

---

**Tu te tornas eternamente responsável pela literatura infantil que cativas: letramento racial na infância**

*You become eternally responsible for the children's literature you have tamed: Racial literacy in childhood*

Jefferson Olivatto da Silva  
Márcia Denise de Lima Dias  
Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida  
**Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)**  
Guarapuava- Paraná – Brasil

**Resumo**

O artigo apresenta as análises de três obras da literatura infantil de temática afro-brasileira e africana: *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França (2020), *O conto do Reizinho do Congo e Rainha-Menina*, de Edimilson Pereira de Almeida (2004) para delinear interações psicossociais antirracistas e significativas da história e cultura negra. Utilizamos a metodologia qualitativa atrelada à proposição teórico-metodológica das Constelações de Aprendizagens (Da Silva, 2016, 2019, 2021) sobre a formação de letramento racial positivo por meio da literatura infantil. Concluímos que o uso de narrativas infantis afro-brasileiras e africanas engendram instrumentais pedagógicos que podem contribuir com a inclusão de experiências escolares significativas para que as crianças percebam os atributos da negritude afirmativamente.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Letramento Racial; Infância Negra.

**Abstract**

The article is about the analyzes of three children's literature with Afro-Brazilian and African themes: *O Pequeno Príncipe Preto*, by Rodrigo França (2020), *O conto do Reizinho do Congo* and *Rainha-Menina*, by Edimilson Pereira de Almeida (2004) with the purpose of anti-racist psycho social interactions and significant aspects of black history and culture from the theoretical-methodological Learning Constellations (Da Silva, 2016, 2019, 2021) about formation of positive racial literacy through children's literature. We conclude that the use of Afro-Brazilian and African children's narratives engender pedagogical instruments that can contribute to the inclusion of significant school experiences so that children perceive the attributes of blackness in an affirmative way.

**Keywords:** Children's Literature; Racial Literacy; Black Childhood.

## **Introdução**

O Brasil é um país que vive uma falsa democracia racial. Assim educadores têm o desafio de, em suas práticas pedagógicas, romper com práticas pedagógicas e escolares que reproduzem o racismo em seu cotidiano.

Nesses termos, evidenciamos a necessidade de executar práticas pedagógicas que afirmem e valorizem as diferenças étnicas e culturais desde a Educação Infantil. Para tal, vislumbramos o uso da literatura infantil para subsidiar a luta antirracista, contribuindo para o desenvolvimento do pertencimento racial na escola à medida que proporcione experiências significativas a respeito da negritude e, conseqüentemente, desencadeie a elevação da autoestima da criança negra, contribuindo para uma construção identitária positiva, e auxilie na construção do letramento racial.

Por isso, nosso objetivo é refletir sobre a literatura de temática afro-brasileira e africana para direcionar possíveis caminhos educativos que contribuam com a formação do letramento racial e da identidade de crianças negras, contribuindo para a efetivação de uma educação antirracista.

Para o desenvolvimento deste artigo, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico atrelada à proposição teórico-metodológica das Constelações de Aprendizagens (DA SILVA, 2016; 2019; 2021), que reiteradamente demonstra sua aplicabilidade na compreensão dos efeitos psicossociais e educacionais do racismo, bem como as aprendizagens comunitárias negras de longa duração, em vista da interpretação de processos educativos. Assim, as Constelações de aprendizagens são base para compreender os processos imersos nas pesquisas etnográficas e políticas públicas educacionais, corroborando com a dinâmica entre os processos educacionais presentes na resistência e na invisibilidade social, tendo em vista a interpretação de três narrativas infantis: *O pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França (2020), *O conto do Reizinho do Congo* e *Rainha-Menina*, de Edimilson Pereira de Almeida (2004).

Nesses termos, tal proposição tem sido reiteradamente utilizada em pesquisas na região sul do Paraná em vista da temática negra e indígena: cotas raciais

e pertencimento negro na universidade (OLIVEIRA, 2019); processos educativos em religião de matriz africana (SANTOS, 2018; ALMEIDA, 2020); ensino de práticas culturais indígenas no ensino fundamental (SHREIBER, 2021); o ensino familiar do benzimento (DIAS, 2019). Assim, possibilita-se compreender de que maneira o ensino escolar pode dialogar e incluir práticas pedagógicas que envolvam aprendizagens comunitárias de longa duração.

Tendo em vista o exposto, apresentaremos brevemente na segunda seção as concepções de letramento racial como prática preventiva para se pensar as relações étnico-raciais na infância, visto que, ao se resgatar a história da infância negra no Brasil, evidenciamos as relações desvantagens e silenciamento das crianças negras. Na terceira seção, apresentaremos brevemente a inserção do negro na história da literatura para que assim possamos vislumbrar o universo simbólico na literatura infantil. Nestes termos, debateremos a forma como a representatividade, o pertencimento e a ancestralidade nas narrativas infantis podem contribuir para direcionar possíveis caminhos educativos para a formação do letramento racial e da identidade de crianças negras.

### **Concepções de letramento racial e infância negra**

Podemos corroborar a concepção de Soares (2004) de que a terminologia *letramento* recebe várias derivações, como: letramento econômico; letramento tecnológico; letramento ambiental, etc. Logo, nessa diversidade de possíveis letramentos, tem-se a proposta de letramento racial, que visa desenvolver sujeitos conscientes do racismo e que reconhecem e buscam combatê-lo.

Conforme Coutinho (2019), o letramento racial possui aspecto social e individual e contribui na construção das relações de identidade e poder calcadas na (re)valorização dos elementos da negritude, favorecendo a superação das históricas desvantagens, desigualdades manifestadas pelo desmerecimento e silenciamento de discursos contra-hegemônicos. Nessa linha, Ferreira e Gomes (2019) apontam que o letramento racial crítico é fundamental para a compreensão das relações de poder fundamentadas nas questões raciais, que perpassam os contextos sociais, políticos e ideológicos.

Desse modo, quando pensamos em letramento racial na infância, agimos como uma ação preventiva. Para Cavalleiro (2010), a prevenção de práticas discriminatórias requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam no solo brasileiro.

*Tu te tornas eternamente responsável pela literatura infantil que cativas: Letramento racial na infância*

À medida que se concebe a infância como experiência humana, em suas múltiplas formas e condições, Kramer (2015) afirma que a criança precisa ser compreendida como sujeito histórico e social. Nesse sentido, deve-se acreditar que a infância é parte integrante da história de todas as pessoas, e não apenas um momento transitório da vida, e há várias formas de vivê-la, várias formas de infâncias.

Em contraste, o que marcava a passagem da fase da infância para a fase adulta em África era distinto do que acontecia com as crianças negras no Brasil escravocrata. Como apontam Florentino e Góes (2005, p. 209), “[...] no Brasil, o ingresso no mundo dos adultos se dava por outras passagens: em vez de rituais que exaltavam a fertilidade e a procriação, o paulatino adestramento no mundo do trabalho e da obediência ao senhor”. Desse modo, aprenderiam a restringir sua existência ao atributo de escravizada, subtraindo sua condição humana.

Se, de um lado, em geral a criança no Brasil era referida como “meúdos”, ingênuas e infantes, como apontou Mary Del Priore (2018), por meio da pesquisa iconográfica de Abramowicz et al. (2011) sobre a história da criança e da infância no Brasil durante o século XIX e início do século XX, as crianças negras eram retratadas e reconhecidas como escravizadas, em vista das representações prevalentes no imaginário social. A vida laboral das crianças escravizadas negras começava aos sete anos, quando percebiam as desigualdades que existiam entre elas e as crianças brancas. Del Priore (2018, p. 101) afirma que “[...] quando crianças, os filhos de senhores e escravos compartilhavam os mesmos espaços privados: a sala e o camarim. A partir dos sete anos, os primeiros liam e os segundos trabalhavam”.

Conforme os relatos de Abramowicz et al. (2011), as crianças escravizadas eram tratadas pelos seus senhores como uma espécie de animalzinho doméstico, com certo afeto, até os seus cinco ou seis anos, mas tendo como uma função social que preconizava negativamente sua existência: descascar mandioca, descaroçar algodão e capinar. Salvo essas esparsas representações, Mary Del Priore (2018) constatou que as crianças negras foram quase invisíveis na história infantil brasileira. As infâncias das crianças negras e escravas diferiram e eram relacionadas ao trabalho, além de baixas taxas de sobrevivência, perda dos pais, desintegração, famílias desfeitas, negação da amamentação e calor materno. Outro indicador refratário à sua potencialidade era restringir seu

desenvolvimento constricto ao tipo de aprendizado já adquirido (servir, lavar, passar roupas, consertar roupas, etc.), representado pelo preço de mercado alcançado.

Contra a exploração, a opressão, a solidariedade racial com todos os povos, independentemente de cor, religião ou ideologia, na luta contra o racismo e a desigualdade racial, as lutas do movimento negro foram determinantes para mobilizar na sociedade brasileira práticas educativas que contribuíssem com a valorização da população negra. Com efeito, o movimento negro em seu aspecto de educador permitiu a possibilidade de reconhecimento não só das pessoas negras com sua cultura e existência, como também de não negros, motivados a enegrecer seus olhares e questionar seu imaginário racista, bem como suas atitudes. Assim foi que, após a inclusão na Constituição de 1988 da importância da história e da cultura afro-brasileiras para a formação da cidadania, em 2003 alcançou o marco da alteração da LDB 9394/1996 por meio da Lei nº 10.639, conquistada pela luta e resistência frente ao racismo, garantindo institucionalmente a inserção de novas propostas para uma educação descolonizada e culturalmente democrática (GOMES, 2011).

Nesses termos, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (BRASIL, 2004), com direcionamentos na área da educação, referente à demanda da população afrodescendente e dos movimentos sociais, no sentido de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Conforme reforça o Parecer 003/2004, a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda e qualquer maneira de discriminação e racismo, em virtude de poder possibilitar a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas. De outra forma, a educação pode romper com o silenciamento imputado às crianças negras mediante práticas de violência regadas por narrativas racistas, desde que sejam oportunizadas novas práticas e experiências pedagógicas afirmativas ao pertencimento negro (CAVALLEIRO, 2001).

Atualmente, a partir da estruturação do ensino em torno de campos de experiências em decorrência da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (2017), destacamos o que tem a potencialidade de desenvolver práticas educativas em torno da diversidade, em vista do campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, o qual estabelece a interação com pares e adultos por meio da construção de experiências relativas ao modo de se implicar no mundo (agir, sentir e pensar) e assim se aproximar com outras formas de

existências humanas. Com ênfase similar, há menção direta sobre o respeito às diferenças de cultura e pessoas, o que pressupõe no documento o autoconhecimento por meio de brincadeiras, cuidados, interações e linguagens (BRASIL, 2017). Se, de um lado, o documento não evidencia a negritude, por outro lado, à luz do movimento negro, aprendemos que esses espaços podem ser um ambiente humanizante.

### **A representatividade negra na literatura afro-brasileira**

As pesquisas sobre a história dos personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira, realizada por Lima (2005) e Silva e Silva (2011), evidenciaram a prevalência da presença negra nas produções literárias brasileiras, vinculando os personagens negros a atributos refratários à negritude, posto que modelam as narrativas somente em torno da identificação entre negro e escravidão.

No período romântico, de 1836 a 1881, de acordo com Castilho (2004), as produções literárias estavam empenhadas na construção de uma identidade nacional para o Brasil restrita aos padrões eurocêntricos, por isso o indígena era posto em forma de oposição ao colonizador português. O personagem negro aparecia como inferior e para contracenar com o indígena (um espécime natural), amalgamando a negritude com a selvageria e a brutalidade: *Bom Crioulo* (1885), de Adolfo Caminha; *A carne* (1888), de Júlio Ribeiro; *O mulato* (1881) e *O cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo. Há nessas obras a centralidade de animalidade do negro, que não controlaria seus instintos, em contraste a moral dos brancos.

O modelo colonial, para Walter Mignolo (2005), impunha a ideia de superioridade frente ao colonizado; alguns impérios hegemônicos criavam a noção de supremacia cultural, religiosa, literária, etc. Nessa linha, Gouvêa (2005) reitera a modelagem do imaginário social sobre a negritude enquanto pertencente a uma ordem social arcaica e ignorante, o que novamente contrasta com o espectro de superioridade europeia em vista da expansão colonial.

As culturas literárias na história, segundo Mignolo (1995), têm sido permeadas pelas diferenças coloniais, e isso pode tornar-se no domínio para as futuras histórias da literatura. Desse modo, entendemos ser preciso a multiplicação das histórias locais e a descolonização da história literária, visto que superar a diferença colonial implica também pensar em coisas diferentes da história e da literatura eurocêntrica.

Podemos observar os efeitos psicossociais que velam essa violência de forma educativa pela literatura. De acordo com Lima (2005), as histórias de Wilson W. Rodrigues, *Pai João Menino* e *O pássaro azul*, a de Rogério Borges, *O Negrinho Ganga Zumba*, e a de Sonia Demarquet, *Em busca da liberdade*, são enredos que apresentam existências passivas à escravidão, bem como o negro apresenta uma forma grotesca e rosto idiotizado; essas representações populares do negro auxiliam na manutenção de identidades dominantes retirando sua altivez.

Nessa linha negrofóbica, Monteiro Lobato foi um dos escritores que mais deixou explícitos atributos refratários à negritude, como a noção de “negra de estimação” na primeira página do livro *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 1993, p. 11). De acordo com Lima (2005), apresenta uma Nastácia assustadora, meio mostrenga, com séries de caracterizações, como falta de limpeza, burrice, relaxos, desajeito, que se configuram como um espelho social para a população brasileira. Outrossim, Tio Barnabé, como contraste ao protagonismo social, representou a classe negra servil e trabalhadora, e o Saci Pererê, coadjuvante de Pedrinho, as traquinagens, sincretizando atributos negativos negros com ameríndios.

Desta feita, a literatura negra precisa ser tecida pelo autor negro, encarnada no sentido social compartilhado da experiência da negritude para criar fissuras no imaginário ou, então, disponibilizar ao imaginário experiências significantes de novas pautas sociais, novas narrativas, novas expressões ludicidade (Lima, 2005). Esse seria um caminho possível e exequível para que seja rompido o que Cida Bento (2012) denominou sobre a prevalência da branquitude como um delírio social perpetrado desde a colonização.

Conforme Silva e Santos (2020) ao abordar a literatura exclusivamente branca, os professores contribuem para o processo da cultura do branqueamento. Esse caminho, ao pensarmos que a escola é a instituição social onde as crianças são obrigatoriamente enviadas por suas famílias, transforma o direito à educação em um ambiente nocivo ao desenvolvimento infantil por se opor a quaisquer atributos ou manifestação da negritude. Por outro lado, este é o motivo para haver práticas pedagógicas que possam ser revolucionárias: inserir literaturas infantis que afirmem atributos positivos negros. Simultaneamente, essa prática pedagógica adquire dois sentidos interdependentes, político e estético, ao delinear o letramento racial. O primeiro em se tornar um meio para o combate ao racismo, conforme se assevera no Parecer 003/2004, em consonância com

as reivindicações do movimento negro, por desenvolver uma consciência crítica sobre a valorização e o respeito à diversidade (SILVA; SANTOS, 2020), e estético, por servir como prática pedagógica lúdica, em que o imaginário infantil e escolar tem a oportunidade de contar com novos elementos e experiências positivas da negritude. Nesses termos, é irromper parâmetros humanos da branquitude que falam de um único devir estético, cultural e político e impossível à existência negra – posto que é negra, isto é, relativa à negação da existência branca (BENTO, 2012).

Além disso, o uso da literatura como um dos elementos de conhecimento impulsiona o desenvolvimento da formação psicológica e social da criança. Para além da formação de bons leitores, essa prática impulsiona, principalmente, a formação de valores indispensáveis na construção de um ser social consciente e construtivo para si e para o outro coletivo (ASSUMPÇÃO; SILVA, 2020).

De acordo com as Constelações de Aprendizagens (DA SILVA, 2016; 2019; 2021), podemos observar que há processos de manutenção social que ainda tendem a difundir atributos refratários ao pertencimento negro. Por outro lado, as práticas pedagógicas podem com a mesma intensidade fazer uso das narrativas infantis para que haja rupturas nesse delírio social, à medida que se incentiva e se intensifica atributos atrativos à negritude até o ponto de proporcionar um ambiente que experimente e acolha o protagonismo negro como centralidade de aprendizagens.

### **As constelações de aprendizagens nas obras infantis**

Como posto por Munanga (2005), é necessário que a criança negra não se veja mais como um mero objeto de uma história, mas um sujeito de ações e participe do processo de construção de sua cultura, na esfera religiosa, artística, literária, entre outras.

Assim, corroboramos o encaminhamento de Duarte (2008) a respeito de três critérios para definir a literatura afro-brasileira, na escolha de narrativas, sendo eles: temática, autoria e ponto de vista. Nessa perspectiva, a temática está imbricada em temas relacionados à negritude; o afrodescendente expõe suas experiências pelo viés individual ou coletivo. O segundo eixo, autoria, objetiva uma escrita afroidentificada, ou seja, a assunção de um ponto de vista de manifesto contra qualquer processo de assimilação cultural, imposta como via de expressão única. E, continua Duarte (2008, p. 32), “a perspectiva afroidentificada, ao superar o discurso do colonizador, configura-se como



discurso da diferença”. Por fim, é preciso haver um ponto de vista que mostre uma perspectiva que represente a história e as tradições africanas por elas mesmas, sem recair em exotismos, mas como valor de humanização. Assim, pelo uso da literatura a escola tem condições de “positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistência ou de simples amostra de ilustrações de personagens negros” (LIMA, 2005, p. 121). Nesses termos, apresentamos a interpretação das narrativas.

A primeira obra selecionada é denominada de *O Pequeno Príncipe Preto*, do brasileiro Rodrigo França (2020). O título faz alusão à obra do francês Antoine-Marie-Roger de Saint-Exupéry, *O pequeno príncipe*, publicada em francês e inglês em 1943. Embora na obra estejam presentes alguns aspectos do enredo que denotam a intertextualidade com a obra francesa, em que os protagonistas são príncipes e vivem em seus planetas, a releitura de França apresenta protagonista negro, a valorização de elementos africanos como o baobá, características fenotípicas negras e experiência dos antepassados em torno da filosofia *Ubuntu*. A obra continua corroborando com signos atrativos ao pertencimento negro:

Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, e mais outra e outra... Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravós... Todos eram reis, rainhas... Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade. (FRANÇA, 2020, p. 9).

Os signos atrativos à ancestralidade referem-se a dois aspectos: às cabeças com destaque aos fenótipos negros ao longo do ciclo da vida (da infância à velhice) e a árvore baobá. Em relação às cabeças, apresenta os seguintes atributos: pele escura, cabelos crespos, narizes achatados, lábios grossos e olhos negros. Compreendemos que esses signos possibilitam às crianças vislumbrar uma produção negra que ocuparia a centralidade da sala de aula e para todos da turma. Dessa forma, a centralidade da negritude pode engendrar falas, percepções e dúvidas que destoam do lugar comum da literatura, em que os personagens negros são periféricos, inclusive moralmente; em outras palavras, refratários ao interesse social de pertencimento.

Por isso, destaca-se que os signos que condizem com a condição da negritude, orquestram no imaginário infantil a afirmação de si como sujeito do presente. Os atributos

*Tu te tornas eternamente responsável pela literatura infantil que cativas: Letramento racial na infância*

desses signos convergem para uma correspondência representativa agradável, positiva: boca carnuda, sorriso simpático e bonito, nariz de batata porque o narrador adora o tubérculo, olhos como a noite e o cabelo que pode deixar baixinho ou crescer volumoso e forte como o baobá – que fora retratada como uma árvore forte, milenar e sagrada. O que se contrasta com a negatividade da árvore na história original, que, se não for cuidada, isto é, controlada, destruiria o planeta.

Em suas aventuras pelos planetas e até a Terra, o Pequeno Príncipe observa brincadeiras movidas por disputas. Em contrapartida, o *Pequeno Príncipe Preto* apresenta às crianças a concepção africana do *Ubuntu*: “Por que que vocês não dão as mãos e vão juntas e juntos? Por que não fazem *Ubuntu*? Eu sou porque nós somos! *Ubuntu* significa ‘nós por nós’” (FRANÇA, 2020, p. 25). De forma lúdica, o autor insere a discussão da humanização ancestral do *Ubuntu*, em que se é humano no convívio com outros humanos e, para tanto, só se é humano se o outro também estiver em um processo de devir humano pleno (GYEKYE, 2003).

Portanto, podemos entender que o uso dessa narrativa permite à criança negra uma consciência identitária afrocêntrica, evidencia os laços étnico-raciais que o personagem central tem com seus ancestrais, valorizando os conhecimentos e as experiências de seus familiares.

A segunda obra, *O conto do Reizinho do Congo*, de Edimilson Pereira de Almeida (2004), apresenta dois contos, sendo o primeiro com o título “O conto do Reizinho de Congo” e o segundo denominado de “Rainha-menina”; ambas as histórias denotam duas versões semelhantes do festejo do Congado (a coroação do Congo), sendo o primeiro representando o cortejo pelo prisma masculino e o segundo pelo feminino. O autor nos convida a conhecer a história de seus antepassados. O nome do livro faz referência ao Congado, “[...] festa religiosa em celebração aos ancestrais de origem africana e aos santos católicos” (PEREIRA, 2004). Ambos os enredos apresentam um reizinho e uma rainha-menina negra, com vestimentas e acessórios que fazem referência à riqueza.

O autor apresenta ritmos nas palavras que o compõem, e seu principal personagem, o reizinho-menino, nos convida a conhecer a história dos seus antepassados em seu momento de coroação:

O reizinho ainda é menino, mas sua coroa vem de longe.

Os avós dos avós do reizinho me chamavam por outro nome:  
Calunga, calunga, ê  
Calunga, calunga, á  
Eu, o mar imenso, engolia gente e navio.  
(PEREIRA, 2004, p. 4).

Nas ilustrações, podemos observar um navio com várias pessoas negras, representados pelos escravizados trazidos da África para o Brasil. Navegam por um mar agitado chamado de calunga; por ser imenso, engolia muita gente, mas os negros que sobreviviam chamavam uns aos outros de malungo, que significa *amigo*. Dentre os escravizados, estavam os avós do reizinho, que “[...] foram presos, perderam dente e saliva, mas não os pensamentos” (PEREIRA, 2004, p. 4). A narrativa reafirma a história dos antepassados do reizinho, e os personagens do festejo se calam para ouvir as lições dos mais velhos. “O reizinho não sabe as palavras. Mas é todo ouvidos quando um mais velho anuncia” (PEREIRA, 2004, p. 6).

Podemos perceber, na ilustração, a caracterização de pessoas para o festejo. Homens de vestes brancas, com capas azuis, acompanhados de batuques; e outras pessoas, de roupas coloridas com tons de verde, amarelo e vermelho. Todos dançam ao som dos tambores: “O reizinho e sua gente giram... giram... com prazer e valentia” (PEREIRA, 2004, p. 10).

É interessante observarmos que as cores do congado revelam a composição religiosa que envolve a manifestação do festejo do congado. Brasileiro (2010) define algumas relações com as cores que vestiam os adeptos das divindades africanas no Brasil: a cor branca para *Zambi*, o deus que se mostrava homem por meio de um relâmpago em forma de Z; a cor azul característica de *Ogún*, conhecido como aquele que abria os caminhos para os congadeiros passarem; as cores verde, vermelho e azul são inerentes aos filhos do pai das matas, *Oxósse*. A deusa dos rios, *Oxum*, utilizava a cor amarela, os noviços emergiam com as cores vermelha e preto e estavam submissos ao poder do protetor das doenças de pele, *Omulu*. Já o azul celeste pode ser associado à cor do mar ou uma alusão às vestes de lemanjá, assim como pode referir-se à cor do céu. Essas são inferências possíveis, contudo não pretendemos, nesta pesquisa, realizar estudo mais aprofundado acerca das cores.

Nesse sentido, personagem do reizinho está imerso em um berço de cultura africana, desde o sofrimento suportado por seus antepassados até a festa de celebração do congado, no qual é coroadado. “Disseram ao reizinho que nesse dia acontecem

*Tu te tornas eternamente responsável pela literatura infantil que cativas: Letramento racial na infância*

maravilhas. Maribondo vira pipa, borboleta vira miçanga. Acreditem, até árvore anda de costas e gavião de bicicleta” (PEREIRA, 2004, p. 08). O narrador tem o cuidado de afirmar essas situações, repassando que o sentimento deles nesse dia é de que aconteça até o impossível, reafirmando a fé e perseverança religiosa.

No conto da *Rainha-Menina*, embora se assemelhe pelo festejo do Congado, existem outras questões inferidas, além das histórias dos antepassados e as histórias da coroação tecidas em versos, rimas e representações visuais. Destacamos a importância da oralidade para construção da memória coletiva de um povo, passada por gerações, respeitando os membros mais velhos, conforme no trecho “noite grávida de sílabas” (PEREIRA, 2004 p. 14), assim como “Antes dela, sua avó e sua mãe surgiram do ventre da noite” (PEREIRA, 2004, p.14). A noite é a África, e as sílabas representam as palavras, permitindo que as crenças, tradições e, principalmente, a memória e histórias coletivas perpetuem a cultura africana. A Rainha-menina sintetiza esses aspectos culturais.

A figura da rainha, nas manifestações do Congado, exerce funções sagradas. No enredo, a menina cresce e consegue tocar a terra e o céu, as estrelas e o mar: “Um braço seu toca na terra, o outro chega no céu. As mãos alisam as estrelas e os pés, os búzios no mar. Cresce tanto essa menina, que o vento se põe a cantar: Oaê, oaê, filha de Zambi. No seu cabelo me tranço. Para ver o Calunga Grande” (PEREIRA, 2004 p. 20).

Nesses termos, a centralidade de personagens e histórias negras (afro-brasileiras e africanas) potencializa que seu uso no ambiente escolar afirme a representatividade negra no cotidiano escolar de maneira positiva, com suas características fenotípicas próprias e ao longo da vida. Ademais, a luta, resistência humana e natural (baobá) reforçam a importância da experiência negra, sua ancestralidade, sua historicidade como povo e como reino. Com efeito, trazer a experiência da negritude de forma lúdica e enfática tende a instigar na criança negra que heroísmo, beleza e história são significativos também para o universo escolar; conseqüentemente, é um espaço que pode acolher sua existência e desempenhar o papel de fomentador de seu devir humano. Portanto, compreendemos que a consciência e a autoafirmação dos elementos de negritude que caracterizam a identidade negra são fatores para que as crianças negras e não negras compreendam as representações na perspectiva da manutenção e defesa das heranças culturais de matrizes

africanas e como forma de resistências contra as manifestações racistas das quais os negros são alvos constantes em nossa sociedade.

### **Considerações finais**

Analisamos as obras *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França (2020), e *O conto do Reizinho do Congo e da Rainha-menina*, de Edimilson Pereira de Almeida (2004), a partir do desvelamento de experiências significativas, por meio de narrativas, que podem permear o cotidiano escolar e, conseqüentemente, enriquecer a percepção e autoimagem das crianças negras, colegas de turma e seus educadores.

Conforme pressupõem as constelações de aprendizagem, essa estratégia pedagógica é condizente para colocar à disposição da experiência infantil elementos significativos da negritude em sua trajetória escolar, gerando um ambiente em que se proponha aprendizagens comunitárias negras para articular signos de representatividade, pertencimento e ancestralidade – isto é, um reconhecimento cotidiano escolar das relações étnico-raciais (Barros e Freire, 2023). Com efeito, a literatura infantil pode nesses termos oportunizar uma prática pedagógica afirmativa, posto que a criança negra e não negra pode encontrar nos enredos das histórias o protagonismo negro. Esse caminho pedagógico pode oportunizar signos que semeiam o letramento racial e, conseqüentemente, a formação da consciência racial.

### **Referências**

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012, p. 47- 64.

ABRAMOWICZ, A.; SILVEIRA, D. de B.; JOVINO, I. da S.; SIMIÃO, L. F. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 263-293, Jan./Jun. 2011.

ALMEIDA, N. F de. **Transversalidades corporais e constelações de aprendizagens: processos educativos no terreiro reino de iemanjá**. 2020. 176f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2020.

ASSUMPÇÃO, D. J. F.; DA SILVA, K. R. de S. Texto literário e educação infantil: uma proposta de formação de novos leitores. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 193–207, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3355>. Acesso em: 5 set. 2023.

*Tu te tornas eternamente responsável pela literatura infantil que cativas: Letramento racial na infância*

BARROS, J. W. do; FREIRE, E. C. Autoimagem, representações e pertencimento étnico de estudantes negros nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3399>. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. **CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASILEIRO, J. **As congadas de Minas Gerais**. Uberlândia – MG: Fundação Cultural Palmares, Ministério da Cultura, 2010.

CASTILHO, S. D. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1418>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista**: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COUTINHO, G. Letramento racial crítico nos anos iniciais do Colégio Pedro II: narrativas docentes sobre práticas pedagógicas de reexistência. In: III COPENE SUDESTE, 3., 2019. Vitória. **Anais [...]**. Vitória: COPENE, 2019. p. 1-11.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Processos de aprendizagem comunitárias e suas implicações no Ensino Superior. **Relatório de Pesquisa**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Aprendizagens comunitárias africanas de longa duração e em larga escala segundo a expansão banta. **Relegens Thréskeia**, v. 5, n. 1, p. 84-107, 2016.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Movimento Lumpa: aprendizagens étnicas para uma identidade cristã em Zâmbia. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 14, n. 31, p. 58-73, 2022.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Por um novo desdobramento da atuação psicológica com os povos indígenas. **Revista Contato**, volume único, n. 137, 2021.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 84-106.

DIAS, M. D de L. **Benedeiras: a educação de resistência feminina de mulheres negras Pelas Ervas**. 2019. 96f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2019.

DUARTE, E. de A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 11-23, Jan.-Jun. 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231171186.pdf> . Acesso em: 13 fev. 2023.

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

FERREIRA, A.; GOMES, C. Letramento racial crítico: falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019.

GOMES, N.L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

GOMES, N. L. Algumas palavras finais. In: Amâncio, Iris Maria da Costa. GOMES, Nilma Lino (org.) **Um olhar além das fronteiras, educação e relações étnicos raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOUVÊA, M. C. S de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, Jan./Abr. 2005.

GYEKYE, K. Person and community in African thought. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (ed.). **The African Philosophy Reader**. 2. ed. New York: Routledge, 2003. p. 348-366.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP; Papyrus Editora 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 101-116.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. 48.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MIGNOLO, W. **The darker side of the renaissance: literacy, territoriality, and colonization**. Ann Arbor: The U. of Michigan P. 1995

*Tu te tornas eternamente responsável pela literatura infantil que cativas: Letramento racial na infância*

MNU – Movimento Negro Unificado – **Carta de Princípios**. 1995. Disponível em: <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>. Acesso em 22 fev. 2023.

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. Editora vozes. Petrópolis, 1980.

PEREIRA, E. A. **Os reizinhos de congo**. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

OLIVEIRA, T. A. de. **População negra discente ingressa na UNICENTRO: dificuldades de pertencimento e reconhecimento**. 2019. 260f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2019.

SANTOS, T. R. **Constelações de aprendizagem nas práticas da Umbanda no Terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum**. 2018. 139f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2018.

SILVA, M. R. P.; SANTOS, C. S. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 664–680, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3143>. Acesso em: 5 set. 2023.

SILVA, L. C.; SILVA, K. G. O negro na literatura infanto-juvenil. **Revista Thema**, Pelotas, v. 8, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/106>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SHREIBER, C. **Jogos e brincadeiras indígenas no ensino da Educação Física: desafios e perspectivas nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 181f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

## **Sobre os autores**

### **Jefferson Olivatto da Silva**

Doutor em Ciências Sociais (UNESP-Marília); Mestrado em Educação (UNESP-Marília) e Graduação em Filosofia (USC-Bauru) e Psicologia (UNESP-Assis). Pós-doutorado em História (UFPR), Educação (UFPR) e Serviço Social e Política Social (UEL). Afiliação institucional: Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). E-mail: [jeffolivattosilva@uel.br](mailto:jeffolivattosilva@uel.br) ORCID: 0000-0001-6542-1461



**Marcia Denise de Lima Dias**

Professora de Educação Especial na rede municipal de ensino de Mangueirinha (PR), Mestre e doutoranda em Educação (PPGE-UNICENTRO). Membro do Núcleo de Estudos de Ameríndios e Africanos (NEAA-UNICENTRO). Membro do Comitê-Pacto de Direitos Humanos (UNICENTRO). Afiliação institucional: Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). E-mail: [mardias2020@gmail.com](mailto:mardias2020@gmail.com) ORCID: 0000-0001-7645-0137

**Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida**

Pedagoga na rede municipal de ensino Faxinal (PR), Mestranda em Educação (PPGE-UNICENTRO). Membro do Núcleo de Estudos de Ameríndios e Africanos (NEAA-UNICENTRO). Afiliação institucional: Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) E-mail: [garciaajaque@gmail.com](mailto:garciaajaque@gmail.com) ORCID: 0000-0002-2669-9898

Recebido em: 27/03/2023

Aceito para publicação em: 21/10/2023