

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-  
Raciais no Ensino Básico (Ererebá)

Nayara Batista da Cruz

### **LITERATURA:**

Literatura infantil afro-brasileira na perspectiva pós-crítica de  
currículo

Rio de Janeiro

2021



Nayara Batista da Cruz

**LITERATURA:**

Literatura infantil afro-brasileira na perspectiva pós-crítica de currículo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador(a) Professor(a) Dra. Alessandra Pio  
Silva

Rio de Janeiro

2021

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

C957 Cruz, Nayara Batista da

Literetura: literatura infantil afro-brasileira na perspectiva pós-crítica de currículo / Nayara Batista da Cruz. - Rio de Janeiro, 2021.

62 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Alessandra Pio Silva.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Literatura afro-brasileira. 4. Antirracismo Brasil. I. Pio, Alessandra Pio. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Nayara Batista da Cruz

**LITERATURA:**

Literatura infantil afro-brasileira na perspectiva pós-crítica de currículo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Titulação e nome do orientador (Orientador)

Instituição a que pertence

---

Titulação e nome do segundo membro da banca

Instituição a que pertence

---

Titulação e nome do terceiro membro da banca

Instituição a que pertence

*A todos que vieram antes de mim, permitindo esta  
trajetória, e aos que virão, seguindo em frente e  
resistindo.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus em todas as suas manifestações. Ter fé foi uma das coisas que me manteve sã em muitos momentos e me permitiu seguir em frente sem desistir.

A minha família, em especial, meus pais e minha irmã, Zizuina, Mauro e Máyra. Eu não teria chegado até aqui sem o suporte que eu tive.

As minhas amigas e aos meus amigos pelo apoio moral e compreensão às minhas renúncias.  
A Tatiana e Leandro pelos diálogos mais que construtivos e pela amizade.

A Anastácia, Beatriz Morais, Beatriz Paes, Bruna, Carla e Gabriela pela amizade, força, constantes trocas e aprendizagem. E a todos aos meus colegas do Ererebá que de alguma forma foram essenciais para o meu crescimento e letramento racial.

A todos os professores que foram presentes na minha formação ao longo da minha vida. Em parte, ter escolhido essa profissão foi pelo exemplo que tive. Agradeço, especialmente, aos professores do Ererebá por me mostrarem um mundo submetido ao oculto.

A professora Alessandra Pio pela orientação atenciosa. Os encontros finais foram decisivos e importantes em meio a tanto caos. As professoras Michelle Botelho e Joana Oscar pela participação e pela contribuição valiosas na banca. Ao professor Osmar Igboode pela confecção generosa da ilustração para a capa do catálogo.

Aos meus alunos. Eu só posso ser professora, porque eles existem. Com eles, eu também aprendo muito.

*A Palavra (kuma) era um atributo reservado a Deus.*

*Amadou Hampâté Bâ*

## RESUMO

CRUZ, Nayara Batista da. **LITERATURA:** Literatura infantil afro-brasileira na perspectiva pós-crítica de currículo. 2021. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico - Ererebá) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Interessado na discussão sobre as relações étnico-raciais, este trabalho tem por objetivo produzir um catálogo, como Produto Educacional Final, que reúna informações a respeito de livros de literatura infantil afro-brasileira para o trabalho pedagógico de orientação antirracista. Para isso, a seleção e análise bibliográfica de nove títulos de livros ajudou a compor a confecção do material. As considerações realizadas por Gomes (2017), Silva (2019) e Debus (2017) serviram de fundamentação teórica para que o produto fosse confeccionado. Com a análise das informações geradas, o catálogo conta com: a presença de títulos assinados tanto por homens negros quanto por mulheres negras; a distribuição dos títulos em cinco temas organizados por cores diferentes; a vantagem de apresentar temática das relações étnico-raciais; e o alicerce nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Todas essas questões proporcionaram a compreensão de que o trabalho em sala de aula com a literatura infantil precisa privilegiar a presença de personagens, autoras negras e autores negros; a abordagem de temática relacionada com as relações étnico-raciais; e a adoção de perspectivas contra-hegemônicas.

**Palavras-chave:** Educação antirracista. Relações Étnico-Raciais. Teoria pós-crítica de currículo. Literatura infantil afro-brasileira.

## RESUMEN

CRUZ, Nayara Batista da. **LITERATURA:** Literatura infantil afro-brasileira na perspectiva pós-crítica de currículo. 2021. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico - Ererebá) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Interesado en la discusión sobre las relaciones étnico-raciales, este trabajo tiene por objetivo producir un catálogo, como Producto Educativo Final, que reúna informaciones a respecto de libros de literatura infantil afro brasileña para el trabajo pedagógico de orientación antirracista. Para eso, la selección y el análisis bibliográfico de nueve títulos de libros ayudó a componer la confección del material. Las consideraciones realizadas por Gomes (2017), Silva (2019) y Debus (2017) han sido la fundamentación teórica para que se hiciera el producto. Con el análisis de las informaciones generadas, el catálogo es formado por: títulos firmados por hombres y mujeres; la distribución de los títulos en cinco temas organizados por colores diferentes; la ventaja de presentar temática de las relaciones étnico-raciales; y la base en las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Todas esas cuestiones proporcionaron la comprensión de que el trabajo en sala de clases con la literatura infantil necesita privilegiar la presencia de personajes, autoras negras y autores negro; el enfoque temático relacionado con las relaciones étnico-raciales; y la adopción de perspectivas contra hegemónicas.

**Palabras Clave:** Educación antirracista. Relaciones Étnico-Raciales. Teoría pós-crítica de currículo. Literatura infantil afro brasileña.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Modelo de ficha .....	29
Imagem 2 – Ficha do livro <i>Jongo</i> , de Sonia Rosa .....	31
Imagem 3 – Roteiro de análise .....	32

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Obras distribuídas por temas .....	30
Tabela 2 – Distribuição das obras em temas e respectivas cores .....	33

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>13</b>
	<b>2.1. Objetivo Geral .....</b>	<b>13</b>
	<b>2.2. Objetivos específicos.....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>14</b>
<b>4</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>16</b>
	<b>4.1. A “trajetória” político-educacional .....</b>	<b>16</b>
	<b>4.2. O “circuito” curricular .....</b>	<b>19</b>
	<b>4.3. A literatura infantil afro-brasileira .....</b>	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL FINAL .....</b>	<b>29</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>
	<b>APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL FINAL: LITERATURA.....</b>	<b>38</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante o período de uma graduação em Letras, uma das coisas mais comuns que ouvimos nas aulas de Literatura, e mesmo de Cultura ou disciplinas similares, é a menção da figura dos *rapsodo* e *aedo*. Esses artistas da Grécia Antiga recitavam poemas, contando histórias. Aqui podemos ver a importância da oralidade para a manutenção e preservação da cultura e da memória de um povo. Até aí, tudo bem. Mas o que fizeram com a figura do *griot* que não nos foi contada da mesma forma?

Não que exista uma exata simetria entre as cosmovisões africanas e greco-latina, por exemplo. Em primeiro lugar, há de se considerar que, quando falamos em África, estamos falando de um continente formado por 54 países e por uma riqueza de diferentes culturas. Isso implica dizer que há uma pluralidade de visão de mundo e produção de significados. Em segundo lugar, o mito é concebido a partir de relações diferentes: na cultura grega, ele se estabelece como narrativas fantásticas desprovidas de racionalidade para explicar os pontos originais do mundo e de tudo o que existe; nas culturas africanas, mística e “razão” não são oposições dicotômicas, mas elementos complementares da vida social.

Sendo assim, guardadas as devidas proporções, quando questionamos uma “mesma forma”, nos referimos à seleção curricular. Em alguns casos, se para *rapsodos* e *aedos* lhes cabem a presença, para o *griot* é comum a ausência no discurso acadêmico. E, num fluxo de continuidade, após sua formação universitária, professores reproduzem essa ausência em muitos casos. Ausência que cala a oralidade, que é característica, um dos valores civilizatórios africanos.

Foi estudando para concursos públicos de professor dos anos iniciais de Ensino Fundamental, lendo seus editais (destacamos especialmente o edital do concurso do Colégio Pedro II, realizado no ano de 2018) e documentos (como, por exemplo, os que apareciam no referido edital: as leis 10.639/03 e 11.645/08, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*) que uma hora pensamos: o que são essas relações étnico-raciais e o que elas (não) estão fazendo aqui? E, num esforço breve e raso, percebemos: tem uma lacuna “aqui”! Esse “aqui” polissêmico se referia a várias coisas, porém a mais palpável e tangível era a que mais perturbava. É toda essa inquietação que nos traz até essa proposta de trabalho. Dessa maneira, decidimos mergulhar pela literatura infantil negro-brasileira e, pela amplitude que esse tema possui, nosso recorte se atenta para o tratamento dessa literatura a partir de uma perspectiva pós-crítica de currículo. Sendo assim, nos perguntamos: qual a relação entre um currículo de

orientação pós-crítica e a literatura infantil?

Antes de mais nada, pretendemos deixar como Produto Educacional Final e contribuição um catálogo que agrupe informações de livros de literatura infantil afro-brasileira de acesso a educadoras e educadores. A ideia de sua concepção nasceu do desejo de criar um material que auxiliasse o trabalho docente – principalmente e não exclusivamente - facilitando a seleção e a divulgação de alguns livros paradigmáticos. Resolvemos chamá-lo de *Literetura* em referência dupla à literatura e ao erê – a entidade criança dos cultos de matriz africana que fala e traz os recados dos orixás.

Outra coisa que achamos importante é justificar a opção pelo uso da 1ª pessoa do plural. Essa escolha não é aleatória e desintencionada. Ela simboliza a marcação “coletiva” da enunciação. Nada do que foi produzido se deu de um vácuo. Muitas pessoas vieram antes, forneceram suas leituras; várias trocas foram realizadas de forma a partilhar experiências e sabedorias, bem como com quem lerá este estudo.

Diante desse panorama, teremos adiante, além desta introdução que apresenta o trabalho desenvolvido de forma geral e da conclusão que retomará brevemente cada capítulo e expõe nossas últimas considerações, três capítulos.

O primeiro deles, dividido em três partes, abordará a fundamentação teórica que sustenta o nosso produto. Na primeira parte, faremos um breve “passeio” nas ações do Movimento Negro que impactaram a educação de acordo com as considerações de Gomes (2017). Na seção seguinte, para falar sobre as teorias de currículo, partiremos da discussão apresentada por Silva (2019). Em seguida, de acordo com Debus (2017), traremos algumas reflexões sobre literatura infantil afro-brasileira.

No segundo capítulo, explicaremos os pressupostos metodológicos adotados para a confecção do nosso Produto Educacional Final. Nele, verificaremos as especificações dos livros selecionados, as limitações e as soluções encontradas.

No terceiro e último capítulo faremos a apresentação e a análise do nosso produto propriamente dito.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Desenvolver um catálogo que reúna informações e crítica sobre obras de literatura infantil afro-brasileira, pautado pela proposta das diretrizes de educação para as relações étnico-raciais e para uma educação antirracista.

### **2.2. Objetivos específicos**

Estabelecer os aportes teóricos que sustentarão a produção do produto;  
Selecionar e analisar livros de literatura infantil afro-brasileira;  
Confeccionar e organizar ficha para a reunião e divulgação de informações sobre os livros.

### 3 JUSTIFICATIVA

Das encruzilhadas produzidas pela temática, a que mais se torna latente para nosso trabalho é o silenciamento de narrativas afro-brasileiras e a sua insistência por existir. Essa questão nos lembra a frase “a gente combinamos de não morrer!” (EVARISTO, 2018, p. 99), que remete tanto ao extermínio físico de corpos negros, quanto a morte simbólica, ou seja, esse esforço pelo apagamento de todo patrimônio de origens africanas. Aliás, patrimônio, em nossa visão, é um conceito duvidoso. De acordo com o dicionário *Aurélio*, o vocábulo de origem latina [*patrimoniu*] denota os bens, a herança de linha paterna (FERREIRA, 2010, p. 570). Portanto ele sinaliza para a cultura patriarcal que nada tem a ver com diversas formas de organização em África.

Retornando à discussão acerca da morte imposta a corpos e símbolos afro-brasileiros, a frase de Conceição Evaristo marca elementos importantes para a nossa reflexão. Há um “agenciador” coletivo e fora de normas e engessamentos que reage assertivamente com um hábito e uma certeza: insistir em não morrer diariamente numa sociedade fortemente marcada pelo racismo. Apontar para a permanência de algo, nesse contexto, é de um significado forte e poderoso.

Além disso, não raras as vezes em que, ao estudar, pesquisar ou mesmo preparar aulas, nos deparamos com um vácuo a respeito das culturas e histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas. As conversas e trocas com colegas de trabalho revelam e apontam para a existência dessa lacuna: “Não fomos formados para isso, não temos materiais, não conhecemos os produtores de conhecimento ainda que eles existam”.

Ademais, o texto do documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* ressalta sobre a importância da criação de alternativas pedagógicas: “Algumas ferramentas são essenciais nessa construção: a disponibilização de recursos didáticos adequados, a construção de materiais pedagógicos eficientes [...] (BRASIL, 2006, p. 187). Seguindo a mesma lógica, o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* prevê como um de seus objetivos “Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade” (BRASIL, 2009, p. 24).

É considerando esses pontos e entendendo que currículo é seleção e que precisamos eleger obras, autores, conteúdos com novas perspectivas para o trabalho pedagógico que encontramos motivação para a realização desse estudo. A presença incomum de catálogos ou

produtos similares na escola que privilegiam a reunião e ou indicação de literatura infantil, sobretudo afro-brasileira também justificam a necessidade do nosso trabalho.

## 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Conforme exposto na Introdução, apresentaremos, no presente capítulo, a linha teórica de sustentação deste estudo. Isso implica dizer que, para a produção do nosso Produto Educacional Final, consideramos alguns pressupostos que direcionaram as escolhas e opções de trabalho. Em linhas gerais, partiremos de três eixos temáticos. No primeiro deles, faremos uma síntese dos principais feitos do Movimento Negro no campo educacional a partir dos apontamentos feitos por Gomes (2017), Pereira (2005), Cruz (2005) e Domingues (2016). Na segunda parte, apresentaremos algumas considerações sobre as teorias de currículo de acordo com Silva (2019) e alguns pontos importantes das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e das Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais*. Por fim, no último segmento, finalizaremos com algumas reflexões realizadas por Debus (2017) acerca da literatura infantil afro-brasileira.

### 4.1. A “trajetória” político-educacional

A opção por começar a discussão teórica (tratando de algumas das principais conquistas do Movimento Negro na luta pela educação antirracista) nasce da necessidade de introduzir o debate sobre as relações étnico-raciais na educação. Para isso, consideramos os apontamentos realizados por Gomes (2017) relativos às execuções do Movimento Negro, Pereira (2005) sobre a presença da discussão racial na LDB de 1961, Cruz (2005) no que diz respeito a atuação de grupos negros no decorrer do século XIX e Domingues (2016) acerca da Frente Negra Brasileira.

Em primeiro lugar, a ressignificação positiva do termo “raça”, proporcionada reflexivamente pelo Movimento Negro, desloca, segundo Gomes (ibidem, p. 21 e 22), o seu sentido biológico para a compreensão social da palavra. É dessa leitura social que fazemos uso da expressão “raça” em nosso trabalho. Pereira (2005) fala que questões sobre raça já aparecem no projeto de lei 4024/61 e funcionam como importante operador argumentativo de educadores da época.

A partir da ressignificação, o Movimento Negro trava sua luta contra o racismo e as desigualdades raciais. Para Gomes, o Movimento Negro Brasileiro pode ser entendido como “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente

posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (2017, p. 23). Dessa maneira, o Movimento Negro se define pelo próprio agir de pessoas negras enquanto protagonistas de toda as suas ações. Ainda de acordo com Gomes:

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista [...] o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos diversos. (ibidem, p. 24-5)

Assim, a educação é o setor de principal atuação do Movimento Negro, de acordo com Gomes (ibidem). Por essa razão, várias intervenções são empreendidas para a reivindicação de direitos e alguns êxitos são observáveis. Cruz (2005) aponta, por exemplo, que, apesar da dificuldade da obtenção de materiais documentais, é possível afirmar a atuação de grupos organizados na criação de escolas voltadas para o acesso de pessoas negras já no decorrer do século XIX.

Na virada do século XIX e XX, a primeira luta que destacaremos é a luta pelo direito de acesso à educação. Decorrentes do processo de escravização, o baixo acesso a escolarização e o conseqüente analfabetismo eram, conforme aponta Gomes (2017), os principais problemas desse período. Esses problemas impulsionaram a organização e a articulação do Movimento Negro. Destacamos o relevante papel da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental do Negro (TEN) na inserção de negras e negros na educação e no combate ao analfabetismo. A Frente Negra Brasileira

Promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. (ibidem, p. 30)

Nas palavras de Domingues (2016, p. 339), “O maior e mais importante departamento da FNB foi o de instrução [...] A educação era vista muitas vezes como a principal arma na ‘cruzada’ contra o ‘preconceito de cor’”. Ainda de acordo com o autor, a FNB era uma organização fundada e organizada por “um grupo de ‘homens de cor’” (Ibidem, p. 36)

Para Gomes (2017), o Teatro Experimental do Negro, além de alfabetizar seus primeiros integrantes, também atuava na luta pelo acesso à educação, inclusive de nível superior. Essas eram algumas das pautas presentes no jornal *Quilombo*, publicação própria do TEN. O

Movimento Negro Unificado (MNU), outra organização atuante no século XX, igualmente buscou a inclusão de negras e negros na educação, sendo “responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (ibidem, p. 32).

Com a redemocratização do Estado brasileiro no final dos anos 80, a discussão sobre as ações afirmativas se potencializa no início da década de 90, que, de acordo com Gomes (ibidem) provocou uma efervescência no campo político-educacional. Ademais, no fim dos anos 90, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), trazendo como um de seus Temas Transversais a “Pluralidade Cultural” (GOMES, 2017).

Mas é nos anos 2000 que os esforços, gerando mudanças mais acentuadas na estrutura político-educacional brasileira. Gomes (ibidem) aponta a criação de setores no governo federal, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Com a mudança estrutural do Estado brasileiro, as transformações atingem o meio acadêmico. Conforme a pesquisadora, no encerramento do século XX, “foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene)” (ibidem, p. 35).

Se a questão do acesso foi a principal pauta do século XX, é a partir do século XXI que questões como a adoção de novas perspectivas para o combate das desigualdades e do racismo começam a aparecer. A aprovação da lei 10.639/03 traz para a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 – uma nova redação que trata da obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira nos currículos educacionais públicos e privados de todo o país, além da inclusão do dia da Consciência Negra no calendário escolar.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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)

Gomes (2017) ainda enumera algumas iniciativas assumidas na política nacional que são resultantes da conduta do Movimento Negro frente as demandas da população negra. Entre essas ações estão o desenvolvimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a aprovação lei 12.711/12, que trata das cotas sociais e raciais nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio (BRASIL, 2012); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Ibidem).

Destacamos a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que orientam propostas de “valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos” (idem, 2004). Já em 2008, diante das brechas que a lei 10.639/03 apresenta, a lei 11.645/08 é sancionada, alterando mais um a vez a LDB 9.394/96, incluindo a presença das histórias e culturas indígenas nos currículos (idem, 2008).

De acordo com Gomes, as *ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos* (2017, p. 38). Diante desse cenário, podemos conceber o entrelaçamento entre as discussões étnico-raciais e a questão educacional no contexto brasileiro.

Em suma, em consonância com Gomes (ibidem), entendemos o papel do Movimento Negro como um movimento educador, uma vez que sua agência promoveu a construção, a divulgação e o aprimoramento de conhecimentos. É o Movimento Negro que, por meio da sua luta, conquista o direito de contar a sua própria história, apontando a importância do protagonismo negro, seja no próprio ato de lutar, seja nas narrativas presentes no discurso curricular.

#### **4.2. O “circuito” curricular**

Traçado um breve panorama dos apontamentos de Gomes (2017) relativos às medidas político-educacionais do Movimento Negro com contribuições de Pereira (2005), Cruz (2005) e Domingues (2016), exibiremos um quadro conceitual sobre as teorias de currículo com ênfase no recorte étnico-racial apresentado nas teorias pós-críticas. A partir disso, poderemos compreender a importância das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* e das *Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais*. A necessidade de abordar essa questão se deve a nossa percepção de que as práticas educacionais são permeadas por

escolhas, isto é, no fazer pedagógico, adotar ou não um determinado material, comportamento ou debate é uma prática curricular carregada de intencionalidades.

Isso nos sinaliza para um dado extremamente caro, quando o assunto é discussão curricular: a tensa disputa de concepções. É por essa razão que a reflexão teórica que diz respeito às questões curriculares é necessária para nosso trabalho.

Segundo Silva (2019), a noção de “currículo” surge nos Estados Unidos no contexto da imigração, industrialização e a conseqüente demanda por escolarização da década de 20. Por essa razão, podemos sintetizar que currículo, dentro dessa lógica, é processo de regência que atende às necessidades de produção de forma sistemática e controlada. Nas palavras de Silva,

O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (ibidem, p. 12).

Todavia essa não é a única forma de se conceber currículo. Como sinalizado por Silva, “o que Bobbitt fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de ‘currículo’” (ibidem, p. 13). Além dessa concepção tradicional, o termo “currículo”, a depender da conjuntura, ganha novas acepções.

Deste modo, podemos falar, conforme o autor, em currículo como relação de poder dentro da perspectiva pós-estruturalista e em percurso traçado, “pista de corrida” se tomamos a etimologia da palavra. Dentre tantas possibilidades, concordamos com o estudioso quando diz que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (ibidem, p. 15).

Quando descrevemos uma dada realidade estaríamos, segundo Silva (ibidem), teorizando essa mesma realidade. Porém, do ponto de vista pós-estrutural, o currículo seria “alvo” e “criação” da teoria.

A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (ibidem, p. 11).

Em linhas gerais, Silva (ibidem) defende que o currículo precede a sua descrição na

concepção estruturalista, enquanto é “objeto” e “produto” na perspectiva pós-estrutural, sendo mais coerente falarmos em “discurso curricular”. Entretanto o uso do termo “teorias de currículo” permanece desde que se adote “uma compreensão da noção de ‘teoria’ que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve” (SILVA, 2019, p. 13).

Independente da noção adotada, as teorias curriculares apontam basicamente para “o que ensinar” e “o que os indivíduos devem se tornar” (SILVA, *ibidem*). Essas duas questões ressaltam um ponto crucial para a discussão curricular e do nosso trabalho: a seleção. As teorias do currículo estão preocupadas, portanto, com quais conhecimentos devem fazer parte do currículo e justificar essas opções com base em determinados propósitos (SILVA, *ibidem*). De acordo com essa ideia, temos três formas de compreender as teorias de currículo: as tradicionais, as críticas e as teorias pós-críticas.

De uma maneira geral, conforme as considerações de Silva (*ibidem*), as teorias tradicionais emergem como resposta ao currículo clássico. Sua principal finalidade é o cumprimento de objetivos definidos em vista de um processo mecânico, transferindo o modelo econômico capitalista para a educação. Além de Bobbitt – que, como vimos, traçou os primeiros contornos do conceito de currículo, podemos mencionar Dewey e Tyler como exemplos de teóricos das correntes tradicionais.

A partir dos anos 60, a crítica aos currículos tradicionais surge com o movimento de reconceptualização. Num cenário de exigência por direitos territoriais, civis, femininos, sociais e políticos, nasce a necessidade de um currículo que não atenda mais a lógica dominante. Desse modo, “as teorias críticas de currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (*ibidem*, p. 29). As teorias críticas

começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (*ibidem*, p. 30).

Segundo Silva (*ibidem*), de linha marxista, Louis Althusser aponta que a escola e o currículo são formas de reprodução da lógica capitalista e dos problemas de desigualdade e para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (Apud SILVA, 2019) a manutenção do sistema de classes se justifica pela reprodução cultural. Ainda de acordo com o autor, na corrente marxista, podemos citar: Gramsci, Michael Apple e Paulo Freire, este último de relevância filosófica não

só para o cenário brasileiro, mas também de alcance internacional, e para a educação de jovens e adultos. Por meio da crítica que esses estudiosos fazem aos moldes tradicionais de currículo que podemos questionar a seleção e as escolhas que são feitas e ofertadas pelo currículo.

Paulo Freire (Apud SILVA, 2019), além de fazer uma leitura marxista e hegeliana, esteve em constante diálogo com autores pós-coloniais, como Franz Fanon. Para nós, essa é uma dimensão importante do trabalho desenvolvido pelo patrono da educação brasileira, porque ela aponta para a necessidade de deslocar o pensamento para fora do eixo eurocêntrico. Silva (ibidem) indica que Paulo Freire não elaborou uma teoria curricular propriamente dita, contudo, seus estudos tiveram desdobramentos importantes para a teoria curricular.

Se as teorias críticas representaram um primeiro movimento de questionamento às teorias tradicionais, podemos dizer que as teorias pós-críticas de currículo simbolizam uma espécie de alargamento dessa contestação. Em outras palavras, é possível ler as teorias pós-críticas como metacríticas. Isso porque, em resumo, as teorias críticas seriam um movimento de reação às estruturas curriculares tradicionais, que tem como máxima a reprodução de paradigmas econômicos dominantes. Já as teorias pós-críticas, enquanto análise discursiva, apontam que os processos de dominação ultrapassam as questões materiais.

Excedendo o plano econômico – o que para nós inclui a ideia de entrelaçamento entre este e os demais – temos, por exemplo, as discussões acerca de gênero e sexualidade, culturas, tendências pós-colonialista, pós-estruturalista e pós-moderna, ademais da narrativa étnico-racial que é o que mais nos interessa aqui. A respeito disso, Silva considera que

A análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. (ibidem, p. 146)

O contorno étnico-racial, como uma teoria pós-crítica de currículo, demonstra uma forma de expansão da crítica. Assim como marcou Gomes (2017) que as ações do Movimento Negro estiveram centradas em questões de acesso, Silva (2019) aponta o mesmo caráter inicial das teorias pós-críticas dedicadas às relações étnico-raciais. Também nessa primeira fase, o que se buscava era “analisar os fatores que levavam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais” (ibidem, p. 99). Num segundo momento, as perspectivas adotadas passaram a ser alvo dessa teoria, sendo entendidas como produtos racializados.

A problematização do termo “raça” que vimos em Gomes (2017) coincide, de acordo

com Silva (2019), com a virada pós-estrutural e os Estudos Culturais. Entendemos que além disso, os estudos pós-coloniais foram fundamentais para a compreensão sociológica do processo de racialização. Sendo assim, é por meio do “vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas de raça e etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (ibidem, p. 101).

Dadas essas questões, concordamos com Silva (ibidem) e afirmamos que currículo é texto racializado e, em geral, é de identificação colonial. Para a desestabilização das metanarrativas e do poder hegemônico, as estratégias de abordagem do racismo precisam compreender a sua lógica estrutural<sup>1</sup> e discursiva. É imprescindível, de acordo com a discussão de orientação racial, selecionar, optar, eger outros atores, conscientes da sua identidade étnico-racial, no propósito de forjar práticas alternativas e novas subjetividades.

Nessa mesma via, temos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, importante política curricular que busca orientar, entre outras coisas, a construção de projetos na direção de uma educação antirracista (BRASIL, 2004). Esse documento traz a menção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas de educação básica, da necessidade de condições materiais das escolas e dos professores, além de determinar quais as atribuições dos sistemas de ensino, das equipes escolares e de professores. O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e par o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* ainda ressalta:

Importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Nesse sentido, é na escola onde as diferentes presenças se encontram e é nas discussões sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas. (BRASIL, 2009, p. 10)

Isso nos ratifica a leitura de Gomes (2017) acerca do Movimento Negro e seus desdobramentos nas pautas educacionais. É a partir dele que o currículo se mobiliza para contemplar questões ignoradas, sobretudo pelos currículos tradicionais. Em consonância, temos as *Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais* que afirma que o currículo é

---

<sup>1</sup> Sobre racismo estrutural, recomendamos a leitura de Almeida (2020).

mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos(as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãs/ãos. O trabalho docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes do currículo do curso, mas também na exposição e discussão de questões éticas, políticas, econômicas e sociais. (BRASIL, 2006, p. 57)

Ainda de acordo com o mesmo documento, “a história, a geografia, as artes e a literatura africanas e afro-brasileira (sic) deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas aos ciclos e às séries do Ensino Fundamental” (Ibidem, p. 62). Nesse sentido, as *Orientações* apresentam um quadro esquemático sobre a diversidade étnico-racial no Ensino Fundamental. Nele é possível verificar, dentre outras coisas, que o currículo, nessa etapa da Educação Básica, precisa estabelecer contato entre os conteúdos programáticos e a discussão étnico-racial (ibidem).

No que diz respeito à etapa da Educação Infantil, o mesmo documento, ao trazer sugestões de atividades, dedica uma seção à literatura e à expressão oral. Nela, há a menção da necessidade do trabalho com autoras negras e autores negros e da possibilidade de trabalhar a identidade racial de forma positivada (BRASIL, 2006). Na seção seguinte das *Orientações*, a diversidade também é destacada como importante aspecto na escolha de contos e no ato de brincar (ibidem).

A Base Nacional Comum Curricular faz menção às leis 10.639 e 11.645 em sua redação. Esse documento diz que às redes de ensino e escolas compete incluir, em seus currículos e propostas, temáticas relevantes e cita a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2018).

É na compreensão de que o discurso curricular atento às questões raciais reflete as reivindicações do Movimento Negro, que faremos adiante uma abordagem específica sobre a literatura infantil afro-brasileira.

### **4.3. A literatura infantil afro-brasileira**

A norma estabelecida pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 de que as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas serão ministradas especialmente pelas disciplinas de educação artística, literatura e história (BRASIL, 2003; 2008) indicam a importância da atuação dessas áreas na prática pedagógica. Essas, bem como todas as demais, ao priorizarem uma abordagem discursiva que dê conta de apontar os problemas e desdobramentos da colonização e a

contribuição dos grupos étnicos de negros e indígenas, abandonando uma visão folclórica, reducionista e racista, se comprometem com a adoção e criação de um currículo pós-crítico.

Primeiramente, antes de aprofundarmos essas questões, precisamos pontuar um dado sobre a nomenclatura “literatura (infantil) afro-brasileira”. Debus (2017, p. 23) afirma que “não é consenso a denominação do conjunto da produção de escritores negros como literatura negra ou literatura afro-brasileira”. A título de exemplificação, Duarte prefere o uso do termo “literatura afro-brasileira” e explica que “o termo *afro-brasileiro*, pela própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos” (2019, p. 25, grifos do autor). Em contrapartida, Cuti (2010) defende o uso de “literatura negro-brasileira”, entendendo que uma certa concepção particular é atribuída ao classificar uma determinada coisa.

Seja literatura afro-brasileira, ou negro-brasileira, a escolha pode indicar a identidade e a intenção do pesquisador. Nesta pesquisa, a maior parte do tempo será possível verificar a opção pelo termo “literatura infantil afro-brasileira”, porém não exclusivamente. Essa ocorrência se justifica pelo nosso desinteresse em discutir essa questão. Por isso, ambas expressões aparecem aqui como sinônimas para designar a produção literária destinada a crianças feita por autoras negras e autores negros que abordam a temática relacionada às culturas e histórias afro-brasileira e africana.

A respeito da literatura infantil, Debus (2017) diz que não cabe a desqualificação dessa expressão artística em relação à literatura não-infantil. Ainda de acordo com a estudiosa, “o atrelamento histórico a um público-leitor específico – a criança - fez que essa literatura fosse se transformando ao longo do tempo, na mesma proporção em que se altera a imagem social da infância” (ibidem, p. 28).

Entretanto, considerando aspectos que determinam sua especificidade, podemos afirmar seu caráter enquanto segmento específico na produção literária em geral. Além de ser pensada para o público infantil, Debus destaca suas características referente a materialidade do livro: “tamanho e formato; paratextos que constituem a capa, as guardas e a contracapa; tipo e tamanho da letra; tipo, qualidade e textura do papel; diálogo entre a mancha textual e a ilustração, entre outros” (ibidem, p. 28). Dentre esses, destacamos a ilustração por entendermos seu papel na comunicação, podendo ser lida também como texto.

Tratando dos protagonistas das histórias infantis, Debus (ibidem) afirma que os livros que reproduzem modelos de conduta relacionada aos grupos privilegiados, ignora outros grupos étnicos e promove a conservação de visão etnocêntrica e estereotipação do negro. Essa questão deflagra os problemas apresentados pela discussão curricular étnico-racial. Em geral, Debus

(ibidem) fala que esse quadro começa por se modificar a partir da década de 80 quando personagens e a afirmação da identidade negra passam a marcar presença, coincidindo com a abertura política do Brasil e o fortalecimento das lutas do Movimento Negro. Além disso, sobre personagens e autores, a autora afirma:

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo. Desse modo, a literatura negra ou afro-brasileira e/ou a temática da cultura africana e afro-brasileira se faz imprescindível [...]. (DEBUS, ibidem, p. 22)

No plano educacional, essas questões ganham amparo nas leis 10.639/03 e 11.645/08 e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Além disso, a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela lei 13.696/18, determina “a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas” (BRASIL, 2018). Conjuntamente com as leis de reparação e ações antirracistas, essa lei é um aparato para o trabalho pedagógico orientado pelas relações étnico-raciais.

Ademais, destacamos as três grandes categorias em que Debus (2017) divide os títulos de circulação no mercado editorial do Brasil: literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; literatura afro-brasileira; literaturas africanas. Para a autora, na primeira categoria se enquadram os títulos por ordem temática puramente. As outras duas categorias se pautam pela autoria e se distinguem pela origem dos escritores: numa estão os brasileiros e noutra os africanos respectivamente.

Podemos então compreender que as exigências do Movimento Negro repercutiram na trajetória educacional, porque elas impulsionaram as medidas legais e as políticas curriculares que reclamam por acesso, equidade e pelo direito de assumir o protagonismo de suas narrativas. A literatura infantil, nesse sentido, não só é importante, porque é parte integrante de uma disciplina prevista nas leis 10.69/03 e 11.645/08, mas também porque, por elas, podemos conferir a atuação de pessoas negras na autoria e nas histórias que são contadas, com perspectivas que se deslocam do eixo eurocêntrico, para muitas vezes contar e abordar temáticas do universo étnico-racial.

## 5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de construir um Produto Educacional Final que contribua para a promoção de uma educação antirracista, orientada nas relações étnico-raciais, nossa população, “conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” (GIL, 2008, p. 89), é composta por livros de literatura infantil negro-brasileira. Por essa razão, para a produção do catálogo, que é a nossa proposta de Produto Educacional, foi realizada a pesquisa do tipo bibliográfica que, segundo Gil (ibidem, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A construção desse catálogo, toma como pilar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Além disso, acreditamos que nossa proposta está alinhada com o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* que busca incentivar a pesquisa, o desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos na Educação Infantil e Ensino Fundamental e aquisição desses materiais para abastecimento das bibliotecas escolares e salas de leitura (BRASIL, 2009).

Para que fizessem parte do *corpus*, os livros precisavam obedecer a três critérios básicos. Esses parâmetros de seleção dialogam com duas das três grandes categorias dadas por Debus (2017) e apresentadas nos pressupostos teóricos: literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; literatura afro-brasileira. São eles:

- i) Ser escrito por autora(s)/autor(es) negra(s)/negro(s) e brasileiras/os;
- ii) Apresentar personagens negras como protagonistas;
- iii) Desenvolver discussão acerca de questões étnico-raciais.

Devido ao isolamento social estabelecido a partir de março de 2020, motivado pela pandemia do novo Coronavírus, a seleção da amostra, “subconjunto do universo ou da população” (GIL, 2008, p. 90), além de seguir os parâmetros mencionados acima, foi condicionada ao nosso acervo pessoal. Esse acontecimento reduziu as possibilidades de confecção do nosso produto, tanto do ponto de vista numérico (totalizando nove obras), quanto do ponto de vista da diversidade (de autores, de temas etc.). Essa situação atípica e inesperada modificou os rumos do trabalho que precisou ser adaptado frente a nova realidade e conta com as obras apresentadas na lista a seguir:

- a) *Gosto de África*, de Joel Rufino dos Santos;
- b) *Que cor é a minha cor?*, de Martha Rodrigues;
- c) *Capoeira*, de Sonia Rosa;
- d) *Maracatu*, de Sonia Rosa;
- e) *Jongo*, de Sonia Rosa;
- f) *Feijoada*, de Sonia Rosa;
- g) *Tabuleiro da baiana*, de Sonia Rosa;
- h) *Caderno de rimas do João*, de Lázaro Ramos;
- i) *Caderno sem rimas da Maria*, de Lázaro Ramos.

Para a coleta de dados, construímos uma ficha - que será melhor apresentada no capítulo referente à apresentação e análise de dados. Ela nos ajudou no levantamento de informações sobre os nove livros supracitados. A partir do seu preenchimento, que sucedeu a etapa de leitura minuciosa dos nove títulos, também foi possível a organização e realização propriamente dita do catálogo.

Sendo assim, a análise do trabalho foi desenvolvida seguindo aos seguintes processos de análise e interpretação de dados que se assemelham em alguns pontos aos estabelecidos por Gil (ibidem): estabelecimento de categorias; tabulação; redução; apresentação; verificação. De maneira sintética, esses processos correspondem respectivamente a: divisão em estratos que obedecem a um mesmo princípio; aglomeração e contagem dos dados categorizados; apuração, destaque e modificação de elementos originais em apanhados genéricos; organização de informações de forma a estabelecer semelhanças e distinções; revisão para a geração de significados.

De caráter quantitativo e qualitativo, a abordagem da pesquisa buscou computar elementos de acordo com categorias que foram discutidas na sequência (gênero, temas, obras distribuídas por temas) e estabelecer as formas de arranjo do produto e detalhamento de suas respectivas informações.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL FINAL

Escolhemos como produto educacional final a confecção de um catálogo, o *Literetura* (CRUZ, 2021). Esse catálogo tem por objetivo a reunião, a apresentação e o detalhamento de obras literárias infantis afro-brasileiras. Sua principal função é facilitar o trabalho docente antirracista, orientando para possíveis títulos e autoras/es que se enquadrem dentro da temática das relações étnico-raciais. Ele é destinado a educadoras/es: foi pensando, principalmente, para professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de ser útil a professoras/es da Educação Infantil e de sala de leitura, bibliotecárias/os e responsáveis.

Dessa forma, o *Literetura* (ibidem) pode ajudar na seleção de material paradidático para o trabalho escolar. Alicerçado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), é um material que pode ser considerado como recurso para uma educação de qualidade, democrática e antirracista.

Ele apresenta uma organização em fichas, que contribuiu tanto para a praticidade da coleta de informações quanto sua consulta e divulgação. De uma maneira geral, o preenchimento da ficha sucedeu a leitura atenta das obras apresentadas. Essas fichas são compostas pelos seguintes dados: título; autor(es) e ilustrador(es); editora e cidade; edição, ano de publicação e número de páginas; gênero; tema(s); subtema(s); objeto(s) de conhecimentos; sinopse; descrição, como podemos conferir pelo modelo de ficha fixado abaixo.

**Imagem 1 - Modelo de ficha**

<b>TÍTULO</b>		
<b>Autor(es):</b>		<b>Ilustrador(res):</b>
<b>Editora:</b>		<b>Cidade:</b>
<b>Edição:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Nº de páginas:</b>
<b>Gênero:</b>		
<b>Tema(s):</b>		
<b>Subtema(s):</b>		
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b>		
<b>Sinopse:</b>		
<b>Descrição:</b>		

Fonte: CRUZ, 2021.

Por conta do isolamento social imposto pela pandemia de coronavírus a partir de março de 2020, a seleção de obras para a composição do catálogo ficou restrita ao nosso acervo pessoal. Sendo assim e com a intenção de elencar apenas escritoras/es negras/os brasileiras/os, *Literetura* (CRUZ, 2021) é composto pelo levantamento de nove obras: *Gosto de África*, de Joel Rufino dos Santos; *Que cor é a minha cor?*, de Martha Rodrigues; *Capoeira, Maracatu, Jongo, Feijoada e Tabuleiro da baiana*, todos os cinco títulos de Sonia Rosa; *Caderno de rimas do João* e *Caderno sem rimas da Maria*, ambos de Lázaro Ramos. Ressaltamos, a partir disso, a importância da presença tanto de homens quanto de mulheres, que foi de 50% para cada gênero nesse trabalho. Numa análise um pouco mais detalhada, os homens são responsáveis por três das nove obras catalogadas, enquanto às mulheres corresponde cerca de 66,6% dos títulos.

Outro critério de seleção, para o nosso trabalho, foi a presença da discussão étnico-racial nas obras. Essa discussão precisava privilegiar, preferencialmente, o contexto brasileiro ainda que não exclusivamente. Esses dois critérios propiciaram, além da organização construída pelas fichas, que os títulos fossem dispostos ao longo do produto de acordo com temas. Dessa forma, é possível verificarmos a existência de cinco temas diferentes, que foram estabelecidos de acordo com a leitura atenta dos livros e desse modo chegamos a sua definição: “Tradições negras”; “Estética”; “Danças, músicas e lutas”; “Culinária”; “Produção escrita”. Em termos quantitativos, cada tema obteve a seguinte quantidade de obras:

**Tabela 1 – Obras distribuídas por temas**

TEMAS	QUANTIDADE DE OBRAS
Tradições negras	1
Estética	1
Danças, músicas e lutas	3
Culinária	2
Produção escrita	2

Fonte: CRUZ, 2021.

Levando em consideração esses critérios, alguns livros ficaram de fora da seleção. Não foram selecionados para a construção do *Literetura* (CRUZ, 2021) por não serem assinados por autoras/es negras/os brasileiras/os: *Sulwe*, de Lupita Nyong’o; *Mandela*: Nelson Mandela, de Maria Julia Maltese; *Obama*: Barack Obama e *Carolina*: Carolina Maria de Jesus, de Orlando Nilha; *Rosa*: Rosa Parks e *Martin*: Martin Luther King, de Gabriela Bauerfeldt; *Catando*

*pioelhos, contando histórias*, de Daniel Munduruku; *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém. Desses, apenas o livro de Munduruku (2006) não apresenta personagens negras, pois privilegia o protagonismo indígena. Além desses títulos, não selecionamos os seguintes livros, porque (também) não discutem questões relacionadas às temáticas étnico-raciais: *As mulheres e os homens, O que são classes sociais?*, *A ditadura é assim*, *A democracia pode ser assim*, os quatro de Equipo Plantel.

Mais uma vez, pensando na melhor forma de organizar o conteúdo ao decorrer do catálogo, para cada tema, foi eleita uma cor de forma aleatória, que foi aplicada à célula referente ao título. No exemplo abaixo, verificamos a ficha referente a um dos títulos da escritora Sonia Rosa. *Jongo*, assim como os demais livros que se enquadraram no tema “Danças, músicas e lutas” possuem a sua “célula titular” em verde.

**Imagem 2 – Ficha do livro *Jongo*, de Sonia Rosa**

JONGO		
<b>Autor(es):</b> Sonia Rosa		<b>Ilustrador(res):</b> Rosinha Campos
<b>Editora:</b> Pallas		<b>Cidade:</b> Rio de Janeiro
<b>Edição:</b> 2ª	<b>Ano:</b> 2013	<b>Nº de páginas:</b> 16
<b>Gênero:</b> poesia infantil		
<b>Tema(s):</b> danças, músicas e lutas		
<b>Subtema(s):</b> jongo		
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b> manifestações culturais; regime escravista; formas de resistências; tradição oral.		
<b>Sinopse:</b> O terceiro livro da coleção Lembranças africanas, também com nota no final, fala da história de um menino que era embalado pela dança desde o ventre da sua mãe. Por meio da experiência com seus mais velhos, ele conhece as características da dança que se entrelaçam às heranças ancestrais. Esse é mais um livro indicado pela FNLIJ.		
<b>Descrição:</b> Aparece na capa desse livro, título, autora, ilustradora, editora, ilustração e selo "Altamente recomendável" da FNLIJ. Encadernado em formato de grampo e com tamanho 15 cm x 15 cm, o tipo de letra escolhido para o título e o nome da autora foi bastão enquanto os demais textos verbais aparecem em letra de imprensa. Sem informações sobre o tipo de papel, não é impossível perceber a boa qualidade do papel utilizado. O diálogo coerente entre ilustração e texto permite uma leitura fácil para as crianças. A ilustradora branca, constrói imagens positivas de pessoas negras para o livro de uma autora negra. Além do jongo, uma questão pertinente que pode ser trazida para as aulas é a importância da oralidade na nossa formação cultural. A forma fácil como a temática é apresentada permite o uso do livro tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, mas chamamos atenção para o tipo de letra utilizado.		

Fonte: CRUZ, 2021.

A partir da *Imagem 2*, podemos conferir que a célula “Sinopse” apresenta uma visão

geral sobre o livro apresentado. Os textos elaborados nesse segmento, bem como os desenvolvidos no tópico “Descrição”, de caráter inteiramente autoral, a complemento das outras informações, permitem ao consulente o prévio conhecimento do seu conteúdo, orientando a seleção e destinação em atividades pedagógicas. Por essa razão, buscamos também eger alguns dados que possivelmente dialoguem com objetos de conhecimento previstos pelos currículos educacionais, não se esgotando em si.

Na construção do item “Descrição”, levamos em consideração elementos apontados por Debus (2017) sobre a materialidade do livro e seu conteúdo, conforme abordados no capítulo “Pressupostos teóricos”. Esses dados foram fundamentais para a elaboração do roteiro que permitiu a construção de cada um dos textos desse item nas fichas do catálogo. Conforme apresentado na sequência, o roteiro, além dos aspectos materiais e do conteúdo, apresenta um tópico sobre o público-alvo.

### Imagem 3 – Roteiro de análise

ROTEIRO PARA ANÁLISE DO LIVRO	
Materialidade do livro:	
1.	tamanho e formato do livro.
2.	paratextos que constituem a capa.
3.	tipo e tamanho da letra.
4.	tipo, qualidade e textura do papel.
5.	diálogo entre a mancha textual e a ilustração.
Conteúdo do livro:	
6.	cor/raça da/o autora/autor.
7.	cor/raça da(s) personagem(ns).
8.	marcas de estereótipo.
9.	questões sobre relações étnico-raciais, histórias e culturas afro-brasileira.
Público-alvo:	
10.	faixa etária e fase/etapa da Educação Básica.

Fonte: CRUZ, 2021.

Ainda sobre a disposição dos temas, contamos com o seguinte esquema: “Tradições negras”, lilás; “Estética”, em amarelo; “Culinária”, vermelho; e “Produção escrita”, na cor azul. A distribuição das obras nos seus respectivos temas e cores apresenta essa estruturação

conforme exposta pela Tabela 2:

**Tabela 2 – Distribuição das obras em temas e respectivas cores**

TEMAS	CORES	OBRAS
Tradições negras	lilás	. <i>Gosto de África</i>
Estética	amarelo	. <i>Que cor é a minha cor?</i>
Danças, músicas e lutas	verde	. <i>Capoeira</i> . <i>Maracatu</i> . <i>Jongo</i>
Culinária	vermelho	. <i>Feijoada</i> . <i>O tabuleiro da Baiana</i>
Produção escrita	azul	. <i>Caderno de rimas do João</i> . <i>Caderno sem rimas da Maria</i>

Fonte: CRUZ, 2021.

Por fim, a reunião das fichas que catalogam as obras no *Literetura* (ibidem) é precedida por um prólogo. Basicamente, ele foi elaborado para explicar a natureza do catálogo e a forma como ele está arranjado. Dessa maneira, toda a composição do trabalho foi pensada para atender educadoras e educadores de maneira útil e prática para facilitar a tarefa pedagógica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso primeiro capítulo, apresentamos os aportes teóricos que sustentaram a realização do nosso catálogo. Foram fundamentais as considerações sobre as principais ações do Movimento Negro a partir do século XX, os conceitos sobre as teorias de currículo com ênfase para o discurso étnico-racial como teoria pós-crítica e a literatura infantil afro-brasileira.

No segundo capítulo, explicamos a metodologia utilizada. Essa parte do nosso trabalho foi empenhada em descrever todos os procedimentos e etapas utilizadas no trabalho de forma que a teoria e produto educacional final estivessem entrelaçados.

No capítulo seguinte, fizemos a apresentação e a análise do nosso produto. A partir de sua leitura é possível saber os detalhes de sua composição: informações que são prestadas, sua forma de organização, sua finalidade, características das obras e dos autores. Dessa forma, foi possível entender que a discussão sobre as teorias pós-críticas de currículo entra em contato com a literatura infantil afro-brasileira quando privilegia a presença de personagens, autoras e autores negras e negros, a abordagem de temática relacionada com as relações étnico-raciais e a adoção de perspectivas contra-hegemônicas.

Diante disso, a nossa proposta de Produto Educacional Final foi a produção de um catálogo que apresentasse informações relevantes sobre livros de literatura infantil afro-brasileira. A principal contribuição do nosso catálogo é auxiliar educadoras e educadores na seleção de obras literárias infantis para uma educação democrática, de qualidade e, sobretudo, antirracista. Por conta da limitação imposta pelo isolamento social, a pesquisa foi realizada com um pequeno número de títulos, podendo ser revisada e ampliada futuramente. Ainda por razões de tempo e organização, o foco coube à cultura afro-brasileira. Entendendo essa questão como um recorte de pesquisa, compreendemos que as culturas africanas e indígenas merecem um trabalho à altura, o que demanda novas propostas de trabalho.

Além do problema relacionado à formação profissional, apresentado na introdução deste trabalho, se levamos em consideração que essa ausência nos permeou desde a infância, podemos ainda falar brevemente do impacto que isso gerou na construção de nossa subjetividade. Se para meninas negras e meninos negros o preço foi crescerem sem representatividade e afirmação de uma identidade racial positivada, para nós, enquanto pessoas brancas – nesse ponto do trabalho, em referência mais específica do que a construída ao longo desse estudo – o impacto foi chegar à vida adulta sem referências negras, reproduzindo práticas racistas que precisam ser desconstruídas na prática pedagógica e na vida em sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- BAUERFELDT, Gabriela. **Martin**: Martin Luther King. 1 ed. Campinas: Mostarda, 2019.
- BAUERFELDT, Gabriela. **Rosa**: Rosa Parks. 1 ed. Campinas: Mostarda, 2019.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. 1 ed. São Paulo: IBEP, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 Dez 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171)>. Acesso em: 05 Dez 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 05 Dez 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 05 Dez 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 12.711 de 19 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 05 Dez 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.696 de 12 de julho de 2018. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm#:~:text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABLICA%20Fa%C3%A7o,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm#:~:text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABLICA%20Fa%C3%A7o,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.>)>. Acesso em: 05 Dez 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf)> Acesso em 28 Mar 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e par o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf)> Acesso

em 28 Mar 2021.

CUTI. [Luiz Silva]. **Literatura negro-brasileira**. 1 ed. São Paulo: Selo Negro, 2010.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 21-33. Disponível em [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\\_educacao\\_negro.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf) Acesso em: 23 Mar 2021.

CRUZ, Nayara Batista. **Literetura**. Literatura infantil afro-brasileira na escola. 2021. Produto Educacional Final (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico/EREREBÁ). Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

DEBUS, Eliane. **A Temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Literatura Para Crianças e Jovens**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931 – 1937) e a questão da educação. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 329-362. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4671529/mod\\_resource/content/0/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educacao%20no%20Brasil%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4671529/mod_resource/content/0/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educacao%20no%20Brasil%20.pdf) Acesso em: 23 Mar 2021.

DUARTE, Eduardo de Assis. (coord.) **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. *In*: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2018. p. 99-109.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8 ed. Rev. Atual. Curitiba: Positivo, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MALTESE, Maria Julia. **Mandela: Nelson Mandela**. 1 ed. Campinas: Mostarda, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolhos, contando histórias**. 1 ed. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

NILHA, Orlando. **Carolina: Carolina Maria de Jesus**. 1 ed. Campinas: Mostarda, 2019.

NILHA, Orlando. **Obama: Barack Obama**. 1 ed. Campinas: Mostarda, 2019.

NYONG'O, Lupita. **Sulwe**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2019.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola – Espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.p. 35-48. Disponível em <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\\_educacao\\_negro.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf)> Acesso em: 23 Mar 2021.

PLANTEL, Equipo. **A democracia pode ser assim**. 1 ed. São Paulo: Boitatá, 2015a.

PLANTEL, Equipo. **A ditadura é assim**. 1 ed. São Paulo: Boitatá, 2015b.

PLANTEL, Equipo. **As mulheres e os homens**. 1 ed. São Paulo: Boitatá, 2016a.

PLANTEL, Equipo. **O que são classes sociais?** 1 ed. São Paulo: Boitatá, 2016b.

RAMOS, Lázaro. **Caderno de rimas do João**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

RAMOS, Lázaro. **Caderno sem rimas da Maria**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor?** 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

ROSA, Sonia. **Capoeira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

ROSA, Sonia. **Feijoadá**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

ROSA, Sonia. **Jongo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ROSA, Sonia. **Maracatu**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

ROSA, Sonia. **O tabuleiro da baiana**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Gosto de África: histórias de lá e daqui**. 4 ed. São Paulo: Global, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

## APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL FINAL: LITERETURA

# Literetura

## Literatura infantil afro-brasileira

Nayara B. da Cruz

Ilustração: Osmar Igbode

Orientação: Alessandra Pio



# Literetura

## Literatura infantil afro-brasileira na escola

Nayara Batista da Cruz

Ilustração: Osmar Igboke

Orientação: Alessandra Pio

Colégio Pedro II - Campus Centro

2021

Nayara B. da Cruz

© Nayara Batista da Cruz

Sobre a autora:

**Nayara** é leitora desde tão pequena que não consegue lembrar qual foi o primeiro livro que leu. Apesar da memória ruim, se lembra muito bem de não ter lido literatura afro-brasileira (infantil e não-infantil) até ter se tornado adulta. *Literetura* nasce dessa lacuna.



Nayara Batista é bacharela e licenciada em Letras - Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico/Ererebá pelo Colégio Pedro II e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - Literatura Brasileira da UERJ. Atualmente, é Professora do Ensino Fundamental/Anos Iniciais da SME-Rio.

Nayara B. da Cruz

[nayara.lepel@gmail.com](mailto:nayara.lepel@gmail.com)

© Osmar Igbode

Sobre o ilustrador:

**Osmar** Igbode gosta de dar forma artística livre à ancestralidade africana desenhando rostos negros de orixás transfigurado em seres humanos. Neste trabalho denominado "Todo menino é um rei", Igbode oferece ao projeto pedagógico *Literetura* a imagem singela de um menino leitor, que descobre sua ancestralidade e realeza através da literatura feita para crianças pretas. Simbolicamente coroado por seus próprios cabelos, o menino se espanta ao descobrir o quão profunda são as raízes do seu povo em histórias que temos de contar e que pouco contamos ainda, infelizmente.



Osmar Igbode ou Osmar Soares da Silva Filho é mestre e doutor em Letras e professor do Pedro II, onde exerce a função também de coordenador do Ererebá, curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Osmar Igbode

[osmarigbode@gmail.com](mailto:osmarigbode@gmail.com)

**"Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar."**

**bell hooks**

Para minha família

Nayara B. da Cruz

# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	<b>7</b>
<b>Tradições negras</b> .....	<b>10</b>
Gosto de África .....	11
<b>Estética</b> .....	<b>12</b>
Que cor é a minha cor? .....	13
<b>Danças, músicas e luta</b> .....	<b>14</b>
Capoeira .....	15
Maracatu .....	16
Jongo .....	17
<b>Culinária</b> .....	<b>18</b>
Feijoada .....	19
O tabuleiro da baiana .....	20
<b>Produção escrita</b> .....	<b>21</b>
Caderno de rimas do João .....	22
Caderno sem rimas da Maria .....	23
<b>Referências</b> .....	<b>24</b>

## Apresentação

*Literatura* é o resultado dos estudos de pós-graduação realizados durante a especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico do Colégio Pedro II - Campus Centro, localizado na cidade do Rio de Janeiro, e sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Alessandra** Pio. Nada mais é do que o meu Produto Educacional apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de especialista.

Ele foi pensado para nós, professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental - e por que não professoras/es da Educação Infantil e de sala de leitura, bibliotecárias/os e responsáveis? - que se dedicam a uma educação de qualidade e antirracista. Por isso, este produto é uma espécie de catálogo que reúne alguns títulos de algumas/alguns autoras/es negras/os que abordem a discussão acerca da temática racial, sobretudo no Brasil.

Um de seus principais referenciais são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, que se conformam como uma importante política curricular de orientação para os diversos processos educacionais. Essas *Diretrizes* têm como meta a construção de uma Educação pautada pelas relações étnico-raciais (BRASIL, 2004). Dessa maneira, este material pode lhe ajudar na seleção de literatura infantil da mais alta potência para as suas atividades pedagógicas.



Com o estabelecimento da pandemia de covid-19 a partir de março de 2020, a meta de oferecer um catálogo mais rico em autores e obras foi freada. Dentro da nova realidade, o jeito foi oferecer o melhor, respeitando e obedecendo às restrições instauradas com o momento. Isso resultou um trabalho mais curto, com um número menor de livros, mas não menos empenhado com a promoção de uma educação antirracista, inclusiva e democrática.

Para facilitar o trabalho, a apresentação das obras contará com a exposição de: título; autor(es) e ilustrador(es); editora e cidade; edição, ano de publicação e número de páginas; gênero; tema(s); subtema(s); objeto(s) de conhecimentos; sinopse; descrição. É importante dizer que as sinopses e as descrições foram elaboradas por mim com todo cuidado e carinho. Outra coisa a ser considerada é que no item "objeto(s) de conhecimento", busquei elencar alguns dados que dialoguem com objetos de conhecimento, previstos nos currículos de ensino, na intenção de estabelecer algumas relações possíveis com a prática pedagógica. Porém essa enumeração não é rígida e não se esgota em si. É possível pensar outras alternativas para esse item.

Ao final de cada ficha, a apresentação de cada obra contará com um breve comentário sobre informações que podem ser importantes para o trabalho pedagógico. Esse comentário pode ser acessado no item "descrição". Além disso, a forma como serão organizadas as obras ao longo do catálogo está de acordo com o item "tema(s)".

Para finalizar, gostaria de dizer que, nesse momento, apenas foram selecionadas/os autoras/es negro-brasileiras/os e que olhem principalmente para o contexto nacional. Isso não significa dizer que o trabalho com



autoras/es africanas/os e indígenas não mereçam espaço no trabalho desenvolvido nas escolas. O recorte aplicado se deve por razões de pesquisa, tempo e organização. Por esse motivo e pelas limitações trazidas pela pandemia, cabe, futuramente, revisões, ampliações e novas propostas de trabalho.

Agradeço a todas e todos que escolherem o *Literetura* como recurso de trabalho e estudo. Boa consulta e espero que gostem!

Nayara Batista da Cruz



# TRADIÇÕES NEGRAS



<b>GOSTO DE ÁFRICA: HISTÓRIAS DE LÁ E DAQUI</b>		
<b>Autor(es):</b> Joel Rufino dos Santos		<b>Ilustrador(res):</b> Cláudia Scatamacchia
<b>Editora:</b> Global Editora		<b>Cidade:</b> São Paulo
<b>Edição:</b> 4ª	<b>Ano:</b> 2005	<b>Nº de páginas:</b> 48
<b>Gênero:</b> lendas e mitos		
<b>Tema(s):</b> tradições negras		
<b>Subtema(s):</b> tempos, lugares e valores		
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b> folclore; abolicionismo; mitologia		
<p><b>Sinopse:</b> O livro é composto por lendas e mitos transformados em histórias. A primeira é sobre uma menina. Na esperança de que ela morresse, sua madrasta a manda numa missão impossível, mas a história tem uma reviravolta. A segunda conta, brevemente, a história de Luísa Mahin e de seu filho Luís Gama. A terceira história é um mito que remonta aos deuses e faraós egípcios. A quarta é acerca do mito fundador do Mali. O príncipe-leão, Sundiata, trava uma guerra, da qual sai vencedor. A quinta narrativa fala sobre como uma vila maranhense é conhecida pelo nome de Bonsucesso dos Pretos. A sexta relata a lenda do Bumba Meu Boi. E a sétima história, "A Casa da Flor", aborda como Gabriel constrói a sua casa que atrai o olhar de todos.</p>		
<p><b>Descrição:</b> O livro de 18 cm x 26 cm com encadernação do tipo brochura reúne mitos e lendas de matrizes africanas transformados, por um autor negro, em sete breves histórias. A capa reproduz, além da ilustração, o título, os nomes do autor, da ilustradora e da editora. Com exceção da editora, os elementos verbais da capa estão impressos em letra bastão, assim como os títulos de cada história. Em contrapartida, as histórias estão em letra de imprensa. Não encontramos referência ao papel utilizado na capa, de aparente qualidade em textura lisa e fosca, e no miolo, sendo um papel mais fino, de textura parecida com a do papel A4. As ilustrações, produzidas por uma mulher branca e encontradas no miolo, estão em preto e branco, dialogando bem com os textos. O autor, ao reproduzir histórias da tradição negra, se distancia de estereótipos que infelizmente circulam quando o assunto é, por exemplo, escravidão. No livro, encontramos referências a personalidades negras da História. Livro indicado para crianças do Ensino Fundamental a partir de 9 anos.</p>		



# ESTÉTICA



<b>QUE COR É A MINHA COR?</b>		
<b>Autor(es):</b> Martha Rodrigues		<b>Ilustrador(res):</b> Rubem Filho
<b>Editora:</b> Maza Edições		<b>Cidade:</b> Belo Horizonte
<b>Edição:</b> 1ª	<b>Ano:</b> 2005	<b>Nº de páginas:</b> 24
<b>Gênero:</b> ficção infantil		
<b>Tema(s):</b> estética		
<b>Subtema(s):</b> cor da pele; identidade racial; diversidade brasileira.		
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b> cores; vegetais; estações do ano; animais; família; símbolos nacionais; povos na formação do Brasil		
<b>Sinopse:</b> Esse livro da coleção Griot Mirim traz uma menina negra que questiona qual seria a cor de sua pele. Para responder à pergunta, ela busca respostas em diferentes referenciais: elementos da natureza, objetos, alimentação. Assim, faz uma descoberta sobre a realidade racial brasileira.		
<b>Descrição:</b> Sendo um livro 15 cm x 15 cm e no formato de grampo, a capa desse livro traz, além do título, os nomes da autora e do ilustrador, as logomarcas da coleção e da editora, e um desenho com lápis de cores variadas. Apesar do paratexto verbal vir em letra de imprensa, o texto propriamente dito é todo em letra bastão e em tamanho pequeno. Não há informações quanto ao tipo de papel da capa e do miolo, entretanto ambos são de textura lisa e de boa qualidade. O diálogo entre texto e ilustração é coerente embora comprometidos por conta do tamanho do livro. A autora é uma mulher negra e o ilustrador um homem negro. As personagens centrais são negras, mas aparecem também, em uma parte da história, um indígena, um oriental e homens brancos de três nacionalidades para fala da diversidade brasileira. O livro aborda a questão da identidade racial sem reforçar estereótipos. Levando em consideração a forma simples com que é contada a história, o tipo de letra usado e a própria temática, indicamos o livro principalmente para crianças da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.		





**DANÇAS,  
MÚSICAS E  
LUTAS**



<b>CAPOEIRA</b>		
<b>Autor(es):</b> Sonia Rosa		<b>Ilustrador(res):</b> Rosinha Campos
<b>Editora:</b> Pallas		<b>Cidade:</b> Rio de Janeiro
<b>Edição:</b> 3 <sup>a</sup>	<b>Ano:</b> 2020	<b>Nº de páginas:</b> 16
<b>Gênero:</b> poesia infantil		
<b>Tema(s):</b> danças, músicas e lutas		
<b>Subtema(s):</b> capoeira		
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b> manifestações culturais; formas de resistências		
<p><b>Sinopse:</b> Com recomendação da FNLIJ, o primeiro livro da coleção Lembranças Africanas aborda, em versos, o ritmo de origem brasileira criado por negros bantos da Angola. A partir da leitura, é possível reconhecer alguns de seus fundamentos: a roda, a ginga, o canto e o instrumento principal - o berimbau. No fim do livro, vai uma nota explicativa sobre essa grande manifestação afro-brasileira.</p>		
<p><b>Descrição:</b> No seu pequeno tamanho 15 cm x 15 cm, o livro em formato de grampo apresenta na capa o título, a autora, a ilustradora e a logo da editora em letra bastão. Na capa, também aparece o selo "Altamente recomendável" da FNLIJ e uma imagem que remete a uma roda de capoeira. O texto está em letra de imprensa e em tamanho pequeno. O livro não informa sobre o tipo de papel utilizado na capa e no miolo, mas parece ser de boa qualidade e em textura lisa. A simples ilustração se relaciona com o conteúdo do texto. Escrito por uma mulher negra, o livro traz ilustrações, feitas por uma mulher branca, de pessoas negras sem marcas de estereótipos. Tanto o texto quanto a nota explicativa que acompanha a história possibilitam compreender um pouco do universo dessa manifestação cultural negra. O desenvolvimento do assunto acontece de forma simples, o que pode ser ideal para crianças da Educação Infantil e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém a presença de letra bastão apenas no paratexto pode ser um critério que exija a atenção de educadoras/es.</p>		

MARACATU		
<b>Autor(es):</b> Sonia Rosa		<b>Ilustrador(res):</b> Rosinha Campos
<b>Editora:</b> Pallas		<b>Cidade:</b> Rio de Janeiro
<b>Edição:</b> 2 <sup>a</sup>	<b>Ano:</b> 2019	<b>Nº de páginas:</b> 16
<b>Gênero:</b> poesia infantil		
<b>Tema(s):</b> danças, músicas e lutas; manifestações religiosas		
<b>Subtema(s):</b> maracatu		
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b> manifestações culturais; regime escravista; formas de resistências		
<b>Sinopse:</b> A coleção Lembranças africanas, agora com seu segundo livro, apresenta o maracatu. Essa manifestação, que é comum durante o Carnaval atualmente, apareceu em nossa cultura com os bantos do Congo. O livro revela a maneira como negro escravizados utilizavam o maracatu para preservar seus hábitos, sobretudo religiosos. Também apresenta nota explicativa ao final.		
<b>Descrição:</b> Em encadernação no formato de grampo, o livro de 15 cm x 15 cm expõe em sua capa o título, os nomes da autora e ilustradora, a editora e uma ilustração. Em letra bastão, podemos conferir o título, os nomes da autora e da editora, enquanto o texto está em letra de imprensa. O livro não fornece informação sobre os tipos de papéis que não são de qualidade ruim. A ilustração está bem relacionada com o texto. Com auxílio da ilustradora, uma mulher branca, o livro assinado por uma mulher negra apresenta a imagem positivada de pessoas negras. A singela construção textual sobre a temática possibilita o trabalho com a Educação Infantil apesar do uso de letra de imprensa no miolo do livro que pode ser um recurso utilizado também no Ensino Fundamental.		



JONGO		
<b>Autor(es):</b> Sonia Rosa		<b>Ilustrador(res):</b> Rosinha Campos
<b>Editadora:</b> Pallas		<b>Cidade:</b> Rio de Janeiro
<b>Edição:</b> 2ª	<b>Ano:</b> 2013	<b>Nº de páginas:</b> 16
<b>Gênero:</b> poesia infantil		
<b>Tema(s):</b> danças, músicas e lutas		
<b>Subtema(s):</b> jongo		
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b> manifestações culturais; regime escravista; formas de resistências; tradição oral.		
<b>Sinopse:</b> O terceiro livro da coleção Lembranças africanas, também com nota no final, fala da história de um menino que era embalado pela dança desde o ventre da sua mãe. Por meio da experiência com seus mais velhos, ele conhece as características da dança que se entrelaçam às heranças ancestrais. Esse é mais um livro indicado pela FNLIJ.		
<b>Descrição:</b> Aparece na capa desse livro, título, autora, ilustradora, editora, ilustração e selo "Altamente recomendável" da FNLIJ. Encadernado em formato de grampo e com tamanho 15 cm x 15 cm, o tipo de letra escolhido para o título e o nome da autora foi bastão enquanto os demais textos verbais aparecem em letra de imprensa. Sem informações sobre o tipo de papel, não é impossível perceber a boa qualidade do papel utilizado. O diálogo coerente entre ilustração e texto permite uma leitura fácil para as crianças. A ilustradora branca, constrói imagens positivas de pessoas negras para o livro de uma autora negra. Além do jongo, uma questão pertinente que pode ser trazida para as aulas é a importância da oralidade na nossa formação cultural. A forma fácil como a temática é apresentada permite o uso do livro tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, mas chamamos atenção para o tipo de letra utilizado.		



# CULINÁRIA



<b>FEIJOADA</b>		
<b>Autor(es):</b> Sonia Rosa		<b>Ilustrador(res):</b> Rosinha Campos
<b>Editora:</b> Pallas		<b>Cidade:</b> Rio de Janeiro
<b>Edição:</b> 2ª	<b>Ano:</b> 2020	<b>Nº de páginas:</b> 16
<b>Gênero:</b> poesia infantil		
<b>Tema(s):</b> culinária		
<b>Subtema(s):</b> feijoada		
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b> manifestações culturais; regime escravista; formas de resistências; alimentação		
<b>Sinopse:</b> Outro livro da coleção Lembranças africanas com indicação da FNLIJ trata como surgiu a famosa iguaria da culinária brasileira. Acrescido de nota explicativa, o livro aborda a permanência do prato nos dias atuais e como a feijoada se constitui em uma das diversas formas da contribuição da tradição negra na formação de nossa história e cultura nacionais.		
<b>Descrição:</b> Em tamanho 15 cm x 15 cm e em formato de grampo, esse livro não traz informação sobre o tipo de papel usado na capa e no miolo. Apesar disso, podemos notar a boa qualidade do material, sendo um papel liso e resistente. Na capa, temos contato com o título e o nome da autora, ambos em letra bastão. Também estão presentes na capa o nome da ilustradora, da editora, o selo da FNLIJ "Acervo Básico Categoria Informativo" e a ilustração. O tipo de letra usado no texto é a letra de imprensa que não é a mais adequada para o trabalho com a Educação Infantil apesar da simplicidade com que é tratado o tema permitir o uso desse livro nessa etapa da Educação Básica. O texto assinado por uma mulher negra e a ilustração feita por uma mulher branca se relacionam sincronicamente. A forma como o livro é construído não apresenta estereótipos raciais. É possível usar o livro para trabalhar aspectos da nossa cultura tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.		



### O TABULEIRO DA BAIANA

<b>Autor(es):</b> Sonia Rosa		<b>Ilustrador(res):</b> Rosinha Campos	
<b>Editora:</b> Pallas		<b>Cidade:</b> Rio de Janeiro	
<b>Edição:</b> 2 <sup>a</sup>	<b>Ano:</b> 2009	<b>Nº de páginas:</b> 16	
<b>Gênero:</b> poesia infantil			
<b>Tema(s):</b> culinária			
<b>Subtema(s):</b> bolinho de estudante; vatapá; pé-de-moleque; cocada; acarajé; abará; canjica; caruru; mungunzá; pimenta; azeite-de-dendê; tias baianas			
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b> manifestações culturais; alimentação; formação e organização de grupos culturais; formas de resistências			
<p><b>Sinopse:</b> O quinto e último livro da coleção Lembranças africanas apresenta a diversidade de quitutes que compõe o tabuleiro da baiana. Além disso, o texto faz uma belíssima menção às tias baianas e de seu paramento habitual. Nesse encantador livro, conhecemos algumas iguarias que entraram para a culinária brasileira. Segue, ao final, nota explicativa sobre o tabuleiro da baiana.</p>			
<p><b>Descrição:</b> Em formato de grampo, o livro de 15 cm x 15 cm traz impressos, em sua capa, os nomes da autora e da ilustradora, o título, a ilustração e a logomarca da editora. Na ausência de informações acerca do tipo de papel da capa e do miolo, podemos afirmar apenas a aparente boa qualidade do material que carrega, em letra bastão, o título e o nome da autora e, em letra de imprensa, as demais composições textuais. A ilustração, que dialoga muito bem com o texto, é assinada por uma mulher branca, enquanto o texto é de autoria de uma mulher negra. Livre de estereótipos, a imagem da baiana é bem construída pela relação das linguagens verbais e não verbais. Para além do trato da cultura culinária, o livro possibilita introduzir a compreensão a respeito do importante papel das tias baianas em nossa cultura. Levando em consideração a forma como o assunto é abordado e os tipos de letras usados, o livro é adequado principalmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo ser utilizado na Educação Infantil, se assim, as/os educadoras/educadores julgarem possível.</p>			



# PRODUÇÃO ESCRITA

<b>CADERNO DE RIMAS DO JOÃO</b>		
<b>Autor(es):</b> Lázaro Ramos		<b>Ilustrador(res):</b> Maurício Negro
<b>Editora:</b> Pallas		<b>Cidade:</b> Rio de Janeiro
<b>Edição:</b> 1 <sup>a</sup>	<b>Ano:</b> 2019	<b>Nº de páginas:</b> 40
<b>Gênero:</b> poesia infantil		
<b>Tema(s):</b> produção escrita		
<b>Subtema(s):</b> rimas; definições; poemas		
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b> língua oral e escrita; palavra/unidade gráfica; família; profissões		
<p><b>Sinopse:</b> A partir de um questionamento, João, a personagem-autora desse livro, resolve fazer seu caderno. Para isso, traz várias palavras e elabora uma explicação. Cada uma é construída em forma de poemas que são preenchidos de rimas. Dentre as palavras selecionadas, há coisas abstratas e concretas, simples e complexas, além de uma pessoa conhecida por todos nós.</p>		
<p><b>Descrição:</b> O livro de 21 cm x 25 cm possibilita uma boa exposição do seu conteúdo e uma boa manipulação. A encadernação é em brochura, adequado à quantidade de páginas, já sinalizando a que público está destinado. Na capa, feita de papel cartão 250 g/m<sup>2</sup>, podemos verificar o nome do autor, o título, o nome do ilustrador e a logo da editora, além da ilustração de um menino negro que segura um livro e que podemos deduzir ser o João. O título do livro e de cada um dos poemas que o compõe, aparecem em letra bastão. O texto propriamente dito é construído com letra de imprensa e há poucas coisas em letra cursiva. Por conta dessa mescla de tipos de letras, o livro se destina preferencialmente a crianças do Ensino Fundamental, sobretudo a partir dos 8 anos de idade. O miolo do livro é composto por papel couché 150 g/m<sup>2</sup>. É um papel liso e de boa qualidade. Em geral, a ilustração apresenta um bom diálogo com a mancha textual. O autor é um homem negro, mas o ilustrador não. Apesar disso, o ilustrador possui vários trabalhos dedicados às literaturas indígenas e de matrizes africanas. A personagem-autora é um menino negro. A ilustração retrata outras pessoas negras, incluindo um artista nacional também negro. Não notamos a presença de estereótipos relacionados à personagem. A identidade negra é reforçada positivamente com o auxílio da ilustração. Ademais, o texto faz um questionamento que julgamos bastante pertinente: a ausência da capoeira nos Jogos Olímpicos.</p>		



<b>CADERNO SEM RIMAS DA MARIA</b>		
<b>Autor(es):</b> Lázaro Ramos		<b>Ilustrador(res):</b> Mauricio Negro
<b>Editora:</b> Pallas		<b>Cidade:</b> Rio de Janeiro
<b>Edição:</b> 1 <sup>a</sup>	<b>Ano:</b> 2019	<b>Nº de páginas:</b> 36
<b>Gênero:</b> verbete (inventado)		
<b>Tema(s):</b> produção escrita		
<b>Subtema(s):</b> neologismos; definições; rima		
<b>Objeto(s) de conhecimento:</b> identidade racial; doenças; relações sociais;		
<p><b>Sinopse:</b> Diferente de seu irmão João, Maria não se propõe a dar explicações. A personagem desse livro criar palavras diferentes e libera a sua imaginação. Por serem palavras inventadas, a menina também constrói seus significados. Apesar da promessa do título, em alguns momentos, Maria contraria as expectativas: faz algumas rimas, usa palavras que já existem, inventa outros sentidos. No fim, o autor fornece uma nota um tanto curiosa.</p>		
<p><b>Descrição:</b> O livro em encadernação do tipo brochura apresenta em seu tamanho 21 cm x 25 cm uma capa composta por ilustração de uma menina negra, o título, os nomes do autor e ilustrador e a logomarca da editora. Na maior parte do texto, podemos conferir a opção pelo uso de letras de imprensa, porém também verificamos a presença de letras bastão e cursiva. O papel usado na capa é o cartão 250 g/m<sup>2</sup> e o couché 150 g/m<sup>2</sup> foi utilizado para compor o miolo do livro. A ilustração, assinada por um homem branco colaborador em literaturas de matrizes africanas e indígenas, chama a atenção pela composição bastante colorida, que dialoga muito bem com o texto verbal. O autor, sendo um homem negro, optou pela figura de uma menina negra como personagem central do livro, também autora e narradora do livro. As demais pessoas são retratadas pela ilustração também como negras e sem marcas de estereótipos. O livro faz referência ao livro anterior, <i>Cadernos de rimas do João</i>, e traz algumas discussões importantes por meio dos verbetes, como por exemplo, "liberdeito", "sororidade" e "deguindacho", que pode ser introduzido como discussão sobre cabelo e afirmação identidade racial negra. Levando em consideração esses aspectos, acreditamos que que o livro seja mais adequado para o trabalho com crianças do Ensino Fundamental, em especial, a partir dos 8 anos de idade.</p>		

## Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171)>. Acesso em: 05 Dez 2020.

RAMOS, Lázaro. **Caderno de rimas do João**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

\_\_\_\_\_. **Caderno sem rimas da Maria**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor?** 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

ROSA, Sonia. **Capoeira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

\_\_\_\_\_. **Feijoada**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

\_\_\_\_\_. **Jongo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Maracatu**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

\_\_\_\_\_. **O tabuleiro da baiana**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Gosto de África: histórias de lá e daqui**. 4 ed. São Paulo: Global, 2005.

