



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**SUELEN AMORIM FERREIRA**

**O PROTAGONISMO NEGRO NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA  
PARA INFÂNCIA:  
*PALMAS E VAIAS*, DE SONIA ROSA**

**FLORIANÓPOLIS - SC  
2020**

**SUELEN AMORIM FERREIRA**

**O PROTAGONISMO NEGRO NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA  
PARA INFÂNCIA:  
*PALMAS E VAIAS*, DE SONIA ROSA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Santana Dias Debus  
Coorientadora: Me. Zâmbia Osório dos Santos

FLORIANÓPOLIS-SC  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ferreira, Suelen Amorim

O protagonismo negro na literatura afro-brasileira para  
infância : Palmas e vaias, de Sonia Rosa / Suelen Amorim  
Ferreira ; orientadora, Eliane Santana Dias Debus,  
coorientadora, Zâmbia Osório dos Santos, 2020.

70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Literatura afro-brasileira. 3.  
Protagonismo negro. 4. Sonia Rosa. I. Debus, Eliane  
Santana Dias. II. Santos, Zâmbia Osório dos. III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Pedagogia. IV. Título.

SUELEN AMORIM FERREIRA

O protagonismo negro na literatura afro-brasileira para infância:  
*Palmas e vaias*, de Sonia Rosa

Centro de Ciências da Educação, 15 de dezembro de 2020.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jocemara Triches  
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Santana Dias Debus  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Zâmbia Osório dos Santos  
Coorientadora  
Prefeitura Municipal de Florianópolis

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Célia dos Passos  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Tatiana Valentim Mina Bernardes  
Prefeitura Municipal de Florianópolis (SC)

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Sara da Silva Pereira  
Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais (PR)

Dedico este trabalho ao meu companheiro Wellington Marcello. À sua criança vivaz e a todas as infâncias negras de ontem e de hoje.

## Muito a agradecer

Inicialmente, agradeço à minha ancestralidade africana e à minha querida família.

Agradeço ao meu companheiro Wellington Marcello por todo carinho e incentivo desde o início.

À minha querida melhor amiga, Paola, pelo apoio ao longo desta jornada.

Aos/Às amigos/as queridos/as do Rio de Janeiro e as/os que fiz em Florianópolis.

À Universidade Federal de Santa Catarina por todo conhecimento e espaços de possibilidades ofertados aos estudantes.

Ao Programa de Educação Tutorial, PET Pedagogia da UFSC, que me acolheu e proporcionou inúmeros aprendizados nesta trajetória acadêmica, cujo trabalho pauta-se pela transformação social por intermédio da educação, da arte e da literatura. Com afeto mais que especial à professora, orientadora e tutora do PET Professora Doutora Eliane Debus por ser exemplo diário de bondade, verdade e vontade e que muito nos ensina como pessoa e profissional. À professora Vânia Beatriz Monteiro da Silva, fundadora e primeira tutora do PET e que deixou um importante legado. Às minhas colegas bolsistas do PET, em especial as/os petianas/os do núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) por todo afeto e aprendizado compartilhado.

Às/Os professoras/es do Centro de Ciências da Educação (CED-UFSC), pelos muitos aprendizados ao longo destes anos e por lecionarem com paixão, e essa, refletir-se em seus encontros diários com as e os estudantes do curso. Agradeço por suas aulas cheias de vigor, conhecimento e esperança.

Às professoras da banca por aceitarem o convite para este momento tão significativo e também por fazerem dele mais um espaço coletivo de afetivos saberes.



Fonte: Imagem do livro *Cultura Negra V.1 - Festas, carnavais e patrimônios negros* - Martha Abreu, Giovana Xavier, Livia Monteiro e Eric Brasil (Org.). Editora da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói -RJ, 2017.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo analisar o protagonismo negro no livro *Palmas e vaias*, da escritora afro-brasileira Sonia Rosa. O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, em que, inicialmente, foi realizada a análise da Lei 10.639 de 2003 em conjunto com outros documentos de referência que atestam a importância de uma educação que valorize as múltiplas identidades presentes na escola. A contribuição referencial contará com os autores Debus (2017) e Duarte (2010) por meio de suas pesquisas sobre as especificidades da literatura afro-brasileira, Gomes (2005) para elucidar alguns conceitos cruciais sobre as questões raciais no Brasil e Silva (2015) que aponta os dilemas enfrentados pelas crianças negras ao expor sua negritude. Concluindo com a análise crítico-reflexiva dos componentes presentes na narrativa escolhida, de uma escritora com grande atuação no mercado editorial. A partir da análise observamos o quão valorosas são as narrativas que contemplam respeitosamente personagens negras e negros e contribuem de forma positiva para o desenvolvimento da identidade das crianças negras.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira; protagonismo negro; Sonia Rosa.

## ABSTRACT

This monographic work aims to analyze the protagonism of the Blacks in the book *Palmas e vaías* of the Afro-Brazilian writer Sonia Rosa. The study consists of a bibliographic research, for which, in the first place, was the analysis of the 10.639 Law of the year 2003 in partner with some others documents as references which support the importance of an education that values the multiples identities placed in the schools. The referential contribution will rely on the authors Debus (2017) and Duarte (2010) thought their researches on the specificities of the Afro-Brazilian literature, Gomes (2005) to clarify some crucial concepts on racial issues in Brazil and Silva (2015) who points out the dilemmas faced by the Black children when exposing their blackness. Concluding with the critical-reflexive analysis of the chosen narrative components, of a writer with a great action in the publishing market. From this analysis we noticed how valuable are the narratives that respectfully contemplate Black characters and positively contribute to the identity development of Black children.

Key-words: Afro-Brazilian literature; Black protagonism; Sonia Rosa.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 1</b> – Capa do livro.....	51
<b>Figura 2</b> – O adeus às tranças.....	52
<b>Figura 3</b> – Outras mudanças.....	54
<b>Figura 4</b> – As vaias.....	56
<b>Figura 5</b> – As palmas.....	58
<b>Figura 6</b> – O afeto.....	60
<b>Figura 7</b> – Contracapa.....	61

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Editoras brasileiras que atuam com a temática étnico-racial.....	31
<b>Quadro 2</b> – Obras literárias publicadas por Sonia Rosa.....	46

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. A LEI 10.639/2003 E SEU HISTÓRICO.....</b>	<b>18</b>
2.1 MOVIMENTANDO O MERCADO EDITORIAL.....	28
<b>3. IDENTIDADE E LITERATURA NEGRAS.....</b>	<b>34</b>
3.1 ESCRITORA SONIA ROSA: PROTAGONISMO NEGRO EM PAUTA.....	43
3.2 O PROTAGONISMO NEGRO NO LIVRO <i>PALMAS E VAIAS</i> : UM CONTO REAL.....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>65</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O tema que reverbera neste Trabalho de Conclusão de Curso, *O protagonismo negro na literatura afro-brasileira para infância: Palmas e vaias, de Sonia Rosa*, germinou durante a minha atuação no período de 2016 a 2020 como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em particular no núcleo de estudo da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Em que as ações, diálogos e pesquisas realizadas me proporcionaram a ampliação do entendimento sobre a importância da literatura, especialmente aquelas que tematizam as culturas afro-brasileiras e africanas, para a formação humana e social de pessoas negras e não negras, em especial, brancos e indígenas<sup>1</sup>. Aliado a isso, trago a participação no Grupo Contarolando que, integrado ao PET, reúne graduandas e graduandos do Curso de Pedagogia, professoras e professores e convidados para estarem na cena narrativa e contar histórias para as crianças da rede de ensino público de Florianópolis (SC). Nos anos de 2017 a 2019 o projeto atuou inteiramente com livros de literaturas africanas e afro-brasileiras o que promoveu a expansão de meu repertório sobre os diferentes títulos e das escritoras e escritores que circulam no mercado editorial brasileiro. A alegria em poder ofertar às crianças, jovens e também adultos, histórias com a temática das culturas afro-brasileiras e africanas e colaborar para o ampliamiento cultural que a literatura promove. Pois, é perceptível, principalmente nas crianças negras, o brilho nos olhos ao se identificarem com personagens de narrativas que se veem representadas. Com tais elementos culturais, elas se sentem docemente envolvidas e convidadas a participar e interagir com a história e suas narradoras e narradores.

É importante mencionar que o papel de tutoria do PET é desempenhado pela professora, escritora e pesquisadora doutora Eliane Debus que possui vasto trabalho no âmbito da literatura para infância, em particular aquelas que dizem respeito as temáticas das literaturas afro-brasileiras e africanas de língua portuguesa, com estudos pautados na formação de leitoras e leitores, professoras e professores e a luta por uma literatura livre de estereótipos que seja representativa, humanizadora e que valorize a história e as culturas negras presente na formação histórica da sociedade brasileira; a quem também tenho a honra de ter como orientadora e compartilhar a feitura deste trabalho.

A literatura que traz mulheres negras e homens negros e seu ser-fazer em suas linhas revela um seguimento literário insurgente que busca escrever de si e de seu grupo racial como

---

<sup>1</sup> Nesta produção os termos não negro/não negra referem-se especialmente a brancos e indígenas.

maneira de trazer ao público a sua voz e a sua vontade, suas histórias, lutas, suas ancestralidades e culturas; expressando sua negritude como um direito social. Há muito as narrativas canônicas literárias que detinham significativo prestígio social (e ainda detém, assim como permanecem em circulação) apresentavam pessoas negras sob o olhar embranquecido, carregado de características negativamente estereotipadas e racistas, inclusive ideais eugenistas que fomentavam o embranquecimento da população e valor à raça branca (DEBUS, 2017). Este tal “projeto de embranquecimento” (*Ibid*, 2017) foi amplamente idealizado por ilustres personalidades da época, sendo um de seus seguidores Monteiro Lobato, escritor para infância, que idealizava o crescimento racial branco e o desaparecimento da raça negra em determinado tempo, por meio da miscigenação racial.

Entende-se que este projeto de embranquecimento da nação foi difundido em diferentes atividades sociais para que sem demora se vislumbresse uma nação totalmente livre da “Mancha Negra” (NASCIMENTO, 2016) deixada na sociedade brasileira no pós-abolição. A extensão desse projeto ocupou papel significativo nos meios midiáticos, e, historicamente, difundiu ideias deturpadas sobre o negro e suas culturas para todo o mundo, por meio de representações negativamente estereotipadas. Lembremos o *black face*, uma maneira jocosa de representar os fenótipos negros. Na literatura não foi diferente, as narrativas fomentavam um ideário negro totalmente aos moldes do ideário racista; submisso, miserável e como chacota aos olhos embranquecidos. O que certamente aliado ao silenciamento imposto corroborou para a formação de uma imagem estigmatizada do negro e sobre o que é ser negro para a população em geral, inclusive dele consigo mesmo. A partir da literatura geral, temos o segmento literário endereçado ao público infantil e juvenil que mantém o mesmo viés segregador, porém, inclui a criança negra e a sua subjetividade na vulgarização do racismo, num ataque prematuro ao sujeito em formação.

Na importância de focalizar este protagonismo negro presente no segmento literário para a infância e suas singularidades, Pires e Branco (2007) nos auxilia na compreensão deste conceito apresentando que “a origem etimológica do termo remete à palavra *protagonistés* que, no idioma grego, significava o ator principal de uma peça teatral, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento” (p. 312). Com isto, aponta-se para uma literatura que tematize mulheres e homens negros e suas culturas, mas que de igual modo amplie e centralize esta aparição sob uma perspectiva positivada. Em referência ao conceito de protagonismo, debate-se a respeito da confusão conceitual com a palavra “participação”, que confere uma abordagem mais democrática e plural (*Ibid.*). A partir disso, demarca-se aqui a opção pelo termo protagonismo em detrimento deste segundo por configurar uma ação

relevante na resignificação da apresentação das negras e dos negros ao longo da história, onde conforme já dito, eram exibidos pejorativamente e/ou detinham um protagonismo calcado no racismo. O que lhe configurava uma jornada hostilizada.

Numa sociedade onde o escravismo negro e o racismo foram basilares na sua formação (MOORE, 2007), deparamo-nos com a contínua veiculação de estímulos negativos sobre a pessoa negra, suas características físicas, sua história e culturas. No âmbito literário, que figura um lugar em que o imaginário prevalece, ainda se efetiva pelo ideário de embranquecimento e histórica marginalização do negro, ainda que este seja criança. Delimitando para esta infância um papel de subalternização para si e seu grupo racial na sociedade conforme aponta Sarmiento (2005), “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (p. 365). O autor igualmente traz a relevância por considerar a pluralidade desta *categoria social* segundo os fatores sociais à posição de classe, ao gênero, à etnia, à raça, ao espaço geográfico de residência (*Ibid*). O que confere a olhar crítico e sensível para a formação da criança negra e sua infância, na busca por resignificar a construção histórica direcionada ao seu grupo racial e como isto é veiculado, pois logo precocemente esta criança é bombardeada de informações sobre si mesma através do olhar preconceituoso do outro; numa experiência prematura do racismo e pela discriminação racial culminado num sofrimento psicológico, social e moral que lhe confere sérios danos à sua autoestima e autopercepção positiva de si mesmo e seu pertencimento racial, sendo estes elementos cruciais à formação (MOORE, 2007). A partir das especificidades que acompanha esta infância, se pode conceber a significância das narrativas representativas que visibilize esta infância, marque suas singularidades e fortaleça o seu processo constitutivo.

Para além dos componentes midiáticos e culturais este projeto histórico de embranquecimento da população brasileira abrange igualmente os currículos escolares, espaço considerado um dos primeiros lugares de convivência social da criança, depois da família, mas também um dos maiores reprodutores do racismo conforme apontam estudiosos como Gomes (2008), Munanga (2005) e outras (os) pesquisadoras (es) a respeito das desigualdades vigentes na sociedade. Logo, como futura profissional da educação, percebo o quão imprescindível é ter um olhar crítico para os conteúdos que serão disponibilizados aos educandos pondo em pauta o trabalho da diversidade racial e cultural no contexto escolar; bem como o planejamento da escolha do material que irá basilar o ensino e as ações que visam valorizar as subjetividades presentes na escola. Marcas cruciais do comprometimento

com a aprendizagem significativa e o fortalecimento da educação centrada na história e culturas africanas e afro-brasileiras, antes e depois do escravismo negro, além das muitas ações e produções negras no Brasil, uma educação antirracista que combata estereótipos e desigualdades. Para isto, a formação continuada e autônoma precisa fazer parte do fazer docente atuando na possibilidade da transgressão dos modelos educacionais existentes que são carregados de estereótipos em relação a pessoa negra. De modo que se amplie o olhar sobre as representações negras nas mais diversas áreas profissionais e papéis sociais, e não somente nos espaços delimitados pelo racismo. Tendo em vista a composição majoritariamente negra da população brasileira é um direito e compromisso social coletivo se pensar uma educação significativa e respeitosa para com todas as diferenças existentes e latentes na sociedade.

Ao revisitar o meu tempo-escola como educanda em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado no Rio de Janeiro (RJ), recordo-me de que na biblioteca raramente se encontravam livros com as temáticas afro-brasileiras e/ou africanas, menos ainda com personagens negras e negros como protagonistas. O racismo latente nas relações escolares determinava quem teria os cabelos arrumados para o horário de saída e a atenção docente. Entretanto, as discussões eram mudas sobre a temática, em casa e na escola (CAVALLEIRO, 1998). Numa época anterior à Lei 10.639, sancionada somente em 2003, pouco se ouvia falar sobre a importância do reconhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras e africanas nos livros para infância, carecia-se de narrativas que acolhessem estas identidades de pele escura e que muito têm a dizer, dentro e foras das páginas dos livros. Excluía-se a menção ao continente africano em sua dimensão geográfica, cultural e o seu elo com a constituição do Brasil, para além do processo escravagista. Felizmente, impulsionado pela Lei 10.639, o quadro de negação começa a mudar, e pode-se perceber que o atual cenário revela uma multiplicidade de livros que ganham cada vez mais visibilidade no mercado editorial e trazem de forma respeitosa personagens negras e negros.

Sob tal aspecto, percebe-se as literaturas afro-brasileiras para infância e juventude, como uma contribuinte significativa para a construção e fortalecimento identitário ao fornecer subsídios de forma lúdica para o encontro da leitora e do leitor com sua imagem e raízes negras africanas de forma valorizada, ao apresentar uma perspectiva outra sobre sua ancestralidade negra advinda de reinados e impérios africanos muito antes da escravização, de mulheres negras e homens negros que aqui viveram/vivem, lutaram/lutam e construíram/constroem conhecimentos, valores e modos de vidas que foram e são eternas fontes de inspiração. Afinal, todos têm uma história e direito à sua história.

Afetada pelas discussões e estudos sobre as literaturas de temáticas afro-brasileiras e africanas inicio a busca pelo tema da monografia, a começar pela leitura de trabalhos acadêmicos e livros temáticos para compreender as discussões levantadas por pesquisadoras e pesquisadores sobre os estudos literários e as relações raciais. Depois de refinar o olhar para a análise crítica das obras presentes no mercado editorial, fui ao encontro das narrativas literárias para infância, deparando-me com os muitos títulos que circulam e possuem a temática étnico-racial. Dentro desse recorte procurei observar aquelas que apresentam elementos simbólicos para a infância e/ou crianças negras, no que tange suas ilustrações, narrativa e demais aspectos que podem vir a ser destacados. Frente aos muitos questionamentos que surgiram ao longo dos estudos a respeito da temática das relações étnico-raciais e da literatura infantil e juvenil me senti motivada a buscar compreender quais narrativas são ofertadas às crianças e jovens? Como as literaturas apresentam personagens negras e negros? Quais são perspectivas priorizadas? Que tipo de leitoras e leitores se pretende formar mediante estas narrativas?

Abraçar a literatura de temáticas afro-brasileiras e africanas direcionada às crianças e jovens somada aos estudos sobre as relações étnico-raciais representa um convite político coletivo à mobilização pelo direito a identidade positivada e reconhecimento da humanidade da criança negra a partir da verdadeira história. A defesa do direito a uma literatura significativa para as crianças e jovens impulsionaram-me a desejar analisar os livros que se apresentam para o público infantil, demarcando um olhar crítico em relação ao seu enredo, as características que eram priorizadas em seus personagens e se elas dialogam com o defendido, se nestas narrativas estes direitos são ali garantidos ou preteridos; pois, “[...] um dos caminhos para o entendimento e a consciência acerca da pluralidade cultural está, também, na apropriação da leitura literária produtora de identidade e inclusão social” (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 11).

Por intermédio das ações envolvidas no PET, chego ao livro *Palmas e Vaiais*, da escritora Sonia Rosa e que felizmente dialoga com as observações que singularizei serem importantes, incluindo o ambiente escolar, e outros dois pontos também significativos: ser escrito pelas mãos de uma mulher negra e contar uma história ficcional em diálogo com uma história real. Uma história que conversa com tantas outras histórias de crianças negras. Em especial a minha, por assim como na narrativa da pequena protagonista, também tive uma experiência de remoção da comunidade em que vivi na infância, no Rio de Janeiro, e que após o episódio, junto a família passo a habitar um conjunto habitacional popular. Então, não se pode dizer ao certo se escolhi esta narrativa para a análise ou fui escolhida por ela. Para

contar esta história que também é minha. Além disto, esta trata-se de uma narrativa com personagens femininas negras, evidenciando a temática de raça e gênero, e por trazer em seu enredo situações emblemáticas que figuram a realidade, e, assim, colaboraram para uma identificação por parte do leitor, ou para uma apresentação destes acontecimentos.

O objetivo geral desta pesquisa é o de analisar o protagonismo negro no livro *Palmas e vaias*, da escritora afro-brasileira Sonia Rosa. A escolha pela análise desse livro se pauta na importância de analisar criticamente as narrativas negras para infância, verificando se a linguagem verbal e visual (BERNARDES, 2018) acolhe e valoriza subjetividades negras, na ampla defesa do direito à construção da identidade positiva e a garantia de cidadania para a leitora e o leitor negros, e também para o não-negro. Mobilizada pela pergunta “como se apresenta o protagonismo negro nos livros de literatura afro-brasileira para infância?”, levanto a hipótese de que a literatura afro-brasileira possui significativa atuação no processo identitário de crianças negras quando apresenta uma perspectiva sensível acerca desta coletividade racial com forte presença no cenário cultural, intelectual e político do país que correm nas veias sociais brasileiras com resistente vigor.

Para a construção e adensamento da discussão teórica, apresenta-se a contribuição de estudiosos que desenvolvem considerações sobre o assunto em um diálogo comprometido com a EREER, como Debus (2017), Duarte (2010), Gomes (2005) e Silva (2015) que impulsionam o debate das relações étnico-raciais entrelaçando a educação, a literatura, entre outras questões de esfera política e social.

A pesquisa tem caráter qualitativo por meio da análise do livro *Palmas e vaias*, de Sonia Rosa, lançado em 2009 pela editora Pallas, que se categoriza mercadologicamente como literatura infanto-juvenil, aqui denominada de literatura afro-brasileira (DEBUS, 2017) para infância com o objetivo, como já explicitado de, analisar a representação do protagonismo negro. Este trabalho está, assim, estruturado: além da introdução e das considerações finais, temos o segundo capítulo, que traz à tona a Lei 10.639 e seu histórico transformador do cenário das relações étnico-raciais para a educação e o setor editorial, bem como o diálogo reflexivo sobre alguns conceitos inerentes ao debate sobre as questões étnico-raciais no Brasil que perpassam as especificidades formadoras da identidade negra. E por fim, apresenta-se a produção literária da escritora Sonia Rosa no mercado editorial seguido da análise crítico-reflexiva de seu livro *Palmas e vaias*, para compreender o desenrolar das questões levantadas anteriormente, entre outras, tecidas nas páginas desta narrativa considerando seu valor (in)formativo.

## 2. A LEI 10.639/2003 E SEU HISTÓRICO

A luta por políticas públicas para a população negra no Brasil tem um longo caminho histórico de construção, cujas pegadas datam o período escravagista como o marco inicial da luta e resistência negra no país em que negros e negras africanos foram sequestrados de seus países para laborarem como mercadoria escravizada. Contrária às condições precárias em que foi assujeitada e certa de sua verdadeira humanidade, a comunidade negra promoveu diversos movimentos de resistência a fim de desmembrar o racismo que ecoava nas práticas sociais da época e a garantia de cidadania e bem-estar social, pois ali também se corporificava a construção de uma nova nação formada por mulheres negras e homens negros na história no Brasil.

Hoje a população negra compõe 55% da população brasileira (IBGE, 2017) conectada a uma mesma memória coletiva ancestral que se reconstrói a partir do legado, da denúncia do racismo e da luta por cidadania que ainda reverbera nas vozes das negras e negros que aqui (sobre)vivem, entretanto, também se refazem no fortalecimento coletivo de luta dos movimentos sociais negros e ações individuais em prol do coletivo, que exigem seus direitos e o reconhecimento de sua história nas páginas do Brasil. Mas, antes de iniciar o diálogo a respeito das transformações legais vigentes no âmbito das questões raciais serão elencadas algumas breves considerações históricas a fim de buscar compreender a raiz destas culturas negras e seus passos até aqui.

Inúmeros estudos comprovam que a humanidade se originou no continente africano e que, a partir do processo migratório, grande parte da população mundial dispõe de material genético deste primeiro indivíduo negro (DIOP, 1989; KINVER, 2011; MOORE, 2007). A existência das pirâmides do Egito Antigo, os grandes reinos e tantos outros achados arqueológicos também atestam tais grandes feitos, ainda que se haja insistência em invalidá-los (DIOP, 1989). Grandes civilizações ergueram-se em terras africanas e construíram poderosos impérios cujas histórias ainda permanecem vivas através do tempo e por ação de estudiosos (*Ibid.*). As nações africanas foram pioneiras em atividades Econômicas, Agrícolas, Medicinais, Científicas, na Navais, entre outras, e que a partir disso se pode vislumbrar as tecnologias que hoje temos (UNESCO, 2010). A história do continente africano demonstra que lá houve um aprimoramento tecnológico ao longo dos séculos (BABALOLA, 2017), até que o violento processo de escravização negra, iniciado em meados do século XV (CHIAVENATO, 1980; GOMES, 2019), mudasse de vez os rumos desta história. Mas, que

também culminou na ampliação da presença negra e suas culturas em diversas partes do mundo dando lugar a uma nova organização social, notado nos versos de Solano Trindade:

*... Lá vem o navio negreiro  
Com carga de resistência  
Lá vem o navio negreiro  
Cheinho de inteligência...*  
(TRINDADE, 1961, p. 44)

Estes versos cantados nos remetem que no processo de escravização negra africana não se pode silenciar que este se deu a duras batalhas, não pode haver margens para o possível entendimento de que houve certa aceitação servil por parte das negras e dos negros que foram forçosamente escravizados. É necessário saber da presença dos conflitos, motins e constantes organizações para fuga. Ainda que não se pudesse trazer alguns pertences seus, os negro-africanos trouxeram consigo sua história e culturas na pele. E este principal aspecto foi (e ainda o é) o alvo principal de ataques racistas, ao buscar desintegrar o negro de sua negritude. Aquilo que o faz forte, ainda que os percalços da escravização o tentavam enfraquecer (SCHWARCZ; GOMES, 2018).

A censura às culturas negras trazidas pelos africanos, escravizados no Brasil, foi uma constante no período colonial, a projeção de total controle do negro pelo colonizador advertia com severas punições as práticas culturais e os seus praticantes. Principalmente a espiritualidade dos africanos recém-chegados, escravizados, duramente atacada pelo processo de imposição religiosa do batismo Católico, sendo a Igreja Católica uma instituição que fortemente legitimou a escravização de negros e ameríndios (CHIAVENATO, 1980). Conforme afirma Nascimento (2016), “Para manter uma completa submissão do africano, o sistema escravista necessitava acorrentar não apenas o corpo físico do escravo, mas também seu espírito” (p. 103). O ataque às culturas africanas perdurou por séculos e uma das milhares de estratégias de resistência utilizadas foi o sincretismo religioso (SCHWARCZ; GOMES, 2018; CHIAVENATO, 1980), isso é, o africano escravizado, para resguardar suas culturas, integrou-a aos elementos da cultura ibérica, assim, também aos da religião católica. Deste modo, nasceram os segmentos religiosos que atualmente chamamos de “religiões de matriz africana”, o que ia também ao encontro do catolicismo e até mesmo rituais sob os fundamentos religiosos indígenas (SCHWARCZ; GOMES, 2018). Entretanto, também houve as que permaneceram fiéis a sua matriz e hoje possuem um grande número de adeptos, tendo como um exemplo o candomblé (NASCIMENTO, 2016).

A perseguição às culturas negro-africanas evidencia a sua potência para o AXÉ, a “força vital” (JESUS, 2019) do africano, o que se pôde conceber foi o evidente medo do colonizador do potencial cultural que carrega o negro, sua arma para a libertação. A história mostra que a destruição integral do negro, a começar por suas culturas, projetada pelo colonizador, significa o também entendimento de sua potência e com ela o perigo para o fim do projeto de exploração forçada às negras e negros, e logo, a queda do controlador. Ainda hoje, este ataque à comunidade negra persiste assim como a mutação do racismo passado por gerações; presente em documentos oficiais e difundidos nas mais diversas áreas, as culturas negras, ainda hoje, representam uma ruína aos ideais de submissão europeia que vivem no ideário social brasileiro (resquícios do colonialismo).

Um dos principais nomes na história do Movimento Negro, Abdias do Nascimento (*in memoriam*), protagonizou a luta política por uma educação centrada na história, culturas e resistência da população negra para além da denúncia contra o racismo. Em seus escritos, ele chama atenção para a tentativa de “folclorização” do artefato cultural brasileiro simbólico e não simbólico (NASCIMENTO, 2016), quando não há comercialização destes para simples e puro ganho financeiro, é muitas vezes relegado a um lugar pontual na sociedade e na tentativa de separá-lo de sua forte ligação à raiz ancestral africana, provocando o esvaziamento de seu sentido próprio e posterior extinção. Pois, como o autor denuncia, há uma dessacralização de rituais e modos de vida no geral na civilização ocidental (*Ibid.*). A população negra, tomada de sua negritude, isto é, se apropriando de sua história e culturas, tem fortalecida a sua consciência racial.

Como se percebe, a organização política compõe a raiz que nutre as lutas dos negros e negras de ontem e de hoje, e os movimentos sociais negros tiveram forte atuação na luta pelos direitos da população negra e a fomentação de políticas públicas reparadoras de desigualdades raciais e sociais (NASCIMENTO, 2016; SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012). Das suas muitas reivindicações, mudanças significativas foram se ramificando a partir da luta por direitos cidadãos, reconhecimento e valorização do negro, integrando os importantes documentos nacionais e garantindo respaldo legal às suas demandas. Na Constituição Federal de 1988 se pode encontrar artigos que firmam a importância da valorização à diversidade cultural, o combate imprescindível de todos os tipos de discriminação racial, o racismo e a desigualdade. A amplitude das discussões e conquistas da população negra ganhava certo destaque e foi se alargando aos demais campos de atuação social, chegando à educação. Nessa esfera, os marcos legais mudariam significativamente os currículos escolares no que tange as relações étnico-raciais.

A racialização sempre esteve presente na educação brasileira, inserida tão cedo na História do Brasil quanto idos de 1850, quando os escravizados e “pretos africanos” foram proibidos de frequentar o espaço escolar, e 1890, no período da Primeira República quando se inicia o forte ideal de embranquecimento do Brasil contra a degenerescência das “raças inferiores”, isto é, as não brancas: negras de ascendência africanas, indígenas do Brasil e sul-asiáticas (DIAS, 2005). Esta questão de raça sempre apareceu no currículo escolar, porém, sempre favorecendo a raça branca. Vimos que o país viveu uma forte e até mesmo institucional tentativa de total embranquecimento no sentido da pureza racial (DEBUS, 2017; DIAS, 2006; NASCIMENTO, 2016). Este viés racista embranquecedor obviamente não ficou de fora do espaço escolar, sofrendo duras críticas de professores que presavam pela pluralidade do mesmo (*Ibid.*). Esta luta travada pela não segregação deu origem à LDB - 4.024/61: “De forma secundária, a lei trata como um de seus fins a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça.” (DIAS, 2005, p. 6). Mas, só vai até a aí a atuação destes professores, que, apesar de racializados, estavam baseados em ideologias que afirmavam uma harmonia racial nacional (*Ibid.*), e assim não foram capazes de ser críticos quanto ao fato de a maior parte das crianças nos espaços de ensino públicos até então ser composta por crianças negras. Deste modo, haveria uma maior necessidade de ênfase no ensino da História Africana e Afro-brasileira. A necessidade da inserção desta no currículo escolar foi negligenciada por estes professores proponentes da LDB - 4.024/61 (*Ibid.*).

Houveram projetos que podemos dizer serem pioneiros na luta pela implementação do ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, como as leis municipais 4.446/94, em Florianópolis, “que determinou a inclusão, nos currículos escolares, de conteúdos históricos e culturais dos afro-brasileiros” (FLORIANÓPOLIS, 2016); a 7.685/94, de Belém, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências” (BRASIL, 2004c); a 2251/94, de Aracajú, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências” (*Ibid.*); e a 11.973/96, de São Paulo, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação” (*Ibid.*). Todos estes dispositivos legais são frutos dos esforços dos movimentos sociais negros.

E, correlativamente, um dos frutos das incessantes reivindicações dos movimentos sociais negros brasileiros, a Lei 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003) impulsionou uma mudança

no sistema brasileiro de educação, a partir da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares. O documento estabelece práticas a serem adotadas pelas instituições educativas e demarca uma importante porta de entrada para a passagem de temas que antes não atravessavam os muros escolares, além, do estímulo à reflexão crítica dos conteúdos e práticas preconceituosas cristalizadas na comunidade escolar que até então “normalizadas”, mas que hoje, são colocadas em debate.

Assim, pode-se dizer que um dos marcos de referência na educação é a Lei 10.639 que tem seu sancionamento datado em 9 de janeiro de 2003 pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e com ela se altera os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1996 passando a ter por determinação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003, p. 1)

Sabemos que na História da educação brasileira houve uma tentativa de exclusão da população negra, sua presença foi legalmente proibida no espaço escolar mediante a Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837 e sua normativa: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.” (FONSECA, 2016, p. 28). Apesar de generalizada tal exclusão, temos exemplos de resistências neste mesmo período, onde escolas geridas por professores negros lecionavam para crianças negras (PASSOS, 2012; SANTOS, 2018).

Os conteúdos de temáticas afro-brasileiras e africanas precisam integrar o currículo, requerendo do corpo docente o desdobramento em pesquisas e estudos para trazer aos seus estudantes patrimônios que cultural e socialmente circulam, assim a Lei demarca as áreas de História, Artes e Literatura como aquelas que especial atenção quanto a essa tarefa. No entanto, a inserção dos assuntos referentes as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas necessitam estar presentes em todas as áreas de saberes que se inserem correlativamente aos grandes feitos da população negra e devem ser legitimamente referenciados, valorizados e

difundidos no currículo como um todo. Pontua-se aqui a opção ética pela palavra “africanas” pluralizada, pois confere a grandiosidade territorial do continente africano com seus 54 países referenciando-se igualmente à sua riqueza étnica, linguística e cultural, assim como “afro-brasileiras” também no plural na importância de demarcar diversidade cultural negra no Brasil e as culturas indígenas pela pluralidade dos povos originários.

Pela Lei, ainda se tem a ratificação do dia 20 de novembro na escola, como dia nacional da Consciência Negra, data em referência à morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares que se tornou uma marca histórica para a população negra, um símbolo brasileiro, um herói nacional que lutou por direitos e contra a opressão de seu povo. O dia 20 representa mais um dia de reflexão sobre as batalhas travadas pelo povo negro, da escravização aos dias de hoje, mais um dia para celebrar grandes nomes que referenciaram lutas e glórias coletivas para um amanhã diferente e tiveram forte presença na construção brasileira. Ultrapassando a esfera de obrigatoriedade, o dia é uma respeitosa reverência em reconhecimento àqueles que batalharam pelo direito à cidadania do negro.

A potência da Lei 10.639 advém do legado de luta dos movimentos sociais negros que sempre tiveram como centralidade a bandeira por uma educação significativa que valorizasse em suas abordagens a história e luta do negro no Brasil e de sua ancestralidade africana. (NASCIMENTO, 2016). A partir da Lei, se reconhece o que foi sempre palco de denúncia dos movimentos sociais negros e dos intelectuais negros e não negros que somaram a luta antirracista, o racismo visceral vigente na sociedade que produz as desigualdades raciais em diferentes proporções, mas que segue mascarado pelo mito da “democracia racial” (GOMES, 2005; MOORE, 2007).

Outros consideráveis documentos que, aliados à Lei 10.639/03, também trazem à cena educacional a necessidade de uma educação pautada na amplitude racial e cultural brasileira às diversas etapas escolares são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2004a), uma política curricular que visa conduzir a implementação da temática étnico-racial no âmbito escolar e fora dele, na propulsão de ações reeducadoras. Isto é, na mudança de posturas e ideias, na construção e difusão dos conhecimentos acerca da verdadeira história dos negros de um modo geral como forma de corroborar para o orgulho do pertencimento racial, fortalecimento identitário e de direitos dos negros e das negras e da amplitude cultural nacional. Uma formação que forneça elementos para o desenvolvimento de sujeitos instruídos de sua história e fortemente munidos para lutar contra as hostilidades presentes nas relações raciais formadas a partir do racismo (MOORE, 2007). Para tal, ela igualmente reforça a responsabilidade dos órgãos políticos competentes e

também os da esfera escolar na formação cidadã dos indivíduos, evocando a necessidade de toda a comunidade escolar atuar na reformulação do projeto pedagógico, que historicamente segue pautado no etnocentrismo no reforço de mentalidades alienantes, discriminatórias e racistas (GOMES, 2005).

Em sua extensão, as diretrizes também destacam a valoração de narrativas que protagonizam personagens negras e negros de forma positivada que atuam por difundir as culturas afro-brasileiras e africanas e outras proposições a observar:

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores (BRASIL, 2004b, p. 24).

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial (BRASIL, 2004b, p. 24).

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004b, p. 25).

O trabalho com a literatura a ser feito pelas educadoras e educadores, ao que indica as diretrizes, precisa prover de uma sensibilidade crítica e ética para com a temática étnico-racial, sob apoio de um material de qualidade que fomente bases teóricas fundamentadas sobre o respeito à temática e ao compromisso social docente com a pluralidade racial em sua prática profissional. A fim de orientar esta aplicabilidade, o documento político-pedagógico *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, assinado por diferentes entidades, mobiliza atitudes e ações a serem construídas nas mais diversas frentes e podemos concebê-lo como um elemento projeto estratégico, cuja base se ampara por seis principais eixos estratégicos: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento e 6) Condições institucionais (BRASIL, 2004a, p. 25). Em seu teor político podemos observar a reunião das ações e programas que igualmente se debruçam à luta pela diversidade e contra as disparidades raciais. Desta soma de forças se pode

vislumbrar um potente escudo de resistência para uma transformação social por meio da educação.

À comunidade negra armar-se de sua identidade e cultura é levantar-se do lugar de submissão e inferioridade concebido pelo racismo, afinal, como um expressivo percentual da população brasileira segue invisibilizada nas inúmeras camadas da sociedade se seus feitos podem ser vistos em diversos segmentos? No caso da educação, a obrigatoriedade do ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas torna visível a pouca relevância dada a estes fatos pela comunidade escolar, que concebemos como espaço de socialização e conhecimentos. Compreende-se que há uma predileção pelos “conhecimentos” que adentram e permanecem no currículo escolar, uma reatividade por parte da comunidade que faz com que se mantenha o ensino escolar majoritariamente pelo viés do conhecimento eurocêntrico (DIAS, 2005).

Com isto, se deflagra as possibilidades e limites da Lei 10.639, pois ela se defronta com o racismo estrutural que aprisiona o campo de conhecimento escolar a conteúdos que alimentam a hierarquização de saberes e sujeitos, de modo a difundir na formação dos educandos fatos equivocados sobre determinados grupos e “verdades” deturpadas sobre outros. A mudança no currículo escolar para a inclusão desses conteúdos nos mostra que eles parecem forasteiros dentro do perímetro intelectual da escola, pois muitas professoras e professores se dizem inaptos para trabalhar a lei em suas aulas. Sendo assim, a entrada da História e culturas negra nos currículos escolares ocupa o lugar de direito que sempre lhe foi negado e/ou negligenciado.

E mesmo com a obrigatoriedade, ainda se encontra relutância também de cunho ideológico, religioso e racial de alguns profissionais que pouco entendem o valor material e imaterial que apresenta a Lei, sendo ela “uma ruptura cuja ampliação tem se dado, com limites e avanços, por força da lei. E uma lei que não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos [...]” (GOMES, 2008, p. 521). Tanto quanto observa-se certa inquietação com o rigor “obrigatório” da Lei, também nos deparamos com ações esvaziadas de sentido, feitas apenas para fazer cumpri-la a esmo ou como mais uma “exigência” escolar (*Ibid.*).

De fato, a Lei 10.639 foi um divisor de águas na história da educação por trazer à tona saberes que antes ficavam no limbo social dado pelo racismo, e hoje, com a ação das políticas públicas, estudos e pesquisas, mobilizam muito mais que apenas conteúdos, mas, uma deslocação de concepções e práticas que reproduzem padrões eurocêntricos, uma autoavaliação e ampliação de repertório sob as legítimas diferentes formas de construção de

saber. A formação do corpo docente não está explicitada na lei, ainda que se observe um forte incentivo à capacitação docente, o cenário que se tem é de que ainda há fragilidades.

Em seu corpo, a Lei não especifica de quais formas se dará a inserção das temáticas afro-brasileiras e africanas nos currículos, o que pode assim gerar uma animosidade na busca por um conteúdo de qualidade para aplicação em sala ou até mesmo a negação em não os implementar mascarada pela ausência de capacitação para tal. Para estes, a ambiguidade que se apresenta na lei aparece como uma rachadura no muro de possibilidades que foram erguidas por ela e carece de sentinela. Conforme denuncia Santos (2005), a Lei

não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (p. 33).

No entanto, o papel condutor para a implementação da Lei 10.639 está a cargo das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2004a), que irá subsidiar a prática docente traçando um conjunto diálogo de possibilidades epistemológicas nas diferentes áreas de conhecimento e disciplinas escolares. E de modo a auxiliar a comunidade escolar assim como ampliar o debate sobre a educação das relações étnico-raciais e o conhecimento sobre a história e culturas afro-brasileiras e africanas os movimentos sociais negros e os intelectuais negros também se incumbiram da tarefa de organizar conteúdos e materiais, além de mobilizar formações, visto que entenderam a Lei como uma abertura à promoção de uma educação significativa e que garantia o direito do negro de saber e contar a própria história, e dos não-negros o da aprendizagem de outros grupos étnicos-raciais e sua atuação na sociedade. A partir disto, temos então a importante amplitude da discussão para a comunidade indígena, visto que se somam à luta por direitos e a valorização de sua História na construção primária do país. Em 2008, a Lei 11.645 amplia a Lei 10.639 e traz para o campo a inserção da história e culturas das comunidades indígenas. O reconhecimento e valorização das lutas e das injustiças cometidas ao povo negro e indígena passa a ter voz e vez nos espaços devidos por direito, e o levante de políticas públicas que atendam às suas particularidades.

Entretanto, para a efetividade das propostas presentes nas Leis 10.639 e 11.645, o debate deve estar para além dos estudiosos das temáticas e a própria pessoa negra, é imprescindível que marquem assento dentro das instituições de ensino superior com

abrangência dos cursos de formação docente, porque são estes os futuros profissionais, portanto:

É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação anti-racista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº10.639/03 (SANTOS, 2005, p. 34).

E como bem aponta Santos (2005), não basta somente a Lei para que prerrogativas tomem corpo, não basta relegar a responsabilidade ao conjunto de professoras e professores, intelectuais negros e movimentos sociais negros para sua efetiva implementação, é um compromisso coletivo e social cidadão com o reconhecimento de uma história que permanece viva na identidade brasileira. O engajamento plural de diferentes setores da sociedade alinhados ao entendimento da necessidade de ruptura de epistemologias que trazem uma perspectiva histórica alertando-nos contra o “perigo da história única” (ADICHIE, 2009). Tal cisão oferece um novo olhar para as narrativas que apontam um lugar de superioridade para o segmento racial branco e um lugar outro para o negro, onde, a partir do novo, revela-se a falsa imagem construída do sujeito branco. De modo ampliado, “trata-se, na realidade, de uma mudança conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2008 p. 525).

Por fim, a descolonização do currículo não se finda na substituição de certos conteúdos por outros (*Ibid.*), o que se aponta é uma reestruturação curricular para o acolhimento e valorização das narrativas antes silenciadas em espaços educacionais, mas que sempre ecoaram nos espaços sociais e precisam ganhar o devido reconhecimento de sua grandeza. Esse alargamento das possibilidades educacionais contribui significativamente para a expansão formativa dos educandos sob os mais diversos aspectos; a inclusão de diferentes construções históricas e suas perspectivas de mundo que oportunizam ao estudante novas epistemologias, o olhar crítico sobre o fato levantado, a explicitação da diversidade racial da sociedade, e tão importante quanto, ao estudante negro o direito de aprender sobre seu legado, fortalecer sua identidade e autoestima e se munir para o combate ao preconceito racial. Portanto, “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo.” (*Ibid.*, p. 527). Podemos entender como o novo de que trata Gomes, um avanço na reformulação da educação de sujeitos que terão um olhar ressignificado para a sociedade e seus pares humanos, um ganho marcante para a história e desenvolvimento político nacional brasileiro.

A população negra foi alijada de seus direitos e pela Lei 10.639 se reivindica este lugar de direito na educação brasileira, isto é, se reivindica uma educação significativa e

reparadora em relação ao predominante ideal de embranquecimento do Brasil. A Lei 10.639/03 inovou o cenário educacional a partir das determinações estabelecidas para o currículo escolar que passa a incorporar os conteúdos de temáticas afro-brasileiras e africanas resultando positivamente na promoção do fortalecimento identitário negro e na valorização de seu patrimônio histórico-cultural, assim como a luta antirracista por meio da educação. Desta forma, com o impulso dado pela lei se fecunda práticas revolucionárias na história da organização escolar brasileira por meio da realocação curricular e da renovação das práticas pedagógicas. Entretanto, suas contribuições não se limitaram ao setor educacional, a abrangência da Lei mobilizou diferentes setores a incorporar a temática em seus segmentos impulsionados pela procura a partir dela (*Ibid.*).

## 2.1 MOVIMENTANDO O MERCADO EDITORIAL

No mercado editorial brasileiro, a demanda da Lei 10.639 favoreceu o crescimento de títulos que tematizam a questão negra no que tange às suas afro-brasilidades e africanidades, o que levou a uma crescente procura por materiais que atuariam de forma basilar para o ensino das culturas negras dentro das redes de ensino e também fora delas. O acesso a uma produção de qualidade, discussão crítica e que respeitasse as pluralidades das pessoas negras se deu não só pela comunidade escolar, acadêmica ou movimentos sociais negros, mas também oportunizou a outras categorias o conhecimento sobre as produções históricas do povo negro na formação nacional e suas batalhas travadas em prol de liberdade e cidadania. Para as pessoas negras, tal acesso democratizou o conhecimento que antes se encontrava somente nas academias ou em livros de pouca acessibilidade social, seja pelo seu valor monetário ou a deficitária circulação. Conforme argumenta Debus:

As exigências da Lei 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem as personagens negras em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista. Bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico (2017, p. 49).

Pode-se evidenciar o impulso ocasionado pela lei nas narrativas que antes existiam, porém idealizavam em suas produções um fazer negro caricato e subalternizado, a partir da lei se tem a ampliação de livros que imprimem o negro em suas páginas e o refazer das narrativas, na desconstrução de estereótipos. No entanto, Debus (2017, p. 53) destaca que

“não é válido entender esse prenúncio de acréscimo de títulos somente pelo viés mercadológico de aproveitamento de nicho.” A valia da lei também está em sua fundamental contribuição imaterial para a (trans) formação humana.

A promulgação da lei atuou para o alargamento de demandas para os escritoras e escritores além das pesquisadoras e pesquisadores que já se debruçavam sobre as temáticas afro-brasileiras e africanas, assim como abriu caminhos para novas colaboradoras e novos colaboradores. A partir das pesquisas e estudos sobre a temática houve contribuição para a difusão de importantes conhecimentos que refutariam os ideais racistas nutridos historicamente sobre o indivíduo negro. Assim como se expandiu o olhar crítico para com as obras que apresentam em seu cerne elaborações racistas e limitantes sobre a história negra, aliando também a isto outros veículos de informação como TV e internet que difundem e conectam a discussão. Para as escritoras negras e escritores negros e não negros, que também são pesquisadoras e pesquisadores da temática, a lei fertilizou o campo de possibilidades mediante a dificuldade de inserção no mercado editorial, onde explicita os espaços de poder e exclusão racial que tem suas portas fechadas para o negro e sua “negrura” (DUARTE, 2010, p. 120). Esta amplitude chega as escritoras e escritores africanas e africanos de outras partes do mundo, negras, negros e não-negros.

Entretanto, com a extensão da procura pela temática ampliou-se também a necessidade de pesquisa e produção de epistemologias que exponham de forma respeitosa e verdadeira a população negra e sua multiplicidade. Pois, como bem define a respeito Duarte (2010, p. 114), “ampliados: o público e a demanda, ampliam-se igualmente as responsabilidades dos agentes que atuam nos espaços voltados para a pesquisa e produção do conhecimento, em especial nas instituições de ensino superior.” Logo, estas escritoras e escritores se viram convocadas e convocados a pesquisar, produzir e difundir mais conhecimentos acerca da questão racial em abrangência a literatura para adultos e crianças, paradidáticos, entre outros. Como resposta a procura pela (in)formação intelectual sobre a história negra, fortalecendo o compromisso com a refutação de falas e escritos de teor racista, que foram também produzidas e legitimadas na história.

Ao conjunto de escritoras e escritores negras e negros engajadas e engajados por representarem em seus escritos a realidade da pessoa negra e suas culturas podemos encontrar registros desde o período escravagista de produções que denunciavam as agruras do racismo que acometiam os homens e mulheres negras, bem como sua organização para as lutas contra as mesmas. A escrita foi uma importante ferramenta de denúncia da escravização e do racismo, assim como também ecoava a voz do enunciador negro que se quer ser ouvido e,

que mediante seus escritos marcou permanentemente sua história nas linhas da sociedade brasileira. Contra o silenciamento de sua (re)existência e intelectualidade. Por estes e tantos outros escritores negros e escritoras negras do século XIX que além de terem produções marginalizadas também eram impelidos de professar sua negritude, podemos aqui citar dois nomes eminentes na literatura afro-brasileiras; o primeiro é da primeira romancista brasileira Maria Firmina dos Reis com sua obra *Úrsula*, publicada em 1859 e que teve sua 6ª edição publicizada em 2017 pela editora PUC Minas. Acerca da produção denunciativa do romance, Santos (2017) aponta:

Esse romance abolicionista, ficcional, leva o nome da personagem Úrsula; mas, conforme se nota, no tratamento dado aos personagens negras e negros, às mulheres e à escravidão, percebemos que as preocupações centrais no romance são outras, para além da história de amor entre Úrsula e o Bacharel Tancredo (p. 8).

E Luiz Gama, advogado, escritor, abolicionista e também considerado o primeiro jornalista brasileiro, sendo um de seus títulos *Trovas burlescas de Getulino*, publicado também em 1859 (DUARTE, 2010). Ao que se pode observar, sobre seus insurgentes escritos pairavam-se os anseios por equidade racial e protagonismo negro.

Contemporaneamente uma importante organização literária negra é o Quilombhoje e a sua publicação dos *Cadernos Negros*, criado a partir de 1978 pelo grupo, tendo à frente nomes como o de Cuti e de Esmeralda Ribeiro, que buscou e busca realizar publicações coletivas de contos e poesias protagonizados pelo ser-fazer negro e a denúncia do racismo. Já no campo da literatura infantil e juvenil, a ascensão de escritoras e escritores que antes da referida Lei já levantavam a bandeira em defesa de histórias representativas e simbólicas para infância negra e não-negra temos: Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa e Júlio Emílio Braz; Georgina Martins, Sonia Rosa, entre outras. A variedade da produção literária para a infância efetivou também a ampliação dos títulos que transitam no mercado editorial, sendo, segundo Debus (2017) oriundos de três grandes categorias ainda “novidadeiras” 1) literaturas que tematizam a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas, assim as descrevendo:

A primeira categoria está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza. A segunda é aquela escrita por escritores afro-brasileiros – mesmo com as dificuldades de delimitação, pois se trata “um conceito em construção” (DUARTE, 2008); a terceira é aquela de autoria africana e traz reflexões que podem resultar em várias subcategorias (pp. 33-34).

A partir da Lei 10.639 um novo horizonte para as temáticas afro-brasileiras e africanas se anuncia nas janelas da sociedade brasileira. Pesquisas no campo cultural, religioso, entre outros, e, sobretudo materiais teóricos e literários ganham terreno, produzidos por intelectuais negras e negros. No universo editorial, ocorreu a expansão dos títulos que tematizam pessoas negras e suas culturas, as editoras identificaram a pouca presença das narrativas com tal enfoque e se lançaram a difundir tais saberes e propostas, na busca por abranger o novo grande público desejoso por sua história e fornecer apoio teórico pedagógico à demanda escolar.

Importante reafirmar que anterior a Lei 10.639/03 havia escritoras e escritores e narrativas que tinham por enfoque o negro e as culturas afro-brasileiras e africanas, o que se pontua é o alargamento da oferta e sua diversificação por conta da lei. E isto igualmente se soma as editoras que atuam com as temáticas afro-brasileiras e africanas. Atualmente podemos observar um time de editoras que trabalham com a temática e contribuem para a disseminação de cultura e conhecimento da população. Editoras comerciais e com histórias no mercado editorial e editoras pequenas e de caráter independente, destacam-se na publicação de seus catálogos.

**Quadro 1 – Editoras brasileiras que atuam com a temática étnico-racial.**

Editoras vinculadas à temática		Editoras com catálogo sobre a temática	
Ática (1965) São Paulo	Melhoramentos (1890) São Paulo	Atilende (2002) Santa Catarina	Nandyala (2006) Minas Gerais
Boitatá (Boitempo Editorial) (1995) São Paulo	Moderna (1968) São Paulo	Compasso Lugar Cultural (2011) Rio Grande do Sul	Nia Produções literárias (2018) Rio de Janeiro
Companhia das Letrinhas (1986) São Paulo	Paulinas (1931) São Paulo	Cruz e Sousa (2018) Santa Catarina	Pallas (1975) Rio de Janeiro
DCL (1966) São Paulo	Paullus (1954) São Paulo	Malê (2015) Rio de Janeiro	Prumo (2008) São Paulo
Editora do Brasil (1943) São Paulo	Peirópolis (1993) São Paulo	Manati (1995) Rio de Janeiro	Solisluna (1995) Bahia
Franco Editora (2001) Minas Gerais	Salamandra (1980) Rio de Janeiro	Mazza (1981) Belo Horizonte	Kapulana (2012) São Paulo
FTD (1902) São Paulo	SM (1977) São Paulo	Miguilim (1980) Belo Horizonte	Kitabu (2003) Rio de Janeiro

Fontes: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de Jesus (2019), Debus e Vasques (2009) e *Web* pesquisa.

Podemos então observar a amplitude das editoras que atuam com a temática, algumas antes mesmo da já mencionada Lei (2003). A abrangência do trabalho com a temática implicou em fundamental oferta de acesso à literatura de temáticas afro-brasileiras e africanas aos públicos adulto e infantil, pois o acesso a tais perspectivas reeduca o olhar a respeito da subjetividade negra e auxiliam na ressignificação dos equívocos que foram fomentados, inclusive pela literatura.

No que tange à infância e à juventude negra, as narrativas literárias oportunizam o vislumbrar de uma performance negra e sua constituinte um lugar outro possível, de modo que ao olhar para o ontem, o que se via eram somente os clássicos infantis com personagens predominantemente brancos e narrativas que exaltavam suas características caucasianas, já a personagem negra ou negro, em contrapartida, “é representado com docilidade servil, submisso ao cumprimento de sua subalternidade” (DEBUS, 2017, p. 39). Infelizmente pode-se ainda localizar no território editorial alguns livros que carregam denotações pejorativas quanto à pessoa negra, entretanto, na mesma proporção, há o intenso diálogo crítico sobre a análise destas propostas e reivindicações por sua reformulação ou retirada do mercado.

Contemporaneamente as narrativas infantis de temáticas afro-brasileiras e africanas estão presentes em muitos livros que circulam, evidenciando protagonismo negro, com ilustrações que marcam e valorizam os traços afro-brasileiros, bem como enredos que exprimem de forma humanizada, respeitosa e afetiva tais subjetividades negras. E o leitor adentra o universo encantado a partir da ressignificação dos clássicos infantis, onde princesas de coroa e cabelo encrespado ganham notoriedade e final feliz “para sempre” como bem aponta Vieira (2016) em seus estudos sobre os contos literários modernos e seus impactos na formação da identidade da criança presentes na produção “*As princesas negras que encontrei*”, para ela, “os contos de fadas modernos apresentam histórias que fazem os leitores questionarem sobre a sociedade em que vivem e o que podem fazer para modificá-la.” (p. 22). A presença na literatura para a infância e juventude de outras perspectivas oportuniza diálogos formativos para a leitora e o leitor, na compreensão de que se pode haver múltiplas maneiras de sermos e de contarmos nossa história.

Para a educação, tal iniciativa foi um aporte ao fortalecimento identitário com base na representação e história positivadas. De fato, uma contemporânea oportunidade que outras pessoas negras não tiveram em sua trajetória infantil, mas que junto celebram esta vitória. A inclusão destas transformações literárias negras demarca o elo afirmativo entre a educação e a literatura para a educação das diferenças, como afirma Debus “o texto literário, na sua feita por meio da linguagem, carrega consigo uma força humanizadora [...]” (2017, p. 28).

A inserção da literatura não somente na biblioteca, mas igualmente em sala de aula contou com o incentivo de programas de promoção à leitura, que compreenderam seu caráter impulsionador, dentre eles tínhamos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) criado em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) e que permaneceu vivo até 2015, quando o Brasil, numa mudança drástica e indevida de governo, colocou por terra avanços de décadas em prol da leitura.

O PNBE foi responsável pela ampliação da oferta de publicações literárias para as escolas de forma a favorecer o acesso a diferentes perspectivas formadoras e impulsionar a educação literária. As narrativas negras tiveram acolhida presença nas instituições de ensino, garantindo livros de qualidade material e imaterial para os estudantes negros e não negros no que tange à história e a personagens negras e negros.

A respeito da abrangência do Programa, temos a importante pesquisa feita por Tatiana Valentin Mina Bernardes, intitulada “A Literatura de Temática da Cultura Africana e Afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para Educação Infantil”, que mapeou e analisou os livros do acervo do programa para Educação Infantil nas suas quatro edições (2008, 2010, 2012 e 2014). Debruçando-se sobre as produções literárias de Literatura Infantil que focalizam as culturas africanas e afro-brasileiras no que diz respeito a: conteúdo, temática da cultura africana e afro-brasileira, representação, texto e ilustração, dialogando com as políticas públicas de leitura para a literatura tais como o PNBE; a Lei 10.639/03 e suas diretrizes; a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil; a Literatura Infantil e a Literatura de Temática da Cultura Africana e Afro-brasileira. Na pesquisa, Bernardes (2018) afirma que “dos 360 livros que compõe os quatro acervos, encontramos 61 de temática da cultura africana e afro-brasileira, desses analisamos positivamente somente 12” (p. 13). E também nos informa que:

O PNBE está com suas atividades suspensas atualmente. Esteve em vigor por 17 anos (1997 a 2014), e se configurou como o primeiro programa de incentivo à leitura que manteve continuidade como política pública (*Ibid.*, p. 41).

Com isto, se compreende os ganhos advindos com a sanção da Lei 10.639 para múltiplos sujeitos e segmentos da sociedade, sua sanção aliada a outras iniciativas balançaram as estruturas do campo educacional e editorial, além do aumento de pesquisas que englobam as muitas ações e construções do indivíduo negro na história da nação brasileira.

### 3. IDENTIDADE E LITERATURA NEGRAS

As possibilidades que foram alargadas com a sanção da Lei 10.639/03, trouxeram ganhos e desafios aos diferentes campos sociais, de modo a deslocar os professoras e professores de seu conforto intelectual provocando-os(as) a ampliarem o olhar sobre a vasta participação da história e cultura negra às diferentes áreas de conhecimento escolar, não somente as disciplinas de Artes, História e Literatura mencionadas na Lei 10.639/2003. Do mesmo modo, mobilizou outros sujeitos a se integrarem às discussões sobre as relações étnico-raciais e sobre a defesa da pluralidade racial e cultural para uma construção democrática da sociedade, pois “A força da lei mobiliza pesquisas, capacitação profissional, mudanças curriculares, produção cultural, material didático e mercado literário. Mobiliza e conscientiza as pessoas envolvidas nestes processos, ao mesmo tempo que, pretende alcançar aos alunos nas escolas” (PEREIRA; SILVA, 2020, p. 452).

A produção de novas perspectivas com relação à pessoa negra, sua história e culturas, favoreceu a ressignificação de sua identidade e o ganho de consciência racial de seu pertencimento, a partir daquilo que se quer e tem a valorizar, principalmente seus traços negróides – nariz achatado ou alargado, lábios carnudos, cor da pele, cabelos encrespados, entre outros – que focalizam as marcas estéticas de sua identidade negra e o são duramente confrontados pelo racismo. Logo:

Tal aumento na produção literária para a infância que contemple a diversidade étnico-racial tem alterado os modos como os personagens negros e negras atuam nas narrativas, tanto quantitativa, quanto qualitativamente, contribuindo para uma constituição afirmativa das identidades das crianças negras (CARVALHO; GAUDIO, 2020, p. 167).

Aos pequenos, leitoras e leitores, em especial, as crianças negras, oportunizou-se reafirmar suas identidades negras atribuindo outras significações. Importante então demarcar a busca por compreender como se preconizou esta aparição na história da literatura. E como esta identidade negra formou-se e se dá atualmente nos livros.

A compreensão sobre Infância teve seus estudos iniciais a partir do historiador francês Philippe Ariès (1981), sendo esta marcadamente uma infância branca, apresentou-se tal categoria como uma construção social. Como também pontua Jovino (2015), “A respeito de criança e infância, é importante salientar que são noções construídas que mudam ao longo do tempo e se encontram em permanente reelaboração” (p. 192). Por séculos, a criança foi vista como uma versão miniaturizada das mulheres e homens adultos, e que estes seriam as suas

referências principais para a vida coletiva, que compartilhavam do mesmo cotidiano, das atividades e até mesmo vestimentas. Suas roupas eram cópias similares às usadas pelos adultos. A atenção e proteção à infância constroem-se posteriormente, em meados do século XIX, com preocupação sobre as mazelas que alarmantemente acometiam as crianças a época, principalmente as desfavorecidas socialmente (JOVINO, 2015). No entanto, a preocupação com o bem estar infantil se inteirava das mais abastadas, crianças brancas pertencentes às classes de prestígio social e econômico europeu (*Ibid.*).

A resignificação do olhar para a infância culminou na importância de sua escolarização, à educação restrita ao seio familiar, a roupas adequadas a sua condição e outros elementos necessários para o desenvolvimento desta infância, entre ela a literatura, tratada em seu nascedouro como algo menor, menor em relação a literatura geral. A literatura para infância aparece mediante a transformação da concepção de infância e criança como categorias sociais que carecem de atenção, proteção e cuidado, o que também implica o sentido de família.

Como dito anteriormente, fortalecia-se um entendimento de infância e sua importância para o futuro da sociedade, porém também havia uma dualidade no tratamento da mesma mediante o pertencimento social e econômico da criança vista. O que se pode afirmar na concretização de escolas com ensino de qualidade para as (os) filhas (os) de famílias favorecidas economicamente, em que se detinha uma formação para cargos de prestígios a estas, em detrimento da escolarização de crianças empobrecidas cujo ensino era mediano a fim de formá-las para o trabalho.

Todavia, poucas são as referências sobre as crianças negras presentes nesse período ou se tem uma dimensão racializada destas infâncias nos estudos da época. O que se sabe é que a Lei do Ventre Livre<sup>2</sup> angariava uma gradual liberdade direcionada a criança negra nascida, mas igualmente a acorrentava à sua mãe ainda escravizada e, que mesmo após o período escravista amargavam junto aos adultos as chagas deixadas pelo período e o tratamento dado à população africana livre. É o que se aponta nos estudos de Jovino (2015), ao retratar a atuação das crianças negras no período de escravização negra e como se estabelecia a infância negra escravizada. Apontando para a forte presença das crianças negras no cotidiano social, seu papel na assimilação linguística dos negros escravizados e como

---

<sup>2</sup> A Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871 conhecida como “Lei do Ventre Livre” declarava livres os filhos de mulher escrava nascidos no Brasil a partir da data de aprovação da Lei. Fonte: Arquivo Nacional.

através das brincadeiras as crianças exerciam. Conforme Jovino (2015), “A infância tem em si a ideia de tempo, da experiência, da linguagem” (p. 192).

As produções literárias para essa infância determinada ainda estavam em desenvolvimento assim como outros campos sociais. Na história da literatura brasileira para a infância a representação de personagens racialmente distintos, por vezes, apresentava ações caricaturizadas e subalternas para determinados grupos raciais e de destaque para outros. Conferindo lugares distintos aos personagens brancos e negros na literatura, assim como esta ordem social seguia racialmente fragmentada, o que se pode observar no conto *Negrinha* (1920):

Que idéia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste (LOBATO, 1920, p. 1).

As tensões de cunho social, racial e econômico também se faziam presentes neste segmento direcionado à criança. É o que se observa em um dos importante marcos para a literatura infantil, outra obra de Monteiro Lobato, *A menina do narizinho arrebitado* (1982 [1921]), que, além do enredo, também traz em seu interior os ideais preconizados na sociedade e para o futuro desta. Com isto, salienta-se a atuação de Lobato na projeção eugenista para o futuro da nação sob o manto da ideologia do embranquecimento.

À luz das publicações literárias para a infância, a criança negra foi incluída sob estereótipos raciais inferiorizantes, assim como já ocorria com as pessoas negras adultas, ideias pré-julgadoras de seu modo de ser e estar no mundo, de vivenciar suas culturas e valores eram representados em aparições animais e deturpadas, em detrimento da criança branca que se fazia representar sob bons valores e estética exaltada de forma privilegiada, demarcando a estigmatização atribuída socialmente a pessoa negra, agora nas páginas literárias. Como destaca Debus, “O texto literário partilha com os leitores, independente de idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo.” (2017, p. 38). Um personagem de grande visibilidade na literatura para a infância e que se fazia representar esta infância negra à época era o *Saci*, criado por Monteiro Lobato:

[...] no livro *O Saci* (1921), caracteriza o personagem-título como diabólico, perverso, irônico, travesso e possuidor de um espírito zombeteiro. Se a presença de

um personagem negro já era rara no contexto das produções literárias voltadas para o público infantil, quando ele aparecia, como no caso do Saci, era descrito como alguém incompatível com bons valores éticos e morais pensados para a sociedade brasileira naquele período (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 211).

A obra de Lobato, sem dúvida, marcou a História da Literatura para crianças, jovens e adultos, sendo seus livros considerados clássicos de renome na projeção da cultura literária brasileira de grande notoriedade até os dias atuais. No entanto, a discussão que se insere é relativa à análise da apresentação de personagens negras e negros em seus contos infantis, bem como o lugar para estes demarcado pelo escritor. A respeito desta análise, podemos citar os estudos de Lajolo (1998), que denunciam a marginalidade literária e cultural direcionada aos atores negros presente nas narrativas de Lobato. É o que também aponta o Parecer CNE/CEB nº: 6/2011 com orientações para o uso do livro *Caçadas de Pedrinho* (2008), sobre o seu não diálogo com políticas antirracista. Com relatoria de Nilma Lino Gomes, este parecer alerta que tal narrativa “[...] só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil” (BRASIL, 2011, p. 2).

Compreende-se que o livro de literatura para infância possui grande influência na formação cultural e identitária dos sujeitos, no que diz respeito a sua estruturação: narrativa, imagens, formato e entre outros aspectos organizacionais, estes, corroboram para uma construção imagética e ficcional da realidade expressa na narrativa por quem o lê (DEBUS, 2017). Ele insere a criança e o jovem na cultura expressa e norteia sua leitura de mundo, e tais conteúdos presentes possuem a atenção e intenção de quem o folheia, para analisá-lo e assim validá-lo, ou não, quanto aos elementos apresentados.

Inicialmente, o livro passa por olhares adultos no momento de sua escolha, para depois chegar às pequeninas mãos, logo, “o leitor (criança) não é o primeiro leitor do texto” (*Ibid.*, 2017, p. 35). Esta atenção inicial com o que oferta as narrativas literárias para a infância pode ter fundamento no caráter formativo que tem o livro, pois se entende que esta construção de identidade pela criança é atravessada pelas forças mobilizadoras presentes no livro e podem orientar sua compreensão e atuação social, podendo ser negativa ou positiva. A respeito das singularidades desta identidade em construção, Gomes (2005) nos auxilia neste entendimento, apontando que “A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (p. 41). Carvalho e Gaudio (2020) complementam informando que “a identidade é uma construção política, histórica e social que se refere aos

modos de ser, sentir, pensar e estar no mundo. Sua constituição é processual e relacional, dependendo de um conjunto de fatores culturais, sociais e raciais que estão sempre em interações dialógicas efetuadas com o “outro” (p. 168).

A partir desta compreensão, pode-se notar também que a literatura para a infância reflete em seus textos e ilustrações as ideias concebidas nas relações sociais e culturais existentes e atuam no desenvolvimento contínuo da identidade da criança, dando destaque também para a representação. Segundo Louro (1997), as “representações são apresentações”, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito” (p. 98). O modo como se dá esta apresentação influi na construção de entendimento sobre o que se observa em primeiro momento, e talvez permanentemente. Ao que se evidencia na História escravista, a população negra aparece constantemente de forma negativada e marginalizada, e isto colabora para que esta identidade se construa com base em representações distorcidas a partir do que o outro (o branco) projeta sobre/para si. Ao que confere a identidade negra, nas palavras de Gomes (2005):

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo (p. 171).

Podemos então considerar a literatura direcionada à criança como uma destas “inúmeras variantes” na construção da identidade negra. Compreendemos que as narrativas literárias operam significativamente nas subjetividades das crianças negras e não negras por meio de suas múltiplas representações e narrativas que possibilitam a ampliação de seu mundo real e imaginário. Segundo Carvalho e Gaudio (2020):

a literatura é arte que usa as palavras para expressar uma pluralidade de mundos outros, ampliando as potencialidades de imaginação e criação, além de contribuir com uma ética e estética sensíveis às diversidades sociais, étnico-raciais, culturais e de gênero que constituem as crianças brasileiras.” (p. 162).

Desse modo, a apresentação de enredos e ilustrações positivados sobre a população negra conjuntamente atua numa construção igualmente positivada da identidade das crianças negras a respeito de seu pertencimento racial individual e coletivo e, das crianças não negras na ampliação de seu conceito sobre a população negra e a sua cultura. Pois, conforme afirma Gomes (2005), “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que

pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (p. 43).

No entanto, o marcador social *raça*, quando associado ao *racismo*, enclausura a pessoa negra em juízos deturpadores tais como: mal-apeσοado, animalizado, sem assistência ou amparo, subalternos, sem cultura ou de pouco prestígio social, entre outros, motivando nele conflitos identitários sobre si e seus pares raciais (MOORE, 2007). A representação da pessoa negra na literatura para a infância aponta para uma identidade deficiente de firmamentos culturais e afetivos, preenchidos então de crenças estigmatizantes e limitadoras das potencialidades que uma identidade fortalecida pode expressar. Sendo que tal debilidade pode vir a aparecer na ausência de personagens negras e negros e suas narrativas, ou, como anteriormente referido, aparecendo de maneira estereotipada. A ampla defesa de uma literatura significativa para a criança negra certamente se soma ao direito de uma identidade positivada e humanizada, que se sustenta nos valores culturais e nas memórias coletivas de seu grupo racial.

A exposição peculiarmente exotificada do corpo negro, de suas performances sociais e culturais, retratava um lugar nocivo na sociedade à sua comunidade e tudo que a remeta. Os passados séculos de escravização negra deixaram suas marcas na História do país. Neste caso, a literatura atua então como mais um veículo difusor das hierarquias sociais e raciais, na demarcação de papéis na sociedade aos grupos raciais compostos por negros, brancos e indígenas. Logo, o termo *raça*, que é preferencialmente utilizado para designar a pessoa negra, pode e deve ser estendido aos outros grupos agentes na estrutura social. Pois, “pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais” (ALMEIDA, 2018, p. 50). E como bem propaga a concepção do *Mito da Democracia Racial*, que afirma haver uma convivência harmônica entre negros, brancos, amarelos e indígenas, categoriais raciais que fundaram a nação brasileira, ocultando as desigualdades raciais existentes que conferem ao negro prejuízos sociais (MOORE, 2007).

Diferente do sentido biológico dado ao termo *raça*, traz-se aqui não a categorização para raças humanas superiores ou inferiores, e sim a “dimensão social e política do referido termo” (GOMES, 2005, p. 45). A extensão dos estudos sobre as relações raciais possibilitou compreender as tensões que permeiam estas relações e, assim, construir ações conjuntas de combate e superação dos efeitos danosos ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Sobre estes e outros conceitos caros para se compreender as relações raciais no Brasil o diálogo a seguir se debruça sob algumas autoras e autores e seus estudos.

Retratar raça também nos remete ao racismo e é de suma importância compreender o próprio conceito para então analisar suas prerrogativas. Segundo Gomes (2005):

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (p. 52).

Ele se perpetua de modo geral nas interações sociais, assim como também revela outras faces igualmente negativas. Diante das múltiplas faces do racismo, faz-se necessário ampliar o nosso entendimento, e Almeida (2018), em contribuição com estes estudos, apresenta três categorizações ao racismo: Individualista, Institucional e Estrutural. Segundo este autor, o racismo é:

uma forma sistêmica de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (p. 25).

Em sua primeira forma, a individual, protagoniza certa “patologia”, ele aparece de modo comportamental individual ou coletivo, mediante atribuições de caráter ético ou psicológico direcionado a determinados grupos. Já em sua forma institucional, opera sobre “instituições que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (*Ibid.*, 2018. p. 29). Por fim, em sua terceira categoria, “o racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se instituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2018. p. 38). Desse modo, o racismo prossegue operante e determinante nas ações, sujeitos e organizações, um vírus mortal no sistema operacional brasileiro.

Munidos da compreensão dimensional do racismo, a partir de Almeida (2018), Gomes (2005) e Moore (2007), podemos então compreender a apresentação estereotipada da pessoa negra na literatura para a infância como um constructo da estrutura social racista do passado e do presente, isto é, que ainda é um mal a ser combatido. O que é fortemente feito pelos movimentos sociais e estudiosos negras e negros da temática racial. Toda ação que culmine em insultos ou segregação racial, entendida comumente por discriminação racial ou, muitas vezes, confundida com o preconceito racial devido à relação existente entre estes dois termos é combatida por eles. Com relação a este engano da confusão entre os termos, Almeida

(2018) nos auxilia. Para o autor, *Preconceito Racial* é “o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (p. 25). Já a *Discriminação Racial* “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (p. 25). A partir destas compreensões, buscamos analisar de que modo a literatura pode vincular-se a estas práticas.

Na literatura para a infância, tanto textos e imagens fornecem subsídios para quem os lê sobre as informações que trazem a narrativa, num diálogo formativo relacional entre o que se expressa no livro e o que a criança e o jovem atribuem sentido a partir de sua leitura. De um modo geral, concebe-se que algumas narrativas literárias apresentam em sua linguagem características que reforçam o racismo estrutural explicitado anteriormente por Almeida (2018), o que culmina no desenvolvimento de concepções e atitudes racistas por parte de quem o acessa e se (de)forma por meio dele. Em contrapartida, há literaturas que fomentam o fortalecimento desta identidade negra. A leitura de mundo através da literatura irá contribuir com fundamentos sobre si e sobre o outro, valorizando suas características fenotípicas (cabelo encrespado, cor de pele, nariz) e culturais, e de sua identidade coletiva de base referencial africanas. Posto isso, a escolha de um material representativo e humanizador é um desafio lançado coletivamente, sabendo que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2005, p. 43). Se para pessoas negras adultas este é um desafio diário de uma vida inteira, para as crianças negras pode ser ainda mais conflituoso no fortalecimento da sua autoestima. Conforme destaca Bento (2012, p. 101):

- muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;
- crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);
- crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele;
- a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca.

A oferta às crianças negras e não negras da ideia limitada do que se deve entender por belo ou feio, bom ou ruim e das relações que se mantém a partir destas análises, potencializa

as tensões já existentes numa sociedade estruturalmente racista e tem como produto final as ações discriminatórias e/ou preconceituosas entre as próprias crianças. Conferindo assim o equívoco também às crianças brancas sob o entendimento de uma superioridade perante as demais. A criança negra tem sua negritude confrontada a partir destas relações raciais tensionadas, e quando ela não possui o apoio familiar ou profissional necessário para entender este fenômeno e como agir a partir disto, por vezes, atua silenciando-se e reprimindo-se, atribuindo para sua subjetividade o que hostilmente é colocado sobre si. Frente a isto, um complexo dilema se apresenta, como retrata Silva (2015):

Deixar-se assimilar as ideias, crenças, comportamentos, admitindo “branquear” no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de sociedade que exclui os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras, iniciativas, sua negritude (p. 162).

No espaço escolar, a criança tem sua primeira experiência multirracial e étnica depois do convívio familiar e comunitário, um território pulsante das diferenças entre os grupos racializados e das relações estabelecidas na sociedade. Na educação infantil em específico, não é muito diferente, pois, apesar de possuírem pouca idade e compreensão de mundo, as crianças pequenas também apresentam práticas discriminatórias. Cavalleiro (1998), em sua pesquisa sobre a presença do racismo entre as crianças e das professoras para com as crianças de uma instituição de educação e cuidado infantil municipal, retrata que “segundo as professoras, é comum e constante uma criança referir-se a outra por meio de rótulos, tais como: ‘negrinho feio’, ‘negrinho nojento’, ‘pretinha suja’. Diante destes estereótipos, as crianças negras são recusadas para formarem par nas filas, nas brincadeiras, nas festas juninas” (p. 107).

Logo, a atenção ao tema racial é tão emergente quanto as demais abordagens, pois, “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2010, p. 102). Para além de se fazer presente, esta identidade negra continuamente precisa ser visibilizada e celebrada no espaço escolar e fora dele, como identidades pulsantes que são e que se edificam na conexão com o outro. O olhar atento para as diferenças e subjetividades presentes nas instituições é de suma importância para o efetivo trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Os docentes não podem vendar-se para as tensões existentes, e sim devem protagonizar atitudes para o fomento de práticas antirracistas positivadoras da imagem negra.

A diversidade precisa ser positivada e não silenciada, devido à sua importância no processo de formação da identidade, cabendo à família e a toda a comunidade a

responsabilidade pela formação e fortalecimento da identidade negra destas crianças. Como bem salienta Silva (2015) a respeito desta educação das crianças negras, que esta “é responsabilidade de todos os negros. Responsabilidade essa sustentada tanto pela herança africana, lida e relida, feita e refeita no seio das famílias consanguíneas e afetivas, no âmbito da comunidade negra, nos propósitos e iniciativas do Movimento Negro” (p. 167). Somado a este compromisso, a presença da literatura direcionada à infância e à juventude com as temáticas afro-brasileiras e africanas atua significativamente fornecendo perspectivas outras a estas subjetividades que estão em processo de construção de identidade e carecem de referências positivas a respeito de seu pertencimento racial, visto que “a produção da identidade e da diferença se dá, em grande parte, na e por meio da representação” (SILVA, 2010, p. 104). Na potência de narrativas que contem sua verdadeira história e que as possibilitem vislumbrar outras, de ilustrações que valorizem seus traços raciais ampliando as suas possibilidades de ser no mundo, podendo estas tematizar pessoas negras e não necessariamente abordar o racismo.

Contemporaneamente, como já destacado, observa-se a ampliação no mercado editorial de literaturas resultantes dos embates históricos de escritoras e escritores e pesquisadoras negras e pesquisadores negros a respeito da importância das temáticas afro-brasileiras e africanas para uma formação significativa à população negra, muitos destes ressignificam na luta, as suas infâncias ausentes de representatividade, para que as crianças negras de hoje possam construir-se num amanhã diferente. A luta por uma literatura representativa e humanizadora, isenta de qualquer opressão, é um desafio contínuo daquelas e daqueles que também visam uma sociedade efetivamente equitativa, plantando o fortalecimento identitário e cidadão para as próximas gerações. E é nesse diálogo que escolhemos como objeto de análise o livro *Palmas e vaias*, de Sonia Rosa.

### 3. 1. ESCRITORA SONIA ROSA: PROTAGONISMO NEGRO EM PAUTA

Quando Nito nasceu foi uma alegria só. Todo mundo ficou contente. De tão gracinha que era, logo, logo, começou a ser chamado de Bonito. Bonito pra cá. Bonito pra lá, até ficar apenas Nito. Todo mundo achava lindo!  
(ROSA, 2002, p. 3)

Estas palavras que elejo no início desta seção também inauguram a dissertação de mestrado de Sonia Rosa, defendida em 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

(CEFET-RJ) sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Mara Pedroso Müller, fazem parte do livro *O menino Nito: então homem chora ou não?*, primeiro livro da escritora. Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus<sup>3</sup>, mais conhecida como Sonia Rosa, é natural do Rio de Janeiro, tem formação em Pedagogia e atuou como professora por três décadas na rede pública municipal do mesmo estado em que nasceu. Sua projeção como contadora de histórias se inicia ainda em sala de aula, contando diferentes narrativas para seus educandos. Mais tarde, ela se profissionaliza como contadora de histórias de uma “brinquedoteca”, situada no Museu da República (RJ), ação que significou o pontapé em sua empreitada profissional na literatura.

Como escritora, sua jornada desponta a partir de sua primeira obra, *O menino Nito: então homem chora ou não?*, que já estava pronto desde 1988, porém foi publicado somente em 1995, e que até hoje rende grandes alegrias por onde passa. Sobre a demora na publicação do livro, ela explica que “o mercado editorial da época se mostrava pouco receptivo às histórias com personagens e/ou protagonistas negros, principalmente para autores iniciantes.” (JESUS, 2019, p. 11).

O livro *O menino Nito: então homem chora ou não?* narra a história de um menino negro muito amado e bonito, tão bonito que passa a ser chamado apenas de “Nito” em abreviação a bonito, tamanha sua beleza. Pertencente a uma família composta por pai e mãe negros e que vivem confortavelmente em uma casa alicerçada de muito afeto. Nito “[...] recebe, de seus pais e vizinhos, atenção e cuidado à sua saúde física e mental” (*Ibid.*). A narrativa aborda o tema da educação sob a perspectiva machista que é direcionada aos meninos, dialogando sobre como esta formação pode implicar em sérios problemas no desenvolvimento emocional, psicológico, social dos mesmos. Ela também busca expor estas e outras questões ainda latentes na sociedade, propondo outras perspectivas possíveis em relação ao desenvolvimento emocional e social masculino. Assim como ainda procura romper com certas visões estereotipadas sobre o negro no que tange seu acesso aos bens materiais, econômicos, de atenção psicossocial e médica que historicamente foram reforçadas pelos canais de comunicação, incluindo a própria literatura, ao apresentar de maneira positivada uma família estruturada financeiramente, uma criança negra integralmente amparada e um médico negro que é amigo da família.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho se utiliza Rosa se referindo à escritora e Jesus em referência à identidade acadêmica da pesquisadora.

No enredo, Nito compreende, com a ajuda de seu pai e o médico Dr. Aymoré, para ele, duas referências masculinas negras e afetivas, o quão humano e necessário é darmos voo aos nossos sentimentos, independentemente de como somos. A trama ganha corações ao apresentar de forma amorosa e positivada um tema ainda inflamado nos tempos atuais, as concepções de “masculinidade reproduzidas por um sistema de poder colonialista, patriarcal e machista” (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 223) na educação dos meninos negros, visto que o tratamento deficiente dado ao trabalho sobre/com as emoções masculinas, principalmente de homens negros que são postos à animalização pelo racismo, ainda precisa ser confrontada em nossa sociedade e podemos perceber o quão nocivo é para a qualidade de vida do homem negro e de toda comunidade. Logo, “O menino Nito reforça esse compromisso por ser um livro que ajuda a desenvolver novos olhares e ações para a elaboração de uma masculinidade alternativa e uma paternidade mais responsável, cuidadosa e, sobretudo, afetiva” (*Ibid.*, p. 224). Todavia, para além deste tema, o livro apresenta o protagonismo negro em diferentes papéis sociais, de forma a ampliar a atuação profissional e social do negro de forma positivada, propositiva e humanizadora.

A familiaridade de Sonia Rosa com as palavras pode-se dizer que vem de “berço”, pois ao longo da infância, lembra-se de sempre estar cercada de histórias. Embora houvesse uma ausência de livros em sua casa, sua mãe era uma exímia contadora de histórias e também sua maior referência. Adir Rosa (*in memoriam*), sua mãe, lhe contava diversas histórias e também pela oralidade lhe passava afeto, proteção e muito incentivo. Nutrir-se de histórias pela afetividade materna certamente corroborou para sua atuação como escritora, embora na infância não vislumbrasse tal façanha. “Quando criança, nunca imaginei que seria uma escritora” (JESUS, 2019, p. 18), afirma a escritora, que completa 25 anos de carreira com livros que encantam leitoras e leitores de todas as idades no Brasil e no mundo. E este laço afetivo-familiar, felizmente, integra parte de suas publicações, ao compartilhar com o leitor situações da sua vida.

Pelas carinhosas e compromissadas mãos da escritora, agora mestre em Relações Étnico-Raciais, cerca de 50 livros já foram publicados, em sua maioria importantes iniciativas de promoção ao fortalecimento identitário negro, à literatura e à formação de leitoras e leitores tais como a participação na coleção *Orgulho da Raça* (1995), coordenada pela escritora, antropóloga e educadora Heloisa Pires Lima, que reunia livros de temáticas afro-brasileiras e africanas e fomentava o protagonismo negro que se apresentava escasso à época. No campo de políticas públicas educacionais do Governo Federal, obteve títulos no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, por fim, igualmente importante, seus

livros receberam por duas vezes o selo de altamente recomendáveis pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

O protagonismo negro é a temática principal de seus livros, onde facilmente se encontra com exímio zelo a apresentação de famílias negras afetuosas e em situação de vida confortável. Nos enredos, histórias edificantes de superação, exaltação da beleza negra e suas características; nas ilustrações, se pode observar ações humanizadas protagonizadas por pessoas negras, que, apesar de serem ações consideradas comuns, às pessoas negras ainda são negadas ou invisibilizadas em detrimento dos ideais racistas que persistem em designar o lugar de subalternidade e violência a negros e negras. Portanto, tais ações necessitam ser exaltadas com amplidão sob o intuito de desfazer concepções preconceituosas sobre a população negra e, concomitantemente, inspirar por intermédio da representatividade negra afirmativa.

Livros de Sonia Rosa:

**Quadro 2 – Obras literárias publicadas por Sonia Rosa**

<b>Livro</b>	<b>Editora</b>	<b>Ilustração</b>	<b>Ano</b>	<b>Celebrações</b>
<i>A História de Pita</i>	Paulinas	Cristina Azevedo	2013	-
<i>A lenda do Timbó</i>	Pallas	Valéria Saraiva	2007	-
<i>A manta</i>	Memória Virtual	Clara Gavilan	2015	-
<i>Abraços para lá e para cá</i>	Nandyala	Dircéa Damasceno	2011	-
<i>Amores de artistas</i>	Paulinas	Odilon Moraes	1998	Selo FNLIJ (1999)
<i>Alice vê.</i>	DCL	Luna	2013	-
<i>Aparício</i>	DCL	Lelis	2007	-
<i>Cadê Clarisse?</i>	DCL	Luna	2004	PNBE (2010)
<i>Como é bonito o pé de Igor</i>	DCL	Luna	2008	PNBE (2010)
<i>Cortes e recortes</i>	Ao Livro Técnico	-	2000	-
<i>Dona Brígida</i>	Mazza	Walter Lara	2019	-
<i>É o aniversário do Bernardo</i>	DCL	Luna	2015	-
<i>É o tambor de Criola</i>	Editora Projeto	Mariana Massarani	2020	-
<i>Enquanto o almoço não fica pronto</i>	Escrita Fina	Bruna de Assis Brasil	2020	-

<i>Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora da escola</i>	Malê	-	2017	-
<i>Fuzarca</i>	Brinque-Book	Tatiana Paiva	2011	-
<i>Histórias amareladas</i>	-	Rovelle Anna Bárbara Simonim	2014	-
<i>Lá vai o Rui</i>	DCL	Luna	2004	PNBE (2010)
<i>Lindara</i>	Nandyala	Márcia Ávila	2009	-
<i>O casaco</i>	Rovelle	Anielizabeth	2014	-
<i>O curioso medo do homem de barba</i>	Pruminho	Rui de Oliveira	2010	-
<i>O Dragão do mar</i>	Pallas	Anabella Lopez	2020	-
<i>O mar de Angela</i>	DCL	Ilustrações de fé	2002	
<i>O menino de olhar apertadinho que enxergava longe...</i>	Autêntica infantil e juvenil	Cláudia Jussan	2011	-
<i>O menino Nito</i>	Memórias Futuras (1ª versão) Pallas (2ª versão)	Cristina Azevedo (1ª versão) Victor Tavares (2ª versão)	1995 2002	Coleção Orgulho da Raça (1995) Série Livros Animados (2006) PNBE Versão Internacional
<i>O piquenique da Monique</i>	Memória Visual	Bruna Assis Brasil	2013	-
<i>O segredo do vento</i>	Zeus	Victor Tavares	2002	-
<i>O tabuleiro da baiana; Feijoada; Jongo; Capoeira (Versão Internacional); Maracatu</i>	Pallas	Rosinha Campos	2006 2011 2004 2013 2006	Coleção Lembranças Africanas Projeto “A Cor da Cultura” Selo FNLIJ (2004) PNBE
<i>Origens</i> Alexandre de Castro Gomes, Eliane Potiguara, Luis Eduardo Matta, André Kondo e Sonia Rosa	Editora do Brasil	Fabio Maciel	2019	Recebeu o selo Altamente Recomendável da FNLIJ (2020)
<i>Os tesouros de Monifa</i>	Brinque Book	Rosinha	2009	Acervo básico FNLIJ (2010) Catálogo Bologna (2010)
<i>Palavras encantadas</i>	ZIT	Cristina Azevedo	2010	-

<i>Palmas e vaías</i>	Pallas	Salmo Dansa	2009	Versão Internacional
<i>Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta</i>	Pallas	Luciana Justiniani Hees	2012	Versão Internacional
<i>Quando o dia engoliu a noite</i>	Paulinas	Victor Tavares	2010	-
<i>Traços e tramas</i>	Rovelle	Salmo Dansa	2012	-
<i>Três histórias de encanto</i>	Editora do Brasil	Rubem Filho	2019	-
<i>Vovó Benuta</i>	Galera Record	Marília Bruno	2012	-
<i>Zum Zum Zumbiiiii</i>	Pallas	Simone Mathias	2016	-

Fontes: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do site da escritora Sonia Rosa, Bernardes (2018) e pesquisa web.

Conforme mencionado anteriormente, a promulgação da Lei 10.639/03 impulsionou o alargamento das narrativas que representam positivamente a negritude e promovem a EREER, contribuindo para a educação brasileira. Concomitante, as produções da escritora ganharam vigor no âmbito editorial, principalmente por já estarem o compromisso com a diversidade racial, valorização das culturas negras, antes mesmo da Lei. Para a escritora, a Lei, aliada a outras políticas de fomento étnico-racial, ajudaram na amplitude e visibilidade de seu trabalho com o protagonismo negro (JESUS, 2019). Suas histórias atravessam países emanando a força de sua escrita-militância. Seus afetos em forma de livros são retribuídos pelo grande número de admiradoras e admiradores de suas obras de variadas idades e pertencimento racial, visto suas premiações e as bibliotecas/salas de leitura que carregam o seu nome em algumas escolas do estado do Rio de Janeiro. A escritora afirma: “Hoje, mesmo após anos de aposentada, ainda visito as escolas da rede municipal com amor e alegria” (JESUS, 2019, p. 93). Evidencia-se, então, que seu elo com a educação nunca irá se romper, e agora como professora aposentada, é por meio de seus livros que irá reavivar o comprometimento com a formação infantil e fortalecimento das identidades negras.

Este compromisso só ganhou força e novas páginas na história da escritora negra, que no ano de 2019 defendeu sua dissertação de mestrado intitulada “A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica”, que narra a sua trajetória de vida profissional como docente, diretora e formadora de outros profissionais da educação, assim como no campo da publicação ao veicular prioritariamente narrativas negras cujos personagens se podem encontrar no

cotidiano social e histórico brasileiro, que representam a multiplicidade das identidades infantis e juvenis de negras e negros que têm na literatura um potencializador de suas vozes.

A escritora-pesquisadora defende em sua produção acadêmica que a aproximação com os livros de literatura infantil afro-brasileira favorece o *letramento racial* a partir da perspectiva de “herança ancestral africana” (*Ibid.*, p. 30). Por intermédio de sua literatura, o leitor negro e não negro é tocado pelas questões raciais e convidado a refletir criticamente sobre elas, culminando no contato com saberes históricos materiais e imateriais que são pouco acessíveis à população. Mediante isto, esta proximidade fomenta a responsabilidade destes por ampliar tais conhecimentos sob o anseio de uma sociedade antirracista.

O protagonismo negro é a sua marca literária, que por sua vez demarca por entre seus escritos o seu pertencimento racial, suas memórias e seu compromisso de ofertar ao pequeno leitor de contos que preconizem afetos, ludicidade e pluralidade étnica-cultural. Como bem apresenta:

[...] sou uma mulher negra e produzo livros com temática afro-brasileira e protagonismo negro para as crianças. Adotar “identitariamente” o meu fazer literário como sendo uma literatura infantil afro-brasileira implica em assumir um “lugar” no “mundo dos livros” (*Ibid.*, p. 25).

Suas histórias se conectam a tantas outras e multiplicam-se na esperança de que às crianças negras seja garantida uma educação formadora de sentido permeada de narrativas que centralizem a valorização e fortalecimento de suas identidades raciais. Para tal, é imprescindível que o debate das relações étnico-raciais se estabeleça em todos os âmbitos das relações humanas desde tenra idade.

O caminho a ser percorrido para a equidade racial precisa de passos diversificados nesta complexa jornada rumo a um amanhã diferente e positivo para todos. Portanto, os diálogos sobre as questões e conflitos raciais precisam ser ampliados, assim, atingindo cada vez mais diferentes espaços e sujeitos. Compreendendo os caminhos traçados a partir destes embates para que assim se possa combatê-los. Pelo compromisso coletivo de construção de uma realidade social equitativa e reparadora das desigualdades raciais e garantindo direitos através da humanização do negro e de sua história na literatura e fora dela.

### 3.2 O PROTAGONISMO NEGRO NO LIVRO *PALMAS E VAIAS*: UM CONTO REAL

*Palmas e vaias*, de Sonia Rosa e ilustrado por Salmo Dansa, foi publicado em 2009 sob a chancela da editora Pallas, do Rio de Janeiro, que possui grande parte do seu catálogo

dedicado às narrativas afro-brasileiras e africanas, atuando no mercado editorial com a valorização das raízes culturais negras. O livro distribui-se em 28 páginas, entre textos e ilustrações, tipografado em brochura com capa em papel cartão, sem lombada, com a parte interna em papel Couche Matte. Os textos estão distribuídos em oposição às imagens, isto é, texto em uma página e imagem em outra. Seguem diagramados com fonte Joanna MT, encontramos, também, “capitulares” no corpo do texto, distribuídas aleatoriamente.

A narrativa retrata a história de uma menina negra que é duramente vaiada na festa da escola no momento em que recebe um prêmio escolar, entretanto, a afável e potente ação de sua mãe expressa nas vigorosas palmas direcionadas à menina faz deste embaraçoso momento um acalentador de sonhos e sorrisos. A trama literária traz como personagem principal Florípedes (ou Flor, como é comumente chamada por sua família) e conta sua jornada recheada de recomeços. Uma nova moradia, localizada em um conjunto de apartamentos novos e coloridos, uma nova escola e novos amigos, as transformações em seu corpo com a florescência da juventude. Flor ficou muito contente e encantada com todas as novidades a sua volta, eram tantas mudanças em pouco tempo, que seus poucos 11 anos não davam conta!

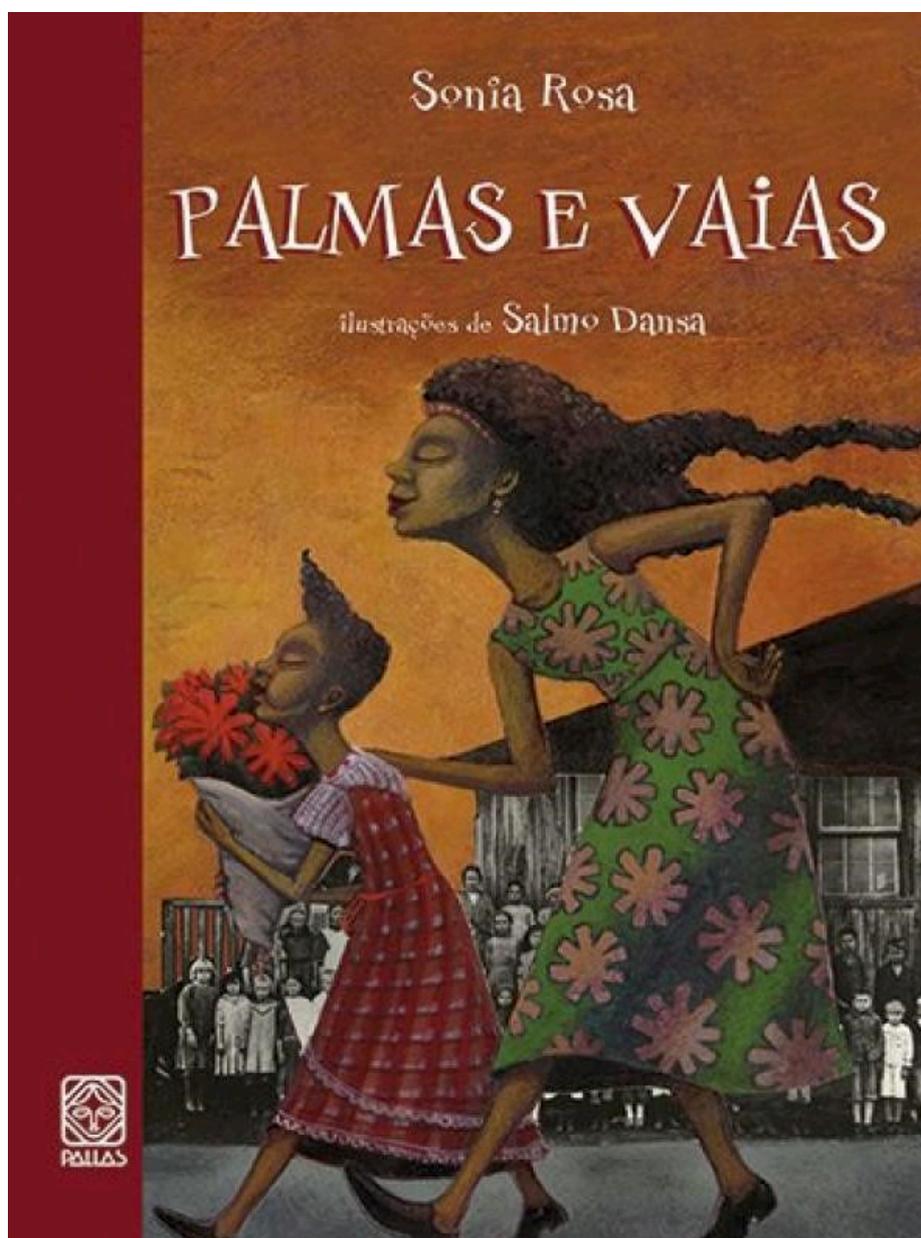
Era sua primeira festa na nova escola, onde, desta vez, juntaram as festas junina e a da primavera. Flor foi a campeã de vendas de votos de “sinhazinha” e receberia um prêmio. Sua mãe encomendou um lindo vestido de caipira feito de chita, rendas e fitas coloridas. Uma grande euforia tomava conta da menina, porém, às vésperas do grande dia, uma dor de dente a tirou o sono. Quando enfim raiou o dia, seu dente não mais doía, mas lhe deixou com uma baita bochecha inchada: “- Logo no dia da festa? – resmungou a menina [...]” (ROSA, 2009, p. 8). No entanto, nada deteve a menina, que foi em seu lindo vestido de chita, e sua mãe, que também preparou um prato de doces para levar. Sua chegada à festa junina causou olhares e buchichos por parte de algumas professoras, sua roupa estava diferente da roupa das demais meninas, que se vestiram como princesinhas. Ao subir no palco para receber seu prêmio, Flor foi vaiada por um clube cheio, porém, aquele embaraçoso momento foi aplacado pelas palmas calorosas de sua mãe. Após o episódio Flor carinhosamente optou por levar para sempre na memória as palmas de sua querida mãe e não as vaias.

As ilustrações, de modo geral, apresentam os personagens com aspectos similares às características humanas reais, personagens negras e negros com suas características físicas, tais como cabelo crespo, cor de pele escura, narizes e lábios grossos, bem como os personagens brancos, com traços e a cor de pele respectivos. O protagonismo negro no livro *Palmas e vaias* se constrói através da presença de uma menina negra conjuntamente de sua

mãe, também negra, como personagens principais. E é sobre sua jornada ao longo da narrativa que paira esta análise.

A análise do livro consiste em um diálogo teórico e crítico a partir dos temas: estereótipos e racismo na literatura; discriminação racial e social; transformação etária e ritos de passagem para a juventude e superação do racismo, que são caros para a nossa compreensão dos elementos apresentados na narrativa e que integram este protagonismo negro. Em conjunto a estes temas, traremos algumas imagens selecionadas do livro que se interligam com a discussão a ser levantada.

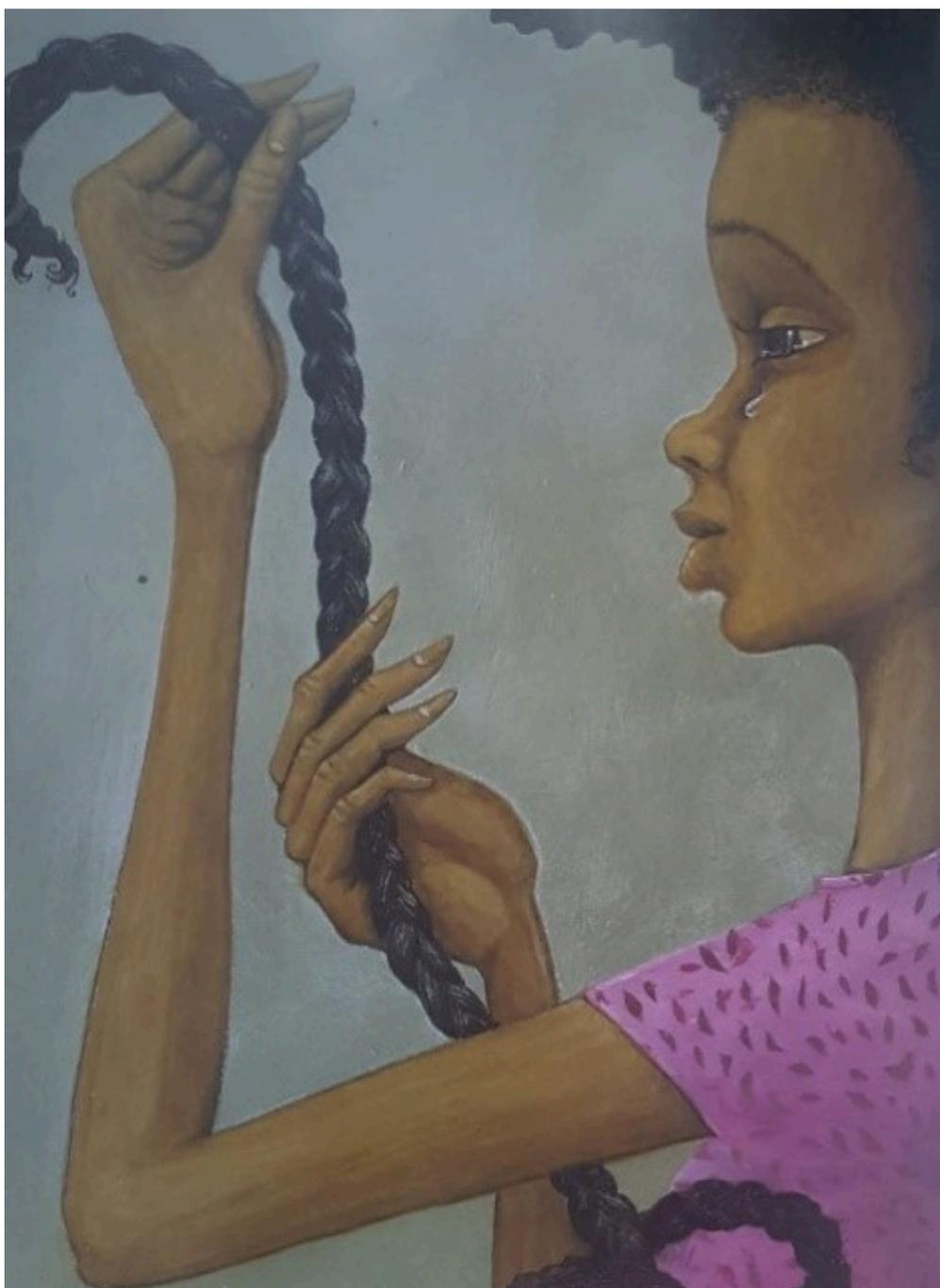
Figura 1 - Capa do livro



Fonte: *Palmas e vaias* (2009), de Sonia Rosa.

A capa apresenta a imagem de Florípedes segurando um buquê de flores e acompanhada de sua mãe, ambas de olhos fechados. Ao fundo, há um grupo de crianças e adultos brancos que estão em frente a uma casa. Acima da ilustração, as palavras em destaque são as do título da obra que estão centralizadas, seguido da parte superior com o nome da autora e a parte inferior situando o ilustrador, e ao lado da ilustração, em uma faixa vermelha no canto esquerdo, tem a identificação da editora Pallas.

Figura 2 - O adeus às tranças



Fonte: *Palmas e vairs* (2009), de Sonia Rosa.

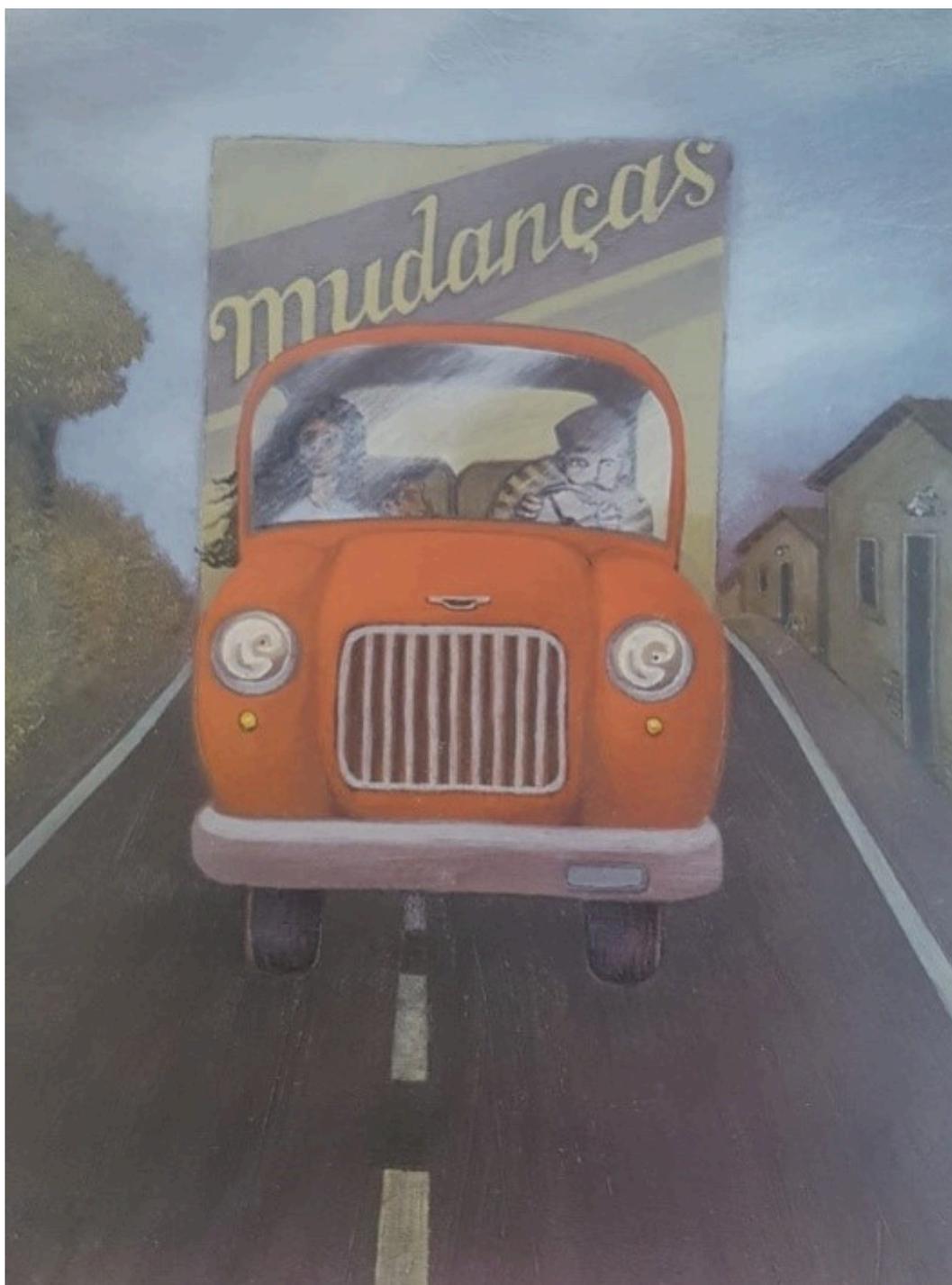
“Decisão difícil aquela de se despedir das tranças que cresceram junto com ela. Suas trancinhas deram lugar a um topete alto, de um lado só, muito estranho e esquisito” (ROSA, 2009, p. 11). A primeira figura interna, que subsidia este diálogo, retrata Florípedes de semblante triste e com lágrimas em seu rosto, segurando uma de suas tranças. A cena expressa o lamento da menina magra e alta ao dar adeus às suas tranças e se adornar de um inusitado topete encrespado. Nesse sentido, a transição capilar também demarca um rito de passagem para a protagonista, a relação corpo e cabelo protagonizada pela menina negra demonstra a preferência e a valorização do cabelo comprido atrelado à feminilidade, pois “a rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima [...]” (GOMES, 2002, p. 47). O pertencimento negro passa pelo cabelo, onde o autoconceito de si e a formação de identidade possui grande influência do fator estético. As características fenotípicas que identificam o seu grupo racial atuam numa positivada construção identitária coletiva e individual.

Ao longo da narrativa, Flor se depara, ainda com certa estranheza, com as metamorfoses de seu corpo na nova fase etária. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2005 [1990], p. 10). Logo, tal imagem representa a sua mudança de idade cronológica permeada de transformações corporais, biológicas, emocionais e também sociais do período de passagem da infância para a adolescência. Ritos de passagem, assinalados por mudanças, inseguranças e descobertas. Marcados por vivências instáveis compostas de dramatizações episódicas, conflitos intra e interindividual (REIS; ZIONI, 1993, p. 473). Para além do ambiente familiar e comunitário, o desenvolvimento em curso também acontece no universo escolar mediante as percepções coletivas desta transformação e nas relações que se estabelecem a partir delas, a percepção de si e do outro em uma identidade que se forma em ligação com o grupo a que pertence, de acordo com os contextos: cultural, socioeconômico, de gênero, entre outras significantes. Campolina (2007) destaca também as linguagens em expressões populares que correlacionam tamanho e maturidade, assim como se destaca na trama protagonizada por Florípedes ao ser questionada sobre suas visíveis mudanças:

- Nossa! Como você cresceu!

- Puxa, você está tomando fermento? (ROSA, 2009, p. 11)

Figura 3 - Outras mudanças



Fonte: *Palmas e vairs* (2009), de Sonia Rosa.

“Ficava cansada só de pensar em quanta coisa havia mudado nos últimos tempos; e tudo assim tão de repente... (...). Cheiro de novos tempos. Novos amigos, Nova vida! Tudo muito novo para a menina!” (ROSA, 2009, pp. 8-15). Esta figura apresenta a mudança de moradia de Florípedes e sua mãe. Nela, vemos Flor, sua mãe e o motorista dentro de um caminhão de mudanças, deslocando-se para a nova morada.

Como já mencionado, a narrativa é baseada na experiência de vida da escritora Sonia Rosa quando criança, que em sua dissertação autobiográfica compartilha as dificuldades de sua infância na favela e o processo de remoção que sua família sofreu, evento que marcou a escritora, conforme salienta:

A remoção que vivenciei foi uma experiência marcante e inesquecível. Saí da favela onde nasci, na Gávea, zona sul do Rio de Janeiro, e fui morar em um Conjunto Residencial da COHAB [...] a mais ou menos duas horas de distância da minha casa antiga (JESUS, 2019, p. 56).

Seus estudos apontam que a prática de remoção de grupos marginalizados é uma constante na história da cidade e demarcam as desigualdades territoriais entre a população negra e branca e suas disparidades econômicas. O não direito à cidade a estes grupos e o seu “lugar” na sociedade determinado de forma hierárquica e sem cidadania. O *racismo institucional e estrutural* (ALMEIDA, 2018) dirigido historicamente à população negra fomenta um ciclo de desvantagens econômicas, sociais, educacionais para este grupo racial e sua descendência em detrimento do grupo racial branco que acumula privilégios sociais materiais e simbólicos. “A expulsão social da população negra, pobre e favelada de lugares considerados nobres para dar lugar a novas, lucrativas e embranquecidas construções” (JESUS, 2019, p. 56).

A figura 4 mostra Florípedes no momento em que vai receber seu prêmio, a menina com a bochecha inchada e o olhar turvo recebe o aperto de mão da professora acompanhado dos olhares tortos e assustados das professoras e professores e da plateia. “E foi aí que a coisa se fez. De repente um clube inteiro começou a vaiar a menina Florípedes. E fizeram isso sem pressa” (ROSA, 2009, p. 23). Com base nas relações experienciadas na escola, Flor vivencia episódios de discriminação racial e social que dialogam com os episódios apresentados na dissertação da escritora. Por vezes, apontada e alvo de xingamentos por parte das outras crianças que, de maneira jocosa, diziam que ela “mora no pombal” (ROSA, 2019, p. 71), referência ao conjunto habitacional, onde reside, de janelas pequenas. Como pontua Cavalleiro (1998) sobre o tratamento hostil que ocorre entre as próprias crianças, com destaque ao direcionado às crianças negras e pobres. Já Santos (2019), em sua pesquisa, aponta para a apropriação dos códigos de hierarquização e subordinação racial presentes na convivência entre as crianças, com atenção ao tratamento diferente ofertado às crianças negras e brancas no espaço da escola. A respeito de tais ações, a pesquisadora elucida que “é o acionamento da *branquitude*, por sujeitos brancos/as e/ou com fenótipos que se assemelham ao dos/as brancos, em situações cotidianas de conflito, a fim de utilizar o

pertencimento racial branco para obter privilégios específicos a partir da subalternização de outros/as” (p. 140).

Figura 4 - As vairs



Fonte: *Palmas e vairs* (2009), de Sonia Rosa.

O silêncio das professoras e dos professores também compactua para validar a violência no âmbito escolar, conforme nos mostra Gomes (2008): “a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (p. 523).

Quando não o silêncio e omissão por parte do corpo docente, o que também se destaca é sua atuação nas práticas discriminatórias e de violência racial. A cena em destaque explicita a exclusão social, racial e moral vivida pela personagem Florípedes, e dialoga com os apontamentos de Bento (2002), ao dizer que “pelos processos psicossociais de exclusão moral, os que estão fora do nosso universo moral são julgados com mais dureza e suas falhas justificam o utilitarismo, a exploração, o descaso, a desumanidade com que são tratados” (p. 5).

Em seus precisos estudos sobre *Branqueamento e Branquitude no Brasil*, Bento (2002) revela as várias faces do branco nas relações raciais e nas desigualdades a partir destas, indicando haver um componente narcísico no sujeito branco ao condicionar seu grupo racial como padrão e sentir-se ameaçado pelos que estão fora deste. Um padrão social branco de humanidade e de beleza que é a todo tempo exaltado em um país cuja maioria da população é negra.

Ao que se concebe, as desumanas vaias direcionadas a Flor referem-se também ao que ela representa, em existência, pertencimento e as múltiplas identidades que a formam: mulher, negra, periférica, moradora de um conjunto habitacional popular, entre outros (JESUS, 2019). Remetendo ao que Bento categoriza como *medo* do outro, do diferente, e de que este desorganizasse a “norma” e questionasse privilégios raciais. Ao deparar-se com uma menina negra e periférica ganhando protagonismo, o racismo atua perversamente, ainda que sua vítima tenha só 11 anos. Além da omissão por parte da comunidade escolar em não intervir e não se efetivar como espaço de formação democrática e cidadã, sendo isto o que se espera dela. Porém, algumas vezes, percebemos que esta se configura como um potencializador das violências. Ao inclusive optar por “[...] não falar sobre racismo e sempre encarar as desigualdades raciais como um problema do negro” (BENTO, 2002, p. 20). O espaço escolar se efetiva como centralizador das diferenças, sejam elas raciais, etárias, de gênero, econômicas, entre outras, assim como aglutina as desigualdades presentes na sociedade e atua na perpetuação destas quando não se volta para a superação reparadora.

Após o emblemático acontecimento, Flor e sua mãe ainda permanecem na festa a pedido da menina, que mesmo abalada opta por aproveitar a festa. Nem as professoras e professores ou a plateia desculparam-se frente ao ocorrido. “O silêncio escolar grita inferioridade, desrespeito e desprezo” (CAVALLEIRO, 1998, p. 203).

Figura 5 - As palmas



Fonte: *Palmas e vaias* (2009), de Sonia Rosa.

“(...) seu olhar turvo naquele rostinho abatido percebeu, como se fosse “uma luz forte em noites sem lua”, a sua mãe grudada ao palco, batendo palmas extenuantes.” (ROSA, 2009, p. 23). A imagem, que é a mesma presente na capa do livro, mostra Flor carregando o buquê de flores vermelhas que recebeu como prêmio na festa, e acompanhada de sua mãe. Na cena, tanto Flor, quanto sua mãe, aparentam estar orgulhosas saindo da festa. Ao fundo, um grupo de crianças e adultos brancos compõe o cenário. As solitárias e fervorosas palmas de sua mãe a fortaleceram para seguir adiante, a acreditar em suas potencialidades.

A atitude precisa da mãe de Flor mediante as vaias e a sua preocupação sobre como aquele violento momento afetaria a subjetividade da menina, reafirma o que expõe Silva (2015) ao pontuar o papel imprescindível da família na educação das pessoas negras, que “implica a formação da consciência racial que se estende pela vida e se fortalece no engajamento em iniciativas de combate ao racismo” (p. 64).

Contudo, Silva (2015) igualmente salienta a responsabilidade conjunta da família, da escola e dos movimentos sociais negros na educação da criança negra. À comunidade escolar é imprescindível que se fale sobre o racismo. A abertura para falar sobre a temática étnico-racial propicia o acolhimento às subjetividades e a valorização destas no ambiente escolar e fora dele, proporcionando diálogos formativos e compartilhamento de experiências acerca destas identidades na sociedade. Porém, como bem destaca Gomes (2005), “não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial” (p. 52). Entendendo que “é preciso uma aldeia para se educar uma criança” (provérbio africano), a formação da criança e do jovem, em especial a criança e jovens negros, acerca de sua negritude, convoca diferentes atores sociais. Por isto, faz-se importante que este potente coletivo se integre ao compromisso social e cidadão de instrumentalizar pessoas negras de sua afrodescendência, de sua grandeza e da luta por direitos, combatendo conjuntamente o racismo que assola à toda sociedade historicamente.

A última figura interna aqui trazida para análise densa, mostra Flor e sua mãe. A menina, com a mão, toca o rosto da mãe, que sorridentemente recebendo um beijo, toca a mão da menina com. “Iria chorar tudo que tivesse que chorar! Mas só em casa! E assim ela fez! Chorou tudo que estava sufocado em seu peito de menina. (...) Chorou. Resolveu. Acabou. Foi fazer outra coisa!” (ROSA, 2009, pp. 24-26). A cena representa o afeto como campo fértil de cura entre as pessoas negras e o papel da família no apoio às crianças como um poderoso processo de resistência frente às problemáticas da violência racial. Pois, do contrário, conforme denuncia Cavalleiro, o “[...] silêncio no lar pode resultar na dificuldade da criança negra agir diante de situações de conflitos étnicos” (1998, p. 178). A família é a primeira experiência formadora da criança que posteriormente se constitui a partir das experiências comunitárias e escolares. As famílias negras e outras relações afetivas entre pessoas do mesmo grupo racial negro fortalecem a memória coletiva ancestral que interliga seus componentes. Às crianças negras, é preciso ensinar a celebrar suas raízes como fortalecimento de sua existência e culturas, assim como também as munir do entendimento sobre o racismo. Estas são significativas estratégias de resistência e coragem que devem ser

ensinadas no ceio familiar e no coletivo racial negro, pois “nas famílias negras tal conhecimento aparece como uma forma de a criança receber referências positivas e fortalecer sua autoestima” (*Ibid.*, p. 183). Mas, não somente pelas pessoas negras, visto que o racismo é um “problema” social que privilegia o grupo racial branco.

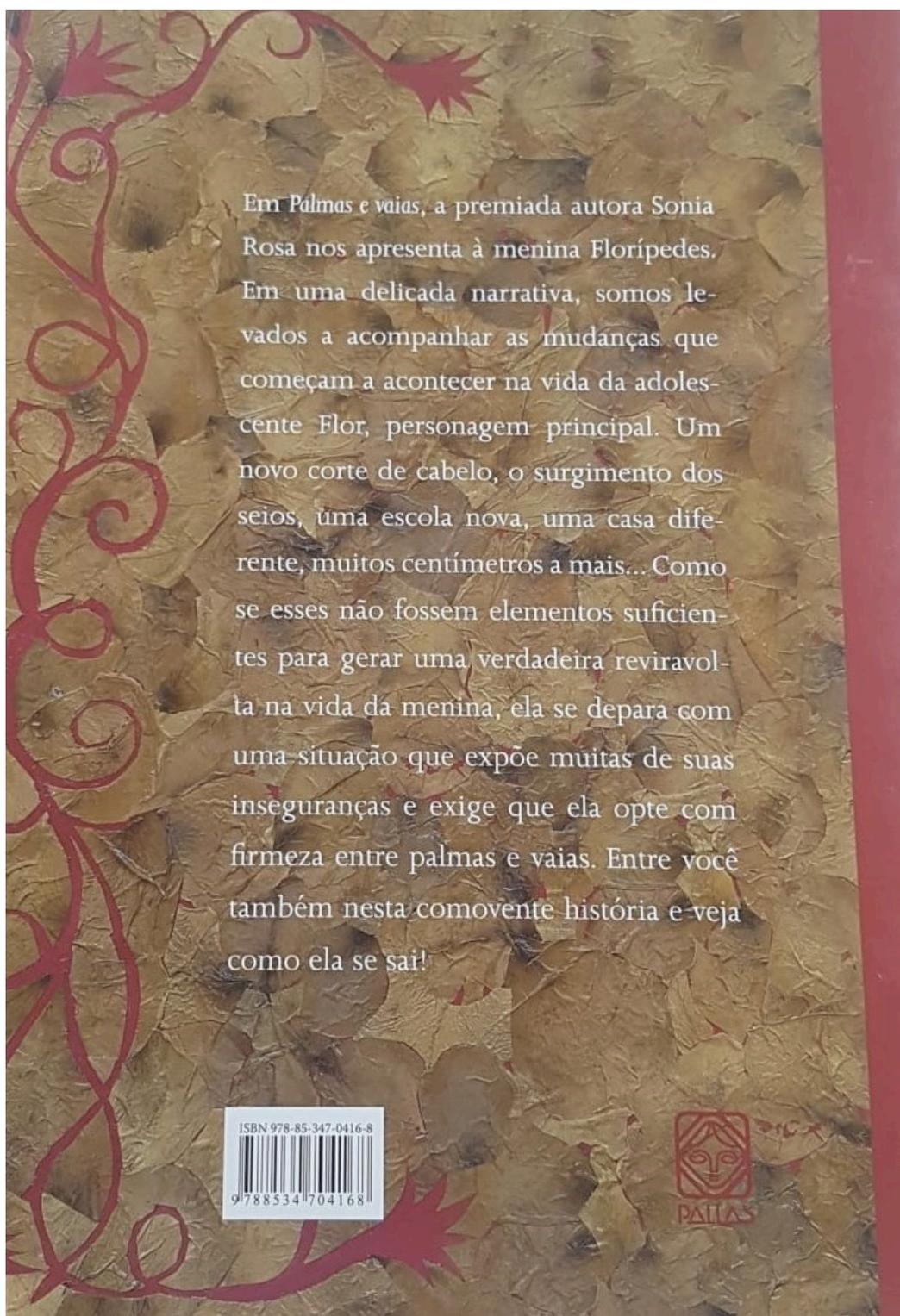
Figura 6 - O afeto



Fonte: *Palmas e vaias* (2009), de Sonia Rosa.

A contracapa do livro traz um resumo do livro convidando o leitor e a leitora a acompanhar a jornada da protagonista Flor. Abaixo do resumo aparecem o código editorial e o símbolo da editora Pallas.

Figura 7 - Contracapa



Fonte: *Palmas e vaias* (2009), de Sonia Rosa.

Na trama, a menina Florípedes e sua mãe resolvem a agressão vivida por meio do afeto entre elas. Da intervenção e acolhimento da mãe, que viu a menina sendo hostilizada. O apoio familiar, como já mencionado, é um importante elemento na educação de crianças negras vitimadas pelo racismo. Porém, como também pontuado, o combate e superação do racismo é de responsabilidade de todos e todas que compõem a sociedade. A intervenção da escola na promoção de um olhar crítico e acolhedor às relações étnico-raciais, auxilia na valorização das diferenças e potencialidades dos sujeitos em formação. A menina Flor escolheu a ação amorosa de sua mãe refletida em palmas ao invés das vaias, e quando cresceu compreendeu a potência daquele gesto.

A partir destas análises, o que se percebe com base nas linguagens visual e verbal (BERNARDES, 2018), é que o livro não apresenta as personagens negras de forma estereotipadamente negativa, tendo elas suas características raciais valorizadas e vivenciando relações afetivas. A linguagem visual (ilustração) mostra cenas que vão modificando-se conforme a sequência de acontecimentos envolvendo a protagonista. As personagens negras apresentam características físicas (cabelo crespo, cor de pele, nariz, boca) que valorizam o fenotípico negro e não são estereotipadas negativamente. E na linguagem verbal (palavra), não foram identificados termos depreciativos e racistas em relação à pessoa negra.

A respeito do livro, Sonia Rosa elucidada em sua pesquisa a relação com a narrativa “Sou eu inteira. Corpo e alma neste escrito. Escrever sobre essa marcante e dolorosa experiência em um livro de literatura infantil foi mesmo um sentimento de libertação e catarse” (JESUS, 2019, p. 69). A autora de histórias, denominadas por ela, como *negro-afetivas*, oportuniza aos pequenos e grandes leitoras e leitores contos que ampliam a representação das pessoas negras e suas culturas na literatura, cujas personagens protagonizadas têm agência sob sua trajetória e valorizado seu pertencimento racial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve por objetivo analisar o protagonismo negro no livro *Palmas e Vaiais*, de Sonia Rosa, motivado pela pergunta inicial “como se apresenta o protagonismo negro nos livros de literatura afro-brasileira para infância?”. A pesquisa qualitativa iniciou-se com o levantamento da Lei 10.639/03 e seu histórico, além de seu impacto na esfera educacional e no ramo editorial. Seguido do estudo sobre as questões étnico-raciais na história da literatura e um panorama da trajetória profissional da escritora e pesquisadora Sonia Rosa, e, por fim, a análise crítica do livro supracitado buscando observar os delineamentos dados ao protagonismo negro e o impacto desta narrativa na construção das identidades negras das pequenas e dos pequenos leitoras e leitores. Os caminhos trilhados ao longo da pesquisa ajudaram a alcançar os objetivos da mesma, através da análise crítica do livro *Palmas e vaiais*. O ideal da análise é contribuir para o diálogo a respeito da importância de narrativas literárias que fomentem o protagonismo negro positivado em valorização às identidades negras. Pode-se então afirmar que esta narrativa se configura como uma literatura afro-brasileira negro-afetiva (JESUS, 2019) cujo enredo apresenta personagens negras numa trajetória permeada de desafios e muito amor.

Compreende-se que a análise da linguagem verbal do livro poderia ter sido mais alargada, o que poderá fazer presença em estudos futuros junto a outros livros da escritora. Entretanto, quanto a análise sobre a linguagem verbal e linguagem visual realizada, os resultados até aqui explicitam que a narrativa apresenta de forma positiva as suas personagens negras.

Entende-se que a existência de estereótipos negativos na literatura é uma realidade que ainda precisa ser politicamente combatida, assim como o racismo de modo geral. Em seus dezessete anos, a Lei 10.639/03, ainda encontra desafios para sua implementação e convoca diferentes atores sociais para protagonizar a luta antirracista e a reivindicação de uma educação positivadora e significativa para as crianças e jovens negras e negros e, de igual ampliação cultural aos não negros. Um exercício de alteridade e responsabilidade ao que se imprime no outro, ao modelo de educação e a formação que se quer disseminar.

A escrita literária comprometida com valorização da temática étnico-racial mobiliza diferentes olhares para a importância do acolhimento e valorização às subjetividades em formação. Em celebração à existência e a riqueza nas relações sócio-raciais (SANTOS, 2019). Conforme a análise, o livro *Palmas e Vaiais* tece a construção de caminhos para o fomento de outras perspectivas possíveis para o protagonismo negro na literatura,

apresentando personagens e enredo positivamente fortalecidos que atuam significativamente na (auto) formação contínua de crianças, jovens e também adultos. Por fim, o estudo desenvolvido contribui para a compreensão da relevância das literaturas de temáticas afro-brasileiras e africanas contribuição para o fortalecimento da identidade racial e cultural da sociedade como um todo.

A Lei 10.639 oportunizou e impactou na amplitude de narrativas com temática étnico-racial e a promoção de novas perspectivas para personagens negras e negros. A caminhada profissional da escritora Sonia Rosa pautada pelo protagonismo negro em seus livros demarca o seu comprometimento político, anterior à lei, com a valorização da identidade e culturas negras. O trabalho da escritora promove a positivação imagética e retórica das crianças negras. Kiusam de Oliveira, Elisa Lucinda, Eliane Debus, Nei Lopes, Madu Costa e Carmem Lúcia Campos são algumas escritoras e escritores que, além de Sonia Rosa, se fazem presentes nesta empreitada de projeções positivas da autoimagem para crianças negras.

Que mais narrativas literárias de valorização às temáticas afro-brasileiras e africanas se solidifiquem no mercado editorial, na sensibilidade por compreender o vigor que possui a representatividade negra. O livro de Sonia Rosa demonstra a importância de mais “palmas” para as crianças negras, em contraposição às “vaias” do racismo.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. Um vídeo (18 min.), 2009.
- ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BABALOLA, Abidemi Babatunde. “Ancient History of technology in West Africa: The indigenous Glass/Glass bead industry and the Society in Early Ile-Ife, Southwest Nigeria”, **Journal of Black Studies**. v. 48, n. 5, p. 501-527, 2017.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. “Branqueamento e Branquitude no Brasil”, *In*: Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (orgs.), **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. p. 25-58, Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2012.
- BERNARDES, Tatiana Valentim Mina. **A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004a.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: disposições constitucionais pertinentes: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1992. 6 ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2005 [1990].
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira**”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Parecer Nº: 3/2004**. CNE/CP - Processo Nº: 23001.000215/2002-96. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004b.
- BRASIL. **Parecer Nº: 6/2011**. CNE/CEB - Processo Nº: 23001.000097/2010-26. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Relatoria: Nilma Lino Gomes, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. MEC/Brasil, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia UFSC**. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. **Tornar-se adolescente**: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de Brasília, 2007.

CARVALHO, Thaís Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza. “A literatura afro-brasileira na primeira infância: por uma educação das relações étnico-raciais”, **Revista da ABPN**, v. 12, n. 33, p. 160-177, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHIAVENATO, Júlio José: **O Negro no Brasil**: Da senzala à Guerra do Paraguai. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1980.

DEBUS, Eliane Santana Dias; VASQUES, Margarida Cristina. “A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola”, **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 133-144, 2009.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003”, *In*: SECAD. **Educação do negro e outras histórias**. Brasília, SECAD/ UNESCO, p. 49-62, 2005.

DIOP, Cheikh Anta. **The African origin of civilization**: myth or reality. Chicago: Chicago Review Press, 1989.

DUARTE, Eduardo de Assis. “Por um conceito de literatura afro-brasileira”, **Revista Terceira Margem**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC, 2016.

FONSECA, Marcus Vinícius. “A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil”, *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya A. P. (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil** - Niterói: EdUFF, p. 23-50, 2016.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2019.

GOMES, Nilma. “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?”, **ANPED - Revista Brasileira de Educação**. N. 21, p. 41-50, 2002.

GOMES, Nilma. **Alguns termos e conceitos no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma. **Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE, 2008.

IBGE. **População chega a 205, 5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. IBGE, 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso Em: 05 de julho de 2020.

JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica**. Dissertação (Mestrado) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), 2019.

JOVINO, Ione da Silva. “Crianças negras na história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015.

KINVER, Mark. **Estudo genético indica que ser humano moderno surgiu no sul da África**. BBC Brasil, 2011. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/ciencia/2011/03/110308\\_africa\\_humanidade\\_pu](https://www.bbc.com/portuguese/ciencia/2011/03/110308_africa_humanidade_pu)>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

LAJOLO, Marisa. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. Unicamp/IEL, 1998.

LOBATO, Monteiro. **A Menina do Narizinho Arrebitado** (Edição fac-similar da 1ª edição do livro). São Paulo: Indústrias Metal Leve SA (José Mindlin), 1982 [1921].

LOBATO, Monteiro. “Negrinha”, *In: Os cem melhores contos brasileiros*. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 78-82, 2001 [1920].

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**. Belo Horizonte: Mazza Ed., 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

NASCIMENTO, Yago Jose Eloi do; SILVA, Luciana de Mesquita. “Masculinidade negra, paternidade e afetividade na literatura infantil: O menino Nito, de Sonia Rosa”, **Antares**, Caxias do Sul, v. 12, n. 26, p. 207-227, 2020.

PASSOS, Joana Célia dos. “As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos”, **EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1. p. 137-150, 2012.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes e SILVA, Isabella do Nascimento Vitória Barros da. “Identidade nacional e negritude nas histórias infanto-juvenis”, **Revista da ABPN**, v. 12, n. 33, p. 431-455, 2020.

PIRES, Sergio Fernandes Senna e BRANCO, Angela Uchoa. “Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais”, **Revista Paidéia**, 2007, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.

REIS, Alberto Olavo Advincula; ZIONI, Fabiola. “O lugar do feminino na construção do conceito de adolescência”, **Revista Saúde Pública**, v. 27, n. 6, p. 472-477, 1993.

ROSA, Sonia. **Escritora Sonia Rosa**. Disponível em: <<https://www.escritorasoniarosa.com.br/>>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Ilustrações de Victor Tavares. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ROSA, Sonia. **Palmas e vaias**. Ilustrações de Salmo Dansa. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

SANTOS, Pamela Cristina dos. **Saravá as cartinhas**: Relações Sócio-Raciais entre crianças negras e brancas na escola e no terreiro. (Mestrado). Orientadora, Joana Célia dos Passos. Universidade Federal de Santa Catarina - Pós-graduação em Educação, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. “A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”, *In*: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-37. 2005.

SANTOS, Zâmbia Osório dos. “O centenário de Maria Firmina Reis, primeira romancista do Brasil”, **Abiodum**, v. 10, p. 8-8, 2017.

SANTOS, Zâmbia Osório dos. “Elementos para uma outra história das negras e negros no século XIX”, *In*: PAIM, Elison Antonio e PEREIRA, Nilton Mullet (org), **Interfaces - educação e temas sensíveis na contemporaneidade**. Florianópolis: UFSC; Copiart Ed., 2018.

SARMENTO. Manuel Jacinto. “Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância”, **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 368-371, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Crianças negras entre a assimilação e a negritude”, *In*: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVÉRIO, Valter R; TRINIDAD, Cristina T. “Há algo de novo a se dizer sobre relações raciais no Brasil contemporâneo?”, *In: Educação & Sociedade.*, v. 33, n. 120, p. 891-914, 2012.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Fulgor, 1961.

UNESCO. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2 ed. rev. Brasília, 2010.

VIEIRA, Adriane Cristina Cantão. **As princesas negras que encontrei: por uma educação literária antirracista**. TCC (Graduação). Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.