uma vez que tais narrativas vêm, pouco a pouco, ganhando espaço e rompendo com os referenciais hegemônicos, é feita uma discussão acerca obra citada com o objetivo auxiliar professoras e professores no trabalho de educação das relações étnico-raciais, ainda tão desafiador para o docente, para a criação de um novo imaginário e de possibilidades de autorreconhecimento de crianças negras.

A MODERNIDADE CAPITALISTA E O RACISMO: COLONIALIDADE DO PODER, DO SER E DO SABER

Estudos sobre a desigualdade e a discriminação racial têm se multiplicado nos últimos tempos e confirmam o racismo profundo e estrutural incorporado ao longo de nossa formação histórica que, embora relegado, vem sendo denunciado pelos movimentos negros desde meados dos anos 1970. Episódios de violência e dominação contra a população negra, ocorridos e noticiados dentro e fora do Brasil, ilustram o quanto essas práticas são recorrentes ainda no século XXI.

Vivemos numa sociedade em que a diversidade étnico-racial é um traço comum e a desigualdade racial é uma constatação. Conforme apontam os dados da Organização das Nações Unidas (ONU), no Brasil, as populações negra e indígena são as mais afetadas por essa desigualdade. Ademais, de acordo com avaliação do Ministério Público do Trabalho, embora amparados constitucionalmente, pretos e pardos são os que enfrentam maiores dificuldades decorrentes da discriminação no que diz respeito a ocupar cargos de maior exposição, à remuneração, à progressão de carreira e ao assédio moral (Boehm, 2017). Deste modo, encontram-se nas funções de trabalho menos qualificadas e recebem salários inferiores aos das pessoas brancas para desempenhar a mesma função.

Embora o resultado do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) demonstre que mais de 55% da população brasileira é autodeclarada negra, ou seja, o contingente populacional de pretos e pardos atingiu a maioria numérica, isso não se reflete de forma proporcional no seu acesso a bens e serviços públicos e/ou privados como, por exemplo, a educação formal e, como já mencionado, no mercado de trabalho. Assim, apesar de não se constituir como minoria numérica, a população negra brasileira é minoria na representatividade política, social etc.

O racismo, em seus diferentes aspectos, remonta ao processo de colonização da América. Isso é claramente explicitado por Césaire (1978) em *Discurso sobre o Colonialismo*, escrito como resposta crítica ao processo de colonização, escravidão, autoritarismo e aos valores europeus estabelecidos como supremacia. Na obra, o autor é enfático ao afirmar que a colonização foi um projeto muito bem estruturado, no qual os diversos setores sociais como a medicina e a religião, por exemplo, contribuíram para fundamentar e legitimar a superioridade europeia e a inferioridade

dos demais povos. Assim, a subalternização, o silenciamento e a desumanização da população negra fazem parte da construção da modernidade capitalista.

Ao estabelecer uma relação entre a modernidade capitalista e o racismo, Césaire (1978) evidencia a hierarquização racial, a relativização moral e o fato de não haver uma só voz para romper com o silêncio que defende os povos explorados, porque as altas ocupações trabalhavam apenas para o bem-estar da burguesia. Assim, a modernidade originou uma humanidade reduzida a monopólios, uma sociedade movida pela necessidade essencial de produção econômica, cujo grupo social que detém as prerrogativas se torna possuidor do poder numa lógica em que a Europa é vista como a grande civilização e as raças não brancas são inferiores. Gomes (2001, p. 88) também afirma que as relações sociais ocorrem mediante a racialização. Nas palavras da autora,

Esse imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial.

Ademais, ao estabelecer um paralelo entre educação cidadã, etnia e raça, a autora complementa afirmando que, no Brasil, ser negro ultrapassa o dado biológico. “É uma construção histórica e política. Entender como a questão da raça se constituiu historicamente em nosso país nos ajudará a pensar a compreender a complexidade que envolve a construção da identidade racial dos negros e mestiços brasileiros” (Gomes, 2001, p. 91).

Ainda no campo da discussão sobre as relações coloniais e as consequências das concepções racialistas, Rossato e Gesser (2001, p. 11-12) trazem à luz aspectos da branquitude diante de conflitos raciais em estudos de realidades brasileiras e estadunidenses, e questionam que

essa experiência é imposta diante de uma sociedade em que ser branco(a) é a “norma”, ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do “outro”. Esta consciência silenciada ou experiência branca pode ser definida de acordo com McLaren (1998) como “*uma forma sócio-histórica de consciência*” nascida das relações capitalistas e leis coloniais hoje compreendida como “*relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados*”. Essa branquitude como geradora de conflitos raciais demarca concepções ideológica, práticas sociais e formação cultural, que são identificadas com e para a brancos como de ordem “branca” e, por consequência, socialmente hegemônicas. (...) De acordo com este raciocínio, a experiência de outros grupos sociais (negros, pardos em geral, não-brancos) são descaracterizados como seres humanos e, por consequência, são percebidos como indicadores de desajustes no contexto da humanidade.

Fanon (2008), ao discutir o racismo, aponta a cor da pele como motor que rege o destino do negro no meio social. Dessa maneira, avalia que é a classe dominante, portanto a raça branca, que exerce grande influência em todas as camadas sociais, bem como determina os rumos das políticas sociais e econômicas.

Ao tecer considerações acerca da colonialidade do poder, Quijano (2009) afirma ser ela um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista, que se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial. Chama atenção ainda que a perspectiva eurocêntrica não é exclusividade dos europeus ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também daqueles que são educados sob a sua hegemonia, fator resultante do longo tempo de trabalho

cognitivo de naturalização dessa relação de poder. Neste sentido, aqueles que ocupam a condição subalterna internalizam e naturalizam o papel que lhes cabe socialmente, sem questionamentos.

Maldonado-Torres (2019) explica que as estruturas de dominação do colonialismo deixaram sequelas que extrapolam os limites físicos e econômicos, adentrando campos como a cultura e o pensamento. Consequentemente, temos não apenas a colonialidade do poder, mas também a do saber e a do ser como componentes fundamentais da modernidade/colonialidade, que suprimiram a identidade dos povos colonizados para um espaço de subalternidade, o qual persiste e vai além do fim da dominação política das colônias. “O sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (Maldonado-Torres, 2019, p. 43).

Enquanto a dimensão do poder se refere ao controle da economia e das relações de autoridade, a dimensão do saber se estende ao controle do conhecimento e da subjetividade com vistas a manter o domínio econômico, político e cultural. Deste modo, a perspectiva de conhecimento que se torna hegemônica é sobreposta às demais, ignorando-as e colonizando-as. Por sua vez, a dimensão do ser compõe o controle das identidades e das práticas cotidianas, inferiorizando os colonizados e desconsiderando sua cultura como forma de destruir sua existência.

Mediante o exposto, é possível perceber a conexão íntima entre as questões raciais e a modernidade capitalista no que tange à construção e permanência do racismo. Assim, o racismo não pode ser visto como fenômeno episódico ou comportamento individual, mas como um problema profundo que faz parte da estrutura social e envolve todas as dimensões da vida individual e coletiva, colocando os sujeitos negros na posição de cidadãos de segunda categoria no país.

Almeida (2019), jurista, filósofo, integrante da organização econômica e política da sociedade e um dos maiores intelectuais contemporâneos, ao defender a tese central de que o racismo é sempre estrutural, salienta que a desigualdade racial decorre das relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, que validam a autopreservação entre brancos, bem como a manutenção de privilégios. Desse modo, ele reforça a importância de que sejam pensadas ações que propiciem mudanças profundas na estrutura social, pois em todos os espaços se têm negros em condição de subalternidade, seja pela ausência de direitos, seja por sua suposta incapacidade ou incivilidade.

Pensar o outro olhar sobre a história da colonização, quando o negro não era visto de forma positiva, permite a compreensão da construção do eurocentrismo, a reflexão sobre os desdobramentos e as consequências do colonialismo que ainda vigoram em nossa sociedade, sua relação profunda com o racismo, além de ser fundamental na luta contra a hegemonia imposta. Então, torna-se necessário dar visibilidade e empoderar as culturas marginalizadas e excluídas pela modernidade capitalista, rompendo com o universo de preconceitos e discriminações em torno das relações raciais.

A LUTA DOS MOVIMENTOS NEGROS E A LEI N. 10.639/2003

No Brasil, a lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) traz para o âmbito escolar a obrigatoriedade de discussão acerca da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Contudo, isso não se deu de uma hora para outra. É resultado da militância negra que desde a década de 1930 reivindica mais espaço para os afrodescendentes, da luta e ação dos movimentos sociais negros em articulação estabelecida com as diferentes instâncias e/ou organizações do Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal, especialmente a partir dos anos 1980, cujo processo histórico de criação é bastante longo e complexo.

A luta por ações afirmativas para a população negra no Brasil foi uma das estratégias políticas adotadas pelos movimentos negros, resultando em mudanças significativas na abordagem contra o racismo. Essas mudanças foram construídas durante o enfrentamento ao regime ditatorial que estava vigente na época. Pereira (2017, p. 17) diz que um marco fundamental nesse contexto foi

a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) na luta pela construção de uma nova sociedade em que fosse valorizada a cultura negra na história do Brasil e pela autêntica democracia racial, articulando “raça” e “classe” por melhores condições de vida para a população negra.

Deste modo, os ativistas negros “buscavam a construção de espaços de interlocução nas esferas dos poderes executivo e legislativo, objetivando construir políticas públicas para atender demandas emergenciais da população negra” em diferentes setores da sociedade, defendendo-a contra o racismo no trabalho, na educação e demais instâncias (Pereira, 2017, p. 19). Isso permitiu que, mais tarde, fossem construídas novas perspectivas de lutas e estratégias de atuação, articulações e intervenções de combate ao racismo, ao lado de outras organizações dos movimentos negros que começaram a se difundir.

Os debates e estratégias anteriores sobre a questão racial foram, aos poucos e no decorrer de longos anos, materializados em documentos/legislações antidiscriminatórias, como a referida lei (Brasil, 2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — Pluralidade Cultural e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Era uma forma de não apenas atender às reivindicações dos movimentos negros, mas também lançar luz sobre as diferenças culturais e raciais, integrando-as ao currículo escolar.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Brasil, 2004a, p. 10)

Como é possível observar, as ações militantes permitiram a conquista de um novo lugar político e social para o movimento antirracista, especialmente no campo educacional. No que se refere à legislação, este artigo toma como base a lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e o parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2004b), que estabelece as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da cultura e história afro-brasileiras na escola básica. Eles têm possibilitado mudanças culturais e epistemológicas significativas nas escolas de todo o país e na sociedade em geral (Pereira, 2017), o “que leva, no mínimo, à problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros, mas que potencialmente pode levar à construção de uma educação intercultural que contribua para a consolidação de uma perspectiva democrática na educação brasileira”.

Nesse contexto, as leis e iniciativas político-pedagógicas que abordam as questões raciais e o racismo nos currículos escolares e nas aulas refletem conquistas históricas dos movimentos negros em diversas esferas sociais. O ambiente escolar é estrategicamente central nessa luta, sendo um espaço privilegiado para combater e superar o racismo.

No que concerne à implementação da lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), é essencial ressaltar que ela inclui a literatura como recurso fundamental para explorar temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira dentro da sala de aula. Nesse contexto, a literatura infantil emerge como

poderosa aliada, dadas a sua função social e a sua capacidade de ampliar a consciência de mundo desde a infância. Além disso, ela facilita a abordagem de assuntos complexos de maneira simples, clara e lúdica, contribuindo para o desenvolvimento do imaginário das crianças.

A RELAÇÃO ENTRE EUROCENTRISMO, LITERATURA INFANTIL E ANTIRRACISMO

Muito mais que fonte de prazer e encantamento, a literatura é território de infinitas possibilidades na formação de leitores críticos e plurais, auxiliando na compreensão do mundo, da cultura e da sociedade. Para Coelho (2000, p. 11), ela vem sendo redescoberta como grande “espaço de convergência das multilinguagens que se cruzam no cenário contemporâneo”. Ademais, ele considera ainda, especialmente a literatura infantil é importante instrumento de formação do ser e da consciência de mundo das crianças e jovens, uma vez que sua matéria é a palavra, o pensamento, as ideias e a imaginação, sendo a escola um espaço privilegiado.

Ao discutir o lugar que a literatura infantil ocupa em nossa sociedade, a autora afirma que ela é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Literatura é uma linguagem 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. 28-29)

Para explicitar as características estiveram (ou estão) presentes na produção literária destinada às crianças, que começou a ser pensada em fins dos anos 1970, Coelho (2000) faz um levantamento comparativo entre os conceitos e padrões de pensamento ou comportamento que determinaram (ou determinam) a temática e as peculiaridades que diferenciam as literaturas de ontem e de hoje. Ou seja, refere-se àquelas que têm em si os chamados “valores tradicionais”, consolidados pela sociedade romântica no século XIX, e os “valores novos”, gerados em reação aos antigos.

Entre as propriedades confrontadas entre uma e outra, é possível destacar que as literaturas que agregam em si os “valores tradicionais” apresentam a valorização ideal do indivíduo, na qual os modelos das qualidades e virtudes consagrados pela sociedade são padrões ideais a serem seguidos; o sistema social sobrepõe o ter ao ser e ao fazer, valorizando as minorias privilegiadas e a superioridade do homem; e o racismo, que, embora tenha procurado denunciar, “a separação entre brancos e negros é notória: reflete uma situação social concreta” (Coelho, 2000, p. 23).

No que diz respeito aos “valores novos”, já presentes na literatura contemporânea, mas que vêm se consolidando em meio ao que ainda é dominante, a autora destaca o espírito solidário; personagens questionadores das verdades que a sociedade impõe; um sistema social que tende a sobrepor ao ser o fazer e o ter e no qual as injustiças e diferenças sociais desapareçam; a desestabilização do patriarcado em decorrência do processo de libertação feminista e da substituição das estruturas do núcleo familiar; a concepção de vida como mudança contínua e não como idealização e perfeição a serem alcançadas; e o antirracismo, que já é bem evidente e frontalmente apontado nos livros infantis na busca pela valorização das diferentes culturas e etnias, bem como de sua autenticidade.

Com base nessa comparação, é possível afirmar que a literatura de hoje destinada ao público infantil é uma literatura engajada, que tem como proposta formar leitores críticos. A autora

reforça a importância de que aqueles que vão trabalhar literatura com crianças ou escrever para elas considerem cada um dos dados extraliterários apresentados. Ao considerá-los como pontos fundamentais a serem observados, ela afirma que

tais dados são básicos para o exercício de uma leitura crítica avaliadora dessa literatura nova, que, sem deixar de ser um instrumento de emoção, diversão ou prazer, poderá auxiliar, e muito, a tarefa da Educação, no abrir caminho aos que estão chegando, em direção à nova mentalidade a ser conquistada por todos, em breve tempo... (Coelho, 2000, p. 27)

Estudos realizados sobre a representação do negro na literatura infantil dão conta de que, historicamente, os livros infantis estiveram empenhados na construção de uma identidade étnico-racial negra depreciada. Era uma literatura de autoria branca, com a maioria de suas personagens também brancas. Assim, os modos depreciativos de representação da identidade negra, conforme aponta Brookshaw (1983, p. 13),

Vão instituindo as significações do “ser negro”, no caso, mediante significações do “ser branco”. Portanto, ao agregar ao mundo branco — por meio de personagens — os valores tidos como positivos (beleza, caráter, valentia, inteligência etc.), se constrói, por oposição, não necessariamente afirmada na narrativa verbal ou apresentada na narrativa imagética, a identidade negra como polo oposto — feiura, deslealdade, covardia, ignorância, sexualidade exacerbada, subserviência etc.

O modo como o branco vê o negro foi marcado desde a infância pelas histórias em que a negritude era associada a aspectos negativos. A atribuição de valores negativos a detalhes do corpo negro induz à formação de uma baixa autoestima, responsável pela disseminação sutil da ideologia do branqueamento difundida em nossa sociedade. Nesse sentido, a leitura e interpretação que as crianças fazem das narrativas literárias acabam por construir o que elas entendem por ser negro ou ser branco. Ademais,

Ter vários atributos considerados negativos faz com que a criança negra ou mestiça aprenda desde cedo que é diferente porque portadora de um rosto/corpo/cabelo que a faz pior que as outras crianças: mais feia, mais sem graça, mais pobre, mesmo que não o seja, mais tipo para receber apelidos que a excluem do mundo dos outros diferentes dela. (Fonseca, 2000, p. 103)

A aprendizagem racial ofertada cotidianamente para as crianças negras e brancas ratifica e constrói significações sobre a identidade étnico-racial negra em diversas instâncias culturais e sociais. Por esse motivo, aqui é destacada a potencialidade da literatura na promoção do respeito às diferenças e no combate ao racismo, na construção da identidade e autoestima de crianças negras e na valorização da cultura afro-brasileira e africana. Em outras palavras, por meio dela é possível ampliar a visão de mundo, reconhecer-se e melhorar as relações interpessoais.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA ENTRE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS COM BASE NA REPRESENTATIVIDADE NA LITERATURA INFANTIL

Entre estudiosos das várias áreas de conhecimento, a noção de literatura que vem predominando é a de ser ela “um dinâmico processo de produção/reprodução que, conscientemente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política” (Coelho, 2000, p. 28). Assim, a literatura infantil, que até bem pouco tempo era minimizada e tratada como gênero menor/

secundário, hoje, tem como premissa muito mais que belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer e emoção estéticos; busca transformar a consciência crítica de seu leitor, uma vez que o processo social, cultural e político está em plena expansão e atua sobre sua criação. Isso altera não apenas a matéria literária (estrutura, forma, linguagem, gênero...), mas também a função do produto literário quanto ao seu aspecto ideológico.

Desde sua origem, a literatura aparece ligada à função essencial de atuar sobre o indivíduo. E, quanto à literatura infantil, a essência permanece a mesma. Contudo, as diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza de seu leitor, que, neste caso, é a criança. Por meio da literatura, há a “oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade” (Coelho, 2000, p. 29).

A literatura infantil possibilita, ao mesmo tempo, o prazer, a diversão, o estímulo à criatividade, novos modos de ver o mundo e, conseqüentemente, de pensar, reagir e viver. É, portanto, uma ferramenta de significativa função social e consciência de mundo. Ressalta-se, todavia, que ela deve ser utilizada com um propósito, mais que simplesmente para fins de entretenimento.

Para que a literatura possa contribuir significativamente ao aprendizado, agregando valor à mudança de consciência em relação ao mundo, o/a educador(a) é uma figura essencial nesse processo, visto que é o mediador da construção do conhecimento. É fundamental que ele/a pense de forma consciente na sua intencionalidade em relação ao leitor, apresentando um universo literário significativo que estabeleça uma relação e interação com a criança que lê. Afinal, o leitor infantil tende a estabelecer relações de identificação com as obras, especialmente com os protagonistas.

Silveira *et al.* (2012) apontam a ligação profunda entre a literatura infantil e o campo pedagógico. Ao analisarem o modo como as diferenças — entendidas de forma ampla — vêm sendo tematizadas e representadas nos livros disponíveis para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, eles salientam que nos últimos anos tais livros sofreram significativas mudanças na produção decorrentes da emergência da temática da diferença, inclusão e respeito à diversidade na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito escolar.

Segundo os autores, tais mudanças são reflexos de um “panorama social mais amplo, tanto das lutas de grupos antes subalternizados quanto de mudanças políticas e decisões legais recentes, resultantes ou articuladas a tais lutas” (Silveira *et al.*, 2012, p. 17). A popularização do discurso e das políticas de inclusão tornou visível uma multiplicidade de sujeitos com demandas e anseios distintos. Assim, “são colocadas em cena diferentes representações do que significa ter esta ou aquela idade, ser índio, ser negro, ser mulher, ser homem, ser homo ou heterossexual, ter esta ou aquela conformação corporal, estabelecendo-se um vigoroso campo de lutas discursivas” (Silveira *et al.*, 2012, p. 19).

Desde meados dos anos 1990, com incremento nos anos 2000, as temáticas ligadas às diferenças passaram a construir um campo fértil para a literatura infantil. Ressalta-se, no entanto, que a abordagem da etnia, campo de estudo deste artigo, tem recebido maior atenção, uma vez que o ensino da cultura africana e dos afrodescendentes é uma das mais importantes demandas educacionais contemporâneas no Brasil.

As exigências da lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), que inclui no currículo oficial das redes pública e privada de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e africana”, apoiaram a multiplicação da publicação de livros voltados para questões étnico-raciais e um número relativamente maior de autores se debruçando sobre o tema. Contudo, é importante destacar que,

Certamente, essas demandas legais têm suas origens nos movimentos sociais que, no caso específico, para além das lutas contra o tratamento discriminatório histórico em relação à etnia negra na sociedade brasileira, também cerraram fileiras na reivindicação do reconhecimento da contribuição da cultura de matriz africana no nosso cotidiano, em toda sua complexidade. (Silveira *et al.*, 2012, p. 185)

Desse modo, os livros de literatura infantil passaram a tematizar especificamente situações de racismo, a valorizar a tradição cultural dos países africanos por meio do reconto de narrativas tradicionais africanas, e buscaram reverter a história de invisibilidade da etnia negra na composição de personagens centrais. Então, o personagem negro, que era negativamente valorado por meio da exclusão, da marginalização, do estigma e do estereótipo, passou a ganhar voz e reconhecimento. O seu lugar na literatura mudou e tornou-se, então, protagonista.

Quando pensamos em educação, é preciso ressaltar a importância da escola como instituição que faz parte da formação cidadã e lembrar que as crianças vão se construindo por meio dos vários referenciais, os quais possuem relação direta também com sua autoestima. Assim, “o posicionamento dos grupos sobre as questões raciais é aprendido e internalizado desde a mais tenra idade. E, uma vez que isso aconteça, moldam-se comportamentos e estruturam-se formas de agir-pensar estigmatizantes” (Sousa, 2001, p. 61).

Ao discursar sobre a importância da literatura infantil durante a Festa Literária do Samba e Resistência Cultural (Flisamba), realizada no Renascença Clube, Nogueira (Literatura Infantil, 2017) afirma que ela é uma forma de expressar realidades, permitindo que as crianças conheçam outros mundos e perspectivas não racistas, antirracistas, afrocentrados, afroperspectivistas, tão importantes para esse ser em formação. Isso porque

a criança sempre faz o percurso literário, o percurso dramático, com aquilo que alguns chamam de função avatar. A criança veste uma personagem e essa personagem que a criança veste faz um percurso inteiro. Então, a criança gosta de ser uma das personagens que aparece. Seja o Pedro, o Manoel, o Joaquim, a Dandara... o que seja. Então, nesse sentido, é muito importante ter personagens que se pareçam com as nossas crianças. Senão, elas irão ser apenas a Frozen, o Batman, o Homem Aranha, a Mulher Maravilha. Vão ser apenas heroínas, heróis, príncipes e princesas que são exclusivamente personagens brancos, crianças brancas. Isso, do ponto de vista da formação da identidade, da formação do imaginário, é muito empobrecedor, além de ser racista. (Literatura Infantil, 2017)

Partindo desse princípio, oferecer às crianças um repertório literário em que os livros apresentem protagonismo e autoria negros proporciona a reeducação no que tange à visão estereotipada do ser negro, o conhecimento de diferentes culturas, o desenvolvimento da empatia e o aprendizado do respeito pelo outro em suas diferenças. Ademais, a representatividade negra nos livros infantis por intermédio de um personagem protagonista é importante para reafirmar a autoestima de crianças que possuem as mesmas características fenotípicas e culturais que ele. Conforme apontam Macena e Azevêdo (2020, p. 7),

(...) obras com protagonistas negros alteram o imaginário popular construído através da narrativa de que o negro só serve para o trabalho escravo e que é, muitas vezes, apresentada nos materiais didáticos. O rumo da história se modifica quando ela é contada através dos olhos de quem a vivenciou, possibilitando que os discentes se vejam em diferentes lugares, dentre eles os de sujeito social, que possui direitos, história e merece ser respeitado.

Em consonância com esse apontamento, Adichie (2019) advoga a importância da representatividade para não haver uma história única sobre os diferentes povos, culturas e lugares. A autora alerta para o perigo de que isso aconteça e relembra como se sentia ao ler, quando criança, apenas contos de fadas em que as personagens eram brancas, de olhos azuis e viviam no frio, sendo ela negra e moradora de uma região muito quente. Salienta ainda que sua percepção da literatura

mudou apenas quando descobriu os livros africanos e percebeu que meninas como ela, com a pele da cor de negra e de cabelos crespos, também podiam existir na literatura. Adichie fala sobre o quanto somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, principalmente quando somos crianças. Daí a importância de garantir que todos se vejam incluídos e representados.

Posto isso, com vistas a trabalhar o respeito e a conscientização sobre o preconceito derivado das questões étnico-raciais num diálogo com o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004a), serão feitas considerações sobre o livro infantil *O mundo no Black Power* de Tayó, de Kiusam de Oliveira (2013), apresentando-o como possibilidade de realização de um trabalho significativo de valorização e (re)conhecimento de crianças negras.

O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ COMO POSSIBILIDADE DE REALIZAÇÃO DE UM TRABALHO SIGNIFICATIVO DE VALORIZAÇÃO E (RE)CONHECIMENTO DE CRIANÇAS NEGRAS

Referência da militância negra e do combate ao racismo, Kiusam de Oliveira é uma educadora e escritora renomada de livros de literatura infantil afrorreferenciada que, segundo a ONU, foi eleita como uma das dez mais importantes para a formação infantil. Premiados por diversas frentes, como *Omo-Obá: histórias de princesas*, que em 2019 completou dez anos de sua primeira edição, seus livros visam ao posicionamento ético-político de educadores e de empoderamento para crianças e jovens ao abordar as tensões presentes nas relações étnico-raciais.

Contadora de histórias da mitologia afro-brasileira no Museu Afro Brasil, mestre em psicologia escolar e do desenvolvimento humano (1988) e doutora em cultura, organização e educação (2008), ambos os títulos pela Universidade de São Paulo (USP), iniciou em 2009 uma sequência de lançamentos literários infantojuvenis que repercutiram nacional e internacionalmente, abordando as temáticas do racismo e do machismo.

Com seus textos, Kiusam busca ampliar o repertório e o imaginário cultural infantil, rompendo com paradigmas. Assim, ficam de lado os estereótipos de princesas europeias e submissas e entram em cena protagonistas que têm como características a autoestima, o empoderamento e que questionam. Nesse sentido, Kiusam classifica suas obras como literatura negra-brasileira de encantamento, que valoriza o cabelo e o fenótipo afro. Segundo ela, “[a] ideia é que as crianças, negras e não negras, criem empatia e tenham novas soluções para problemas cotidianos”.

A motivação da autora para mudar, por meio de seu trabalho, as estruturas sociais em que prevalece o padrão eurocêntrico deu-se a partir de um trauma pessoal da própria infância, quando ela passou por uma situação de constrangimento decorrente do racismo sofrido por parte de sua professora e colegas de classe. Assim, ela escreve sobre o racismo de uma forma que as crianças compreendam, se identifiquem e, ao mesmo tempo, possam se encantar. Escreve para responder às violências racistas que sofreu e dar chance para que outras pessoas façam o mesmo.

Entre os títulos escritos por Kiusam, merece destaque *O mundo no Black Power* de Tayó (Oliveira, 2013), premiado pelo Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo (ProAC). O livro, narrado em terceira pessoa e ilustrado por Taisa Borges, conta a história de Tayó, menina negra de seis anos, que tem sua beleza e alegria exaltadas ao longo de todo o texto por meio da valorização de seu cabelo naturalmente crespo, e cujo penteado favorito é o *Black Power*. Por meio da obra, a autora busca inspirar meninas negras a amarem seus corpos e se sentirem confortáveis com sua aparência.

O texto em análise abarca uma função maior que a de contar uma simples história. Ele sobre-excede os diversos fatores sociais ao explorar a história da menina Tayó e salientar a construção de sua identidade mediante a aceitação de seu cabelo, de seu fenótipo e de sua ancestralidade africana.

Isso pode ser percebido desde a capa com a leitura do título e da imagética, os quais indicam o fato de a menina carregar o mundo em seu cabelo. Fazem alusão ao penteado característico da estética dos povos negros, que foi e ainda é símbolo de afirmação, orgulho, respeito e resistência daqueles que lutaram propondo o orgulho racial com o Movimento Black Power, rompendo com os padrões de beleza eurocêntricos.

Transcendendo o campo da beleza, o *Black Power* representa o encontro dos negros com suas raízes africanas. Deste modo, é ressaltada importância do penteado na construção da identidade e autoestima de Tayó, numa relação direta com sua ancestralidade. Ademais, a cultura africana e as características psicológicas da protagonista também são evidenciadas por meio da utilização vocábulo Tayó, “nome próprio africano (iorubano) feminino e masculino que significa [...] da alegria” (Oliveira, 2013, p. 40). Tal definição, bem como origem e significado de outras palavras africanas, pode ser encontrada no glossário que consta ao final do livro.

As ilustrações diversificadas chamam atenção tanto pelas cores quanto pelos traços e formas, rememorando a África de forma positiva, além de possibilitarem uma leitura mais significativa do texto. Tornam-se assim um atrativo, instigam o imaginário das crianças para novas experiências de encantamento por meio da fruição estética, registrando a alegria de Tayó e transmitindo informações importantes num diálogo rico com o texto verbal. Trata-se, nesse sentido, de um livro que deve ser apreciado também visualmente, na medida em que as ilustrações dão vida ao que é apresentado pelo narrador.

De acordo com Corrêa (2008), as ilustrações nas obras infantis são de grande importância, capazes de estimular a amorosidade, a sensibilidade, o cultivo do estado poético e estético dos sujeitos e a afetividade, que precisam ser desenvolvidos nas crianças para a construção de um mundo melhor e humano, bem como para a aceitação plena de si mesmas no sentido de proporcionar o empoderamento infantil e a autoconfiança. Há de se ressaltar o cuidado que o educador deve ter nas escolhas que faz ao direcionar seu trabalho aos temas étnico-raciais, posicionando-se criticamente perante as representações negativas tão arraigadas em tudo que está relacionado ao negro.

Além do plano imagético, as palavras e orações que aparecem destacadas no texto, com fonte e cor diferentes, ressaltam as características da menina. Assim, elas são sempre enaltecidas, rompendo com preconceitos associados ao fenótipo do ser negro:

TAYÓ tem 6 anos. É uma menina de beleza rara. [...] Seu rosto parece uma moldura de valor, que destaca BELEZAS INFINITAS. Seus OLHOS são NEGROS, tão negros como as mais escuras e belas noites [...] Do fundo desses olhos escuros saem faíscas de um brilho que só as estrelas são capazes de emitir. Seu nariz parece mais uma larga e valiosa PEPITA DE OURO. (Oliveira, 2013, p. 8-12)

No decorrer da leitura o narrador revela que a cabeça é a parte do corpo que Tayó mais gosta, pois ostenta nela seu enorme cabelo crespo sempre com um *Black Power*, motivo pelo qual o nome do penteado compõe o título do livro. É a partir dele que a história se desenvolve, dando vida à obra.

Cheia de autoestima, a menina tem orgulho de seu cabelo e se sente poderosa quando ele está cheio. Movida pelo gosto por coisas diferentes, ela planeja seus penteados sempre com enfeites especiais, coloridos e divertidos, e seus desejos são realizados por sua mãe, que se disponibiliza a fazê-los com muito empenho. Por causa da variedade de enfeites que Tayó escolhe, como flores, borboletas e fios de lã, seu cabelo torna-se tão imenso quanto a sua imaginação, o que a faz querer projetar o mundo nele, conforme mostra o trecho: “Sobre a cabeça, a parte do corpo de que ela mais gosta, ostenta seu enorme cabelo crespo, sempre com um penteado chamado Black Power. Seu penteado faz o maior sucesso, porque Tayó costuma escolher os enfeites mais divertidos” (Oliveira, 2013, p. 17-18).

Assim como muitas crianças negras, Tayó também é vítima de racismo, preconceito e discriminação em sua escola, já que esses comportamentos estão enraizados e presentes em nossa sociedade. Contudo, ela não dá ouvidos aos insultos dos colegas. Ela tem certeza de que sua mãe é uma rainha com uma ancestralidade lindíssima e, por esse motivo, se considera princesa assim como todas as outras meninas. Com a certeza de que traz um universo de histórias sobre a cabeça, sendo seus cabelos a sua coroa, se alguém lhe faz críticas, busca apoio no amor da mãe e em sua ancestralidade.

Tayó encontra no *Black Power* todas as suas raízes africanas, “projetando em seu penteado todos os sons e cores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes...” (Oliveira, 2013, p. 24). Isso a faz enfrentar os comentários racistas dos colegas de classe quando lhe dizem que ele é “ruim”. Assim, ela sempre responde dizendo que seu cabelo é fofo, lindo e cheiroso e que eles estão com “dor de cotovelo” porque não podem carregar o mundo nos cabelos como ela faz (Oliveira, 2013, p. 27). O modo como a personagem se vê e reage às situações de discriminação corrobora o apresentado por Coutinho (2009, p. 1) quando diz que

No Brasil, temos assistido, ao longo dos anos, o crescimento de uma estética negra com uma valorização positiva de aspectos fenótipos “naturais”. Podemos verificar uma maior aceitação ou menor rejeição pela sociedade em geral de um modelo de pentear/adornar os cabelos que diferem do baseado no “padrão europeu”.

Kiusam transforma o enorme cabelo crespo de Tayó numa metáfora para a riqueza cultural de um povo e da imaginação de uma menina bem resolvida consigo mesma, sobretudo pelo seu reconhecimento como descendente de uma rica cultura. Para a criança leitora que se identifica com a protagonista, a leitura da obra pode elevar sua autoestima por meio da perspectiva de representação positiva da identidade étnico-racial negra.

Muito mais que simplesmente contar uma história, é uma obra que permite o reconhecimento e o autoconhecimento ao abordar a construção da identidade da protagonista por meio da aceitação de seu cabelo, de seu fenótipo e de sua ancestralidade, como se pode observar no trecho que segue:

Mas, quando recupera seu bom humor, é capaz de transformar todas as lembranças tristes em pura alegria, projetando em seu penteado todos os sons e cores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes, demonstrando que nem correntes nem grilhões conseguiram aprisionar a alma potente dos seus antepassados. (Oliveira, 2013, p. 31)

O mundo no Black Power de Tayó é uma das obras que traz novos contornos para a pertença étnico-racial negra na literatura infantil brasileira contemporânea. Apresenta essa identidade de modo valorizado, central e protagonista, não se limitando apenas à cor da pele ou ao tipo de cabelo, normalmente tomados como traços identitários da pertença racial negra no Brasil, mas por outros traços de ancestralidade constituídos no decorrer da narrativa tanto pelo texto escrito quanto pelo texto imagético.

Ao viabilizar o reconhecimento étnico-racial e o fortalecimento de identidade, perante a ideia de que, “se as relações entre textos e imagens forem bem construídas nos livros infantis, a possibilidade de o leitor gerar novas histórias se potencializa” (Fleck, Cunha e Caldin, 2016, p. 199), *O mundo no Black Power de Tayó* se enquadra no que Cosson e Martins (2008, p. 66) denominam de “[...] afirmação da identidade negra a partir da valorização e positivação da imagem física (beleza) e intelectual (inteligência, protagonismo) [...]”. Assim, é uma ferramenta potente de enfrentamento do racismo para a construção de uma educação plural, para a formação de indivíduos mais humanizados, respeitosos, tolerantes com o próximo e que, além de conhecedores de si, considerem as diferentes

dimensões do ser do outro e passem a ver positivamente representadas as culturas e tradições dos diversificados grupos que compõem a sociedade em que vivem.

Para Santos (2001, p. 106), dessa maneira, “o racismo deixa de ser um problema do discriminado para se tornar um problema de todos”. A autora complementa ainda que

A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo. (...) É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos. (Santos, 2001, p. 106-107)

A representatividade na educação de crianças negras possibilita a ressignificação de sua identidade, que, como vimos, foi construída negativamente e negada socialmente. Meninas e meninos negros sofrem diariamente em meio a uma sociedade contemporânea que ainda nega sua imagem estética. Assim, permitir que essas crianças tenham contato com literaturas que desconstruam a ideologia do branqueamento, que acabou por estabelecer um “padrão de beleza eurocêntrico onde ser belo é ser branco, ter cabelo loiro e liso, fazendo com que muitos negros e negras não se reconheçam nesse padrão de beleza e se apropriem dessa ideologia, negando sua própria identidade para serem socialmente aceitos” (Silva, 2018), é transformar o preconceito em inclusão e valorização da sua própria cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a escola como uma das instituições em que acontecimentos, fazeres, pensares, reflexões são produzidos discursivamente com intenções várias, faz-se necessário pensar práticas pedagógicas e políticas educacionais concretas capazes de afirmar positivamente a identidade negra, que propiciem movimentos emancipatórios e enfrentamento das violências diversas materializadas em preconceitos, discriminações e exclusões; políticas que assegurem, assim, a garantia do direito à diferença nos cotidianos (não) escolares com vistas à transformação social por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais.

A construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai passar, inevitavelmente, pelos referenciais que forem a ele apresentados e com os quais ele irá se deparar ao longo de sua vida, sejam eles positivos, sejam negativos. Diante disso, as crianças negras precisam se ver como negras, aprender a respeitar a imagem que têm de si e ter modelos que confirmem essa expectativa.

Uma vez que a literatura faz parte do universo infantil e permite uma interação rica com as crianças em vários aspectos, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social, ela é um importante suporte de reflexão e debate sobre questões diversas, inclusive as étnico-raciais, possibilitando, ao mesmo tempo, contribuir para formação de leitores críticos e construir sentidos de pertencimento.

Verifica-se que a representatividade nas obras infantis favorece a construção da identidade e da autoestima de crianças negras nas séries iniciais, sendo fundamental oferecer um repertório literário em que haja cada vez mais protagonistas que sirvam de referência e dialoguem com elas, já que não é difícil perceber que muitas delas chegam à escola com referenciais eurocêntricos interiorizados e com os quais se deparam também nos livros infantis.

Por meio das discussões apresentadas neste artigo, bem como da análise de *O mundo no Black Power de Tayó*, foi possível refletir e compreender a relevância do texto literário para abordar problemáticas associadas à temática étnico-racial, uma vez que ele possibilita ao sujeito reconhecer ao outro e a si mesmo e ter uma nova interpretação do mundo.

Todavia, é importante atentar para a qualidade textual e estética das obras, buscando livros que tenham uma relação interessante entre texto e ilustração, posto que as imagens representam outra linguagem, além da textual, permitindo novas leituras e olhares sobre a história que se lê, especialmente entre os alunos menores. Assim, as ilustrações devem estimular conversas e reflexões.

Espera-se, desse modo, que o presente artigo tenha contribuído com reflexões acerca da importância da representatividade negra na literatura infantil e da necessidade de ampliação de conhecimento de obras com protagonistas negros e histórias que resgatem a ancestralidade africana voltadas a esse público, como meio de estimular e promover o respeito à diversidade bem como superar ações preconceituosas. Isso porque, além de possibilitar novas vivências, a literatura infantil ensina.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BOEHM, Camila. **Negros enfrentam mais dificuldades que brancos no mercado de trabalho, diz MPT**. Agência Brasil. São Paulo, 08 nov. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-11/negros-enfrentam-mais-dificuldades-que-negros-no-mercado-de-trabalho-diz-mpt>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) n. 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.
- BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre; Mercado Aberto, 1983.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (org.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-111.
- COSSON, Rildo; MARTINS, Aracy. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 53-79.
- COUTINHO, Cassi Ladi Reis. A estética negra em Salvador (1996 – 2005). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772004_f754dcb9d6f65c22eba5ae859dbc8451.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLECK, Felícia de Oliveira; CUNHA, Miriam Figueiredo Vieira da.; CALDIN, Clarice Fortkamp. Livro ilustrado: texto, imagem e mídia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 1, p. 194-206, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/qjzs8gJfMWHfK3XqmRphqR/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil-afrobrasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 309-315.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022: identificação étnico-racial da população por sexo e idade**. 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/13ee0337cffc1de37bf0cd4da3988e1f.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

LITERATURA INFANTIL – Renato Nogueira. **Flisamba** – Festa Literária do Samba e Resistência Cultural, 16 jul. 2017. Vídeo, 31 min. Disponível em: <https://acervo.cultne.tv/cultura/literatura/228/literatura-negra/video/2680/literatura-infantil-renato-nogueira>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MACENA, Keyla Patrícia da Silva; AZEVÊDO, Nelma Menezes Soares de. O mundo no black power de Tayó, de Kiusam de Oliveira: uma leitura transdisciplinar. **Revista Lumen**, Recife, v. 29, n. 2, p. 105–116, dez. 2020. Disponível em: <https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/591>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-53.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

PEREIRA, Amílcar. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, 13-30, 2017. <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3452>

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 11-37.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SILVA, Leidiane Alves da. **Literatura infantil e ressignificação da identidade racial da criança negra**. Cajazeiras, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/9212/LEIDIANE%20ALVES%20DA%20SILVA.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20PEDAGOGIA.2018.pdf?sequence=3>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SILVEIRA, Rosa Hessel; KIRCHOFF, Edgar Roberto; KAERCHER, Gládis; LIEBGOTT, Iara Tatiana Bonin; DALLA ZEN, Maria Isabel H.; SILVEIRA, Carolina Hessel; RIPOLL, Daniela; FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. **A diferença na literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2012.

SOUSA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 39-63.

Como citar este artigo: LIMA, Anna Paula Bahia Pessanha; LIMA, Rogerio Mendes de. Literatura infantil e autorreconhecimento de crianças negras: Considerações sobre o livro *O mundo no black power* de Tayó. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300090, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300090>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia: Lima, A.B.P.; de Lima, R.M. Análise Formal, Curadoria de Dados: Lima, A. B.P. Conceituação, Investigação: Lima, A.B.P.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE OS AUTORES

ANNA PAULA BAHIA PESSANHA LIMA é mestre em práticas de educação básica pelo Colégio Pedro II. Professora da mesma instituição.

ROGERIO MENDES DE LIMA é doutor em sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor titular do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Docente do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

Recebido em 14 de fevereiro de 2023

Revisado em 24 de julho de 2024

Aprovado em 30 de julho de 2024

Editor/a responsável: Wilma de Nazaré Baia Coelho  <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>