

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**


periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Literatura negroafetiva: antirracismo, resistências e afetos possíveis em livros literários para crianças

African-affective Literature: Anti-Racism, Resistance, and Possible Affections in Children's Literary books

Literatura negroafetiva: antirracismo, resistencias y afectos posibles en libros literarios para niñas y niños

Iara Tatiana Bonin^[a] 

Porto Alegre, RS, Brasil

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Programa de Pós-graduação em Educação

Amanda Mendonça Rodrigues^[b] 

Porto Alegre, RS, Brasil

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Programa de Pós-Graduação em Educação

Como citar: BONIN, I. T.; RODRIGUES, A. M. Literatura negroafetiva: antirracismo, resistências e afetos possíveis em livros literários para crianças. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 2034-2050, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS15>

Resumo

O estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas, uma das mais importantes demandas educacionais contemporâneas no Brasil, é impulsionado pela ação dos movimentos negros e indígenas e ratificado por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A literatura infantil abre possibilidades para articular esteticamente Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais. No presente artigo, o objetivo é discutir como a literatura para crianças pode ser espaço de resistências e de criação de possíveis caminhos para a educação antirracista, à luz do conceito de “literatura negroafetiva da escritora Sonia Rosa. A metodologia, de viés qualitativo, envolve o rastreamento de obras com protagonistas negros, aprovadas pelo Programa

^[a] Doutor em Educação, e-mail: itbonin@gmail.com

^[b] Doutoranda em Educação, e-mail: Amanda.Rodrigues@edu.pucrs.br

Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022 – Educação Infantil, e a seleção de sete obras literárias para uma análise mais detida. Os resultados da pesquisa indicam um crescimento no número de obras literárias com personagens diversos em termos étnico-raciais aprovadas para compor acervos do PNLD Literário, mas ainda é bastante restrito o universo de narrativas cujo protagonismo é negro. A leitura e discussão de algumas obras selecionadas indicam o potencial da literatura negroafetiva para ampliar repertórios da criança, à medida que promove representações positivas, plurais e complexas de personagens negras, localizadas em enredos múltiplos que diversificam e valorizam as experiências humanas. Observa-se, por fim, a relevância de ampliar acervos literários que não apenas incluam personagens negras como representação da diversidade étnico-racial, mas que, sobretudo, valorizem vivências e experiências negras, inserindo as personagens em redes de afeto e acolhimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura negroafetiva. Relações étnico-raciais.

Abstract

The study of Afro-Brazilian and Indigenous cultures, one of the most important contemporary educational demands in Brazil, has been driven by black and indigenous movements and ratified through Acts 10.639/2003 and 11.645/2008. Children's literature opens up possibilities for aesthetically articulating Early Childhood Education and Ethnic-Racial Relations Education. This article aims to discuss how children's literature can be a space of resistance and creation of possible pathways for anti-racist education, in light of the concept of African-Affective literature as proposed by writer Sônia Rosa. The qualitative methodology involves screening works with black protagonists, approved by the Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022 – Educação Infantil, and selecting seven literary works for in-depth analysis. The results have evidenced that a growing number of literary works with black characters have been approved for inclusion in the collection of “PNLD Literário”, but the range of narratives featuring black protagonists remains rather limited. The reading and discussion of some selected works have highlighted the potential of African-affective literature to broaden children's repertoires, as it promotes positive, plural, and complex representations of black characters in a variety of plots that both diversify and value human experiences. Finally, it is possible to observe the importance of expanding literary collections that not only include black characters as a representation of ethnic-racial diversity, but that, above all, value black experiences, by inserting the characters into networks of affection and support.

Keywords: Early Childhood Education; African-affective Literature; Ethnic-Racial Relations.

Resumen

El estudio de las culturas afrobrasileñas e indígenas, una de las demandas educativas contemporáneas más importantes en Brasil, es impulsado por la acción de los movimientos negros e indígenas y ratificado mediante las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008. La literatura infantil abre posibilidades para articular estéticamente la Educación Infantil y la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. El presente artículo tiene como objetivo discutir cómo la literatura infantil puede ser un espacio de resistencia y de creación de posibles caminos para la educación antirracista, a la luz del concepto de literatura negroafetiva de la escritora Sonia Rosa. La metodología, de enfoque cualitativo, incluye la identificación de obras con protagonistas negros, aprobadas por el Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022 - Educação Infantil, y la selección de siete obras literarias para un análisis más detallado. Los resultados de la investigación indican un crecimiento en el número de obras literarias con personajes diversos en términos étnico-raciales aprobadas para integrar los acervos del PNLD Literario, aunque el universo de narrativas protagonizadas por personajes negros sigue siendo bastante limitado. La lectura y análisis de algunas obras seleccionadas señalan el potencial de la literatura negroafetiva para ampliar los repertorios infantiles, en la medida en que promueve representaciones positivas, plurales y complejas de personajes negros, ubicados en tramas múltiples que diversifican y valoran las experiencias humanas. Finalmente, se observa la relevancia de ampliar los acervos literarios que no solo incluyan personajes negros como representación de la diversidad étnico-racial, sino que, sobre todo, valoren vivencias y experiencias negras, insertando a los personajes en redes de afecto y acogida.

Palabras clave: Educación Infantil. Literatura negroafetiva. Relaciones Étnico-Raciales.

1. Introdução

O estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas é uma das mais importantes demandas educacionais contemporâneas no Brasil. No âmbito legal, as leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008) alteraram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e estabeleceram a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas de coletividades afro-brasileiras e indígenas em todos os níveis da Educação Básica. Essa alteração incide sobre as abordagens curriculares, respondendo a demandas colocadas por movimentos negros e indígenas que historicamente lutam contra o racismo, e que, no tempo presente, reivindicam representatividade em todos os espaços e instâncias da vida social. Trata-se de um amplo movimento de problematização das propostas educativas, para estranhar o alinhamento eurocêntrico e promover o reconhecimento e o respeito às identidades, memórias, ancestralidades e epistemologias negras e indígenas em todo e qualquer artefato cultural produzido.

Os antecedentes das lutas dos movimentos negros no campo da educação podem ser exemplificados na Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida, realizada em Brasília no ano de 1995, marcando os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. A marcha reuniu cerca de 30 mil pessoas e sua tônica foi de combate ao racismo e de denúncia da ausência de políticas públicas para a população negra. No Manifesto elaborado nesta ocasião, afirma-se que “[...] a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas (Marcha..., [...] 1996, p. 11).

Pelo olhar de Gomes (2019, p. 24), entendemos que o Movimento Negro Unificado (MNU) elegeu como sua pauta principal a educação, compreendendo que este é “[...] um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros”. Contudo, mesmo após amplas mobilizações de segmentos sociais em torno dos direitos das pessoas negras, são ainda insuficientes os desdobramentos das leis 10.634/2003 e 11.645/2008 com amplitude nacional, voltadas a promover efetivas transformações curriculares. Nesse sentido, podem ser mencionados a Resolução CNE/CP n.º 1/2004 (lida à luz do Parecer CNE/CP n.º 3/2014)¹, o Parecer CNE/CEB n.º 14/2015² e o Programa *A Cor da Cultura*³ como significativos desdobramentos das leis, que ampliam o seu potencial transformador, mas ainda presenciamos uma ausência significativa de projetos e atividades desenvolvidas no espaço da escola que estejam firmemente sustentados por propostas de educação antirracista. A falta de espaço das pautas antirracistas e que envolvem a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos momentos de formação de professores e na construção e na revisão dos currículos escolares, ainda realidade em muitos espaços de educação.

No tempo presente, observa-se no espaço acadêmico crescente crítica às práticas representacionais sustentadas em perspectivas eurocêntricas, sinalizando para as relações de poder e saber a partir das quais o branco assume lugar de figura central que representa a humanidade. O conceito de branquitude é trazido, no bojo desta discussão, como operador que possibilita problematizar esse lugar não nomeado do branco nas relações raciais. Conforme Bento (2022, p. 62), a branquitude constitui “um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade”. E esse ponto de vista reforça o privilégio como se fosse resultante de mérito, desconsiderando “o impacto de histórias e heranças diferentes na vida contemporânea dos grupos, tais como qualidade de escolas frequentadas, disponibilidade de equipamentos e acesso à internet nos ambientes familiares e

¹ Por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, lida à luz do Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, se Instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

² O Parecer CNE/CEB n. 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015, estabelece as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008.

³ Programa criado em 2003, voltado à promoção da educação antirracista, que prevê um conjunto de ações no campo da Educação e da Cultura, com destaque para a formação de professores e para a criação de materiais pedagógicos. Conforme informações divulgadas pelo Ministério da Educação, o programa foi implementado em 18 estados, 170 municípios, com a colaboração de 11 instituições formadoras, e dele participaram 9 mil educadores e multiplicadores. No âmbito desse programa foram criados e distribuídos gratuitamente cerca de 11 mil kits pedagógicos e se investiu na produção audiovisual, com 56 programas de TV exibidos no Canal Futura, TV Brasil e em outras emissoras públicas.

escolares, ao sistema de saúde, de saneamento básico nos locais de moradia etc.” (Bento, 2022, p. 22). Nos termos de Carneiro (2023), a branquitude estrutura o mundo social e escolar e produz para o branco um lugar de enunciação silencioso, ou seja, um ponto de vista fora das relações étnico-raciais, que neutraliza a identidade racial branca. Assim, o lugar social do branco instaura-se como normatividade, essa identidade é tomada como central, como ponto de referência supostamente “universal” e neutra.

Em sentido semelhante, Sovik (2009, p. 50) explica:

Branquitude é atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual certa aparência é condição suficiente. A branquitude mantém uma relação complexa com a cor da pele, formato de nariz e tipo de cabelo. Complexa porque ser mais ou menos branco não depende simplesmente da genética, mas do estatuto social. Brancos brasileiros são brancos nas relações sociais cotidianas: é na prática – é a prática que conta – que são brancos.

Assim, em sociedades estruturadas pelo racismo, os sujeitos brancos são sistematicamente privilegiados em termos de oportunidades e de acesso a recursos materiais, econômicos e simbólicos. Esse privilégio se estabelece a partir dos processos coloniais e se mantém nas relações institucionais e nas estruturas das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, a pergunta sobre o lugar do branco nas relações étnico-raciais e sobre os modos como a branquitude estrutura as práticas representacionais é central para romper com o silenciamento histórico, ou com aquilo que Bento (2022) chama de “pacto narcísico” entre brancos, por meio do qual se resguarda o favorecimento social, econômico, político, ao mesmo tempo em que se promovem a negação do racismo e a busca de isenção das responsabilidades pela sua manutenção. O pacto da branquitude opera de modo a resguardar perspectivas hegemônicas, que se pretendem universais, e o monopólio dos espaços de poder e saber.

A problematização das perspectivas eurocêntricas e da branquitude nos currículos e práticas educativas vem sendo constituída a muitas mãos, e sob variadas ênfases teóricas (ver, nesse sentido, Bento, 2022; Carneiro, 2023, Gomes, 2012, 2017; Silva, 2008). Esses estudos mostram como a branquitude, enquanto identidade e lugar de privilégio racial, é frequentemente invisibilizada nos currículos escolares, o que reforça padrões de exclusão e silenciamento das vozes negras e indígenas. Um currículo, conforme Silva (1999, p. 15), “é sempre uma seleção, e como tal, sempre reflete relações de poder”. Currículos resultam de seleções interessadas daquilo que conta/não conta, a partir de uma visão de mundo dominante, que historicamente tem sido branca, masculina, heterossexual e economicamente favorecida. Assim, pode-se dizer que os currículos são artefatos culturais e, ao mesmo tempo, práticas sociais e políticas nas quais se expressam disputas, jogos de interesses e relações de poder que contribuem para estabelecer o que deve ser ensinado.

Especificamente sobre perspectivas curriculares da Educação Infantil, a pesquisa desenvolvida por Silva & Souza (2013) examina práticas pedagógicas em uma escola municipal de Educação Infantil da Região Sul do Brasil, e indica que a literatura adquire centralidade quando se trata da abordagem das relações étnico-raciais em perspectiva que valorize a população negra, mas também indica limites, quando essas abordagens são cotejadas com as perspectivas pedagógicas das redes de ensino e da escola. Isso porque “a implementação de políticas nas redes e nas escolas abrange uma complexidade de questões de contextos, interpretações e contradições, como também de escolha, decisão e aceitação dos atores sociais que atuam nas redes de ensino” (Silva & Souza, 2013, p. 37). Os autores mencionam um conjunto de outras pesquisas realizadas em uma década (2000-2010) que focalizam o contexto da Educação Infantil, indicando que, embora possam ser vislumbrados alguns avanços em relação à representatividade negra- seja em imagens que se expõem nos ambientes das salas, seja na escolha de títulos de obras literárias para o trabalho com as crianças, de modo geral ainda se verifica a prevalência de uma estética da branquitude e a expressão do racismo em formas implícitas e explícitas em práticas escolares das quais participam crianças pequenas.

Em anos mais recentes, avolumam-se os estudos que articulam Educação Infantil e relações étnico-raciais, ampliando os debates teóricos e acadêmicos com lentes do feminismo negro (Corsino, 2021; Santiago & Faria, 2021)

assumindo a interseccionalidade como operador analítico (Esteves, 2020) e com perspectivas afrocentradas (Lima & Lima, 2023; Silva & Furlan, 2023). Esses trabalhos também apontam para a necessidade de ampliar espaços de consolidação de uma educação antirracista na formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil.

Os documentos que norteiam o trabalho na escola, gradualmente, vão incorporando perspectivas para a abordagem de questões concernentes às relações étnico-raciais. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicam que as propostas pedagógicas devem convergir para “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21). Tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, essas propostas devem oportunizar- conforme o referido documento – vivências éticas e estéticas que ampliem os padrões de referência das crianças, no diálogo e conhecimento da diversidade, e que possibilitem a interação e o conhecimento de manifestações e tradições culturais brasileiras diversificadas.

Ainda que existam inegáveis avanços no corpo normativo, nem sempre elas reverberam nas escolas, estes espaços plurais em que se delineiam disputas em torno de concepções teóricas sobre as infâncias, os currículos e as práticas pedagógicas. Há, nesse âmbito de atuação docente, diferentes entendimentos sobre o que se pode apresentar à criança. Por um lado, há concepções fortemente marcadas pelo sentido moderno de infância (pensada no singular), que posiciona a criança como ser “em falta”, signo de incompletude que avaliza, para o adulto, o lugar de completude, maturidade e racionalidade. Por outro lado, há perspectivas que consideram as infâncias (no plural) e que posicionam as crianças como sujeitos de direitos que, no processo educativo, são protagonistas; crianças que participam de diferentes comunidades de pertencimento e que também são marcadas interseccionalmente por diferentes formas de opressão.

Dentro desse panorama maior de discussões sobre Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais, o objetivo principal, no presente texto, é discutir como a literatura para crianças pode ser espaço de resistências e de criação de possíveis caminhos para a educação antirracista, à luz do conceito de literatura negro afetiva. A metodologia, de viés qualitativo, envolve dois procedimentos principais: o primeiro diz respeito ao rastreio de obras com protagonistas negros que foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, edição de 2022, inteiramente dedicada à seleção de livros de literatura para distribuição em escolas públicas de Educação Infantil. O segundo procedimento metodológico envolve seleção e apresentação de obras literárias que valorizam o protagonismo negro.

Organizamos a discussão dos resultados em três partes: na primeira, discorremos sobre a literatura para crianças e seu potencial para integrar propostas antirracistas, na segunda, identificamos a presença de obras com personagens negras na referida edição do PNLD; considerando esse conjunto, selecionamos sete livros de literatura que posicionam personagens negros como protagonistas, com potencial para ampliar repertórios e promover relações afetivas da criança com essas personagens e seus contextos.

2. Literatura infantil e representatividade negra

A partir da vigência da Lei 10.639/2003 amplia-se, no mercado editorial, a produção de livros de literatura infantil com temática afro-brasileira e africana (Rosa, 2017) e de obras que buscam reverter a histórica invisibilização do negro na composição das personagens, ampliando os repertórios e as formas de caracterização dos enredos. Destacamos, de modo especial, as produções literárias, estéticas e poéticas no âmbito do que se tem chamado de literatura negra brasileira (Evaristo, 2009), literatura afro-brasileira (Duarte, 2011; Lobo, 2007) e literatura negroafetiva (Rosa, 2017). Trata-se, aqui, de um conjunto crescente de livros literários orientados por uma perspectiva antirracista, que assumem o compromisso de ampliar espaços de representatividade e as imagens positivas sobre a pessoa negra, inserindo-a em variados contextos e posições e explorando, na composição das narrativas, algumas das complexas e

plurais experiências negras. Essas obras, diversificadas entre si em relação ao projeto literário e ao modo de abordagem das relações étnico-raciais, incorporam seus personagens centrais em um universo humano, social, cultural e artístico que tem como referência as experiências negras (Duarte, 2011; Rosa, 2022). Nesse sentido, uma nova perspectiva se delineia, rompendo com a longa tradição literária nutrida no Brasil.

O nascimento da literatura brasileira e, em seguida, da literatura infantil que a acompanhou, foi durante décadas a expressão em letras escritas, dos representantes da elite econômica dominante; logo, reforçava a ideia de que o negro não tinha valor. Naquele momento, o personagem negro era retratado como uma alegoria, como um objeto, e nunca como sujeito (Rosa, 2022, p.46).

Pesquisas realizadas no Brasil, em especial nas últimas quatro décadas, vêm indicando a permanência de assimetrias entre personagens brancas e negras em narrativas literárias. Nesse sentido, recuando um pouco no tempo, Silva & Rosemberg (2008) indicam que os anos 1980 marcam uma sutil contenção do racismo explícito que se expressava historicamente no texto literário. Porém, conforme os autores, a invisibilização era frequente e não era raro encontrar a estereotipia das personagens negras nas produções da literatura infantil. No mesmo sentido, Kaercher (2006) identifica, em acervos de obras de literatura selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – no ano de 1999, a escassez de personagens negras, além da prevalência de representações aligeiradas e por vezes grosseiras quando tais personagens eram apresentadas. O estudo mostra que as obras literárias podem neutralizar racialmente o branco e racializar o negro.

Entre os anos de 2005 e 2006, Debus (2007) rastreou títulos de literatura infantil em catálogos de oito editoras nacionais e indicou pequena ampliação da presença de personagens negras, mas esta presença manteve-se proporcionalmente desigual em relação a personagens brancas. Em trabalho posterior, a referida autora indica que, de um total de 2.416 títulos selecionados para seu estudo, 171 apresentavam personagens negras, o que corresponde a 7% da publicação analisada (Debus, 2010). Avançando um pouco mais, Arena e Lopes (2013) examinaram obras selecionadas no PNBE, no ano de 2010 e identificaram também a escassez de protagonistas negras, o que reafirma assimetrias localizadas em pesquisas anteriores sobre a temática. No mesmo sentido, Silva e Souza (2013) discutem a presença negra em acervos distribuídos pelo PNBE às escolas do país, constatando que o número de exemplares que trata da temática ainda é modesto: a cada 20 livros, apenas um tem personagens ou enredos que constituem viés positivo sobre a afro-brasilidade, o que corresponde a 5% do total distribuído.

Em uma pesquisa realizada por P. Silva (2008), o autor analisa textos literários, prestando atenção à caracterização geral das personagens. Em um total de 741 personagens presentes nos textos literários, identificam-se 698 brancas e 43 negras. Conforme o autor, as personagens brancas apresentam características mais desenvolvidas e valorizadas (nome próprio, tomada de decisão ou protagonismo em ações relevantes) do que personagens negras, ainda caricaturais, simplificadas ou vagamente representadas nas ações da narrativa. O autor indica que houve um crescimento no número de personagens negras nas produções literárias, considerando análises das últimas décadas, mas isso não significa que as formas de representação tenham se tornado mais atentas e respeitosas. A discussão conduzida mostra que as escolhas de obras literárias que irão constituir as bibliotecas escolares reafirmam um padrão de humanidade branco, naturalizando, deste modo, o sistema complexo de relações sociais de base racista.

Outro estudo que se debruça sobre acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é o de Spengler & Debus (2019), porém focalizando em específico as obras destinadas à Educação Infantil. As autoras examinam quatro edições do PNBE (2008, 2010, 2012, 2014) e rastreando os livros de imagem e buscando aqueles que incluem personagens negras. Assim, elas indicam que, no recorte temporal indicado, foram distribuídos 360 livros literários para escolas de Educação Infantil, dos quais 77 foram classificados como livros de imagem e, destes, apenas 13 apresentam personagens negras. Analisando as estratégias de composição dessas personagens negras, as referidas autoras indicam que, em cinco obras, as posições na narrativa eram pouco expressivas e sem centralidade e, nas oito restantes, as

personagens tinham maior participação nas ações principais. Contudo, do conjunto examinado, apenas quatro livros apresentavam personagens negras como protagonistas.

3. Literatura negro afetiva em obras de literatura selecionadas pelo PNLD 2022

Tratando-se das possibilidades da literatura como aliada em práticas antirracistas, partimos do que argumenta Colomer (2002, p. 90):

As obras literárias intentam provocar um conjunto de emoções que permitam ao leitor participar mais intensamente na ficção que se expõe frente a seus olhos. Através de diferentes recursos constroem cenas de uma grande potência sensitiva, visual e sonora e buscam formas de pulsar distintas fibras emocionais, seja o terror ou a ternura, a placidez ou a excitação.

Que emoções, sentimentos e experiências estéticas pode a literatura oferecer se for capaz de romper com representações que naturalizam a branquitude como padrão de humanidade? Essa pergunta nos leva a afirmar a relevância de se oportunizar aos pequenos leitores livros de literatura que promovam representações positivas, plurais, complexas, bem construídas de personagens negras, localizadas em enredos múltiplos, que diversificam as experiências humanas.

Nesse sentido, recorremos ao conceito de literatura negroafetiva, da autora negra Sonia Rosa. Com vasto protagonismo e ativismo no campo da docência e da formação docente para a prática da leitura literária, Sonia Rosa une a trajetória de educadora e escritora e inaugura suas produções de literatura infantil com a obra *O Menino Nito* (Rosa, 2002). Incomodava à escritora a falta de representatividade positiva que a criança negra dispõe ao percorrer os espaços de uma biblioteca. Em sua ampla produção literária, de estética sensível, Sonia Rosa constrói personagens negros protagonistas, diversifica suas experiências e campos de ação, e constrói o que ela chama de perspectiva negroafetiva na literatura. Recortamos e ressaltamos a conceituação dada pela própria autora: “Meu entendimento quanto à expressão ‘negro afetiva’ é identificado como o sentimento de amor presente nas linhas e entrelinhas e/ou nas imagens dos meus livros” (Rosa, 2021). A autora explica que a dimensão negro afetiva se configura e se amplia a partir de seus estudos do conceito de literatura negro brasileira (Cutí, 2010) e ganha contornos peculiares a partir das interlocuções da autora com crianças e jovens.

Sonia Rosa inscreve, nas muitas histórias que conta, marcas da vida cotidiana de pessoas negras, com ancoragens na ancestralidade. Sua obra abre- para a criança leitora- um espaço de identificação positiva das existências negras, com dimensões afetivas sensíveis, materializadas em personagens e enredos, em textos e imagens. Discorrendo sobre as características das obras literárias negroafetivas, a autora observa que elas apresentam

[...] histórias diversas de vivências e experiências carregadas de carinho, ternura, abraços, laços de amizade, rede de afetos, acolhimento, risos, choros e alegria. Mesmo com enredos espinhosos, mesmo com abordagens de temas indigestos, o amor e os sentimentos de “não estar sozinho ou abandonado” deverão estar presentes. Os personagens apresentados deverão ser transbordantes de humanidade. E a obra ainda deve contemplar diversidade racial, priorizando, no entanto, o protagonismo negro. Esta representatividade negra positiva deverá ser percebida através dos textos e das imagens e no diálogo entre ambos (Rosa, 2021, p. 14).

A autora afirma ser possível desenvolver o gosto pela leitura literária através da escolha de livros com muitas e variadas histórias que mobilizam afetos e podem promover o encantamento do leitor com a palavra e com o mundo. A literatura, como expressão estética, pode se tornar mais significativa para leitores e leituras negras à medida que articula vivências culturais negras a partir do afeto, da valorização e da dignidade da experiência negra. Muitas histórias precisam ser contadas- seja para contestar estereótipos, seja para edificar outras possibilidades de ver-se representado. Assim, em sua produção literária, a autora desloca a figura humana negra e inscreve nelas variadas posições, diferentes

daquelas repetidas à exaustão, da precariedade, da violência, do sofrimento imposto. Suas personagens vivem situações cotidianas comuns, vão à escola, brincam na rua e em casa, têm acesso a médicos, estão incluídas em núcleos familiares e vivenciam ações de profundidade emocional.

Para a discussão que se segue, tomamos como materialidade o Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), considerando apenas a edição do ano de 2022, que foi inteiramente voltada ao público da Educação Infantil. Conforme informações constantes no Guia, naquela edição do Programa foram compostos 23 acervos literários, cada um deles com aproximadamente 505 livros diferentes a serem distribuídos para escolas públicas de Educação Infantil. Há acervos para creche (0-3 anos), pré-escola (4-5 anos) e acervos mistos.

Especificamente sobre essa edição do PNLD, a pesquisa de mestrado realizada por Fulgencio (2023) considerou o recorte de cinco acervos- aqueles com obras destinadas à pré-escola. A pesquisa indica que, do total de 270 obras que integram esses cinco acervos, 56 livros apresentam personagens negras em suas capas. Esse dado colabora para um entendimento sobre a proporção de obras que afirmam as identidades brancas e aquelas que incluem diversidade étnico-racial em suas composições.

Para dar continuidade à discussão a que nos propomos neste artigo, realizamos buscas nos acervos mistos do PNLD, buscando identificar obras que poderiam ser analisadas levando em conta as experiências e focos temáticos propostos pelas autoras. Assim, percorrendo a listagens de títulos constantes do PNLD 2022, selecionamos sete que podem ser pensadas a partir do conceito de literatura negroafetiva (Rosa, 2021). Os livros foram lidos em sua integralidade, e buscamos apreender elementos composicionais que nos permitissem pensar no modo como nelas se inscrevem dimensões afetivas e positivas das identidades negras.

Os sete livros são brevemente apresentados a seguir, e a discussão proposta visa localizar nelas elementos de uma literatura negroafetiva, e os modos como constroem perspectivas de representação positiva central e protagonista das personagens negras.

Iniciamos com o livro *Enquanto o almoço não fica pronto* (2020), escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Bruna Assis Brasil.(Grupo Editorial Zit). O projeto gráfico-editorial valoriza a história narrada e as personagens, trazendo ilustrações amplas e coloridas que predominam sobre o texto verbal, que é grafado em caixa alta e em blocos curtos. A narrativa- ambientada no cotidiano de uma família negra- informa sobre ações rotineiras que ocorrem enquanto a mãe prepara a refeição. As ações envolvem a vida doméstica e são desenvolvidas por diferentes personagens: “o papai varre o chão da casa, as crianças tomam banho de banheira, a vovó faz tranças nos cabelos...” (Rosa, 2020). Cada nova página insere as personagens em outro conjunto de ações corriqueiras: “Enquanto o almoço não fica pronto... o papai arruma as camas, as crianças leem livros de histórias, a vovó atende o telefone, o bebê engatinha pela sala” (Rosa, 2020). Há também uma personagem canina que brinca no espaço doméstico junto às crianças.

Deslocando certas representações sobre família presentes na literatura, essa obra insere o personagem pai nas rotinas da casa- varre o chão, arruma a cama, prepara o suco, serve a refeição- o que colabora para ressignificar os papéis femininos e masculinos como responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado da família, tensionando sentidos que inscrevem essa responsabilidade no âmbito exclusivo de ação da mulher-mãe.

Entendemos que esse livro possibilita à criança negra o reconhecimento de situações que possivelmente envolvem sua vida diária, colocadas desde um viés positivo, sendo as personagens representadas em ambientes favoráveis, em redes de afeto, carinho e participação.

Outro livro literário que destacamos, a partir do conceito de literatura negro afetiva é *Amoras* (2018), escrito pelo compositor e rapper brasileiro Emicida e ilustrado por Aldo Fabrini (Editora Companhia das Letrinhas). A capa apresenta o título em letras coloridas e a imagem da protagonista menina. Já a contracapa apresenta imagem caricatural do autor- Emicida-, e o seguinte comentário, de autoria de Sérgio Vaz: “Um livro que rega as crianças com o olhar cristalino de quem sonha plantar primaveras para colher o fruto doce da humanidade”.

Todas as personagens humanas, nas ilustrações, são negras e o texto verbal, com enredo simples e estrutura em rimas, é assim iniciado: “Não há melhor palco para um pensamento que dança/ do que o lado de dentro da cabeça

das crianças” (Emicida, 2018). Na continuidade, relaciona-se o pensamento da criança à pureza e à profundidade do orixá Obatalá, criador do mundo na cosmologia Yorubá. A pluralidade de matrizes religiosas é referida sutilmente quando, no plano narrativo, “Obatalá”, “Deus” e “Alá” são apresentados como variações de nomenclatura: “Nesse planeta, Deus tem tanto nome diferente/ que, para facilitar, decidiu morar/ no brilho dos olhos da gente” (Emicida, 2018).

Explora-se, como recurso visual e sonoro, a repetição da frase final de uma sequência textual, em algumas páginas, que é então visualmente elaborada e apresentada na ilustração seguinte. Por exemplo, em certa parte do poema afirma-se “Em um passeio/ com a pequena no pomar,/ explico que as pretinhas/ são o melhor que há”. A página é ilustrada com o desenho de uma mão que colhe delicadamente uma amora, e, nas duas páginas seguintes em letras amplas e fundo em contraste grafa-se: “as pretinhas são o melhor que há”. A palavra “melhor” aparece em destaque. Os elementos naturais de cor preta ganham dinamicidade no texto: associa-se a leveza do pensamento aos cabelos de nuvem da menina; compara-se a doçura de seus olhos com a das jabuticabas; a cor de sua pele é associada a das amoras bem maduras. Uma autoafirmação positiva enuncia-se na única fala direta da personagem menina: “...Me olhou nos olhos e disse: ‘Papai, que bom, porque eu sou pretinha também’” (Emicida, 2018).

A abordagem positiva da identidade negra se expressa no enredo de muitas formas- nas imagens e nos textos que constroem aberturas para a criança negra se ver representada e também em referências explícitas a pessoas negras como Martin Luther King, Zumbi dos Palmares, que aparecem em ilustrações e textos da obra literária e são também apresentados em um Glossário, em paratexto ao final do livro. A leitura da obra pode promover positivamente a imagem, as experiências e as estéticas negras, além de representar a positividade e a amorosidade nas relações entre a criança e os adultos que por ela são responsáveis.

Outro título que identificamos como literatura negroafetiva é *O pequeno príncipe preto para pequenos* (2020), escrito por Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa Pereira (Editora Nova Fronteira). Nesse texto literário recria-se o clássico *O pequeno príncipe* do autor francês Antoine de Saint-Exupéry, deslocando a primazia da branquitude. Assim, são narradas as aventuras de uma criança negra que vive em um pequeno planeta com sua única companheira, uma árvore Baobá. “Em um pequeno planeta mora um menino preto. Preto feito a noite. *O Pequeno Príncipe Preto*” (França, 2020, p. 6-7). A cor da pele do menino é associada a outros referentes culturais que, em nossa experiência cultural comum, têm conotação positiva: cor de terra molhada; cor de chocolate; cor de café quentinho. Há, também, uma afirmação positiva de certos marcadores étnico-raciais, diretamente inserida no texto- “Ele gosta muito da sua cor, do seu cabelo, do seu nariz. Do seu sorriso de menino afetuoso, risonho e feliz” (França, 2020, p. 9). Na ilustração, que ocupa duas páginas, se vê o menino de cabelos soltos, imagem acompanhada da afirmação em primeira pessoa “eu amo meu cabelo”.

No livro predominam imagens amplas e coloridas, em diálogo estreito com o texto escrito. A história dialoga com o conto clássico, mas ressignifica, além de seu protagonista, a figura da árvore Baobá, conferindo-lhe positividade - a grande árvore que vive com o menino, que o ensinou a amar; a árvore que ele rega diariamente e de quem cuida com zelo, recolhendo e disseminando suas sementes. Essa árvore figura como ícone de ancestralidade assim como ela o personagem menino olha afetivamente para os ancestrais,- os pais, avós, bisavós, tataravós- que, na narrativa, são representadas como aquelas que prepararam o caminho do Pequeno Príncipe Preto.

A dimensão afetiva na relação do menino com a Baobá inscreve-se em toda a história narrada, e, de modo especial, quando o Pequeno Príncipe Preto viaja por outros planetas para espalhar suas sementes. Chegando à Terra, ele encontra outras personagens crianças indo para a escola, entristecidas com as “palavras que causam tristeza” ouvidas de colegas. Ali, ele planta a última semente da Baobá, ensinando a força da palavra *ubuntu*- “UBUNTU significa estar junto, colado”. Ao final da narrativa, a criança que lê ou escuta a história é interpelada diretamente: “O Pequeno Príncipe Preto quer saber de você: Onde a sua semente vai brotar? Para a Baobá crescer bonita e você saber o que é amar” (França, 2020, p. 30). A narrativa é oferecida ao leitor como texto resistência e de amor, à medida que nela se constituem situações em que há personagens negros protagonistas, felizes, pensantes, em relações de afeto com seus

pares e com o mundo. O texto fala com ternura às crianças negras sobre sua identidade, seu cabelo, sua cor, sua ancestralidade.

A obra *Da Minha Janela* (2019), de Otávio Júnior, nos convida a entrar no cotidiano de vivências infantis de crianças que moram nas favelas ou espaços periféricos através da narrativa do autor e de ilustrações vivas e coloridas de Vanina Strakoff. O livro, publicado pela Companhia das Letrinhas, recebeu o Prêmio Jabuti de Livro Infantil em 2020. A história tem como protagonista um menino negro que aprecia sua comunidade pela janela da casa em que reside. Pelo olhar do menino, somos transportados para uma realidade de periferia representada positivamente, o que destoa de muitas das imagens veiculadas em telejornais: em vez de ser a violência o foco de atenção ao descrever a favela carioca, são as vivências de uma criança que ganham relevo, as brincadeiras de bola, o trabalho dos adultos que ele presencia, as estratégias para afastar o calor em dias de sol, as atividades compartilhadas em dias de chuva, as maneiras de trazer o mar para dentro da comunidade (por meio da grafiteagem e do puxo), a música popular usualmente criminalizada então apresentada em rima e poesia. Um destaque importante deve ser feito ao trabalho da ilustradora na composição de imagens que mesclam elementos gráficos distintos – a exemplo de colagens digitais e texturas, grafites, fotografias –, com cores vibrantes que colaboram para produzir um sentido de vida pulsante. Essas imagens se opõem às que reforçam estereótipos sobre as favelas, e que as representam sempre como lugares de vida desordeiros, violentos, precários, sem vínculos.

Ao trazer o sonho e a poesia para o imaginário da população negra e favelada, Otávio Júnior alinha sua escrita literária ao proposto por Sonia Rosa (2024) quando a autora afirma a urgência da representatividade negra na literatura infantil como forma de humanização. A autora ainda explica que os livros formam mentalidades e que, antigamente, os personagens negros eram representados nos livros estando descalços, à margem das páginas, raras vezes no centro e sem destaques positivos. No livro *Da minha janela* (2019), há pequenos flashes da violência presente em certos contextos, mas essa não é a tônica da narrativa e o tema é inserido de forma leve e sutil, quando o narrador afirma: “em dias de operação policial, não pode sair para brincar ou ir à escola” (Júnior, 2019). De diferentes formas, a obra reposiciona o personagem negro e, junto com ele, as vivências negras e periféricas em positivities e ao centro. A janela é ponto de conexão e de construção do pertencimento à comunidade, observada e narrada por uma personagem criança, representada com afeto, potência e pertencimento, e que empresta seu olhar e, assim, inscreve na narrativa uma perspectiva bela, alegre e esperançosa sobre o que se vê de sua janela. Esses elementos também contribuem para ampliar o potencial de identificação dos leitores com a personagem central e seu contexto existencial.

Já o livro *Lulu adora histórias* (2014) traz um conto irlandês escrito por Anna McQuinn, traduzido por Lis Dornelas, com ilustrações de Rosalind Beardshaw (Pallas Editora). O enredo se constrói a partir de histórias escutadas pela pequena menina, à noite, que se transformam em brincadeiras divertidas, com apelo à imaginação, nas rotinas do dia seguinte. Nas páginas iniciais da narrativa conhecemos a protagonista Lulu - uma pequena menina negra, com cabelos presos em três biotes, roupas coloridas, que caminha alegremente ao lado do pai - personagem adulto negro que com ela produz e promove relações de encantamento, acolhimento e alegria. Apenas as ilustrações indicam a pertença étnico-racial de personagens, que são majoritariamente negras. As imagens são expressivas, coloridas, amplas e complementam cenas narradas no texto escrito.

A história é iniciada da seguinte forma “aos sábados, o pai de Lulu a leva à biblioteca” (McQuinn, 2014). As cenas seguintes mostram a menina entre outras personagens crianças, cercada de estantes de livros infantis, com prateleiras ao seu alcance. A narrativa prossegue com o pai de Lulu folheando o livro escolhido por ela, em ambiente que lembra um quarto de criança. A primeira história “[...] é sobre uma linda fada princesa! E, no outro dia, Lulu se transforma numa princesa. Ela tem um vestido mágico e uma coroa brilhante” (McQuinn, 2014). Outras histórias vão sendo lidas para a personagem criança por seu pai ou sua mãe – sobre uma incrível aventura, sobre amizade, sobre tigres ferozes, sobre uma fazenda e seus animais, - e se transformam em brincadeiras da protagonista com os pais, ou com outras personagens também crianças bem pequenas. O final da história, embora não seja fechado, conduz o leitor

a completar os sentidos seguindo o fio imaginativo da personagem criança: o texto informa que o pai de Lulu conta a ela a história de um monstro malvado e interroga: “O que Lulu será amanhã?”.

Trata-se, assim, de uma narrativa marcada pelo exercício de imaginação, por meio do qual a personagem menina vive aventuras, experimenta situações e posições variadas, e nunca está sozinha em suas criações imaginativas. Ela é amparada por uma rede de afetos, é localizada no interior de um grupo de personagens negras que entendem suas brincadeiras e respeitam seu protagonismo. A personagem constroi uma posição de sujeito feliz, representada com sutileza e respeito pelo ser criança, pela possibilidade de sonho e imaginação, algo muitas vezes negado às leitoras e aos leitores negros no cânone literário.

No contato com essa obra, a criança negra pode se ver representada por meio de situações de alegria, descoberta, afeto, pertencimento e outras dimensões da vida cotidiana, não apenas aquelas que associam a pessoa negra a contextos de sofrimento e luta. A criança protagonista emerge, assim, de forma complexa, com emoções, inteligência, autonomia e sensibilidade.

Integra também a listagem do PNLD 2022 a obra *A menina e o tambor* (2009), história de Sônia Junqueira, narrada em imagens por Mariângela Haddad e publicada pela Editora Autêntica o livro integra a sugestiva coleção intitulada “Histórias do Coração. As ações na narrativa se constroem a partir do transitar de uma personagem criança e sua sensível percepção sobre as pessoas que encontra em seu caminho. Na ilustração da capa, já podemos observar que se trata de uma personagem menina negra, de cabelos trançados e enfeitados com contas coloridas. Ela aparece sentada no chão e toca uma pequena flauta, e está situada, inicialmente, em um quarto, rodeada de brinquedos. Na ilustração da página seguinte ela caminha e assobia uma canção, ação indicada por meio de notas musicais espalhadas pela página, como a marcar um caminho que foi percorrido.

Nas imagens seguintes, vemos a pequena menina feliz, caminhando entre personagens- mulheres e homens de várias idades, brancas e negras. Ela observa suas fisionomias, como se identificasse expressões de seus sentimentos, em maioria alusivos a tristeza, fadiga e desatenção. Em frente a um homem triste, ela surge com nariz de palhaço; na imagem seguinte ela está diante de uma personagem mulher, de olhos baixos, caminhando na chuva e seu pensamento se ilumina com o símbolo de um sol brilhante. Ela oferece uma flor a um personagem negro, um pirulito para uma pequena criança branca, faz caretas e tenta divertir diferentes pessoas que encontra- representadas invariavelmente com fisionomias entristecidas, descontentes, sisudas.

Uma sequência imagética bem construída, ao estilo das histórias em quadrinhos mostra, então, que a personagem vai entristecendo, sentimento expresso na fisionomia, mas também no pulsar frágil de um coração. Ela, então, aparece novamente sorridente. Sinais de exclamação grafados em articulação com os símbolos indicativos do bater de seu coração permitem pensar que ela encontrou uma solução para o conflito. Nas páginas seguintes, vemos a menina vasculhando um baú de brinquedos para, a seguir, surgir sorridente, caminhando, com um pequeno tambor preso aos ombros e, nas mãos, duas baquetas que realizam a percussão. No conjunto de imagens que se seguem, os demais personagens aparecem sorridentes, com símbolos alusivos aos seus corações em representações visíveis- como se os corações se harmonizassem na sintonia da canção.

Nas imagens finais, outras personagens acompanham os movimentos de percussão em caixas de fósforo, em latas, painéis, chocalhos e flautas, ou simplesmente pelo bater das mãos, unindo-se à protagonista numa caminhada sonora e feliz. No desenho final, a protagonista parece interpelar diretamente o leitor, sorrindo e piscando um dos olhos, rodeada de corações vermelhos batendo em sintonia. A mão da menina está posicionada em frente ao peito (em movimento dos dedos que simboliza, em nossa cultura comum, um “legal”).

A história, que aqui se constrói apenas por imagens, enlaça elementos que constituem uma literatura negro afetiva: o protagonismo da menina negra, que identifica o problema, pensa sobre ele, encontra saídas e resolve o conflito por meio de ações que guardam certa verossimilhança com o universo de experiências de uma criança pequena. Também nessa narrativa se estabelece a afetividade como marcador significativo, aliado a elementos da estética negra que se inscreve nos penteados, na forma de vestir, nos brinquedos do quarto, por exemplo, por meio da

apresentação de situações diversas vividas em um contexto urbano que não é marcado pela precariedade da vida, a obra permite pensar em nuances e variações nos modos de ser e viver de pessoas negras.

A produção literária *Não derrame o leite* (2021), de autoria de Stephen Davies e ilustrações de Christopher Corr, tem a tradução feita por Helena Carona, (editora Pequena Zahar). A história se inicia apresentando Penda- personagem menina localizada em um núcleo familiar negro e em uma localidade identificada com um país do continente africano- quer levar alimento para seu pai. A narrativa permite entender que, no inverno, o pai se ausenta de casa e trabalha nas pastagens distantes, cuidando de um rebanho de ovelhas. As ilustrações e textos mostram a menina participando ativamente do cotidiano familiar, com personagens adultos majoritariamente femininos realizando variadas atividades em uma comunidade.

Ao expressar sua vontade de ver o pai, a personagem menina é incentivada a seguir seu anseio. As personagens adultas a escutam, acolhem sua iniciativa, a orientam sobre o trajeto até as pastagens e, desse modo, afirma-se o perfil protagonista da personagem menina, localizada em um conjunto de experiências apresentadas de modo positivo. Pode-se entender que o protagonismo de Penda é marcado de diferentes formas: ela toma a iniciativa, escuta as orientações das anciãs, mas também faz escolhas em relação à travessia. Nesse sentido, o texto informa: “Penda escolheu um caminho que atravessa as dunas, subiu, desceu, passou por uma caravana de camelos e por um bando de espíritos do deserto.” (Davies, 2021, p. 11).

Observa-se, no recorte anterior, a presença de elementos de tradições originárias, como a alusão aos espíritos que convivem com entes vivos em um território. Quanto à estética da personagem Penda, ela tem seus cabelos ornamentados com contas coloridas, traça um vestido colorido e aparece quase sempre com semblante sorridente, enquanto percorre o caminho portando na cabeça o recipiente com o leite. As demais personagens apresentadas nas ilustrações são negras e constituídas por meio de uma variedade de elementos, cores e formas, e suas vestimentas e ornamentos corporais incorporam grafismos e outros elementos significativos e diversificados, a exemplo das máscaras.

No percurso até encontrar o pai, a personagem se vê dividida entre seguir seu caminho ou permanecer e se divertir, por exemplo, na Festa das Máscaras, em que encontra “um milhão de criaturinhas dançantes”. As palavras empregadas no texto verbal constroem o ritmo e cadência tanto da narrativa, quanto do caminhar da personagem e muitas vezes são alusivas à persistência- “não se distraia, não caia”; “pé esquerdo, pé direito, nunca desista, menina”.

A dimensão afetiva se expressa, de modo especial, na relação que se estabelece entre a menina e o território, espaço de circulação de diferentes personagens humanos e animais. Também se expõe na ação persistente de caminhar e não derramar o leite, cada vez que a personagem decide prosseguir, apesar das distrações ou das dificuldades. Ao final da narrativa, a menina encontra o pai sentado à sombra de uma mangueira carregada de frutos maduros. O zelo demonstrado no percurso para não derramar o leite parece ser desperdiçado, ao final, quando uma manga se desprende da árvore e cai justamente dentro da tigela, fazendo transbordar o leite. A tristeza da menina é acolhida em um abraço afetuoso do pai, e da pergunta sussurrada: “- Não foi tudo embora...”; “seu amor por mim também estava naquela tigela, você o carregou através das dunas, ao longo do rio e na subida da montanha... “Esta tigela estava cheia de amor, e ainda está. Você não derramou nenhuma gota”. Na sequência da narrativa, vemos a menina e seu pai compartilhando uma manga madura cortada em três pedaços- um para o pai, um para a menina, outro para ela transportar de volta, na tigela, e entregar à mãe. “Diga a ela que a manga vai com todo o meu amor!”, diz o personagem pai.

Entendemos que esse livro literário exemplifica a inserção qualificada de histórias que valorizem os aspectos culturais do continente africano como expressão da pluralidade da existência humana, do mesmo modo que as obras anteriores, esta diversifica os espaços, as imagens e as relações sociais em que personagens negros estão localizados. O ponto de partida da narrativa é a comunidade, o que marca outro tipo de relação e de localização social, para além daquelas vivenciadas pela maioria das crianças, as possíveis leitoras desse texto. O traço marcante, ao longo da narrativa, é a afirmação dos vínculos de amor que unem os membros do grupo de pertencimento da protagonista, mesmo quando estão em localidades distantes. O afeto, o acolhimento, a escuta são traços significativos nesta história,

aspecto que se soma à valorização da ancestralidade, dos saberes construídos na travessia da personagem criança. Afirmam-se positivamente costumes e estéticas negras na representação do cabelo, na cor da pele, nas roupas e nos ornamentos, na escola dos nomes, por exemplo.

Um olhar sobre o conjunto de obras apresentadas anteriormente possibilita pensar sobre as potencialidades da literatura para um trabalho com crianças que integre a educação das relações étnico-raciais. Há considerável número de pesquisas que permitem pensar como o racismo opera constituindo as relações sociais desde muito cedo. A literatura que assume o compromisso efetivo e afetivo com as lutas antirracistas pode ser importante aliada na construção de outros currículos e de outras práticas pedagógicas em todos os níveis da Educação Básica.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças vão constituindo representações e dando sentido às experiências, contando, para isso, com seus repertórios culturais e sociais. Nesse sentido, a Educação Infantil pode ser um espaço importante para a promoção da equidade racial e para o combate ao racismo. Há um significativo conjunto de pesquisas acadêmicas que se ocupam deste nível de ensino e de estudos das relações étnico-raciais. Nesse sentido, Garcia e Santos (2019) realizam um balanço das produções nessa direção e indicam que, apesar de avanços na legislação e de uma atenção mais expressiva ao tema no cotejo com as infâncias, o número de pesquisas acadêmicas é ainda modesto, no âmbito da Educação Infantil⁴. Elas salientam as importantes contribuições trazidas, nas últimas décadas, por estudos que dialogam com a Sociologia das Infâncias, uma vez que assumem a criança como ser ativo, realçando seu protagonismo e seus campos possíveis de experiência e de aprendizagem.

Nesse sentido, esperamos que a discussão proposta neste artigo possa se somar ao conjunto de pesquisas que buscam pensar a Educação Infantil como espaço de promoção à igualdade racial. Para muitas crianças negras, a escolarização constroi vivências que as desqualifica em relação às crianças brancas. Muitas vezes, marcadores raciais são utilizados para humilhar, para ferir, ou mesmo para constituir sentidos de abandono, de modo que a exclusão é legitimada em ações cotidianas, como mostram as pesquisas de Fúlvia Rosenberg (2011; 2014). A literatura infantil também pode ser elemento que promove a exclusão quando crianças negras não encontram nela representações positivas de suas vidas cotidianas e de seus lugares de vida. Como argumenta Chimamanda Adichie (2011), histórias de viés eurocêntricos foram (e são) usadas para ferir e humilhar, mas histórias também podem empoderar.

Em especial, a discussão proposta neste estudo voltou-se à potência da literatura negroafetiva, vista como ato político de valorização e resistência pois nela as existências negras são ficionalmente representadas de maneiras plurais e positivas. No PNLD, esse amplo e significativo programa de distribuição de livros para as escolas públicas brasileiras, encontramos obras que constroem possibilidades outras, confrontando a naturalização da branquitude e compondo histórias, ações e personagens que afirmam positivamente a existência negra.

Assumindo argumentos de Rosa (2024), afirmamos que a diversidade racial dos personagens deve integrar a obra literária “de maneira natural, sem susto” Para ela, “Essa característica não deve ser considerada como algo exótico. Pessoas negras em destaque, precisam estar dentro das narrativas dos livros para crianças”(Rosa, 2024, p. 23). No contato com histórias que valorizam a diversidade étnico-racial, crianças negras encontram espaço de aconchego e de acolhimento, em uma literatura que também as representa e crianças brancas aprendem, de maneira lúdica, criativa e imaginativa, que o mundo é plural, e que há muitas outras referências. Entendemos, então, que a literatura pode acolher, encantar e, ao mesmo tempo, ampliar horizontes e possibilidades para as crianças pequenas. Em sentido semelhante, Piauí (2024, p.46) afirma:

A literatura é também uma forma de abrir janelas em que possamos avistar paisagens que vão além da nossa visão circunstancial e imediata. Nesse sentido, as obras literárias- e outras formas de arte- fornecem subsídios simbólicos para a imaginação. Permitem fantasiar mundos possíveis. Nutrem nossos sonhos com imagens, histórias e

⁴ Por meio de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com descritores como Educação infantil; creche ou pré-escola e relações étnico-raciais ou raça, as referidas autoras reuniram 40 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado.

memórias que encontram abrigo dentro da gente, mas que não representam necessariamente o que vivemos cotidianamente.

A mesma autora argumenta que é preciso possibilitar às crianças acesso ao legado cultural e simbólico da literatura, mas, ao mesmo tempo, as histórias devem ser escritas, lidas e contadas a partir de muitas vozes.

A democratização da literatura está ligada à ideia de acesso às diversas fontes narrativas de produção de conhecimento, linguagem e imaginação. Atualmente, não é possível falar de “qualidade” do acervo literário de uma escola, ou outro espaço leitor, se não tiver no cerne esse fundamento democrático (Piauí, 2024, p.54).

A literatura pode ser, portanto, espaço de resistência, de abertura de mundos possíveis para todas as crianças na Educação Infantil. Ela colabora para o tratamento das relações étnico-raciais como um eixo estruturante da prática pedagógica, respeitando profundamente as crianças, suas experiências e seus pertencimentos sociais e culturais.

3. Considerações finais

A análise de algumas obras presentes no PNLD Literário 2022 permite pensar na potência das produções literárias que assumem, por diferentes vieses, perspectivas antirracistas. A discussão conduzida buscou destacar como a literatura negroafetiva constroi resistências e abre espaços possíveis para romper estereótipos e promover visibilidade das identidades negras. Em especial, observa-se que os recursos literários empregados promovem formas sutis de combate ao racismo, que não necessariamente trazem a situações de violência vivenciadas por personagens. Entende-se, desse modo, que a literatura oferece possibilidades de apresentar um tema sensível e delicado às crianças pequenas, mas utilizando para isso outras vias, como a valorização da diversidade e a afirmação do protagonismo para personagens negras, localizadas em contextos favoráveis. É possível, também, valorizar histórias, memórias, cotidianos e formas de pertencimento negro se exotizações ou silenciamento das diferenças culturais.

O que se observa, nas narrativas apresentadas, é uma bem sucedida pluralização da experiência humana, centralmente marcada pela presença negra e pelo cuidadoso investimento na composição das personagens, relações, cenários e espaços de ambientação das narrativas. Sublinha-se a relevância do trabalho de criação artística de ilustradores, que valorizam a estética e identidade negra empregando, para isso, recursos variados que colaboram para produzir imagens positivas e sentidos de acolhimento e pertencimento. Há, assim, inserção criativa e sensível de símbolos e signos, tanto no texto, quanto nas imagens, que vão gradualmente construindo significações ampliadas, aberturas imaginativas, histórias plurais e protagonismos diversificados. Acrescente-se que a maior parte das personagens que protagonizam as histórias anteriormente destacadas são crianças, aspecto que pode promover maior identificação dos leitores com a personagem central e com os contextos e as experiências narradas.

Por fim, destaca-se que, apesar de os acervos literários do PNLD 2022 conterem obras com personagens negras, estas são ainda quantitativamente minoritárias, se pensadas em relação ao conjunto total de livros incluídos no programa. São ainda menos numerosas as obras com protagonismo negro, nas quais se articulam afeto, protagonismo e representatividade negra.

Referências

- ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, 2013.
- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

BORGES, Lorena. Direito à ancestralidade. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/direito-a-ancestralidade/>. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023

COLOMER, Teresa. **Siete Llaves para valorar las historias infantiles**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ripérez, 2002.

CORSINO, Luciano Nascimento. O ensino de história e cultura afro-brasileira na concepção de docentes de duas escolas da rede estadual de São Paulo. **Cenas Educacionais**, v.4, n.10794, p.1-17, 2021.

COSSON, Rildo; MARTINS, A. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, A.; SOARES, M. (org.). **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010

DAVIES, Sthepen. **Não derrame o leite**. Ilustrações de Christopher Corr e tradução de Helena Carona. São Paulo: Editora Pequena Zahar, 2021

DEBUS, Eliane Santana Dias. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: AZEVEDO, Fernando *et al* (orgs.). **Imagário, identidade e margens – estudos em torno da literatura infanto-juvenil**. Vila Nova de Gaia: Gailivros, 2007.

DEBUS, Eliane. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Perspectiva**, v. 28, n. 1, p. 191–210, 2010.

DÓRIA, Antonio Sampaio. **O preconceito em foco: análise de obras literárias infanto-juvenis – reflexões sobre história e cultura**. São Paulo: Paulinas, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011, v. 4, História, Teoria, Polêmica.

EMICIDA. Amoras. **Ilustrações de Aldo Fabrini**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018

ESTEVES, Vivian Colella. Um alerta feminista para a educação das crianças pequenas: contra os “rachismos” na infância. **Revista Zero-a-Seis**, v. 22, n.esp., p. 1515-1529, 2020.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

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

- FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Ilustrações de Juliana Barbosa Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- FULGÊNCIO, Natália Bonadia da Silva. **A representatividade racial na literatura infantil do PNLD: uma análise crítica dos livros aprovados para a pré-escola**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.
- GARCIA, Vanessa Ferreira; SANTOS, Maria Walburga dos. Educação infantil e estudos das relações étnico-raciais: apontamentos de uma crescente produção acadêmica. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 21, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Branquitude e meritocracia: o que a branquitude tem a ver com a escola? In: BRASIL. MEC/SECADI. **Educação para as relações étnico-raciais: o que os gestores precisam saber**. Brasília: MEC, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.
- JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Ilustrações de Vanina Starkoff. São Paulo: Editoria Companhia das Letrinhas, 2019.
- JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o tambor**. Ilustrações de Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.
- KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no programa nacional biblioteca da escola**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2006.
- LIMA, Norma Silvia Trindade; LIMA, Mariana Semião de. Rasuras e Perspectivas Macumbísticas para uma Educação Infantil Inclusiva e Antirracista. **Revista Zero-a-Seis**, v.25, n.47, p.409-428, 2023.
- LOBO, Luiza. Literatura afro-brasileira contemporânea. In: LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 243-311.
- MARCHA Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial**. Brasília: Cultura, 1996.
- MCQUIM, Anna. **Lulu adora histórias**. Ilustrações de Rosalind Beardshaw. Tradução de Lis Dornelas. Rio de Janeiro, Editora Pallas, 2014.
- PIAUÍ, Juliana. Literatura Negra para as infâncias no Brasil. In: LICÁ, Márcia *et al.* **Infâncias e leituras: presenças negras e indígenas na literatura infantil**. São Paulo: Pulo do Gato, p. 36-82, 2024.
- ROSA, Sonia. Casa da palavra preta: o protagonismo negro na Literatura Infantil. In: Licá, Márcia *et al.* **Infâncias e leituras: presenças negras e indígenas na literatura infantil**. São Paulo: editora Pulo do Gato, 2024. p. 14-35
- ROSA, Sonia. **Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- ROSA, Sonia. **Enquanto o almoço não fica pronto**. Ilustrações de Bruna Assis Brasil. Rio de Janeiro: Zit, 2020.
- ROSA, Sonia. **Literatura infantil afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica**. São Paulo: Jandaíra, 2022.
- ROSA, Sonia. **Literatura negro afetiva para crianças e jovens**. Portal Geledés, 31/08/2021.
- ROSA, Sonia. Literatura negro afetiva para crianças e jovens. **Revista África e Africanidades**, ano XIV, ed. 39, p. 6-22, ago./out. 2021.
- ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2011. p. 11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e Relações raciais: A tensão entre Igualdade e Diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153 p.742-759 jul./set. 2014.

SANTIAGO, Flavio.; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Feminismo Negro e Pensamento Interseccional: contribuições para as pesquisas das Culturas Infantis. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-18, 2021

SCHUCMAN, Lia. Sim, nós somos racistas: Estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, n. 26, v. 1, p. 83-94, Abr, 2014.

SILVA, Alex Sander da.; FURLAN, Marta Regina. Infâncias, experiências e os sentidos de ser criança negra na Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**, v. 25, n. 47, p. 92-111, 2023.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos-Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. *In*: VAN DIJK, Teun (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele De. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil. **Roteiro**, v. 44, n. 1, p. e15822, 2019.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 02.07.2025 / 07.02.2025

Aprovado/Approved: 23.09.2025 / 09.23.2025