

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE) CAMPUS  
DE FOZ DO IGUAÇU  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, STRICTO SENSU, EM SOCIEDADE,  
CULTURA E FRONTEIRAS**

**KELLY PFINGSTAG BRITZ**

**Literatura infantil afro-brasileira e o PNLD Literário 2018: 1º ao 3º ano do Ensino  
Fundamental e a perspectiva decolonial**

**FOZ DO IGUAÇU**

**2023**

**KELLY PFINGSTAG BRITZ**

**Literatura infantil afro-brasileira e o PNLD Literário 2018: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e a perspectiva decolonial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Orientadora: Profa. Dra. Cleiser Schenatto Langaro.

**FOZ DO IGUAÇU  
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Pfingstag Britez, Kelly

Literatura infantil afro-brasileira e o PNLD Literário 2018: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e a perspectiva decolonial / Kelly Pfingstag Britez; orientadora Cleiser Schenatto Langaro . -- Foz do Iguaçu, 2023.

115 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2023.

1. Literatura infantil afro-brasileira. 2. PNLD Literário de 2018. 3. Formação decolonial. I. Schenatto Langaro , Cleiser, orient. II. Título.

**BRITEZ, K. P. Literatura infantil afro-brasileira e o PNLD Literário 2018: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e a perspectiva decolonial.** 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Cleiser Schenatto Langaro. Foz do Iguaçu, 2023. KELLY PFINGSTAG BRITEZ.

Aprovado em 19/07/2023

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. (a) Cleiser Schenatto Langaro (Orientadora)  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

---

Prof. Dr. (a) Clarice Lottermann (Titular)  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

---

Prof. Dr. (a) Mariana Cortez (Titular externo)  
Universidade Federal da Integração Latino- Americana - UNILA

---

Prof. Dr. Fabio Lopes Alves (Suplente)  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

---

Prof. Dr. (a) Eloá Soares Dutra Kastelik (Suplente externo)  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Aos meus ancestrais, pois sou continuidade deles e, em especial, aos meus avós (*in memoriam*). Dedico também aos colegas e amigos professores cativados pela literatura, como eu, que vislumbram através das obras literárias a oportunidade de uma formação humanizadora.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa Senhora pela vida, pelo acolhimento espiritual nos momentos de dificuldades e superações.

Aos meus pais Margarida e Marciano por todo incentivo aos estudos, confiança e amor em todos os dias da minha vida.

Ao meu companheiro e esposo Roderjan agradeço o carinho, apoio e paciência.

A todos(as) os(as) amigos(as) e colegas que me incentivaram a escrever o projeto de mestrado e que durante a pesquisa continuaram me apoiando.

À minha orientadora Cleiser Schenatto Langoro por ter me orientado mais uma vez, como na monografia, e ter dedicado tempo a minha formação e pesquisa. Imensa gratidão pela generosidade e motivação contínua. Minha admiração.

Aos Professores do mestrado por contribuírem na minha formação e na pesquisa, em especial a Professora Luciana Vedovato por suas contribuições no seminário de dissertação e o Professor Fábio Lopes por seus apontamentos no seminário de dissertação e qualificação.

À banca examinadora, Professora Mariana Cortez, pelas considerações na banca de qualificação e defesa e a Professora Clarice Lottermann por também contribuir nesta pesquisa.

A Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu por conceder a licença remunerada para que eu me dedicasse a pesquisa.

E, por fim, a todos(as) que direta ou indiretamente estiverem nessa caminhada comigo.

“O pequeno príncipe chegou  
montado em seu cavalo preto.  
Preta também era sua cor  
cor de menino perfeito.  
Mas é claro que alguém estranhou  
pois nas histórias que ouvimos  
os príncipes tem outra cor  
não a cor deste menino [...]”  
(Marcelo Serralva)

**BRITZ, K. P. Literatura infantil afro-brasileira e o PNLD Literário 2018: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e a perspectiva decolonial.** 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Cleiser Schenatto Langaro. Foz do Iguaçu, 2023.

## RESUMO

Esta é uma pesquisa sobre a literatura infantil afro-brasileira do acervo literário do PNLD de 2018, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e análise do potencial dessas obras para uma formação decolonial a partir de três das obras selecionadas: *Rapunzel e o Quibungo* (2012), *Meu crespo é de rainha* (2018) e *Os tesouros de Monifa* (2009). Para isso, o objetivo principal consistiu em analisar representações decoloniais na literatura afro-brasileira infantil, conjuntamente com a análise do cumprimento da Lei 10.639/2003, a qual tornou obrigatória a inserção no currículo escolar da cultura e história afro-brasileira, africana e as discussões étnico-raciais. Primeiro foi realizado um levantamento e análise da quantidade de obras de temática étnico-racial, afro-brasileira e africana na composição do acervo do PNLD de 2018, destinadas para 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, a partir da leitura da sinopse das obras. Também foram realizadas reflexões sobre o histórico da literatura infantil afro-brasileira. Essa discussão se embasa em Bernd (1988), Duarte (2008) e Fonseca (2006) acerca da literatura negra e afro-brasileira. As reflexões de Debus (2017) e Munanga (2003) são vozes de igual importância para o diálogo sobre a formação da literatura infantil afro-brasileira. No que se refere às reflexões sobre o levantamento de dados do PNLD Literário de 2018, as informações disponíveis no acervo do PNLD, no FNDE e as contribuições de Adichie (2019), Ribeiro (2019) norteiam as reflexões. Contextualiza-se também acerca da perspectiva decolonial afro-brasileira e afro-latino-americana. Contempla reflexões com base em Gonzaga (2021), no que se refere ao processo histórico do ponto de vista decolonial na América Latina, além dos conceitos criados pelo grupo Modernidade/Colonialidade, sobretudo, os conceitos de Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2020), Neto (2016) e outros pesquisadores que dialogam com a questão. Analisou-se por fim as representações de personagens, temáticas e situações nas três obras do corpus literário selecionado *Rapunzel e o Quibungo* (2012), *Meu crespo é de rainha* (2018) e *Os tesouros de Monifa* (2009), tendo como suporte as considerações teóricas sobre o histórico da literatura afro-brasileira e a perspectiva decolonial. Algumas das considerações apontam para o dado de que apenas 5% das obras literárias do PNLD Literário de 2018, do acervo do 1º ao 3º ano, contemplam a temática étnico-racial, da cultura africana ou afro-brasileira e considerou-se que as três obras analisadas, podem estar contribuindo para uma formação decolonial. Cada uma ao seu modo e de maneira mais consistente as duas últimas, pois foram escritas por autoras negras e por não reproduzirem o imaginário e os padrões eurocentrados na representação das personagens, temas situações que envolvem a cultura e história afro-brasileira, atuam na perspectiva decolonial.

**Palavras-chave:** Literatura infantil afro-brasileira; PNLD Literário de 2018; Formação decolonial.

**BRITEZ, K. P.. Afro-Brazilian children's literature and the PNLD Literary 2018: 1st to 3rd year of Elementary School and the decolonial perspective.** 115 f. Dissertation (Master in Society, Culture and Frontiers) - State University of Western Paraná. Supervisor: Cleiser Schenatto Langaro. Foz do Iguaçu, 2023.

### **ABSTRACT**

This is a research on Afro-Brazilian children's literature from the PNLD literary collection from 2018, from the 1st to 3rd year of Elementary School and analysis of the potential of these works for a decolonial formation based on three of the selected works: *Rapunzel e o Quibungo* (2012), *Meu crespo é de rainha* (2018) e *Os tesouros de Monifa* (2009). To achieve this, the main objective was to analyze decolonial representations in Afro-Brazilian children's literature, together with the analysis of compliance with Law 10,639/2003, which made it mandatory to include Afro-Brazilian and African culture and history in the school curriculum and ethnic-racial discussions. First was a survey and analysis was carried out of the number of works with ethnic-racial, Afro-Brazilian and African themes in the 2018 PNLD collection, intended for 1st, 2nd and 3rd years of basic education, based on reading the synopsis of the works. Reflections were also made on the history of Afro-Brazilian children's literature. This discussion is based on Bernd (1988), Duarte (2008) and Fonseca (2006) on black and Afro-Brazilian literature. The reflections of Debus (2017) and Munanga (2003) are voices of equal importance for the dialogue on the formation of Afro-Brazilian children's literature. With regard to reflections on the 2018 PNLD Literary data collection, the information available in the PNLD collection, in the FNDE and the contributions of Adichie (2019), Ribeiro (2019) guide the reflections. It is also contextualized Afro-Brazilian and Afro-Latin American decolonial perspective. It includes reflections based on Gonzaga (2021), with regard to the historical process from a decolonial point of view in Latin America, in addition to the concepts created by the Modernity/Coloniality group, especially the concepts of Quijano (2005) and Maldonado-Torres (2020), Neto (2016) and other researchers who discuss the issue. Finally, it was analyzed the representations of characters, themes and situations were analyzed in the three works from the selected literary corpus *Rapunzel e o Quibungo* (2012), *Meu crespo é de rainha* (2018) e *Os tesouros de Monifa* (2009), supported by theoretical considerations about the history of Afro-Brazilian literature and the decolonial perspective. Some of the considerations point to the fact that only 5% of the literary works in the 2018 PNLD Literary, from the 1st to 3rd year collection, cover ethnic-racial, African or Afro-Brazilian culture themes and it was considered that the three analyzed works, may be contributing to a decolonial formation. Each one in its own way and in a more consistent way, the last two, as they were written by black authors and because they do not reproduce the imagery and Euro-centric standards in the representation of the characters, themes, situations involving Afro-Brazilian culture and history, they act from the perspective decolonial.

**Keywords:** Afro-Brazilian children's literature; PNLD Literary 2018; decolonial formation.

**BRITZ, K. P.. La literatura infantil afrobrasileña y el PNLD Literario 2018: 1° a 3° año de la Educación Primaria y la perspectiva decolonial.** 115 f. Dissertación (Maestría en Sociedad, Cultura y Fronteras) - Universidad del Estado del Oeste del Paraná. Líder: Cleiser Schenatto Langaro. Foz do Iguaçu, 2023.

## **RESUMEN**

Se trata de una investigación sobre la literatura infantil afrobrasileña de la colección literaria del PNLD de 2018, del 1° al 3° año de la Educación Primaria y un análisis del potencial de estas obras para una formación decolonial a partir de tres de las obras seleccionadas: *Rapunzel e o Quibungo* (2012), *Meu crespo é de rainha* (2018) e *Os tesouros de Monifa* (2009). Para ello, el objetivo principal fue analizar las representaciones decoloniales en la literatura infantil afrobrasileña, junto con el análisis del cumplimiento de la Ley 10.639/2003, que obligó a incluir en el currículo escolar la cultura e historia afrobrasileña y africana. -discusiones raciales. En primer lugar se realizó un levantamiento y análisis del número de obras con temática étnico-racial, afrobrasileña y africana de la colección PNLD 2018, destinada a 1°, 2° y 3° año de educación básica, a partir de la lectura de la sinopsis de las obras. También se hicieron reflexiones sobre la historia de la literatura infantil afrobrasileña. Esta discusión se basa en Bernd (1988), Duarte (2008) y Fonseca (2006) sobre la literatura negra y afrobrasileña. Las reflexiones de Debus (2017) y Munanga (2003) son voces de igual importancia para el diálogo sobre la formación de la literatura infantil afrobrasileña. En cuanto a las reflexiones sobre la recopilación de datos literarios del PNLD 2018, la información disponible en la recopilación del PNLD, en el FNDE y los aportes de Adichie (2019), Ribeiro (2019) orientan las reflexiones. También está contextualizado la perspectiva decolonial afrobrasileña y afrolatinoamericana y se titula “La perspectiva decolonial en América Latina y la literatura”. Incluye reflexiones basadas en Gonzaga (2021), respecto del proceso histórico desde una mirada decolonial en América Latina, además de los conceptos creados por el grupo Modernidad/Colonialidad, especialmente los conceptos de Quijano (2005) y Maldonado- Torres (2020), Neto (2016) y otros investigadores que discuten el tema. Finalmente se analizó las representaciones de personajes, temas y situaciones en las tres obras del corpus literario seleccionado: *Rapunzel e o Quibungo* (2012), *Meu crespo é de rainha* (2018) e *Os tesouros de Monifa* (2009). apoyado en consideraciones teóricas sobre la historia de la literatura afrobrasileña y la perspectiva decolonial. Algunas de las consideraciones apuntan a que sólo el 5% de las obras literarias del PNLD Literario 2018, de 1° a 3° año, cubren temas de cultura étnico-racial, africana o afrobrasileña y se consideró que las tres analizadas obras, puede estar contribuyendo a una formación decolonial. Cada uno a su manera y de manera más consistente, los dos últimos, por ser escritos por autores negros y porque no reproducen el imaginario y los estándares eurocéntricos en la representación de los personajes, temas, situaciones que involucran a los afroamericanos. La cultura y la historia brasileñas actúan desde la perspectiva decolonial.

**Palabras Clave:** Literatura infantil afrobrasileña; PNLD Literario 2018; Formación decolonial.

## **LISTA DE SIGLAS**

FNDE	Fundo Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
M/C	Modernidade/Colonialidade
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Quantidade de obras do PNLD Literário do 1º ao 3º ano .....	38
Figura 2	Quantidade de obras do PNLD Literário 4º e 5º ano .....	39
Figura 3	Gráfico da quantidade de obras do PNLD Literário de 2018 do 1º ao 3º ano.....	41
Figura 4	Júlio Emílio Braz .....	44
Figura 5	Cinco fábulas da África.....	45
Figura 6	Fabio Simões.....	46
Figura 7	Olelé uma antiga cantiga da África.....	47
Figura 8	bell hooks .....	48
Figura 9	Meu crespo é de rainha .....	49
Figura 10	Sonia Rosa.....	50
Figura 11	Os tesouros de Monifa .....	51
Figura 12	Kirikú e a feiticeira.....	54
Figura 13	Alafíá e a pantera que tinha olhos de rubi.....	56
Figura 14	Os hipopótamos.....	57
Figura 15	Euzébia Zanza .....	58
Figura 16	Bolota uma certa jabuticaba muito esperta .....	59
Figura 17	A cor de Coraline .....	60
Figura 18	Gente de cor cor de gente.....	61
Figura 19	Rapunzel e o Quibungo.....	62
Figura 20	Rapunzel.....	82
Figura 21	Quibungo.....	84
Figura 22	Dakarai .....	85
Figura 23	Quibungo e a cesta de alimentos .....	86
Figura 24	Rapunzel na Lagoa do Abaeté.....	87
Figura 25	Cabelo negro .....	89
Figura 26	Cabelo e identidade negra .....	90
Figura 27	Crespo de bell hooks .....	91
Figura 28	Cabelo e resistência.....	93
Figura 29	Tesouro de Monifa .....	98
Figura 30	Representação negroafetiva .....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuições do Acervo PNLD Literário 2018.....	40
Tabela 2 Obras escritas por autores(as) negros(as) .....	43
Tabela 3 Obras escritas por autores(as) negros(as) e não negros(as).....	53
Tabela 4 Obras escritas por autores que não são negros .....	55

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA .....</b>	<b>24</b>
2.1 Literatura afro-brasileira e literatura negra .....	32
2.2 Contextualização do PNLD Literário de 2018 .....	36
2.3 A literatura do PNLD Literário .....	41
<b>3. A PERSPETIVA DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA.....</b>	<b>64</b>
3.1 Decolonialidade e descolonialidade.....	67
3.2 Literatura decolonial.....	70
<b>4. A LITERATURA INFANTIL DO PNLD LITERÁRIO DE 2018 E A PERSPECTIVA DECOLONIAL .....</b>	<b>77</b>
4.1 Representações decoloniais em <i>Rapunzel e o Quibungo</i> .....	79
4.2 Representações decoloniais em <i>Meu crespo é de rainha</i> .....	88
4.3 Representações decoloniais em <i>Os tesouros de Monifa</i> .....	94
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>109</b>
APÊNDICE A – OBRAS LITERÁRIAS AFRO-BRASILEIRAS, DA CULTURA AFRICANA E DAS DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	114
APÊNDICE B – OBRAS LITERÁRIAS CONSIDERADAS AFRO-BRASILEIRAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE DUARTE (2008) .....	115

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo analisou a literatura infantil afro-brasileira em obras que foram distribuídas por meio de uma seleção do Programa Nacional do Livro Didático e Literário, PNLD Literário de 2018, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. As reflexões tiveram como intuito investigar como foram apresentados personagens, temas e situações da cultura afro-brasileira e africana nas obras disponibilizadas pelo Programa, se elas dialogam com as concepções decoloniais e se podem contribuir para uma formação humanizadora. Para a abordagem analítica, foram selecionadas três das obras literárias que compõe o acervo do PNLD Literário, sendo essas: a) *Meu crespo é de rainha* (2018), escrita por bell hooks, b) *Os tesouros de Monifa* (2009), escrita por Sonia Rosa (2009) e *Rapunzel e o Quibungo* (2012) de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. O PNLD Literário é uma iniciativa pública executada pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE), o qual desde o ano de 2018 distribui às escolas, além dos livros didáticos, obras de literatura. Anterior a 2018 essa distribuição era realizada por meio de programas distintos, o PNLD se ocupava apenas dos livros didáticos e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) estava relacionado aos livros de literatura. Além disso, antes de 2018, os professores da educação básica não participavam da escolha das obras, elas eram enviadas às escolas de acordo com a seleção do Governo Federal.

Essa mudança ocorreu devido à nova Legislação com “edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017 todos os Programas do Livro foram unificados”, conforme o Guia Digital do PNLD. No período de 18/10/2018 a 31/10/2018, no portal do Guia Digital, foi disponibilizado o acervo literário para que os professores tivessem acesso às obras selecionadas pelo Programa. Tratava-se de 400 (quatrocentos) títulos, 220 (duzentos e vinte) do 1º ao 3º ano e 180 do 3º ao 4º ano. Através desse acervo, os professores puderam conhecer, estudar e selecionar as obras que gostariam de ter em seu contexto escolar.

Anterior a esse processo de escolha dos professores nas escolas, uma equipe formada por professores, pesquisadores e estudiosos, selecionados pelo Governo Federal, receberam diversas obras de editoras diferentes e escolheram as referidas 400 (quatrocentas) obras que compõe o acervo literário de 2018 do PNLD Literário para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Com base nessas informações, para o recorte do objeto de estudo, fez-se um levantamento inicial junto ao acervo disponível no Guia Digital do PNLD Literário 2018.

Essa investigação teve o intuito de esclarecer quantitativamente sobre as opções de 2018, do 1º ao 3º ano, em relação às obras que abordam, por meio da discussão étnico-racial, cultura e história afro-brasileira ou de origem africana, a formação decolonial. Descreveu-se na pesquisa títulos e quantidades, quem são seus autores e suas temáticas a fim de destacá-las, dar visibilidade por meio desta análise.

Além disso, refletiu-se sobre a contribuição/cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que determinaram a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo a partir de 2003. Em 2008 incluiu-se, com os mesmos apontamentos de Lei de 2003, a obrigatoriedade do ensino das questões indígenas nas escolas, sua cultura, história e contribuições na formação do povo brasileiro.

Compreende-se que a Lei contribui para o fomento da literatura afro-brasileira nas escolas, através da obrigatoriedade da inserção das questões e temáticas nos currículos, sendo essa uma maneira de discutir/fazer o enfrentamento ao racismo cotidiano que está atrelado a opressão racial, conforme Kilomba (2019), e que se manifesta no dia a dia e está presente nas estruturas e relações sociais. Para Ribeiro (2019) existem formas de combater o racismo e ser antirracista, isso inclui ler autores negros(as), apoiar ações afirmativas como a Lei 10.639/2003, observar e discutir a presença de sujeitos negros(a) nas instituições hierarquizadas como a escola.

Em relação ao racismo, Munanga (2003) observa que o mesmo está vinculado à concepção de que características biológicas determinam comportamentos, moralidade, aspectos psicológicos, intelectuais e culturais. Almeida (2019), no mesmo sentido, explica que o racismo está vinculado à raça e que se manifesta de forma consciente ou inconsciente determinando a concepção de que um grupo é inferior ou superior a outro.

A pesquisa também apresenta reflexões sobre a formação decolonial, no sentido de estudar os caminhos e compreensões que podem possibilitar esse ensino na escola e sua importância para a formação crítico-reflexiva dos estudantes. Partiu-se da perspectiva de Paulo Freire que entende a educação como um ato político e transformador a partir da leitura de mundo e da formação crítica. Freire não empregou o termo “decolonial”, mas falou numa perspectiva decolonial em suas obras. João Colares da Mota Neto (2016), estudioso das suas ideias, identificou, através dos estudos sobre o autor, uma pedagogia decolonial, ou seja, uma pedagogia desvinculada da perspectiva do colonizador, buscando partir da realidade e do contexto em que se vive.

A motivação para essa pesquisa está relacionada ao meu lugar de fala e,

principalmente, à minha prática profissional como docente da rede de Ensino Municipal de Foz do Iguaçu. A pesquisadora Djamila Ribeiro (2019) explica que o conceito de lugar de fala pode designar o que constitui um sujeito, partindo das experiências sociais e para a compreensão de que não existe um discurso universal, uma vez que os sujeitos partem de estruturas sociais distintas e então experienciam diferentes situações por conta do gênero, da cor, da sexualidade e também classe social. No entanto, todos possuem lugar de fala e podem debater os mais variados assuntos, compreendendo seus privilégios ou a falta deles.

O meu lugar de fala é de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que visualiza na literatura infantil possibilidades de uma ação humanizadora e transformadora, capaz de instaurar novas visões de mundo e contribuir para a construção de uma formação decolonial. Sou também uma mulher, branca que sobrevive como funcionária pública, mas que reconhece seus privilégios relacionados à cor da pele e a falta deles enquanto mulher trabalhadora no sistema patriarcal ainda enraizado na colonialidade.

Busquei investigar, refletir e compreender sobre o potencial da literatura afro-brasileira, da cultura africana e étnico-racial para a formação do sujeito no que se refere à valorização, acolhimento e respeito às diferenças para atuar contra o racismo, em busca de direitos e igualdade. Atuo em uma comunidade carente de recursos financeiros, alimentação, moradia, saúde, educação e cultura e nessa comunidade há crianças negras e que estão expostas a diversas obras literárias por meio da escola e da prática docente, inclusive as do PNLD Literário de 2018.

Também participei da escolha das obras literárias do PNLD Literário de 2018 e considerei importante revisitar minha prática, como propõe Freire (2015), entendendo que é necessário estudar, analisar e discutir o material que está disponível nas escolas para pensar as próximas escolhas, sobretudo ao que se refere à cultura, história e temática afro-brasileira e africana<sup>1</sup>.

Por isso, ressalto a importância de conhecer e pesquisar os recursos disponíveis nas escolas, distribuídos em larga escala no Brasil, como o PNLD Literário. Analisar as obras literárias que esse Programa disponibiliza para as escolas é importante, pois as obras estarão disponíveis na biblioteca e salas de aula, e por isso pergunta-se: As obras de Literatura Infantil, selecionadas e distribuídas pelo PNLD Literário 2018, destinadas aos

---

<sup>1</sup>A ênfase nessa pesquisa é na cultura, história e temática afro-brasileira e da cultura africana, no entanto, obras literárias da temática indígena e de outros povos e identidades também podem ser observadas a partir da perspectiva decolonial para a escolha das obras literárias.

alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, possibilitam uma formação decolonial aos seus leitores?

Para responder tal pergunta foi feito um levantamento e análise da quantidade de obras selecionadas pelo Programa Federal para compor o acervo do PNLD Literário de 2018, numa ação de revisão e catalogação, observando os quesitos já citados, quais sejam: questões culturais do continente africano, étnico-raciais ou afro-brasileiras, para discriminação e análise. A partir dos estudos sobre questões decoloniais no contexto afro-brasileiro o intuito é o de analisar as representações nas obras literárias *Rapunzel e o Quibungo* (2012), *Meu crespo é de rainha* (2018) e *Os tesouros de Monifa* (2009) e suas possibilidades de contribuições no ensino para uma formação antirracista e decolonial.

Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa que parte de um levantamento de dados e de revisão teórico-bibliográfica. Trata de livros, artigos, ensaios e demais estudos científicos bibliográficos que abordam a temática tanto da literatura infantil afro-brasileira, da cultura africana e étnico-racial quanto do entendimento sobre a perspectiva decolonial e da análise literária, construindo, assim, caminhos de reflexões decorrentes da pesquisa interdisciplinar, pois se trata do estudo da Literatura Infantil e Pedagogia na perspectiva decolonial que juntas, nessa pesquisa, geram um resultando convergente, o que para Gustavo Korte (2000) é agir interdisciplinarmente.

Sobre a interdisciplinaridade, Olga Pombo (2008) explica que é derivada da palavra disciplina e faz referência à união de duas delas, podendo ser disciplinas como são conhecidas no âmbito escolar, por exemplo, Língua Portuguesa e Ciências, ou ainda, subdisciplinas, como no caso dessa pesquisa: Literatura Infantil e Pedagogia.

Acredita-se que a convergência da Literatura Infantil e da Pedagogia, observando a perspectiva decolonial, possibilita reflexões importantes para a prática pedagógica antirracista e para a formação crítico-reflexiva, uma vez que temas transversais como questões étnico-raciais podem e devem perpassar todas as disciplinas escolares e despertar novas perspectivas de conhecimento.

No intuito de saber sobre o estado da arte, realizou-se também uma busca sobre as pesquisas acadêmicas que foram publicadas tratando de temas referentes ao PNLD Literário de 2018 e a literatura afro-brasileira, assim como da cultura africana e decolonialidade, em bancos de dissertações e teses da Unioeste. Encontrou-se uma dissertação intitulada *A criança negra na Literatura Infantil Brasileira contemporânea* (2013), de Vera Regina Vargas Dupont. A pesquisa é uma análise de como a criança negra

é representada nas obras de literatura infantil. Nesta investigação, foram selecionadas diversas obras literárias que possibilitaram observar a mudança na representação do personagem negro ao passar do tempo na produção de literatura infantil brasileira. Considerou-se nesse estudo que existem movimentos sociais acerca da igualdade social, mas que essa mesma igualdade não se faz presente nas relações sociais.

Ainda no banco de dados da Unioeste, encontrou-se uma tese sobre o PNLD Literário de 2018 com o recorte teórico do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora é Elesa Vanessa Kaiser da Silva e o título da pesquisa *Composições familiares na literatura infantil contemporânea* (2021). Apesar de se tratar do PNLD Literário de 2018, a temática é outra, voltada às composições familiares representadas nessas obras. A pesquisadora constatou a ausência de famílias homoafetivas nos livros que compõe o acervo e destacou a importância de averiguar as obras que estão sendo enviadas as escolas públicas.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) foi encontrada uma pesquisa de mestrado com o nome *Revista África e Africanidades: educando antirracista na perspectiva de docentes da educação básica* (2017), de Nágila Oliveira dos Santos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O objetivo da pesquisa consistiu em analisar a produção dos docentes da Educação Básica na revista África e Africanidades de 2008-2016, em uma perspectiva educacional antirracista, decolonial e intercultural, conforme a pesquisadora. Constatou-se que alguns temas foram recorrentes nas produções, destacam-se: democracia racial e sua desconstrução; crítica a implementação da Lei 10.639/2003 e o racismo na escola, questões religiosas e valorização do negro.

Também foram realizadas buscas no *Google Acadêmico*. O primeiro estudo encontrado que se relaciona com os objetivos desta investigação foi a dissertação *Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da Literatura Infantil* (2019), de Rosa Maria Noronha Dias, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi o de descobrir como a literatura poderia contribuir para a construção de uma identidade positiva para as meninas negras. Tratou-se de uma pesquisa-ação realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e teve como base teórica os estudos decoloniais. Foram selecionadas obras que, conforme a pesquisadora, valorizam a cultura afro-brasileira e africana para as rodas de conversa e discussão. Nas obras selecionadas estão: *Meu crespo é de rainha* e *Os*

*tesouros de Monifa*. Por se tratar de uma pesquisa-ação as alunas produziram um livro intitulado “O amor impossível de Juliana”. Através dessa obra, também conforme a pesquisadora, as alunas puderam materializar o que foi refletido durante as atividades, temas relacionados à representatividade e racismo.

Com base nesse levantamento bibliográfico de teses e dissertações já publicadas, buscou-se refletir e ampliar as discussões. Para isso, essa pesquisa está dividida em três partes: “*A literatura infantil afro-brasileira*”; “*A perspectiva decolonial na América Latina e na literatura*” e “*A literatura infantil do PNLD Literário de 2018 e a perspectiva decolonial*”, além de Introdução e Considerações finais.

Inicia-se a pesquisa com o capítulo “*A literatura infantil afro-brasileira*” tratou, de modo geral, do histórico de formação da literatura infantil afro-brasileira até o PNLD Literário de 2018. Abordou-se nesse capítulo sobre as Leis e diretrizes que norteiam a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares e conceitos sobre a terminologia de literatura afro-brasileira e literatura negra, embasando-se em Zilá Bernd (1988), Luiz Silva Cuti (2010), Eduardo de Assis Duarte (2008) e Maria Margareth Soares Fonseca (2006).

Também consta nesse capítulo o histórico do PNLD Literário 2018, o processo de formação do acervo de 2018, escolha dos livros e as obras da cultura africana, afro-brasileira e de temática étnico-racial que foram selecionadas para compor o acervo do 1º ao 3º ano, e uma reflexão sobre o lugar de fala que partem essas obras, quem as escreve e quando, além de se observar quantitativamente e aspectos de conteúdo.

Apoiou-se, principalmente, na importância da Lei que surgiu em decorrência dos movimentos negros, como a 10.639/03 sobre a obrigatoriedade da inserção das discussões étnico-raciais, da cultura e história africana e afro-brasileira nos currículos escolares, para dialogar com o histórico da literatura infantil afro-brasileira. Às reflexões de Eliane Debus (2017) e Munanga (2003) são vozes de igual importância para o diálogo sobre a formação da literatura infantil afro-brasileira e considerações sobre o PNLD Literário.

Para explicar o PNLD Literário de 2018, buscaram-se informações nos sites do FNDE e no acervo literário do PNLD Literário de 2018, para saber a quantidade de obras que abordam a temática afro-brasileira, da cultura africana ou discutem questões étnico-raciais. No que se refere às reflexões sobre o levantamento de dados do PNLD Literário de 2018, as ideias de Chimamanda Ngozi Adichie (2019) e Djamila Ribeiro (2017) e (2019), contribuíram significativamente.

Depois de ler a sinopse das 220 (duzentas e vinte) obras disponíveis no acervo do PNLD Literário destinadas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, constatou-se que apenas 5% (cinco por cento) abordam a temática da cultura e história africana, afro-brasileira e/ou discutem temas étnico-raciais, evidenciando assim que há poucas opções destinadas às escolas que discutem a temática e que nem todas podem ser consideradas literatura afro-brasileira ou literatura negra conforme as ideias de Cuti (2010) e Duarte (2008).

O capítulo seguinte “*A perspectiva decolonial na América Latina e na literatura*” procura, primeiramente, traçar o processo histórico do conceito sobre decolonialidade na América Latina até alcançar reflexões a respeito da literatura decolonial, a resistência para desconstruir padrões impostos pela colonialidade. Além de traçar reflexões sobre o movimento histórico explorou-se os conceitos de colonialidade e decolonialidade, os quais contribuem para o debate crítico acerca do acervo que o PNLD disponibiliza para que escolas e professores pudessem fazer a seleção de obras que chegaram aos estudantes e às bibliotecas.

Na construção desse capítulo os autores(as) que fundamentam o diálogo são: Alvaro de Azevedo Gonzaga (2021), ao abordar o processo histórico do decolonialismo na América Latina, juntamente com os conceitos criados pelo grupo Modernidade/Colonialidade, sobretudo os de Anibal Quijano (2005),(2007) e Nelson Maldonado-Torres (2020), além de João Colares da Mota Neto (2016), contribuindo para o pensamento da literatura decolonial a partir das perspectivas de Paulo Freire, e outros pesquisadores que dialogam com a questão.

Na sequência, no capítulo de análise das obras literárias, “*A literatura infantil do PNLD Literário de 2018 e a perspectiva decolonial*”, foi analisada as obras do PNLD Literário a partir das discussões dos conceitos decoloniais da literatura infantil afro-brasileira, tendo por base a Lei 10.639/03 a fim de saber se essa literatura pode contribuir para uma formação decolonial e humanizadora. Conforme mencionado, as obras analisadas são: *Rapunzel e o Quibungo*, *Os segredos de Monifa* e *Meu crespo é de rainha*. Selecionou-se essas três obras em função, principalmente, de sua temática e possibilidade de reflexões sobre a colonialidade e a decolonialidade, o antirracismo e uma formação humanizadora observando e analisando personagens, temática e situações nas obras. O apoio teórico para análise inclui pesquisadores que discutem o racismo e a perspectiva decolonial, sendo eles, principalmente: Almeida (2019) e Adiche (2019), Ribeiro (2021), Figueiredo (2020), Kilomba (2019) e os autores já mencionados nessa introdução.

*Rapunzel e o Quibungo* é uma obra literária escrita por autores não negros Cristina Agostinho e Ronaldo Simões que reescrevem a obra *Rapunzel* do século XIX incorporando características do cenário brasileiro e da cultura afro-brasileira, com personagens negros, no entanto a narrativa repete comportamentos da obra original, pois o enredo da história é o mesmo. A obra possibilita reflexões sobre o poder da colonialidade, sobre a decolonialidade e traz representações da cultura afro-brasileira e questões étnico-raciais através da representação dos personagens.

*Meu crespo é de rainha* é um poema escrito por uma autora negra, bell hooks, que aborda uma temática universal relacionada à identidade negra, em especial da mulher negra: o cabelo. No poema a autora evidencia a beleza do cabelo, da menina e da mulher negra, possibilitando reflexões étnico-raciais, decolonias e antirracistas através da representatividade feminina, da voz negra expressa no poema e as desconstruções de estereótipos pejorativos e depreciativos sobre o cabelo negro.

Assim como em *Meu Crespo é de rainha*, *Os tesouros de Monifa* também foi escrito por uma autora negra. Sonia Rosa apresenta vozes femininas negras, que abordam a ancestralidade do povo brasileiro através da cultura africana, problematizando criticamente a escravização ocorrida no Brasil. A obra possibilita reflexões sobre a formação do povo brasileiro, da cultura afro-brasileira, sobre a colonialidade e a decolonialidade.

Esta pesquisa, portanto, analisou a literatura de representatividade afro-brasileira e da cultura africana do PNLD Literário, e observou se são obras literárias que proporcionam uma formação decolonial e antirracista. Esclareço que os sentidos de representatividade e representação neste trabalho estão se referindo aos personagens negros e negras das obras literárias que apresentam a imagem positiva do sujeito negro, bem como situações e histórias da cultura afro-brasileira e dos povos africanos. Almeida (2019) explica que a representatividade é um passo importante contra o racismo, pois proporciona espaço para que a minoria possa falar e também desconstrói narrativas discriminatórias.

Considerou-se nesse estudo que existem movimentos sociais acerca da igualdade social, mas que essa mesma igualdade não se faz presente nas relações sociais, educacionais, em boa parte das práticas pedagógicas, por isso, ressaltamos o papel da escola no percurso que visa uma sociedade mais igualitária, justa, menos racista, mais empática às diferenças, aquela que forma o ser humano capaz de respeitar e valorizar culturas diversas da sua. As obras literárias selecionadas que compõem o acervo literário de 2018 do PNLD Literário podem contribuir para reflexões decoloniais e para uma formação

antirracista e humanizadora. Mas tão importante quanto essas obras é a formação do mediador, do educador que trará tais obras para sala de aula, que fará a seleção e poderá explorar saberes outros no contexto escolar, porém isso não será desenvolvido nesse recorte.

## 2. LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA

*“Não se esqueçam da nossa história. Não se esqueçam do nosso sofrimento. Mas, principalmente, não se esqueçam da nossa luta”.*  
Sonia Rosa<sup>2</sup> (2009)

O excerto de abertura do capítulo alude para a importância da valorização das histórias e lutas dos negros no Brasil, pensamento defendido por Sonia Rosa (2009) na obra literária *Os tesouros de Monifa*. Dessa forma inicia-se os debates do capítulo, discutindo a presença da literatura infantil afro-brasileira no cenário cultural e escolar brasileiro.

É importante também mencionar Chimamanda Adiche (2019, p.12) e seu posicionamento sobre o quanto os pontos de vistas determinam uma história, “comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente”. E é através do que Adiche nos diz, objetivando alcançar o que Sonia Rosa defende, conforme epígrafe desse capítulo, sobre não esquecer a história de luta do povo negro, que se optou por estudar essa temática, tendo como alicerce estudiosos negros e negras, escritores, escritoras e obras da literatura afro-brasileira e outros estudiosos da temática.

A literatura apresentada pela escritora negra Sonia Rosa em *Os tesouros de Monifa* (2009), com personagens negras como protagonistas, discutindo e valorizando sua ancestralidade<sup>3</sup> africana é diferente das primeiras obras literárias infantis brasileiras que traziam personagens negros e negras no começo do século XX.

Os personagens negros e negras, que aparecem na literatura infantil a partir da década de 20, do século XX, segundo Fonseca (2006), são, em grande parte, representados de forma estereotipada e depreciativa. Segundo Jovino (2017) essas obras costumavam reforçar condições subalternizadas e que inferiorizavam afrodescendentes. Tais representações perpetuavam a ideia colonial de que o sujeito negro é inferior ao sujeito branco.

Com maior frequência, a partir da primeira metade do século XX, o negro afro-brasileiro e sua cultura passou a fazer parte da literatura infantil brasileira, no entanto, naquele período, essa participação geralmente estava vinculada à visão e posição

---

<sup>2</sup> Autora da obra *Os tesouros de Monifa* (2009), obra que compõe o PNLD Literário de 2018.

<sup>3</sup> Refere-se aos antepassados, às características de sujeitos do passado que ajudam moldar a identidade das gerações futuras.

subalternizada, reforçando estereótipos e preconceitos relacionados à raça e classe propagados pelos ideais colonialistas e comuns naquele contexto. Conforme Gonzaga (2021), eram as representações da visão do colonizador para manter seu poder sobre o outro/subalternizado, o colonizado, por meio da colonialidade do pensamento, perpassando a ideia de superioridade do colonizador.

Eliane Debus (2017) reforça o pensamento de Fonseca (2006), através das suas reflexões sobre o pensamento, principalmente, da sociedade do início do século XX, para ela o personagem daquela época era geralmente estereotipado e inferiorizado. Quando não isso, segundo Jovino (2015), as crianças negras apareciam nos textos como acompanhantes de crianças brancas, trabalhando, sendo vendidas como escravas e de forma depreciativa e desumanizada.

Jovino (2015) também explica que a infância negra aparece muito pouco nos documentos oficiais do passado, e a literatura de ficção e de viagem apoiam nesse sentido, apresentando um histórico da infância negra através dos personagens, possibilitando reflexões e análises.

Um autor de literatura infantil que se destaca no início do século XX é Monteiro Lobato (1882-1948), escritor da obra literária *O Sítio do Picapau Amarelo* (1920-1947), o qual conta com várias publicações e adaptação para TV. Os personagens da obra de Monteiro Lobato, *O Sítio do Picapau Amarelo*, contam com figuras que surgem a partir do folclore brasileiro e representações do contexto social da época.

Apresenta-se, brevemente, a título de exemplo, alguns dos personagens do sítio a fim de contextualizar os lugares que ocupam na história, buscando evidenciar o lugar em que o negro é representado nessas obras: Emília (boneca de pano); Dona Benta (senhora branca, dona do sítio); Narizinho e Pedrinho (personagens brancos e netos da dona do sítio); Saci, Cuca, Visconde de Sabugosa, Marquês de Rabicó e Tia Nastácia e Tio Barnabé (empregados negros do sítio). Todos os personagens brancos ocupam lugar de privilégio e os negros lugares de submissão.

Os dois personagens negros de *O Sítio do Picapau Amarelo* criados por Monteiro Lobato, Tia Nastácia e Tio Barnabé, exercem a função de empregados, em cargos com pouco reconhecimento social, subalternizados pela colonialidade do poder exercida pela ideia de que o negro é inferior ao branco, mesmo o Brasil não sendo mais colônia. Fonseca (2006) lembra que a obra literária de Monteiro Lobato foi escrita e publicada em uma sociedade recém-saída da escravidão e se apresentava dessa forma, aludindo aos vestígios

do período escravocrata muito presente ainda no início do século XX, o que não deixa de evidenciar o poder da colonialidade sobre os sujeitos negros e negras.

Debus (2017) também ressalta que nas primeiras publicações literárias classificadas como infantil e juvenil, no Brasil, o negro foi pouco representado e quando isso acontecia era no lugar de escravizado, obediente e inferior ao branco, como no caso da Tia Nastácia e do Tio Barnabé, personagens negros e empregados de uma mulher branca no *Sítio do Picapau Amarelo*. Ambos acostumados a obedecer e servir à família, evidenciando padrões cristalizados na sociedade no que se refere àqueles com condições de posse e poder.

Cabe mencionar também que foi utilizada pelo autor Monteiro Lobato uma linguagem depreciativa em relação à empregada, o que se pode perceber através dos discursos/falas de personagens para se referir a Tia Nastácia, como em *Histórias de Tia Nastácia* (2002), em que Emília (a boneca de pano) se refere a ela como alguém sem cultura e insinua que essa condição é evidente por se tratar de uma negra:

— Ué! — exclamou tia Nastácia. — Pois para que serve carneiro senão para ser comido? Deus fez os bichos cada um para uma coisa. A sina dos carneiros é a panela.

Emília danou. — Bem se vê que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? Todos os viventes têm o mesmo direito à vida, e para mim matar um carneirinho é crime ainda maior do que matar um homem. Facínora!... (LOBATO, 2002, p.88).

O trecho da obra *Histórias de tia Nastácia* (2002) demonstra o discurso de superioridade e racismo expresso através das palavras da boneca Emília, pois para ela a cor da pele preta e as características físicas da personagem Tia Nastácia, determinam seu conhecimento. Esses aspectos do racismo e do preconceito são analisados por Munanga (2003), pois ele explica que para o racista as características físicas e biológicas estão associadas às características morais e intelectuais. No decorrer da obra, enquanto Tia Nastácia conta suas histórias, Emília intervém pejorando os contos e a chamando de *negra velha* mais de uma vez.

É comum encontrar *Histórias de tia Nastácia* e outras narrativas de Monteiro Lobato em acervos literários de bibliotecas escolares e até mesmo na internet, tendo em vista a importância concedida ao escritor na difusão da literatura infantil brasileira e pela popularidade de suas obras. No entanto, vale apontar a crítica que existe em torno das obras de Monteiro Lobato no que tange, principalmente a representação da Tia Nastácia e Tio Barnabé em sua obra.

A escritora Ana Maria Gonçalves (2010), por exemplo, aponta a obra de Monteiro

Lobato como sendo racista e defende que ela não deve ser incluída no contexto escolar, nos tempos atuais. Para a autora há outras maneiras de abordar a temática do racismo em sala de aula, que não seja pela literatura racista. Segundo seu pensamento, incluir obras como as de Monteiro Lobato é irresponsabilidade, pois ocorre a exposição da criança negra ao racismo.

Ao contrário do que defende Ana Maria Gonçalves, a bisneta de Monteiro Lobato, Cleo Campos Kornbluh (2020), sugere a reescrita dos textos de Lobato e alterações, principalmente, nas enunciações racistas de suas obras literárias. Explica que as frases e expressões de cunho preconceituoso foram retiradas para as novas edições publicadas. Mas ressalta que considera importante que as obras originais continuem circulando com notas de roda pé, apontando os termos e frases racistas, para que os leitores conheçam as obras de Lobato na íntegra e discutam os textos na contemporaneidade, levando em conta o período histórico em que as obras foram publicadas.

Entende-se como necessário considerar que Lobato escreveu em outra época, pouco tempo depois da abolição da escravatura<sup>4</sup> e que o contexto em que estava inserido foi representado em suas obras literárias. No entanto, não é possível negar que suas obras apresentam uma postura racista através, principalmente, dos lugares/trabalhos/relações que os personagens ocupam no enredo e nas falas de outros personagens, carregadas de expressões preconceituosas ao se referir aos personagens negros das histórias.

Considera-se que na contemporaneidade é fundamental disponibilizar aos leitores uma literatura infantil que não deprecie ou estereotipe o homem negro, a mulher negra e a criança negra, que valorize sua ancestralidade, cultura e histórias. Gomes (2020) possibilita a reflexão sobre incluir outras obras literárias no contexto escolar, não somente os clássicos tradicionais, obras que reportem a história sem ferir direitos. Para isso, cabe a reflexão que Freire (2015) apresenta sobre a importância de o educador refletir continuamente sobre sua prática e escolhas para o exercício da profissão.

Após esse preambulo inicial, retomam-se as questões da historicidade da literatura afro-brasileira. Cabe ressaltar que a partir da década de 70, é que as representações do negro na literatura infantil começam a aparecer com frequência, inclusive ocupando lugares em primeiro plano, como protagonistas. Jovino (2017) explica, com base em suas

---

<sup>4</sup> Em 13 de maio de 1988 foi assinado o documento, pela Princesa Isabel regente do Brasil, que garantia a abolição da escravatura.

pesquisas, que a partir desse período surge uma literatura mais comprometida com as questões étnico-raciais, no entanto ainda estereotipadas.

Esse movimento da literatura negra ascende na década de 70, mas existe desde o início da escravização por outras diversas formas de resistências, segundo Henrique Cunha Junior (2003). Trata-se de um ciclo que busca evidenciar a cultura e a importância do negro na sociedade brasileira, por meio da política e de expressões artísticas, como o teatro, a dança e a literatura, com objetivo de decolonizar a história e a cultura, partindo do lugar de fala do próprio negro e da sua perspectiva.

É também a partir de 1970, conforme Cunha Junior (2003), que se tem a primeira publicação do *Cadernos Negros*<sup>5</sup>, uma literatura de resistência, afro-brasileira, em busca de autonomia e da estética negra, a fim de combater a discriminação racial.

Os movimentos negros também impulsionaram a criação de Leis na área da educação, como a Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira. A partir dessa Lei os currículos escolares passam obrigatoriamente a abordar a temática da contribuição do negro para a formação da sociedade brasileira. O parecer CNE/CP 003/2004 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira.

A Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, acrescentando novos artigos que buscam valorizar o negro e a pluralidade cultural do Brasil.

Lei nº 10.639/2003 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar 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. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro (MEC, 2007, s.p.)<sup>6</sup>

A Lei 10.639/2003 e o Dia Nacional da consciência Negra foram conquistas dos movimentos negros no Brasil para a educação e para a formação cultural do país. Cunha Junior (2003) escreve que desde a década 70, um dos movimentos negros, o grupo

---

<sup>5</sup> O primeiro conceito do *Cadernos Negros* foi pensado por Luiz Silva Cuti e seus colegas do curso de Letras que mais tarde denominaram o grupo chamando de *Quilombhoje*. Tratava-se de uma publicação independente de antologias com a temática do ser negro no Brasil.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/9403-sp-482745990>> Acesso: 02/10/2022.

Palmares de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, propunha a comemoração do dia 20 de novembro, que só em 2003 é acrescida a LDB.

A data do Dia da Consciência Negra faz referência à morte de Zumbi dos Palmares no século XVII, no Brasil. Zumbi foi um dos maiores líderes do movimento Quilombola. Fazia parte dos movimentos de negros escravizados que fugiam em busca de liberdade e resistência cultural e histórica.

A partir da Lei 10.639/2003 e do artigo 79-B que prevê o Dia da consciência Negra, surgem diversas obras de literatura voltadas para a temática étnico-racial, afro-brasileira e africana, demonstrando que os movimentos negros foram importantes para ascensão da literatura infantil afro-brasileira na escola.

[...] a criação da n. Lei 10.639/2003 e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira vieram dialogar com o Movimento Negro, que tem nos últimos anos acentuado a discussão sobre a inclusão da temática da discriminação e preconceito racial, em especial no espaço escolar (DEBUS, 2017, p.41).

Apesar da intensa produção literária em virtude das novas determinações nos currículos escolares, as obras literárias nem sempre apresentam a valorização do(a) negro(a) ou estão presentes na escola. Exemplo disso é o Plano Nacional do Livro e do Material Didático Literário (PNLD) de 2018, que ofertou duzentas e vinte obras (220) do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e apenas doze (12) com temáticas relacionadas ao que propõe a Lei 10.639/2003 sobre a valorização da cultura e história afro-brasileira.

Mesmo com o avanço da produção literária infantil que abarca a temática afro-brasileira, os textos não estão circulando em grande quantidade nos programas como PNLD Literário de 2018, o que demonstra uma fragilidade no processo de seleção de composição do acervo literário do programa.

A Lei 10.639/2003 não foi a única a incentivar e acelerar a produção literária que visa discutir a cultura e história africana, afro-brasileira e as questões étnico-raciais. Em 2008 houve uma mudança na referida Lei, pois junto à valorização do(a) negro(a) no Brasil, acrescentou-se a obrigatoriedade da inserção do ensino da cultura e história indígena nos currículos escolares, e esta é a Lei 11.645 de 10 de março de 2008.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos

da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

A Lei de 2003 bem como a de 2008 prevê o ensino de forma que não prevaleça apenas uma visão de mundo, mas que as perspectivas históricas e culturais dos povos afro-brasileiros e dos povos indígenas também sejam apresentadas e estudadas na escola. E mais que isso, para que sejam evidenciadas as suas contribuições culturais para a formação da cultura brasileira através de uma perspectiva que proporcione a decolonialidade do pensamento.

E é nesse sentido que as Leis dialogam com a perspectiva decolonial e os movimentos negros, na busca por direito à diversidade e contra o racismo, uma vez que objetiva o conhecimento histórico e cultural das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, evidenciando que há outras histórias e culturas que constituem a formação do povo brasileiro, não se limitando apenas cultura à e história eurocentrada que acaba por omitir sujeitos de outras culturas.

Em consonância com os movimentos negros, além das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o Dia da Consciência Negra, considera-se importante voltar na história e acrescentar que no final do século XX, as obras literárias já passam a valorizar a formação das identidades negras, em grande parte impulsionadas pelos movimentos negros. Conforme Bernd (2013), entre 1980 e 2000 surge a literatura denominada “literatura negra” e está ligada ao enraizamento identitário. Aparecem, portanto, textos vinculados à historicidade do negro no Brasil, formação das suas identidades, na intenção de influir sobre o sistema excludente que o marginaliza. Cabe ressaltar aqui que se utiliza o termo identidades, no plural, porque pretende-se evidenciar a multiplicidade cultural existente entre os povos negros no Brasil. Segundo Munanga (2003) as manifestações culturais do negro em cada região do Brasil são diferentes, assim como a dos não negros. A cultura nordestina, por exemplo, é diferente da do Rio Grande do Sul, que é diferente do Sudeste e assim por diante.

Na década de 2000 a 2010 recebe destaque a literatura denominada afro-brasileira,

que é intensificada nesse período, impulsionada pelos movimentos antirracistas como o da criação e reestruturação das Leis que garantem o ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos, demonstrando uma preocupação com a formação das identidades negras no Brasil. Diferente da primeira década do século XXI, as primeiras obras de literatura infantil no Brasil do século XX tratavam, em grande parte, de traduções com personagens, heróis e tinham características dos países europeus, eram diferentes da vivência brasileira e não valorizavam culturas africanas, tratava-se de obras que tinham a finalidade de colonizar e apresentar a única cultura considerada válida, a eurocêntrica. Nelly Novaes Coelho (1991) ao escrever sobre um panorama histórico da literatura infantil brasileira explica que:

Analisadas em conjunto, essas obras pioneiras (sejam adaptações, traduções ou originais) revelam facilmente a natureza da formação ou educação recebida pelos brasileiros desde meados do século XIX. Uma educação orientada para a consolidação dos valores do sistema herdado [...] (COELHO, 1991, p.207).

As obras literárias publicadas até a primeira metade do século XX, em sua maioria, ainda reproduziam os valores sociais eurocêntricos caucasianos, contribuía para a propagação e manutenção dos ideais herdados da colônia, tidos como o exemplo a ser seguido. Mas já no início do século XX, como visto, essa tradição começa a mudar ao que diz respeito à ambientação das obras, pois escritores brasileiros começam escrever com o propósito de alcançar as crianças brasileiras e acrescentam em seus textos características do contexto brasileiro, inclusive inserindo personagens negros, no entanto, nem sempre de modo positivo como observado na obra de Monteiro Lobato através da personagem Tia Nastácia e Tio Barnabé.

Conforme Munanga (2003) o mito da democracia racial causou uma ideia de que no Brasil houvesse só uma cultura, inviabilizando as discussões sobre ações afirmativas e o debate das múltiplas culturas existentes na formação do povo brasileiro dentro do sistema de educação. O mito da democracia racial negava a existência do racismo no Brasil, por isso, não era necessário discutir ações afirmativas que promovessem a igualdade entre negros e não negros, pois conforme essa ideia, todos tinham os mesmos direitos. O mito dessa democracia racial, fortemente difundido no início do século XX, ecoa até a contemporaneidade omitindo o racismo no cenário brasileiro.

A partir da década de 70 e na contemporaneidade, há um número maior de publicações que desconsideram o mito da igualdade racial através das obras literárias

infantis, abordando a temática da desigualdade racial, da história e cultura afro-brasileira, escritas por autores negros e autoras negras que valorizam suas contribuições na sociedade brasileira, possibilitando reflexões e observações decoloniais como em *Os tesouros de Monifa* (2009), da autora Sonia Rosa.

A obra da autora negra Sonia Rosa é uma das doze (12) obras que compõe o acervo do PNLD Literário de 2018 e se desvincula dos contos eurocêtricos, tratando de questões diaspóricas, históricas e culturais a partir das vozes de mulheres negras de autoria até as personagens. Essa nova produção literária proporciona o surgimento de algumas expressões para designar essa literatura, como: literatura negra, afro-brasileira e/ou afrodescendente cabe saber se há uma designação mais adequada para se referir a essa literatura, por isso no próximo subcapítulo é realizada essa reflexão.

## 2.1 Literatura afro-brasileira e literatura negra

Os conceitos literatura afro-brasileira e literatura negra coexistem, no entanto, conforme análise realizada por Elen Karla Souza da Silva (2021), através de antologias e obras teórico-críticas, a partir do século XXI, ocorreu uma incidência maior da expressão literatura afro-brasileira, a fim de ressaltar uma identidade dos descendentes de africanos no Brasil, que sofreram/sofrem com as consequências da colonização.

Essa identidade a ser ressaltada está vinculada à resistência. Munanga (2003) explica que a criação da identidade negra, no singular, está vinculada a uma força política que busca unificar os negros para propostas de transformações da realidade do negro no Brasil, diferente da ideia de unificar os povos negros do Brasil em uma única cultura, como se todos fossem iguais nas suas representações religiosas e artísticas, por exemplo.

Sabendo que os conceitos de literatura negra e afro-brasileira coexistem, neste subcapítulo é realizado um levantamento bibliográfico sobre as reflexões que permeiam os estudos de literatura afro-brasileira e literatura negra a fim de dialogar e refletir sobre o emprego delas nas obras do PNLD Literário de 2018.

Para Fonseca (2006) é importante não nivelar toda a história e cultura nacional, em literatura brasileira, pois alguns aspectos são minimizados, omitidos, subalternizados e nesse caso, a cultura e história do povo negro acaba sendo excluída. Isso pode ser evidenciado através do ensino da literatura na escola, pois ao estipular o estudo da literatura brasileira, a literatura negra ou indígena é excluída, silenciada e esquecida. Por

isso, faz-se necessário uma distinção na terminologia que evidencie a literatura que problematize questões étnico-raciais, da cultura e história afro-brasileira e dos povos africanos.

Bernd (1988) considera relevante as expressões literatura negra e literatura afro-brasileira e essa distinção entre literatura brasileira, assim como Fonseca (2006). Segundo a autora, a expressão e o conceito de literatura negra possibilitam ao negro criar a si mesmo, a partir da sua própria visão e recuperar a identidade do negro brasileiro por meio de sua própria voz. Para Cuti (2010) utilizar a termo negro para designar essa literatura é uma forma de resistência, luta contra o racismo. No PNLD Literário de 2018, do 1º ao 3º ano, há poucas obras escritas por autores(as) negros(as), nesse sentido, pouco espaço para a literatura negra e vozes de resistência.

A expressão literatura afro-brasileira também é, frequentemente, utilizada por Bernd (2002), e para a pesquisadora ela é resultado da memória, da herança cultural rasurada desde a chegada dos escravizados negros no Brasil, além de debater a vulnerabilidade e o racismo da população negra. Uma das obras do acervo do PNLD Literário de 2018, escrita por Sonia Rosa, *Os tesouros de Monifa* (2012) resgata a memória do negro escravizado no Brasil e ressalta a contribuição dos povos africanos para a formação do povo brasileiro.

Duarte (2008, p.22) também concorda com o pensamento de que existe diferença entre literatura brasileira e afro-brasileira e que essa diferenciação é importante, pois apesar de ser escrita na mesma língua, estar enquadrada nos mesmos gêneros ela “questiona e abala” a literatura canônica. O autor entende a literatura afro-brasileira como um conceito em construção e para reconhecê-la o autor aponta cinco fatores que a diferencia da literatura brasileira: *temática, autoria, ponto de vista, linguagem e o público-leitor*.

A *temática* da literatura afro-brasileira, conforme os apontamentos de Duarte (2008), pode estar associada à ancestralidade, denúncias da escravidão, a história do povo negro, personagens e heróis negros(as), as tradições culturais, religiosas, histórias contemporâneas que abarcam contextos de miséria e exclusão, a problematização do discurso colonial. São temas que trazem o negro para a literatura como protagonista histórico e cultural, por meio da sua própria construção, não a do outro, que normalmente vem acompanhada de estereótipos.

Segundo Bernd (1988, p.87) ao escrever sobre as leis fundamentais que norteiam a

literatura negra brasileira, concorda com Duarte ao dizer que “a identidade da poesia negra brasileira é dada principalmente pela intenção que contém de recriar e de reconstruir um mundo que seja diferente do mundo dos brancos”. A autora menciona a poesia, no entanto, é possível refletir também sobre a prosa e o olhar do negro sobre suas vivências.

Tão importante quanto a *temática* é o conceito de *autoria* da literatura afro-brasileira, apresentada por Duarte, a partir da perspectiva de que precisa ser observada “não apenas como um dado exterior, mas na condição de traduzida em constante discursiva integrada à materialidade da construção literária” (DUARTE, 2008, p.15). A *autoria* está atrelada à discursividade do texto através do ponto de vista. Trata-se de uma junção entre autoria, criticidade e representatividade textual. É um dos fatores de contraversão, pois recai sobre a reflexão do que é ser negro no Brasil, que não implica somente em fatores biográficos e fenotípicos, pode estar atrelado também à ancestralidade e a uma literatura que aborde as questões da negritude escrita por autores brancos, por isso depende dos outros fatores para ser caracterizada como literatura afro-brasileira.

Duarte (2008) considera que o fator *autoria*, além *do ponto de vista* também está relacionado à *temática* literária e à *linguagem* que preze pela história e cultura do povo negro, o que permite dizer que seu ponto de vista se aproxima do que Bernd escreve sobre literatura negra:

[...] é preciso sublinhar que o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciativo que se quer negro (BERND, 1988, p.22).

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira ou literatura negra é constituída do sujeito que se apropria da temática, da linguagem e do ponto de vista desprendido da literatura e ideologia hegemônica. O *ponto de vista* está atrelado à visão que o autor do texto literário tem e a sua escolha vocabular, seus valores morais e ideológicos, diferente da hegemonia discursiva do colonizador, compreendendo seu lugar de fala e seus privilégios, ou seja:

[...] uma visão de mundo própria e distinta da do branco, sobretudo do branco racista, como superação da cópia de modelos europeus e de toda a assimilação cultural imposta como única via de expressão. Ao superar o discurso do colonizador em seus matizes passados e presentes, a perspectiva da negritude configura-se enquanto discurso da diferença e atua como elo importante dessa cadeia discursiva que irá configurar a afro-descendência na literatura brasileira (DUARTE, 2008, p.18).

*O ponto de vista* é também a superação do colonial, transpassado para o discurso, para a literatura, relacionando-se à temática que visa textualizar a história do negro e sua cultura.

Outro fator a ser observado para caracterizar a literatura afro-brasileira é a *linguagem* que, conforme Duarte (2008, p.18), “ressalta ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua”. Em *Olelé uma antiga cantiga da África*, uma das obras que compõe o acervo literário do PNLD Literário de 2018, escrita por Fabio Simões, é apresentada uma cantiga dos congoleses, na língua desse povo, valorizando e resgatando a ancestralidade através da cantiga e da enunciação. Essa é uma obra que resgata a língua de um dos povos africanos e apresenta uma cultura e linguagem pouco difundida, desconstruindo o padrão colonial de reproduzir histórias eurocentradas e apresentando uma língua pouco difundida.

O último fator observado por Duarte (2008) a fim de caracterizar a literatura afro-brasileira é o *público*, para quem se escreve. Trata-se de poder apresentar diversidade, novas representações identitárias, combater o preconceito e a discriminação.

*o sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a atingir um determinado segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz de uma determinada coletividade. Isto explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, que enfatizam o papel social da literatura na construção da auto-estima dos afro-descendentes (DUARTE, 2008, p.20).*

A literatura afro-brasileira caracteriza-se por ressignificar conceitos e desconstruir pré-conceitos, ativar a voz de uma coletividade negra contra o racismo, pois quem fala, fala por si e por sua coletividade, pela identidade negra a qual Munanga (2003) se refere, articula os povos negros em prol de resistência. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira, da cultura africana e que aborda a temática étnico-racial no PNLD Literário pode estar contribuindo para o combate ao racismo, através de representações positivas e reflexões sobre os conceitos perpassados pela colonialidade, os quais inferiorizam as representações culturais, os personagens e a história dos povos negros.

Sabendo disso e a partir dos conceitos até aqui apresentados, considera-se a literatura afro-brasileira e a literatura negra condutoras de vozes antirracistas, as quais buscam regatar através da memória cultural, histórica e de discussões de cunho étnico-raciais e de representatividade o direito de igualdade.

A partir desse levantamento conceitual sobre literatura negra e afro-brasileira, optou-se por priorizar nessa pesquisa a expressão literatura afro-brasileira, a fim de padronizar o texto e, também, por considerar importante o levantamento realizado pela pesquisadora Silva (2021) sobre a maior incidência do uso dessa expressão. Outro aspecto determinante para essa escolha são as reflexões apontadas por Duarte (2008) sobre *temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público-leitor* que, para ele, na perspectiva de uma literatura em construção, determinam a literatura afro-brasileira.

No próximo subcapítulo será contextualizado o Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário de 2018 que distribui obras de literatura às escolas públicas do Brasil e a quantidade de obras que o compõe, em seguida será apresentada a análise referente à quantidade de obras afro-brasileiras, que abordam a cultura africana e à discussão étnico-racial que compõe o acervo do programa.

## 2.2 Contextualização do PNLD Literário de 2018

Para Jovino (2017) a literatura infantil está atrelada à sua relação com a sociedade que molda as suas representações e menciona a estreita e poderosa relação que existe entre literatura infantil e a escola:

[...] a literatura infantil articula-se, de forma muito direta, a uma poderosa instituição social, a escola (e suas interfaces com políticas públicas de distribuição de livros, de incentivo a leitura etc.), a partir da qual formata sua maneira de cumprir o percurso, que vai do autor aos leitores e da escrita à leitura (JOVINO, 2017, p.13).

Não é de hoje que as escolas recebem obras literárias por meio de políticas públicas do estado. No século XX, quando houve uma ascensão da população urbana no Brasil, houve um incentivo quanto à produção literária para as escolas por parte do estado, com a finalidade de propagar suas ideias.

O programa de distribuição de livros que é evidenciado nessa dissertação, o PNLD Literário, também é um programa do Estado. As obras literárias que compõe o acervo partiram da escolha de estudiosos, professores e pesquisadores e depois uma nova seleção que foi realizada pelos professores da e na escola.

Cabe explicar o que é o PNLD Literário e como funciona para refletir sobre a distribuição de obras literárias no Brasil e a escolha de textos que abordem a temática afro-brasileira. O Plano Nacional do Livro do Material Didático Literário (PNLD Literário) avalia e disponibiliza livros didáticos e de literatura às instituições conveniadas ao Poder Público, em âmbito nacional. O PNLD Literário, conforme o Portal do Ministério da Educação (MEC)<sup>7</sup>, é a união do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 unificou os dois programas. Além da nomenclatura e da unificação foram incluídos materiais de apoio: “obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros” (MEC, 2018).

A compra e distribuição dos livros selecionados pelo MEC, com base na Secretária da Educação Básica (SEB), é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNLD Literário atende os ciclos da educação básica de forma alternada e estão divididos em quatro segmentos: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No ano de 2018 foi realizada a escolha de obras literárias para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Ensino Médio. Em 2020 a escolha das obras literárias foi para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e em 2022 para o Ensino Médio (1º à 3ª série).

Para receber os livros a escola precisa estar vinculada ao Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ou ter feito adesão formal ao programa, pois os livros são distribuídos com base nesse censo que geralmente não corresponde à demanda correta de estudantes na escola, pois se baseia no ano anterior.

O catálogo de obras que compõe o Guia Digital do PNLD foi selecionado por uma equipe de avaliadores, formada por professores de instituições de ensino superior, Mestres e Doutores de diversas áreas da Educação e de Letras, e também da Educação Básica com experiência no Magistério que se inscreveram para fazer parte do processo de seleção do programa.

Referente às obras literárias, as editoras que quisessem fazer parte do programa precisaram se inscrever no ano de 2017, seguindo os prazos e orientações do edital

---

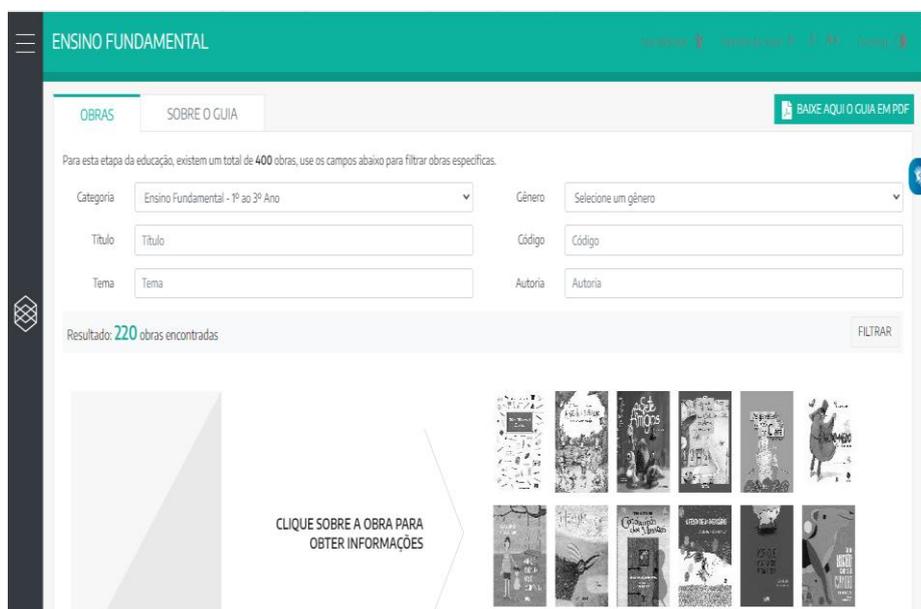
<sup>7</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> Acesso em: 11/05/2022

disponível no site do FNDE.

Após selecionadas as obras, pela equipe de avaliação, elas foram disponibilizadas no Guia Digital no período de 18 de outubro de 2018 a 31 de outubro de 2018, e prorrogado até às 23h59m do dia 05 de novembro de 2018 para que os docentes, nas escolas, pudessem fazer as escolhas dos livros que seriam encaminhados, por meio do Guia Digital. Destacamos o curto período destinado para avaliação, haja vista que as atribuições dos docentes são muitas. Sendo assim, o prazo destinado também pode interferir no processo reflexivo para a escolha.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental foram selecionadas quatrocentas (400) obras literárias. Dessas quatrocentas (400) obras, duzentas e vinte (220) atendem o público do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e cento e oitenta (180) o de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Nas imagens a seguir, do Guia Digital, é possível observar o número de obras e a plataforma do guia digital. A figura 01 corresponde as obras literárias do 1º ao 3º ano e a figura 02 ao 4º e 5º ano:

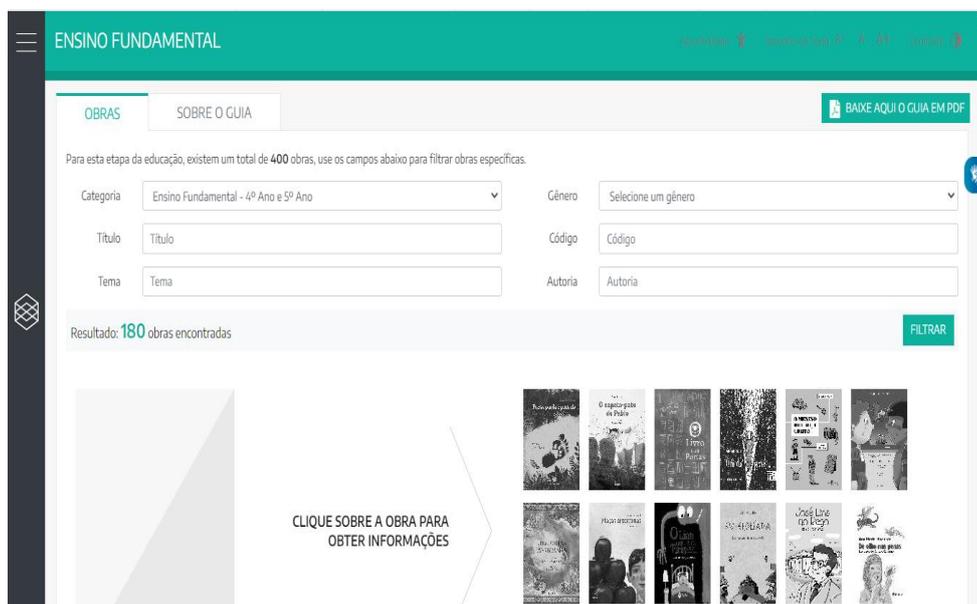
**Figura 1<sup>8</sup> Quantidade de obras do PNLD Literário do 1º ao 3º ano**



FONTE: Guia Digital do PNLD Literário

<sup>8</sup> Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2018\\_literario/etapa-ensino/2018-literario\\_ensino\\_fundamental](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_fundamental)>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

**Figura 2 - Quantidade de obras do PNLD Literário 4º e 5º ano**



FONTE: Guia Digital do PNLD Literário

Ao acessar essa plataforma e selecionar a obra literária, o docente conseguia ter acesso a ela na íntegra, no entanto, a plataforma apresentava lentidão para carregar, o que desmotivava os docentes e induzia a escolha através da leitura do resumo, título e capa quando não conheciam a obra ou o escritor.

Na escola, os docentes precisaram escolher uma quantidade menor do que a disponibilizada pelo acervo. Dessa escolha, uma parte dos livros foi destinada ao acervo da biblioteca e outra parte a sala de aula, conforme o quadro 01:

**Tabela 1 Distribuições do Acervo PNLD Literário 2018<sup>9</sup>**

Categoria 1 a 4	Acervos para sala de aula
1 e 2 - Creche - 0 a 3 anos e 6 meses	20 obras
3 - Pré-escola - 4 a 5 anos 11 meses	25 obras
4 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental- 1º ao 3º ano	35 obras
Categoria 5 e 6	Acervos para biblioteca
5 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 4º e 5º anos	50 obras
6- Ensino Médio - 1ª a 3ª séries	50 obras
Categoria 5 e 6	Livro do Aluno
5 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 4º e 5º anos	2 obras por aluno
6- Ensino Médio - 1ª a 3ª séries	2 obras por aluno

FONTE: Portal do Governo Federal

Observa-se que do 1º ao 3º ano, trinta e cinco (35) obras são destinadas a sala de aula e cinquenta (50) ao acervo da biblioteca. A orientação do programa é a de que o professor que estiver selecionando as obras, na escola, escolha a partir do seu contexto social e sua realidade, mas com a demora em carregar as obras literárias na plataforma o que permitiria a leitura na íntegra, em alguns casos essa análise não foi realizada. Reitera-se aqui o fator tempo de escolha como um complicador para a análise mais criteriosa do conteúdo das obras. Conforme exposto, a escolha mais significativa e crítica será aquela que levar em conta as reflexões apontadas por Duarte (2008) sobre *temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público-leitor que determinam a literatura afro-brasileira*. No entanto, o tempo disponibilizado para leitura de duzentas e vinte obras (220) não foi o adequado, além de não permitir que a escola capacitasse seus professores para a atividade.

Anterior a 2018 não era possível fazer essa escolha de forma online com o auxílio do Guia Digital. Com a unificação dos programas e as mudanças nos critérios de escolha, o professor, na escola, pode acessar o Guia com as obras completas para fazer sua escolha.

Cada escola pôde se organizar de forma autônoma para a escolha, na escola onde a pesquisadora desta dissertação atuou como professora no ano da escolha, em 2018, todos os professores participaram, consultando e selecionando as obras no período de planejamento e no tempo estipulado pelo PNLD Literário. Após a seleção, a direção encaminhou em ata os títulos selecionados pela equipe de professores.

As obras literárias selecionadas chegaram à escola no último semestre do ano de 2019 e começaram a ser utilizadas no ano de 2021, pois no ano de 2020, a equipe escolar

<sup>9</sup> Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2018\\_literario/2018\\_literario\\_escolha](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/2018_literario_escolha). Acesso em: 21 de maio de 2022.

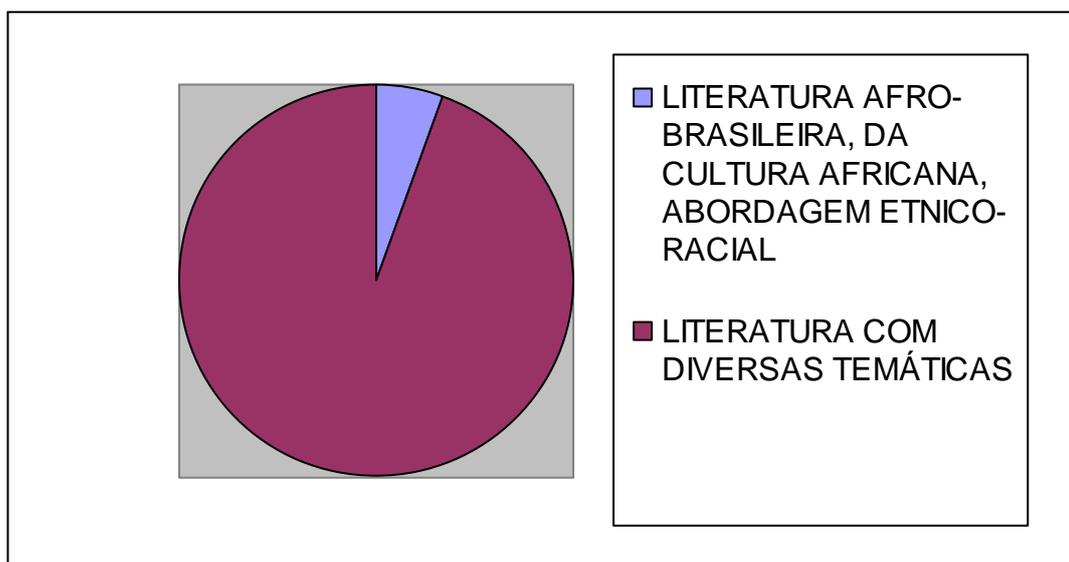
ficou restrita ao trabalho remoto por conta da pandemia do Covid-19.

Na próxima parte dessa pesquisa será apresentada as obras literárias do PNLD Literário selecionada para esse estudo, vinculada a temática da literatura afro-brasileira, da cultura dos povos africanos e da discussão étnico-racial.

### 2.3 A literatura do PNLD Literário

O PNLD Literário do 1º ao 3º ano é composto por uma diversidade de títulos, assuntos e autores, totalizando duzentas e vinte (220) obras literárias. Desse total, doze (12) abordam a temática da literatura afro-brasileira, da cultura africana e da discussão étnico-racial. Dessas doze (12), cinco por cento (5%) são de autoria negra. O gráfico abaixo, na figura 03, ilustra esses dados.

**Figura 3 – Gráfico da quantidade de obras do PNLD Literário de 2018 do 1º ao 3º**



FONTE: Autoria própria

Optou-se por dividir essas doze (12) obras afro-brasileiras em três grupos: da literatura afro-brasileira, da cultura africana e o grupo que aborda as questões étnico-raciais, que são obras que apresentam algum tipo de representatividade negra, como por exemplo personagens. Para essa divisão se estabeleceu relação com as temáticas que estão citadas na Lei 10.639/03 sobre “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira [...]” (BRASIL, 2003). As obras do grupo da literatura afro-brasileira ficam restritas as obras que abordam a temática da cultura e/ou história afro-

brasileira e sua contribuição para a formação do povo brasileiro, considerando também os apontamentos feitos por Duarte (2008) sobre a literatura afro-brasileira. As obras da cultura africana são histórias dos povos africanos, retomada da ancestralidade, e os livros que abordam a questões étnico-raciais estão relacionados à discussão racial e a representatividade de personagens negros.

O gráfico da Figura 03 mostra que a maior parte das obras não contempla a temática afro-brasileira, da cultura africana ou a discussão étnico-racial. Esse é um indicativo de que a Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da temática étnico-racial no currículo, de valorização da história, da cultura africana e afro-brasileira e suas contribuições na formação do povo brasileiro, está sendo parcialmente contemplada, pois há poucas obras que estão de acordo com o que ela determina. O percentual de cinco por cento (5%) é indicativo da desigualdade nas perspectivas para a leitura dos estudantes, além de evidenciar que não há preocupação em disponibilizar obras de autoria e temáticas afro-brasileira e africanas na mesma proporção que outras culturas, demonstrando também que o pensamento da colonialidade continua.

Vale relembrar o que Debus (2017) indica através de suas pesquisas, que houve um aumento nas produções literárias que abordam a temática afro-brasilidade, da africanidade ou que apresentam personagens negros. No entanto, há muitas obras que não contemplam o que diz a Lei e são inseridas no mercado apenas por interesses mercantis. A partir dessa informação é possível considerar também, em uma perspectiva dialética, que o baixo número de obras que abordam a temática em questão no quadro do PNLD Literário de 2018, do 1º ao 3º ano, esteja relacionada à literariedade das obras enviadas para análise dos avaliadores pelas editoras, não se enquadrando nos requisitos do Programa.

É importante refletir também sobre a distribuição das obras literárias a partir da escolha das escolas, nem todas as duzentas e vinte (220) obras foram encaminhadas às salas de aulas e bibliotecas escolares, não se descarta a possibilidade, portanto, de alguma escola não ter selecionado uma ou algumas das doze (12) obras que tratam da temática afro-brasileira, da cultura africana ou abordagem étnico-racial.

É inegável o quanto é necessário avançar na adesão da literatura afro-brasileira e da cultura africana em programas em larga escala como o PNLD Literário. Por isso também é importante salientar a formação continuada do docente, da educação básica, pois ele é quem irá selecionar as obras para a escola, essa ação pode fortalecer a formação antirracista e decolonial. Mas, sabe-se que muitos professores não tiveram formação em

história da África ou sobre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, fragilizando suas práticas nesse quesito, de acordo com Gomes, Rodrigues e Quintilhano (2017).

Seguindo com a análise de dados, cabe ressaltar que das doze (12) obras que tratam da temática explorada nessa pesquisa, conforme Figura 03, foram observadas quatro (04) obras escritas por autores(as) negros(as), pois também é um indicativo de quanto espaço as vozes negras estão tendo na literatura para falar sobre aspectos da sua cultura e história e resistência no acervo literário de distribuição de livros e representatividade.

**Tabela 2 Obras escritas por autores(as) negros(as)**

<b>OBRA LITERÁRIA</b>	<b>AUTOR (A)</b>
CINCO FÁBULAS DA ÁFRICA	JULIO EMILIO BRAZ
MEU CRESPO É DE RAINHA	BELL HOOKS
OLELÊ - UMA ANTIGA CANTIGA DA ÁFRICA	FABIO SIMÕES
OS TESOUROS DE MONIFA	SONIA ROSA

FONTE: Autoria própria

O Quadro 02 destaca que das doze (12) obras disponibilizadas para a escolha no PNLD Literário 2018, quatro (04) são escritas por autores(as) negros(as). Ou seja, menos da metade das obras que abordam a temática pesquisada são de autores negros. Ribeiro (2019) escreve sobre a importância de ler autores(as) negros(as) para se conhecer uma nova visão de mundo, diferente da colonial, pois falam da falta de privilégios, das injustiças a partir da experiência.

Além disso, vale ressaltar que a escola tende a omitir sujeitos negros(as) importantes em várias esferas no conhecimento como da ciência, história e da literatura. Pouco se fala, por exemplo, sobre a primeira escritora e romancista negra Maria Firmina dos Reis<sup>10</sup> ou mesmo sobre a Machado de Assis<sup>11</sup> ser um escritor negro. São sujeitos que acabam ficando no esquecimento, como Maria Firmina, precursora da literatura afro-

<sup>10</sup> Brasileira, nascida em 1822, faleceu em 1917. Autora da obra *Úrsula* (1859).

<sup>11</sup> Brasileiro, nascido em 1839, faleceu em 1908. Autor de vários clássicos brasileiros como *Dom Casmurro* (1899) e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881).

brasileira, muitas vezes não aparecerem em livros didáticos ou são esquecidos (as) pelos professores, que também não conheceram esses autores e sua origem, dando continuidade a colonialidade, perpetuando os saberes de sujeitos não-negros e omitindo o dos negros.

Sabendo dessa omissão social e do fato que sujeitos negros poucas vezes são descritos pela literatura em lugares de destaque, voltando-se novamente para o Quadro 02, anuncia-se que serão apresentadas as fotografias dos(as) autores(as) negros(as) e de suas obras a fim de enaltecer sua presença de resistência e representatividade junto às suas produções.

*Cinco fábulas da África* é uma das quatro (04) obras escritas por autores negros, quem a escreveu foi Júlio Emílio Braz (1959), autor de obras infantojuvenis, ilustrador e roteirista.

**Figura 4 Júlio Emílio Braz**



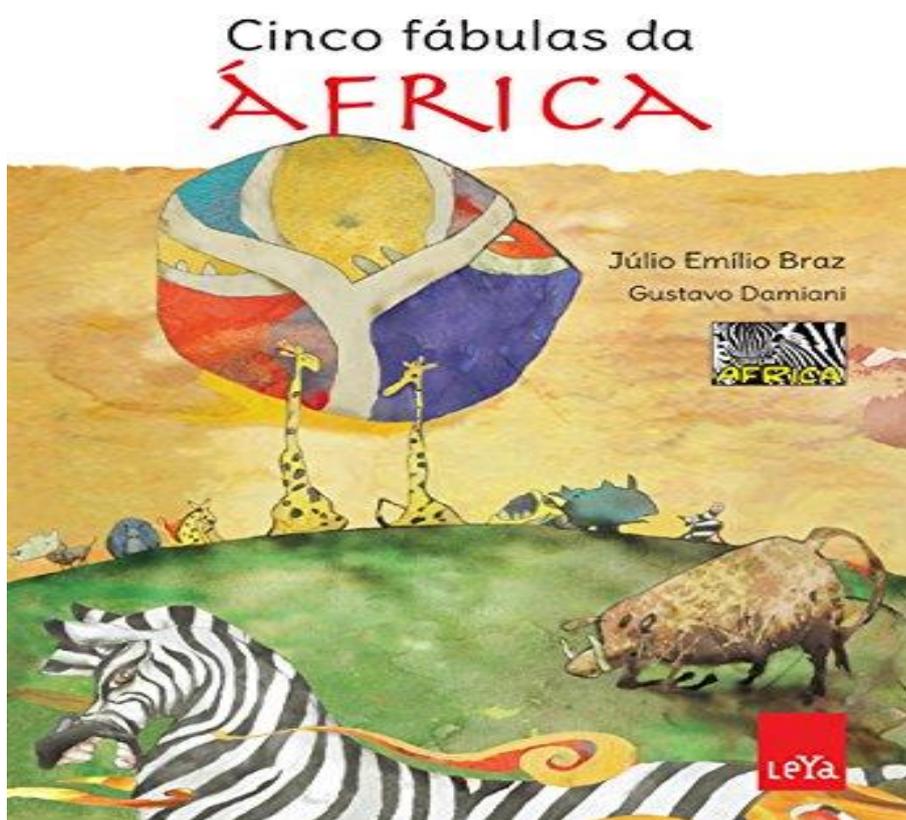
Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>

Sua obra, *Cinco fábulas da África*, é composta por cinco histórias que são construídas através da relação da avó com seus netos. Trata-se de histórias que envolvem a diversidade da cultura africana e a relação do homem com a natureza, através de fábulas que são transmitidos por meio da oralidade entre gerações da cultura de povos africanos e

remetem à ancestralidade.

A obra de Júlio Emílio Bráz aborda conhecimentos, história e cultura de diversos povos do continente africano. São histórias que recuperam e valorizam a memória cultural de povos que foram subalternizados e muitas vezes esquecidos, proporciona o pensamento decolonial, que se desprende da lógica hegemônica, através da literatura apresentando histórias de quem foi silenciado pelos colonizadores e que por muito tempo foi impedido de propagar seus conhecimentos, como em espaços escolares, pois é um lugar de conhecimento e privilégio, que também perpassa a colonialidade.

**Figura 5 Cinco fábulas da África**



Fonte: Obra *Cinco fábulas da África*

A obra *Cinco fábulas da África* possibilita ao leitor conhecer narrativas culturais de outros povos e novas formas de conhecer o continente africano, assim como *Olelê uma antiga cantiga da África* que também é uma história da cultura popular do continente africano e apresenta novos pontos de vistas.

*Olelê uma antiga cantiga* é uma história que se passa a beira do rio Cassai na República Democrática do Congo. O autor da obra é Fabio Simões, afro-brasileiro,

educador, músico, artesão de instrumentos africanos e afro-brasileiros e pesquisador. Atuou como pesquisador em Moçambique na área de instrumentos musicais tradicionais da região.

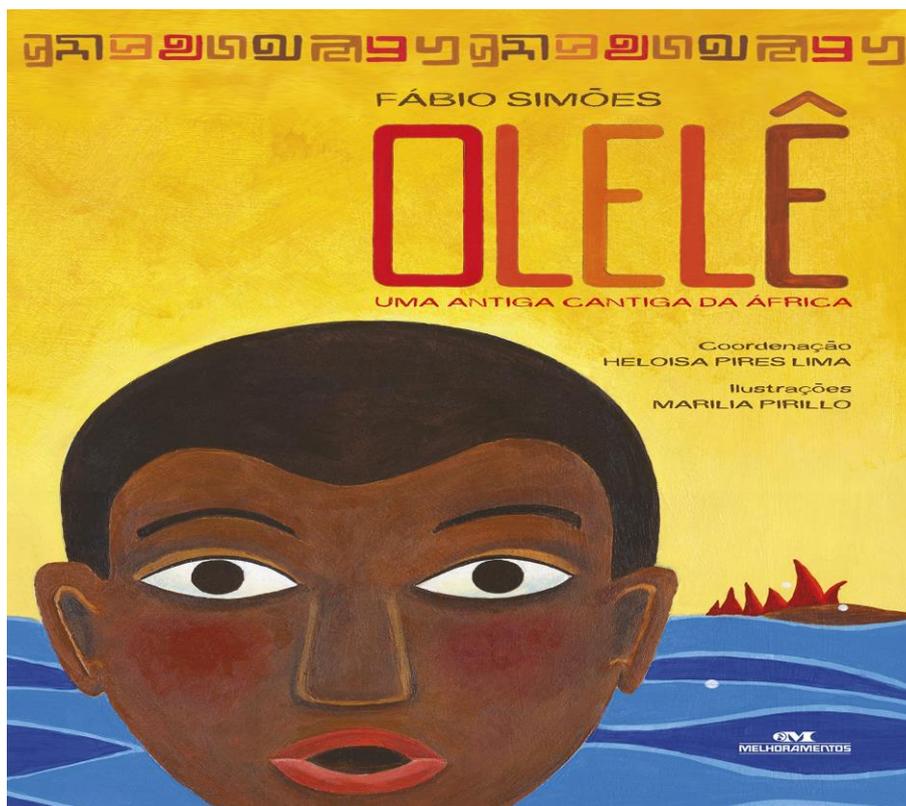
**Figura 6 Fabio Simões**



Fonte: <https://www.fflc.org.mz/por>

A história recontada por Fabio Simões é uma lenda que trata das cheias do rio Cassai. Conforme a lenda a travessia se torna perigosa quando o rio enche e para que essa passagem seja bem-sucedida é necessário que se cante uma cantiga, a Olelê, que é sobre coragem, valentia e coletividade.

Figura 7 Olelê uma antiga cantiga da África



Fonte: obra *Olelê uma antiga cantiga da África*

As histórias populares recontadas por Júlio Emilio Bráz e Fabio Simões sobre povos africanos, retomando a cultura e memória dos ancestrais africanos é uma forma de decolonizar o conhecimento veiculado nos espaços de poder e saber como o da escola, que por muito tempo foi somente aquele de perspectiva eurocêntrica, conforme Bernd (1988).

As outras duas obras literárias, escritas por autoras negras, não são histórias dos povos africanos, abordam a temática da história da formação do povo brasileiro com ênfase na cultura afro-brasileira e as questões étnico-raciais: *Meu crespo é de rainha* e *Os tesouros de Monifa*.

*Meu crespo é de rainha* é um poema de bell hooks<sup>12</sup>, mulher negra, estadunidense, pesquisadora, professora e importante ativista para o movimento negro e para o movimento feminista.

---

<sup>12</sup> O nome da autora é escrito com letras minúsculas em homenagem à sua avó que tinha esse nome e em forma de protesto contra a normativa linguística. O nome da autora é Gloria Jean Watkins.

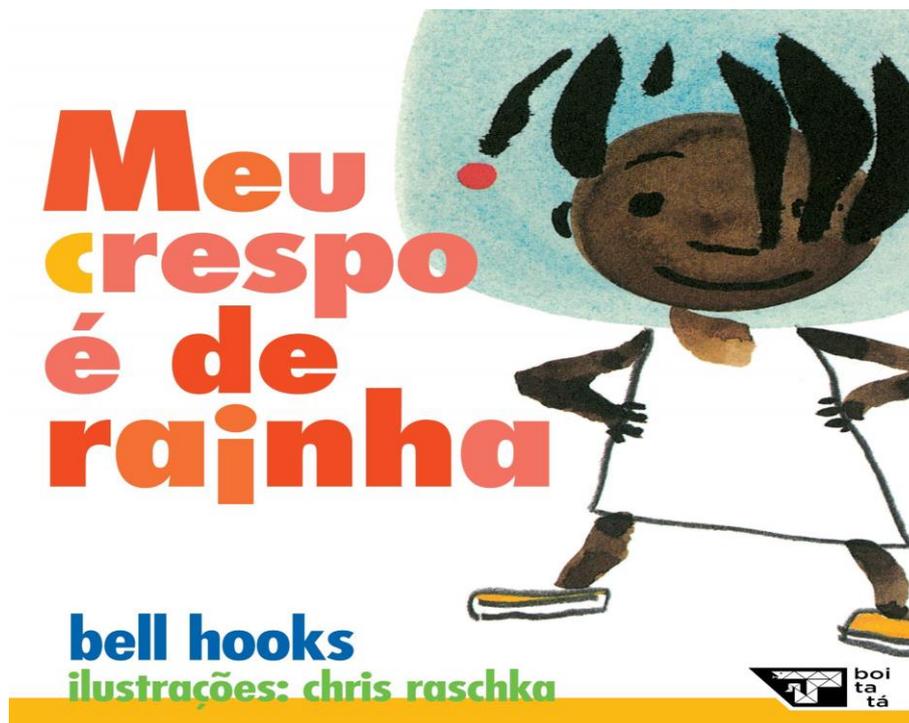
**Figura 8 bell hooks**



Fonte: <https://g1.globo.com/>

O poema *Meu crespo é de rainha* trata da diversidade do cabelo negro, sua beleza e importância. A personagem da menina e da mulher negra é enaltecida através das relações que hooks (2018) estabelece entre o cabelo afrodescendente e imagens positivas

Figura 9 Meu crespo é de rainha



Fonte: obra *Meu crespo é de rainha*

O texto propõe uma perspectiva decolonial desde o título, pois não se trata de uma rainha loira e branca como foi largamente difundido durante séculos da colonialidade, hooks apresenta uma menina negra de cabelo crespo, que ama o seu cabelo e que pode enfeitá-lo e deixá-lo como quiser.

*Os tesouros de Monifa* também é uma obra escrita por uma mulher negra. O texto é um conto de memórias de uma professora, Sonia Rosa (1959), que relata na obra literária um pouco da história de todos os brasileiros e da força das mulheres de sua família.

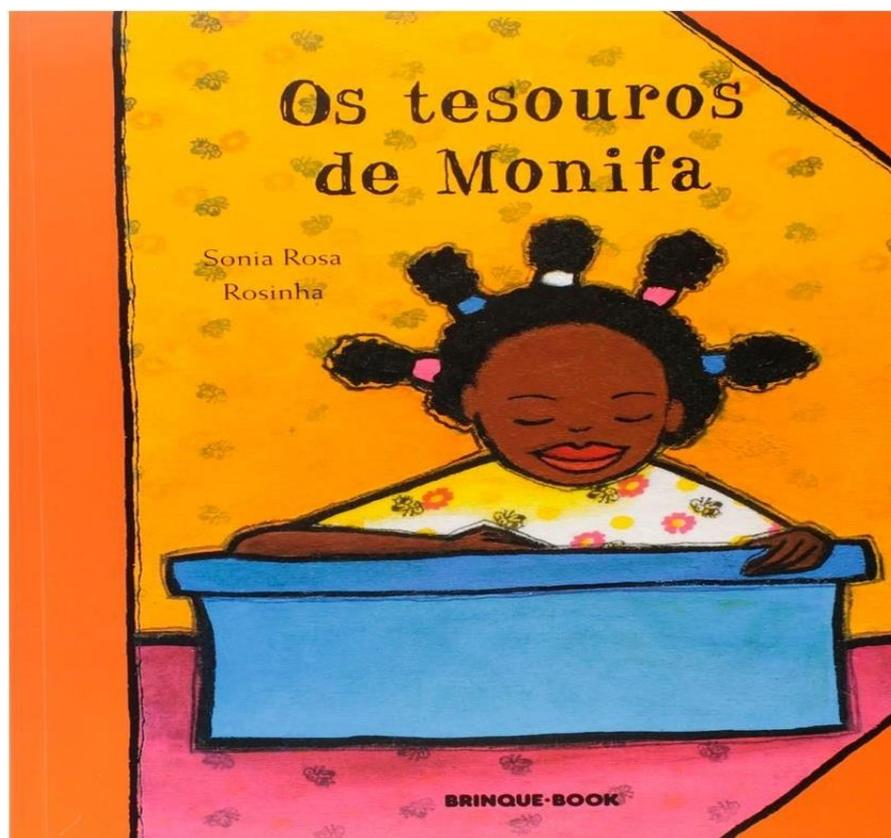
**Figura 10 Sonia Rosa**



Fonte: <https://rascunho.com.br/>

Na obra *Os tesouros de Monifa*, a personagem narradora recebe um baú de memórias da sua família que contém lembranças da África, da época em que sua tataravó Monifa foi escravizada no Brasil, apresentando sua vivência e ancestralidade através das mulheres da sua família. É um texto que permite reflexões acerca da cultura africana e afro-brasileira, da ancestralidade e do período em que os(as) negros(as) foram escravizados no Brasil.

**Figura 11 Os tesouros de Monifa**



Fonte: obra *Os tesouros de Monifa*

A obra literária conta a história da escravização através de uma nova perspectiva, por meio de vozes negras e femininas, denunciando alguns dos abusos vividos no período escravocrata e o sofrimento dos povos negros.

Ao retomar os cinco elementos que podem caracterizar a literatura como afro-brasileira, descritos por Duarte (2008), *temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor*<sup>13</sup>, considerou-se que as quatro obras citadas podem ser chamadas de afro-brasileiras, *Cinco fábulas da África, Olelê uma antiga cantiga da África, Meu crespo é de Rainha e Os tesouros de Monifa*.

No que se refere à temática, todas abordam temas previstos por Duarte (2008). *Cinco fábulas da África e Olelê uma antiga cantiga da África*, por exemplo, recuperam a ancestralidade de povos africanos, *Meu crespo é de Rainha* apesar de ser escrita por uma

---

<sup>13</sup> No Apêndice B deste trabalho há uma tabela com as obras no PNLD Literário que estão de acordo com os fatores propostos por Duarte (2008) e também com as obras que não estão de acordo com essa proposta de literatura afro-brasileira.

autora estadunidense foi traduzida para o português e aborda a temática do cabelo afrodescendente, trazendo representatividade positiva para a menina e a mulher negra por meio de um discurso que valoriza a identidade negra. E em *Os tesouros de Monifa* há o resgate da ancestralidade afro-brasileira, denúncias do período da escravização e a valorização da formação do povo brasileiro através da história e cultura afro-brasileira.

No segundo ponto, *autoria*, as quatro obras são escritas por autores afrodescendentes. Julio Emilio Braz, Fabio Simões e Sonia Rosa são afro-brasileiros e bell hooks afro-norte-americana. Os quatro autores escrevem a partir do lugar de fala de sujeitos negros que sofrem/sofreram com as consequências da colonialidade, do racismo e do preconceito. Além disso, tendo em vista a autoria negra presente nessas obras, é possível dizer que são obras de literatura negra, escritas por negros e negras, uma literatura de resistência, conforme Cuti (2010).

Sobre o *ponto de vista*, as quatro obras partem de visões de mundo que destoam da colonialidade, procurando superar o discurso do colonizador. *Cinco fábulas da África* e *Olelê uma antiga cantiga da África* valorizam histórias de povos africanos que foram silenciados e tiveram sua cultura subalternizada pela colonialidade, a qual disseminou a ideia de que uma cultura é mais valorosa que a outra, dominando assim as formas de agir e pensar.

*Meu crespo é de rainha* também desconstrói ideias propagadas pela colonialidade, no poema a rainha é negra e não branca, ou loira de olhos claros, como as rainhas dos cânones infantis. A obra *Os tesouros de Monifa* também parte de um *ponto de vista* desassociado ao da colonialidade, pois apresenta a visão de mundo de quem sofreu com a escravização.

A *linguagem* empregada nas obras também as aproximam dos conceitos descritos por Duarte (2008), pois trazem referência de línguas de povos africanos, destacando opções vocabulares que valorizam negros(as) como *Em meu crespo é de rainha*, através de reforços positivos sobre o cabelo afrodescendente.

Ao que se refere ao *público leitor* às obras demonstram ser escritas para uma coletividade, a fim de propagar conhecimento sobre cultura de povos africanos e também desmistificar preconceitos e contar a história a partir de novas visões de mundo.

Além dessas quatro (04) obras do PNLD Literário escrita por autores(as) negros(as) há a lenda *Kiriku e a Feiticeira*, escrita por uma autora negra, Josilane Maria Aires, e duas não negras, Janete Lins Rodrigues e Maria Carmelita Lacerda. Conforme o quadro abaixo:

**Tabela 3 Obras escritas por autores(as) negros(as) e não negros(as)**

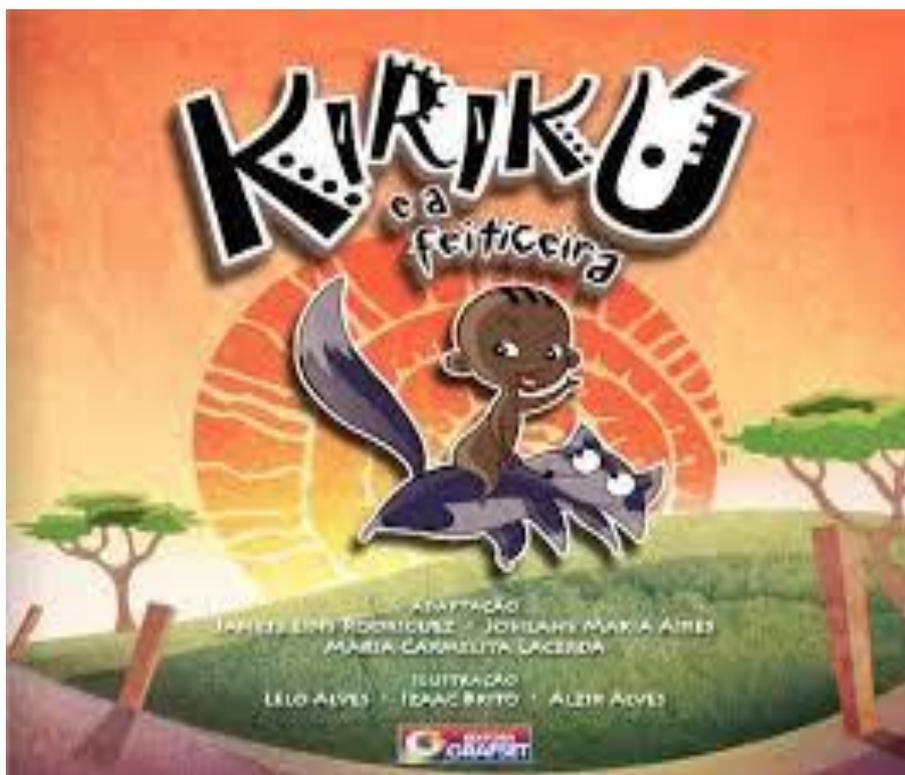
OBRA	AUTOR
KIRIKU E A FEITICEIRA	JANETE LINS RODRIGUEZ, JOSILANE MARIA AIRES E MARIA CARMELITA LACERDA

FONTE: Autoria própria

A escritora Josilane Maria Aires, brasileira, da Paraíba, é psicóloga escolar e escreve sobre diversos temas. As outras duas autoras também são paraibanas, Janete Lins Rodriguez é mestra em Geografia, se interessa por temas relacionados à diversidade e, principalmente, étnico-racial. Maria Carmelita Lacerda é professora e autora de livros didáticos e literários, também se interessa pela temática da diversidade. Não foram encontradas fotografias das autoras, apenas suas apresentações através de texto no final do livro.

A obra *Kirikú e a Feiticeira* é a lenda de um menino que nasceu em uma pequena aldeia na África, muito pequeno e esperto. Salvou seu povo das maldades de uma feiticeira e a libertou do que a condicionava a ser má. Por meio da lenda, o leitor é exposto à diversidade de uma das lendas, de um dos povos africanos.

Figura 12 Kirikú e a feiticeira



Fonte: Obra *Kirikú e a feiticeira*

A obra *Kirikú e a feiticeira* também retoma a memória do povo africano, como em *Cinco fábulas da África* e *Olelê uma antiga cantiga da África*. Assim como nas outras obras busca decolonizar, apresentando a cultura do povo africano que foi silenciada, invisibilizada e desvalorizada por vários séculos.

A obra pode ser considerada afro-brasileira a partir do que Duarte (2008) escreve, pois atende os cinco critérios estabelecidos pelo autor. *Temática* da cultura africana, *autoria* negra e de não negras que buscam descolonizar o conhecimento hegemônico, *ponto de vista* da decolonialidade, *linguagem* com escolhas lexicais da cultura afro, como “Kiriku” no próprio título e no que se refere ao *público leitor* possibilita abranger o conhecimento para além do eurocentrado, escrevendo para uma coletividade, resgatando a ancestralidade afro-brasileira.

As outras sete (07) obras tratam da temática afro-brasileira, diversidade, da representação negra através de personagens e da cultura africana e são escritas por autores(as) não negros(as), conforme o quadro abaixo:

**Tabela 4 Obras escritas por autores que não são negros**

<b>OBRA</b>	<b>AUTOR (A)</b>
A COR DE CORALINE	ALEXANDRO RANPAZO
ALAFIÁ E A PANTERA QUE TINHA OLHOS DE RUBI	OLAVO COSTA FRADE DE PAULA, MARCEL TENORIO DA COSTA, THEO DE OLIVEIRA
BOLOTA UMA CERTA JABUTICABA MUITO ESPERTA	IRAY MARIA GALRÃO
EUZÉBIA ZANZA	CAMILA FILLINGER CAVALLARI
GENTE DE COR COR DE GENTE	MAURICIO NEGRO SILVEIRA
OS HIPOPÓTAMOS	IRIS STERN
RAPUNZEL E O QUIBUNGO	RONALDO SIMÕES COELHO, MARIA CRISTINA AGOSTINHO

FONTE: Autoria própria

Dentre as sete (07) obras destacadas no Quadro 04, três (03) são lendas e contos de povos africanos; duas (02) obras apresentam personagens negras; duas (02) abordam a diversidade étnico-racial e uma (01) a cultura afro-brasileira.

Entre as obras que são histórias dos povos africanos está *Alafiá e a pantera que tinha olhos de rubi*, de Marcel Tenório da Costa e Theo de Oliveira. Trata-se de uma lenda congoleza que conta sobre o surgimento do fogo.

**Figura 13 Alafiá e a pantera que tinha olhos de rubi**

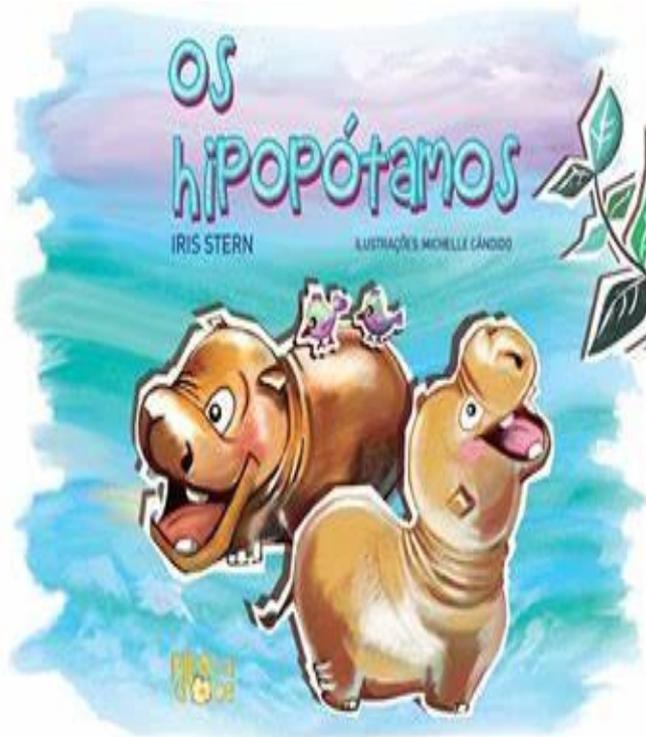


Fonte: Obra *Alafiá e a pantera que tinha olhos de rubi*

Na obra, Alafiá é uma menina que vive no continente africano em uma época que não existia o fogo, até o dia em que foi concebido a menina, conforme a lenda de seu povo. Para eles, o fogo foi um presente dos deuses.

Outra obra literária, para explicar um acontecimento da natureza, que retoma a memória africana, *Os hipopótamos*, de Iris Stern. O mito é do povo Kikuyu e conta sobre a natureza dos hipopótamos e seu comportamento. Para eles, os hipopótamos comiam muito, então suas peles ficavam finas, para se proteger do sol pediram aos deuses para ficarem debaixo da água. Os deuses concordaram desde que os hipopótamos cumprissem algumas regras a fim de preservar os animais aquáticos, com a condição de que os hipopótamos ficassem com a boca aberta para provar que não se alimentavam de animais aquáticos. A obra literária, portanto, busca explicar, através da cultura do povo Kikuyu, o porquê desses animais, os hipopótamos, ficarem com boca aberta por um longo período.

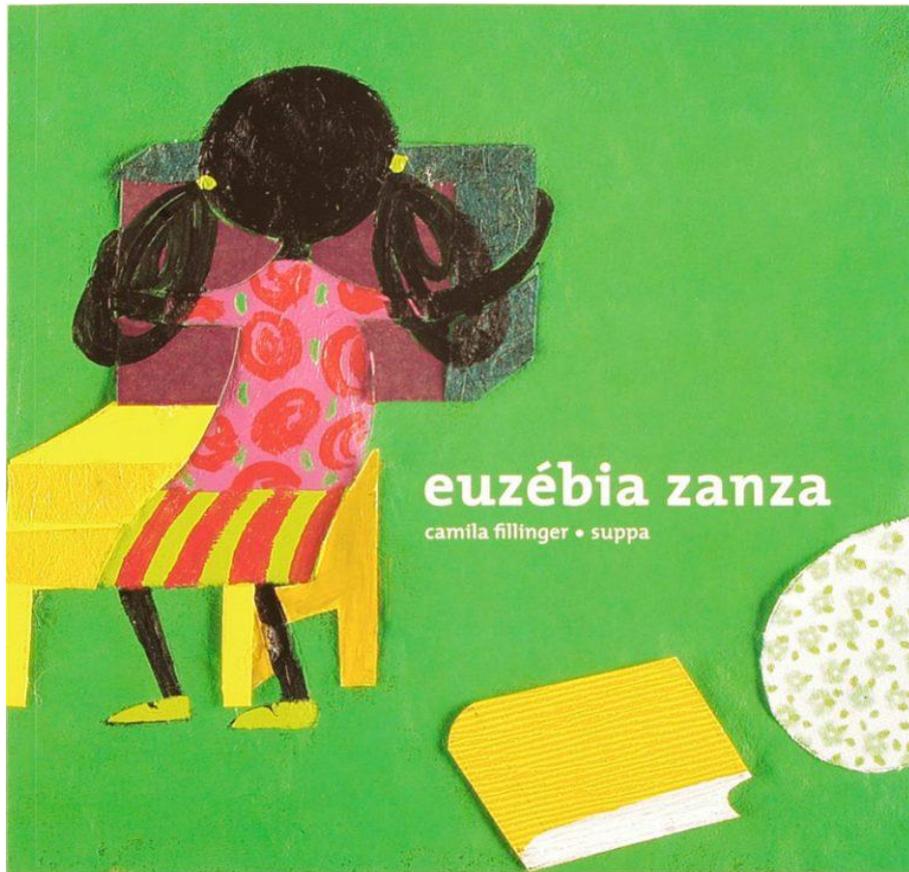
**Figura 14 Os hipopótamos**



Fonte: Obra *Os hipopótamos*

As outras duas (02) obras literárias têm personagens negras, são elas: *Euzébia Zanza* e *Bolota uma certa jabuticaba muito esperta*. A primeira, *Euzébia Zanza*, de Camila Fillinger, é uma história infantil que conta a história de Euzébia, uma criança negra, que está fantasiando e brincando em lugares do cotidiano.

**Figura 15 Euzébia Zanza**

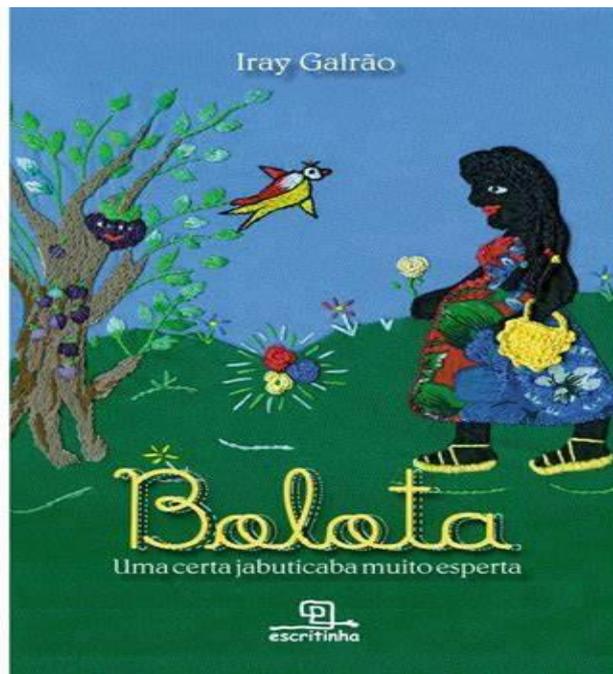


Fonte: Obra *Euzébia Zanza*

A linguagem do texto não proporciona discussão direta em torno de questões étnico-raciais, mas há a representatividade negra através da personagem Euzébia Zanza.

A outra obra, *Bolota uma certa jabuticaba muito esperta*, de Iray Galvão, é um conto da jabuticaba Bolota, que observava D. Zezé, uma mulher bonita, de sorriso doce e cabelos negros e pele negra. Assim como a história de Euzébia, a de Bolota e D. Zezé não apresenta, explicitamente, uma discussão étnico-racial, no entanto é composta por personagens negras que são apresentadas de forma positiva.

**Figura 16 Bolota uma certa jabuticaba muito esperta**



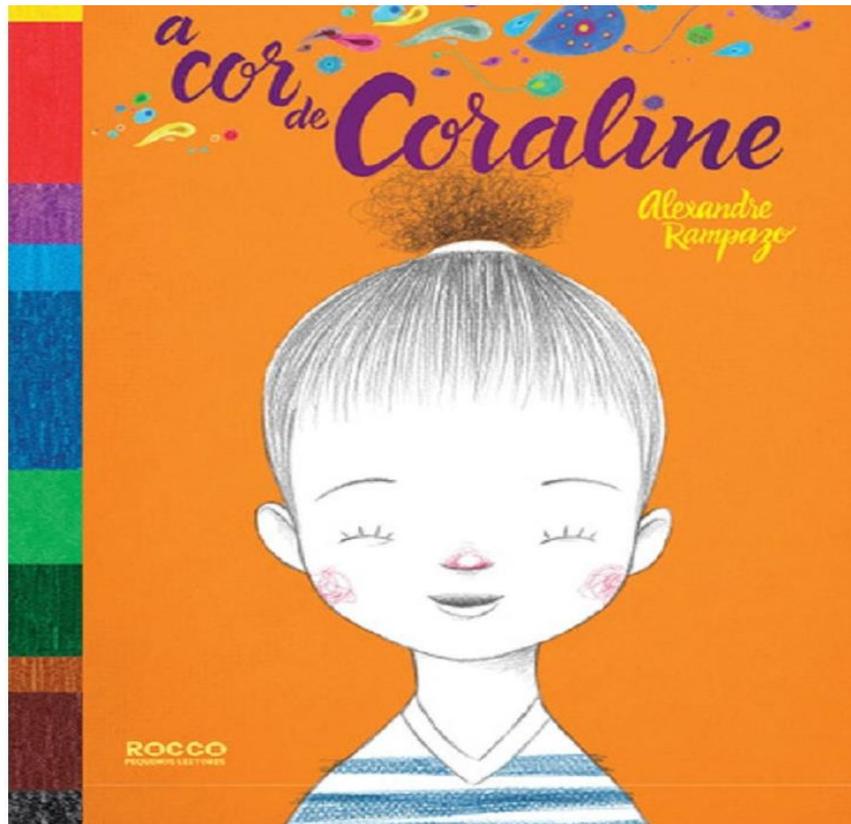
Fonte: Obra *Bolota uma certa jabuticaba muito esperta*

Nessa obra, *Bolota uma certa jabuticaba muito esperta*, mesmo com a valorização da personagem negra o tema principal do texto é discutir o ciclo da vida.

Há duas outras obras que compõe o PNLD Literário que apresentam a diversidade étnico-racial, são elas: *A cor de Coraline* e *Gente de cor cor de Gente*.

*A cor de Coraline*, de Alexandro Rampazo, é um conto que gira em torno do lápis cor da pele. A personagem Coraline, quando o seu colega Pedrinho pede emprestado um lápis cor da pele, reflete sobre a diversidade de cores de sua caixa de lápis de cor e dos seres que existem na vida real fica confusa e não sabe qual cor emprestar ao colega.

**Figura 17 A cor de Coraline**

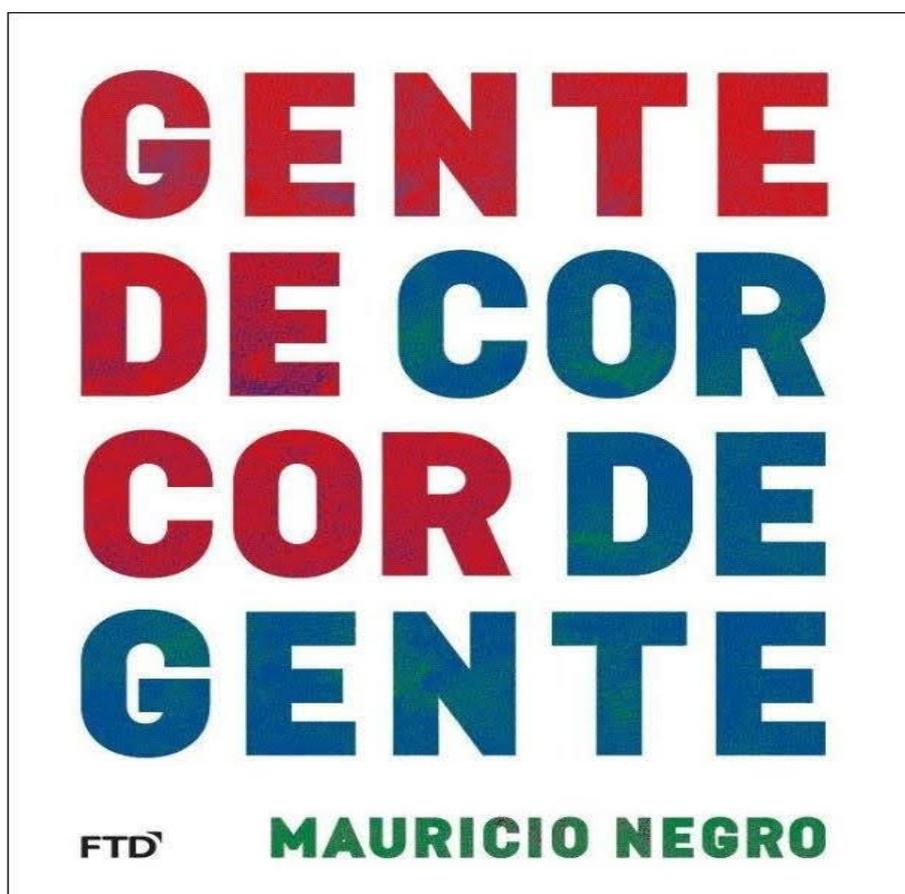


**Fonte: Obra A cor de Coraline**

Após algumas reflexões a respeito do lápis cor de pele, Coraline empresta a Pedrinho o lápis da cor marrom, o lápis que mais se aproxima da cor da sua pele.

A segunda obra, *Gente de cor cor de gente*, de Mauricio Negro Silveira, é uma obra literária constituída de imagens.

**Figura 18 Gente de cor cor de gente**



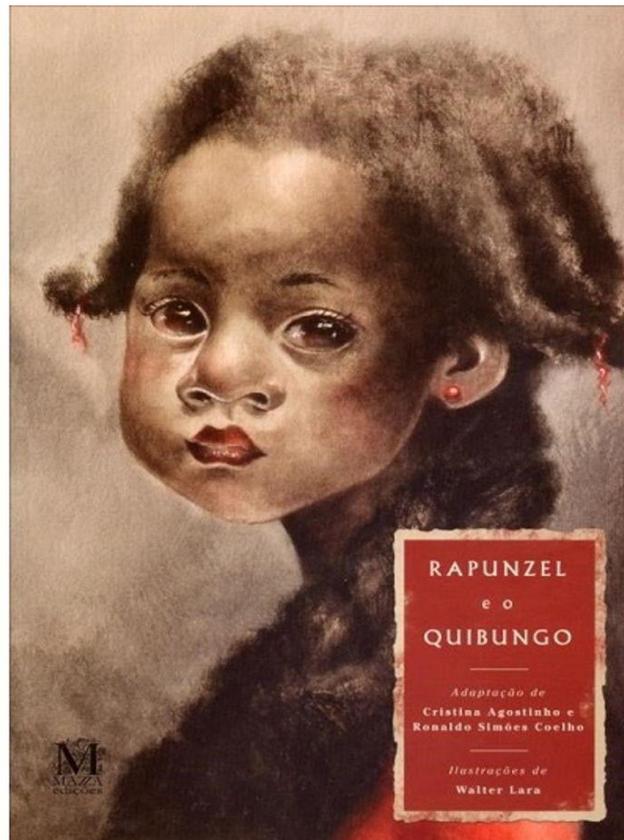
Fonte: Obra *Gente de cor cor de gente*

Há dois personagens, um negro e outro branco e ao decorrer da obra demonstram, através das expressões faciais, mudanças de sentimentos. As imagens mostram que a cor da pele pode apresentar tonalidades diferentes, mas a humanidade e os sentimentos são os mesmos.

Além dessas, há as obras dos autores não negros(as) que abordam a temática da literatura afro-brasileira: *Rapunzel e o Quibungo*, de Ronaldo Simões Coelho e Cristina Agostinho, uma adaptação do conto *Rapunzel* que apresenta elementos da cultura afro-brasileira no decorrer da narrativa, como o bambu e frutas brasileiras.

A Rapunzel dessa história é uma menina negra que é raptada por um monstro chamado Quibungo, da cultura afro-brasileira, conhecido por fazer mal às crianças. Assim como no conto original, Rapunzel consegue fugir com a ajuda de um príncipe negro. A adaptação aproxima-se da realidade brasileira, no entanto permanece com elementos do conto original.

**Figura 19 Rapunzel e o Quibungo**



Fonte: Obra *Rapunzel e o Quibungo*

Ao observar as sete (07) obras à luz do que Duarte (2008) propõe como literatura afro-brasileira, considerou-se que as obras *A cor de Coraline*, *Alafíá e a pantera que tinha olhos de rubi*, *Os hipopótamos* e *Rapunzel e o Quibungo* se enquadram nos critérios de *temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor*. Enquanto *Bolota uma certa jabuticaba muito esperta*, *Euzébia Zanza* e *Gente de cor cor de gente* não se enquadram em todos os fatores propostos por Duarte (2008).

No que se refere à *temática* as obras *Alafíá e a pantera que tinha olhos de rubi* e *Os hipopótamos* retomam a ancestralidade dos povos africanos e afro-brasileiros através da cultura e da história descritas nas obras. *A cor de Coraline* problematiza a relação étnico-racial em relação à cor da pele e *Rapunzel e o Quibungo* apresenta elementos da cultura afro-brasileira e representatividade negra através das ilustrações, em que os personagens negros aparecem como príncipe e princesa. Apesar de não serem de *autoria* negra as quatro obras partem de *pontos de vista* que caracterizam a decolonialidade, propondo reflexões sobre a cor de pele, negros em lugar de privilégio e retomando a cultura africana.

A *linguagem* também busca ressignificar sentidos hegemônicos apresentando

elementos da cultura afro-brasileira como em *Rapunzel e o Quibungo* que o príncipe se chama Dakarai, ou em *A cor de Coraline* que a proposta é discutir o lápis de cor de pele negra. *Alafíá e a pantera que tinha olhos de rubi* e *Os hipopótamos* retomam histórias da cultura africana.

Todas as quatro obras possibilitam reflexões sobre a diversidade ao *público* e trazem a possibilidade de novos modelos identitários, por meio da ancestralidade africana, da cor de pele e da cultura afro-brasileira.

As outras três obras literárias que não atendem os critérios descritos por Duarte (2008), *Bolota uma certa jabuticaba muito esperta*, *Euzébia Zanza* e *Gente de cor cor de gente* não se enquadram, principalmente, no âmbito da *temática*, *autoria* e *linguagem*.

Em *Bolota uma certa jabuticaba muito esperta* observa-se uma preocupação da *autoria* através do ponto de vista em apresentar personagens negras, ressaltando essa identidade, reforçando sua beleza, no entanto a *temática* principal é sobre o ciclo de vida da jabuticaba. A *linguagem* empregada, no que se refere a discussão étnico-racial apenas se diferencia quando a beleza negra é exaltada em segundo plano. Ao que se refere ao *público* se observa que o objetivo principal do texto é a abordagem dos ciclos de vida.

*Euzébia Zanza* reforça a identidade negra através da ilustração, por meio da menina negra, no entanto, o objetivo principal não é a discussão étnico-racial, da cultura africana ou afro-brasileira.

*Gente de cor cor de gente* aborda a *temática* da diversidade, apresentando diversas cores de pele. As representações são feitas por ilustrações, não há texto. Interpreta-se que o *ponto de vista* do autor é mostrar que todos somos iguais, sendo a intenção da *autoria* representar a diversidade, as cores de pele, conforme descrito na apresentação do livro em múltiplas situações, no entanto não questiona diretamente as desigualdades e a colonialidade no âmbito da *temática*, ficando implícito ao público a discussão étnico-racial.

Essas são as doze (12) obras literárias que compõem o PNLD Literário de 2018. A partir desse levantamento e tendo em vista o histórico da literatura afro-brasileira no Brasil é que se pretende no próximo capítulo tratar do conceito decolonial, para depois, no último capítulo, explorar as análises literárias de três dessas obras do acervo: *Rapunzel e o Quibungo*, *Meu crespo é de rainha* e *Os tesouros de Monifa*..

### 3. A PERSPETIVA DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA

*“Há muito tempo, na Bahia, aconteceu uma coisa fantástica: nasceu uma linda menininha com cabelos muito compridos. Tão compridos que eram maiores que ela. O tempo passava e seus cabelos continuavam crescendo”.*

Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho (2012)

A epígrafe deste capítulo foi retirada de uma das obras literárias do PNLD Literário de 2018 que será analisada posteriormente sob a perspectiva decolonial latino-americana, da formação antirracista e da literatura afro-brasileira. Os autores da obra, Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho pretendem com essa obra ressaltar a identidade brasileira sem deixar de lado o clássico conto europeu, para isso, recriam a história de *Rapunzel*. Cabe aqui o convite para refletir através dos conceitos discutidos a seguir e no último capítulo se a obra literária proposta por Agostinho e Coelho pode contribuir para uma literatura decolonial e para formação do pensamento antirracista.

A perspectiva decolonial e o conceito de colonialidade que se pretende discutir aqui é a da América Latina, de grupos de países localizados geopoliticamente nas Américas, espaço geopolítico majoritariamente invadido, colonizado e explorado por espanhóis e portugueses a partir do século XV. Para Aníbal Quijano (2005) foi a partir da invasão/colonização da América que se estabeleceu o novo padrão de poder mundial atrelado à ideia de superioridade de raça e do controle do trabalho. A partir dessa dominação a Europa passou a ser considerada o centro do mundo, como entidade civilizatória mais desenvolvida e um modelo a ser seguido pelos outros povos.

No que diz respeito a ideia de superioridade da raça, um dos fatores de dominação mundial estabelecido pelos colonizadores europeus, Quijano (2005) aponta que essa ideia não existia de forma difundida antes da colonização da América. Essa foi uma forma de dar poder e dominação ao colonizador branco e caucasiano, colocando os colonizados em uma condição de inferioridade, escravização e servidão, sendo eles negros e indígenas na América.

A ideia de superioridade de uma raça sobre a outra, posta como verdade absoluta na época da colonização, baseada em conceitos biológicos distorcidos, e fenótipos diferentes dos apresentados pelos colonizadores, perpetuada em forma de preconceito e racismo, se mantêm e se renovam na contemporaneidade. Ao constatar, por exemplo, que há poucas obras literárias que abordam temáticas negras no PNLD Literário de 2018, do 1º ao 3º ano,

e poucos autores(as) negros(as) ocupando lugar de prestígio nas instituições governamentais e escolares, evidencia-se a manutenção e continuação da colonialidade no Brasil. E esse é só um exemplo de colonialidade presente na instituição escolar, pois ela está presente nos currículos, na formação de professores, nos cânones literários que são replicados na escola, levando em conta padrões eurocêntricos ou até mesmo norte-americanos.

Outro tipo de dominação da época da colonização que tem suas consequências evidentes até a contemporaneidade é o controle do trabalho, que para Quijano (2005) instituiu a nova ordem mundial e divisão do trabalho. No período colonial os indígenas, na América Latina, advindos de um sistema não capitalista ficaram reservados à servidão e às trocas intercambiais, os negros foram escravizados e considerados raça inferior. À considerada raça dominante constituída de portugueses e espanhóis burgueses, senhores de terras, soldados, foram atribuídos salários.

Em decorrência dessa ideia de superioridade de uma raça sobre a outra, e do sistema-mundo europeu, principalmente, negros e indígenas sofrem as maiores mazelas da colonialidade, recebendo nenhum ou menores salários ou tendo mínimo acesso a lugares considerados de prestígio, sendo alvos de preconceito e racismo até a contemporaneidade. E esse é um dos motivos para que ações afirmativas que garantam acesso a essa população em universidades, concursos e outros espaços considerados de prestígio são tão importantes, como a Lei de cotas que garante acesso de negros e indígenas nesses espaços.

Esses conceitos modernidade/colonialidade/decolonialidade foram discutidos na América Latina por um grupo de estudiosos que se reuniram para refletir sobre as consequências da colonização e o projeto decolonial. Aníbal Quijano (1928-2018) foi um dos principais estudiosos desse grupo na América Latina e fez parte do grupo e projeto Modernidade/Colonialidade (M/C) que se constituiu no final da década de 1990, composto por estudiosos latino-americanos de diversas áreas do conhecimento, como Walter Dignolo (1941) e Enrique Dussel (1934). Eles se interessavam também pelos estudos decoloniais e discutiram questões relacionadas à *colonialidade do poder* e *colonialidade do ser* que inferioriza outros e do *saber* no âmbito das ideias, definindo padrões de estudo e ensinamento, que incluem a ideia de raça e trabalho. Tais percepções coloniais têm objetivo de manter o colonizado em um lugar fixo, sem novas perspectivas que as perpassadas pela colonialidade, conforme Maldonado-Torres (2018).

O nome do grupo Modernidade/Colonialidade se deve à perspectiva de Quijano

(2005) de que a modernidade só se constituiu devido à colonização da América e que a Modernidade é consequência da Colonialidade “nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos “originários” da América Latina e de outras regiões colonizadas no mundo” (NETO, 2016, p.59). Para o autor a América foi o espaço e tempo oportuno para o surgimento da modernidade e da constituição do imaginário de superioridade estabelecido pelo eurocentrismo, pois a junção de superioridade de raça só foi possível através da colonização e exploração dos povos subalternizados na América.

O grupo Modernidade/Colonialidade se construiu através de reuniões, seminários, publicações e diálogos que refletiam sobre as influências coloniais, articulando raça, gênero, classe social, cultura e economia e um projeto decolonial que está atrelado a um sistema em que, sobretudo, envolve diversos saberes. Nesse sentido, Neto (2016, p.63) também explica que o grupo tinha a finalidade de repensar as visões eurocêntricas de modernidade, buscando compreendê-las a partir de quem sofreu os processos de colonização e repensar o fim do período colonial, compreendendo que a emancipação jurídico-política não foi suficiente para acabar com a colonialidade e que se faz necessário outra decolonização que englobe “a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza”. As consequências históricas do colonialismo permaneceram mesmo depois que os países se tornaram legalmente independentes. Isso porque permaneceram dependentes economicamente e marcados culturalmente pela ideia de superioridade do colonizador. Todo esse processo foi nomeado de *Colonialidade do Poder*, pois a independência política não foi suficiente para decolonização do conhecimento e do sujeito.

Sabendo da permanência da colonialidade na América Latina, Maldonado-Torres (2018) em concordância com os estudos do grupo Modernidade/Colonialidade entende o processo de descolonização como inacabado, sendo necessário um pensar e agir crítico sobre as dominações ainda existentes e a renúncia das instituições que mantêm o sistema Modernidade/Colonialidade.

Uma dessas instituições e espaços que mantem a colonialidade com mais contundência, pode-se mencionar, conforme Gomes (2020), são as escolas de educação básica, evidenciando que o conhecimento valoriza alguns e desvaloriza outros. Exemplo são os currículos planejados para contar histórias coloniais e perpetuar noções de raça, classe e gênero.

Para pensar um currículo decolonial é necessário primeiro admitir que, apesar de

todos os avanços, vários aspectos da colonialidade “ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação” (GOMES, 2020, p.231). Para reverter esse quadro e decolonizar o currículo é necessário, inicialmente, decolonizar o olhar sobre os sujeitos que foram colonizados, conhecendo e respeitando suas experiências, conhecimentos e como o produzem.

Reconhecer a produção negra de literatura infantil nas escolas e suas temáticas da cultura e história afro-brasileira, africana e étnico-racial como produção de conhecimento válido e necessário para uma formação plena e ampla que permita outros conhecimentos e outras perspectivas, que possibilitam indagação e interpretação é uma forma de reconhecer negras e negros como produtores de conhecimento e compreender que existe uma perspectiva negro decolonial, em concordância com as reflexões de Gomes (2020).

Conhecimento não se reduz a um padrão de autores e perspectivas, por isso questiona-se se reescrever o cânone de *Rapunzel*, mesmo que com características da cultura afro-brasileira, não seria uma forma de reavivar e reforçar o imaginário eurocentrado através da posição dos personagens que ocupam os mesmos lugares através de seu gênero e perpassam os mesmos conceitos de poder do imaginário da colonialidade. Esse debate será aprofundado no último capítulo a fim de analisar a perspectiva decolonial na obra.

Sabendo a origem do grupo Modernidade/Colonialidade na América Latina, suas inspirações, propósitos e alguns conceitos na continuidade apresentam-se reflexões distinguindo dois termos importantes para esse trabalho: decolonial e descolonialidade. Tais termos são encarados algumas vezes como sinônimos e outras trazem perspectivas fundadas nos estudos dos pesquisadores. Por isso pretende-se refletir e dialogar com outras vozes e estudos para esboçarmos um entendimento mais consistente acerca desses conceitos e pensamentos.

### 3.1 Decolonialidade e descolonialidade

Existe uma diferença conceitual observada nos textos que abordam os termos decolonialidade e descolonialidade, que apesar de parecidos remetem a um significado diferente. Em busca de esclarecer o uso da palavra decolonial, ao invés de descolonial, nessa dissertação, é que se tece esse texto.

Gonzaga (2021) apresenta definições objetivas sobre os termos decolonialidade e descolonialidade, dizendo que decolonialidade é o processo de tornar os pensamentos cada vez mais decolonializados, enquanto descolonialidade está se referindo ao desligamento administrativo das coloniais. Nas palavras do autor:

Quando pretendemos nos referir propriamente aos processos histórico-administrativos de desligamento das Metrôpoles de suas ex-colônias, dever-se-á optar pela utilização de termos como “descolonizar”, “descolonização” e “descolonial”. Por outro lado, nas situações em que ensejar fazer menção ao movimento contínuo de tornar pensamentos e ações cada vez mais dissociadas da colonialidade, deve-se preferir o uso das palavras “decolonial” e “decolonialidade”, marcando essa diferenciação por meio da retirada da letra “s” (GONZAGA, 2021, p.116).

Essa diferenciação terminológica busca enfatizar que mesmo sem a presença da Metrôpole colonizadora a colonialidade reverberou e que o processo de dissociação decolonial segue sendo contínuo, buscando desvincular o poder do pensamento exercido pela colonialidade. No entanto, percebe-se que há um sistema enraizado, seja nas Leis, nas estruturas administrativas e políticas, na própria língua, em diversos sistemas que norteiam o funcionamento do país.

Maldonado-Torres (2020) nesse mesmo sentido explica que descolonialidade é o momento da história em que sujeitos colonizados se manifestaram contra os colonizadores, exigindo sua liberdade, como um marco de reivindicação sobre o seu território. Esse momento se deu através da independência política e jurídica dos países colonizados, mas não no âmbito econômico, do conhecimento, do imaginário e dos sujeitos que continuam vivenciando e perpetuando a colonialidade.

A decolonialidade segundo Maldonado-Torres (2020) ultrapassa a territorialidade e emancipação política e que está atrelada à reivindicação como uma inquietação em torno da construção social colonial, uma busca pela desconstrução do conceito de verdade única, que busca expandir o conhecimento para torná-lo decolonial, respeitando o conhecimento, a cultura, a política e a sociedade de múltiplos povos, como sendo tão importantes quanto à organização social e os conhecimentos do colonizador.

A decolonialidade, para além da independência política-jurídica, Gomes (2020) a relaciona com o um processo de ruptura epistemológica que exige a intervenção de sujeitos negros e indígenas na produção de conhecimento e nas estruturas de poder, como a escola, atuando através de suas perspectivas culturais e sociais, possibilitando uma perspectiva decolonial. É necessário também, para a existência da perspectiva decolonial um processo

de decolonialidade atuando sobre as decisões de poder, como a do currículo escolar, a fim de prever o ensino decolonial, que reverbere mais de uma perspectiva do conhecimento, através de protagonistas e autores negros, brancos, indígenas e outros.

Em síntese, entende-se que o conceito de descolonialidade estabelece relação com o momento em que os colonizados constituíram sua independência política. O grupo Modernidade/Colonialidade propõe uma nova reestruturação, no âmbito do conhecimento perpassado, do reconhecimento do sujeito e do poder exercido no campo econômico e do imaginário sobre os colonizados, a decolonialidade.

Sobre a decolonialidade cabe ressaltar que é uma forma de resistência que existe há muito tempo, foi fomentada pelos povos que sofreram imposições de diversas formas e em vários âmbitos da sua constituição social, política e identitária. Sobre esse conceito Neto (2016) propõe da seguinte forma:

Como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas do pensamento e educação (NETO, 2016, p.44).

Trata-se de uma reivindicação de autonomia, autorrepresentação, espaço de fala e de ação, releitura histórica, contra as consequências históricas de exclusão, em especial, como propôs Neto (2016), ativada pelos povos que foram colonizados e sofreram com a imposição cultural do outro, colocando-os em lugar subalternizado de inferioridade, aculturação imposta, violência e exploração.

Frente a isso entende-se a concepção decolonial como a importante luta contra a lógica da colonialidade e suas consequências, de modo preponderante, no âmbito material, do conhecimento e simbólico, e nas palavras de Maldonado-Torres:

[...] a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente (MALDONADO-TORRES, 2020, p.36).

O conceito de decolonialidade pautado por Maldonado-Torres alude para uma revisão, sobretudo, epistêmica que considere os saberes de todos os povos, de tempos distantes e próximos, entendendo que podem se relacionar e existir dentro de uma mesma

sociedade, sem um se sobrepor ao outro, sendo essa uma ordem mundial decolonial.

Segundo Gomes (2020) a perspectiva negra da decolonialidade está relacionada ao pensamento emancipatório dos movimentos de luta nas instituições educacionais, sendo esse um campo de disputa sobre os conhecimentos. A Lei 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008, garantindo a inserção da cultura, história afro-brasileira e indígena no currículo é resultado do processo de luta decolonial.

O currículo, a escola e as instituições são espaços de conflitos e disputas pelo conhecimento. Nessa perspectiva volta-se o olhar para a literatura e os saberes que são disseminados pela instituição escolar, pelo programa de distribuição de livros em nível Federal, sobretudo, por meio da literatura do PNLD Literário. Questiona-se sobre a promoção e oportunidade de um ensino decolonial, respeitando os saberes dos diferentes povos, e as obras selecionadas que abordam a temática afro-brasileira, africana e étnico-racial do programa.

Nessa dissertação buscou-se analisar a perspectiva decolonial nas obras selecionadas do PNLD Literário de 2018. Formularam-se observações e reflexões sobre o pensamento decolonial nas obras selecionadas e por isso também o uso desse termo “decolonial”, no âmbito do pensamento, do sujeito, das representações, da cultura e da história na literatura

### 3.2 Literatura decolonial

A literatura é um espaço que permite reflexões sobre a colonialidade e a deconlonialidade, pois apresenta representações de sujeitos através de personagens, aspectos culturais e históricas dos povos. Para Gonzaga (2021) a literatura e a história são espaços para buscar compreender as representações dos povos e realizar reflexões decoloniais.

Considera-se através das reflexões feitas até aqui que a literatura infantil decolonial está atrelada ao processo de formação da literatura infantil afro-brasileira, que é constituída de luta e resistência e que apesar de todo esse processo e de várias conquistas, como a Lei 10.639/03, ainda é minoria em programas como o do PNLD Literário, o que pode ser considerado uma consequência da colonialidade. Ribeiro (2019) alerta para a necessidade de apresentar livros que tragam personagens negros e negras e que essa atitude pode mudar as próximas gerações, por meio das representatividades positivas e da não inferiorização

do ser, desconstruindo a imagem negativa do sujeito negro, apresentando-a através de novas perspectivas e proporcionando uma nova forma de ver e ouvir o sujeito, desamarrando-se do viés eurocentrado e promovendo o antirracismo.

Adiche (2019) fala sobre essa representatividade negra e africana e a diferença que isso fez em sua vida quando encontrou obras literárias com as quais se identificava, uma vez que a autora, nigeriana, negra, de cultura africana estava desde a infância em contato com obras que não a representavam, apesar de terem sido importantes para sua formação cognitiva.

Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriam mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros (ADICHE, 2019, p.7).

A presença de obras literárias de autores americanos e britânicos na formação de Adiche é um exemplo do poder da colonialidade ainda que as colônias não estejam mais presentes oficialmente, suas produções são disseminadas e consumidas como se não houvesse outras obras literárias e como se essa fosse a única referência ou a mais importante. Reconhecer autores(as) africanos(as) como autores(as) de livros possibilitou a Adiche uma nova concepção do que são os livros, a autora passa a ter referências próximas a ela. Essas referências que Adiche encontrou nas obras literárias africanas podem ser consideradas perspectivas decolônias na literatura, já que não estão vinculadas às referências europeias, são de representatividade africana.

Tendo em vista essa experiência é possível retomar a reflexão sobre qual literatura infantil está sendo disponibilizada às crianças nas escolas e qual está sendo a escolha dos professores. Seriam obras literárias de representação afro-brasileira e da cultura africana ou que problematizam a temática étnico-racial? E os(as) autores(as) são negros(as)? Observou-se que não, no recorte desta pesquisa, através do levantamento de dados do PNLD Literário de 2018, do 1º ao 3º ano, poucas são obras de autoria negra ou que abordam a temática que condiz com o que prevê a Lei 10.639/03 sobre a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas na escola, levando em conta a história e as contribuições dos povos africanos e os afro-brasileiros para a formação do Brasil.

Sabendo que são poucas as possibilidades de literatura infantil de perspectiva decolonial na escola no que se refere à temática étnico-racial, afro-brasileira ou africana,

tendo em vista o PNLD Literário de 2018, cabe pensar no que Freire (2015) fala sobre o bom-senso do educador. Para Freire, o educador, através da dúvida e do repensar sua prática criticamente, pode aprimorar seu bom-senso, e isso é importante para as escolhas das obras literárias do acervo do PNLD, pois como são poucas que abordam a temática afro-brasileira, da cultura africana e/ou étnico-racial e nem todas são escolhidas, há a hipótese de que algumas escolas não tenham nenhuma das doze (12) obras literárias que abordam a temática, por isso é importante que o educador aprimore seu bom-senso, aqui compreendido como o respeito pelo educando, sua identidade, autonomia e dignidade, sendo essa uma postura decolonial e antirracista, pois está relacionada a questionar a cultura que será consumida, um dos aspectos que Ribeiro (2019) menciona como sendo importante para luta contra o racismo.

Para Maldonado-Torres (2018, p.50) a decolonialidade é um projeto coletivo e depende do processo de “estender as mãos”. Por isso, se há uma Lei que determina a inserção nos currículos do ensino de questões étnico-raciais e da cultura e história afro-brasileira e africana, que existe por conta de lutas decoloniais da população negra, há de ter quem cumpra a Lei, podendo ser o educador através da sua prática docente, de sua criticidade, formação continuada e utilizando os recursos de políticas públicas de distribuição de livros, como o PNLD. Além disso, cabe aos gestores políticos e das escolas e instituições de ensino como um todo, selecionar obras para proporcionar ao educando novas perspectivas de mundo e novas referências. Sendo, portanto, um projeto coletivo.

A literatura infantil decolonial atrelada à educação pode ser uma possibilidade de contribuir para a construção uma sociedade menos racista e mais igualitária, revisitando as memórias a partir de uma perspectiva negra, daqueles que foram subalternizados pela opressão do colonizador e pela colonialidade que persistiu após a independência política, desmantelando ideologias que inferiorizam/invisibilizam afrodescendentes, negros e negras, sua cultura e história. Para isso, corrobora-se mais uma vez à ideia de Freire (2011, p.40) que “a educação modela as almas e recria os corações, ela é alavanca das mudanças sociais”, pois assim como a literatura, a educação pode ser uma das precursoras para a transformação social, capaz de contribuir para o pensamento crítico e para o agir reflexivo no mundo, potencializando a formação de crianças para o pensamento da decolonialidade e para o antirracismo já que há a possibilidade de outras referências, diferente das que são oriundas da colonialidade.

Possibilitar outras referências ao educando através de uma literatura infantil

decolonial, que não hegemonize padrões coloniais, é possibilitar novidades e demonstrar respeito ao estudante considerando assim seu contexto, que é um dos objetivos do acervo online do PNLD Literário de 2018, já que o professor na escola teve acesso as obras literárias para escolha afim de observar seu meio.

Para dar continuidade às reflexões sobre literatura decolonial convêm ressaltar que os conhecimentos, assim como as culturas, são plurais e não homogêneos. Sobre isso Gomes (2020) escreveu que:

O conhecimento não se reduz ao cânone, devendo ser constantemente atualizado e indagado pelas novas teorias, novas interpretações e por outros autores e autoras de diferentes pertencimentos étnico-raciais, de sexualidade, de diversas regiões do mundo (GOMES, 2020, p. 239).

Não é eficiente considerar só um tipo de literatura, faz-se necessário revisar as obras literárias, conhecer as novas teorias e considerações escritas por diversos autores(as) sob diversas perspectivas. E isso está relacionado à formação permanente do professor, que segundo Freire (2015) é repensar a prática para agir melhor.

E para repensar a prática colonial é fundamental o reconhecimento de uma pedagogia e literatura decolonial, mas primeiro é necessário perceber e conhecer a reprodução da colonialidade na América Latina e a sua transgressão, para alcançar a liberdade de conhecimento, pensamentos e ideias conforme Neto, apoiado nas teorias de Paulo Freire:

[...] podemos dizer que as teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (NETO, 2016, p.318).

As obras podem ser facilitadoras e possibilitadoras desse processo de libertação decolonial descrito, sendo humanizadora e a partir do que Neto (2016) acrescenta, também é capacitadora contra a lógica colonial, fortalece a luta e pode tornar a sociedade mais justa através do processo de consciência sobre a historicidade da lógica colonial. Por isso, é importante que os professores façam escolhas com bom-senso, respeitando os educandos e revisitando sua pratica constantemente, a fim de promover e contribuir ainda mais para o movimento antirracista.

Neto (2016) pontua também algumas características da concepção da pedagogia decolonial, a partir dos estudos que realizou com base nas ideias de Paulo Freire. Neto, enquanto teórico de pensamento e práticas decolônias na América Latina, destaca as contribuições do educador subversivo, que procura não reproduzir o sistema colonial, mas sim a valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência.

A literatura pode ser um lugar importante para o resgate da memória coletiva, segundo Bernd (2013), sem desconsiderar o apagamento sofrido através da opressão cultural histórica sofrida pelo colonialismo, por isso tão relevante na escola e nas suas representações.

Entre memória e esquecimento, o que sobram são os vestígios, os fragmentos do vivido, o qual jamais pode ser recuperado na sua integralidade. De onde a preocupação dos regimes totalitários em “apagar os rastros” para que seus atos arbitrários não possam ser lembrados. Mas sempre sobra algum rastro que a sensibilidade dos escritores consegue rastrear e incorporar à matéria poética. Desse modo, se nossa memória é um receptáculo de resíduos memoriais, a literatura também o é (BERND, 2013, p.53).

Bernd se refere às atrocidades cometidas pela modernidade, ou ainda, pelo movimento colonial na América Latina e ao apagamento histórico da escravização e da cultura dos povos que foram subalternizados. A autora afirma também o potencial da literatura em resgatar os vestígios de memória coletiva.

Sabendo da importância de ser um educador subversivo e que valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência é possível considerar a literatura como mediadora desse processo. A obra literária *Os tesouros de Monifa* (2009), de Sonia Rosa, do PNLD Literário, resgata a memória ancestral, cultural e histórica dos povos afrodescendentes, sendo essa uma possibilidade de literatura decolonial na escola.

Outra obra literária que compõe o PNLD literário de 2018 e possibilita uma apresentação decolonial, resgatando a memória do povo africano e sua multiculturalidade pela literatura, através da representação de outras culturas além do padrão colonial é *Olelê uma antiga cantiga na África* (2015), escrita pelo autor negro Fabio Simões. A obra literária retoma saberes de outros povos e possibilita novos conhecimentos. Assim como *Cinco fábulas da África* (2013) do autor negro Júlio Emílio Braz ao retomar fábulas do continente africano.

Considera-se que há literatura infantil decolonial no PNLD Literário, a qual pode contribuir para uma formação que proporcione a decolonialidade do conhecimento e dos

sujeitos.

Concorda-se também com o que Machado e Soares (2021) dizem sobre a literatura decolonial inserida na escola referente aos clássicos, pois não se pretende renunciar a eles e aos cânones para evidenciar outra literatura, o que se pretende/defende é uma convivência, principalmente no ambiente escolar, que abarque diversas manifestações culturais, sem privilegiar uma ou outra.

Machado e Soares (2021) também reafirmam que a ideia de cânone, a escolha do que é ou não relevante na literatura brasileira, está atrelada a um processo histórico, que tem sua vertente no colonialismo, como se lê:

Há que se considerar que a determinação do cânone e também a atuação da crítica literária, durante séculos, se pautou em modelos e critérios eurocêntricos para decidir o que deve ou não ser visto como literatura, a partir da ótica de uma série de fatores históricos mobilizados seletivamente. Como resultado sintomático, notamos que a considerada “alta literatura” brasileira, que tende a constituir os acervos escolares, é composta, em sua maioria, por autores brancos, heterossexuais, de classe média ou classe alta, desprestigiando produções de autores(as) negros(as), LGBTQIs, indígenas, das camadas populares, consideradas, indiretamente ou não, como “o outro”, a “não literatura” (MACHADO; SOARES, 2021, p.996).

Não é difícil encontrar os clássicos da literatura infantil nas escolas e nos programas como o do PNL D Literário. Em grande parte, trata-se de obras escritas por não negros e que não pertencem ao grupo dos que são subalternizados, ou ainda, não são os outros. Os outros são todos aqueles que não pertencem ao padrão de obras literárias escolhidas e consideradas historicamente como boas, a partir de critérios coloniais.

Obras literárias de representações racistas como a de Monteiro Lobato, é exemplo de literatura que permanece com e no pensamento colonial sendo compartilhadas nas escolas por serem consideradas clássico da literatura brasileira, tendo em vista também a importância histórica de Lobato para a formação dessa literatura. No entanto, são obras literárias que expressam racismo explícito, como mencionado na primeira parte dessa dissertação.

Outro aspecto que se considera relevante citar está relacionado à temática estudada por Elesia Silva (2021) que em sua tese de doutorado constatou que nas obras do PNL D Literário de 2018, do 1º ao 3º ano, não há abordagens de famílias homoafetivas. Desse modo, é possível inferir que assim como os(as) autores(as) as temáticas ainda se pautam na representação e na visão ocidental e eurocêntrica de padrões pré-estabelecidos, em modelos sociais do período e cultura colonial.

Considera-se que é preciso apresentar as múltiplas identidades e culturas na escola. Eliane Cavallero (2010, p.8) explica a importância de um ensino que evidencie mais de uma cultura e aborde questões étnico-raciais. Pois para a autora, tratar das questões étnico-raciais no Brasil é uma necessidade para uma educação “igualitária e comprometida com o desenvolvimento do futuro cidadão”. Em sua pesquisa, sobre a educação étnico-racial na educação infantil, a professora constatou que as crianças brancas demonstram, desde pequenas, sentimento de superioridade devido à cor da pele, demonstrando a presença do preconceito entre as crianças e a presença da colonialidade.

Retoma-se a reflexão referente à postura do professor a partir da pesquisa de Cavallero (2010), pois além de uma educação e recurso literário que proporcione a decolonização, é fundamental que a postura do professor seja crítica e não alheia a essas questões, por isso “ele deve desenvolver a inclinação para a leitura crítica do mundo, recriando a educação popular” (NETO, 2016, p.323). Uma maneira de fazer isso é através da escolha literária do PNLD Literário, procurando selecionar obras que apresentem uma perspectiva decolonial, como meio para uma formação antirracista.

É indispensável que o professor de literatura assuma uma postura ética e política, a fim de desenvolver uma mediação de leitura que considere as realidades locais, as subjetividades dos leitores em formação e os sistemas de referência simbólica que os contorna (MACHADO; SOARES, 2001, p.998).

É importante não desconsiderar o entorno, as realidades e movimentos culturais e históricos que cercam o leitor, por isso, o educador tem papel fundamental para a formação decolonial desde a escolha das obras literárias até a abordagem do texto em sala de aula.

#### 4. A LITERATURA INFANTIL DO PNLD LITERÁRIO DE 2018 E A PERSPECTIVA DECOLONIAL

*“Menininha você é uma gracinha  
Nosso crespo é de rainha!”*  
bell hooks (2018).

Neste capítulo enfatiza-se a análise literária tendo como perspectiva a formação antirracista, humanizadora e considerando a compreensão decolonial. Foram selecionadas três (03) das doze (12) obras literárias do PNLD Literário de 2018, destinadas para turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, que abordam a temática da literatura e história dos povos africanos e afro-brasileiros e questões étnico-raciais. As obras são *Rapunzel e o Quibungo* (2012), *Meu crespo é de rainha* (2018) e *Os tesouros de Monifa* (2009). As obras são analisadas e observadas através de reflexões decoloniais, tendo em vista o histórico da literatura afro-brasileira, a luta dos movimentos negros e as conquistas dessas reivindicações, como as Leis e a busca pelas possibilidades de uma formação antirracista.

Os critérios de seleção para escolha das obras analisadas estiveram atrelados às discussões realizadas até aqui sobre a importância de ler autores negros e não negros que abordam a temática afro-brasileira e étnico-racial através do seu lugar de fala para uma formação antirracista e a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

Nesse processo, compreende-se também que a decolonialidade depende de um processo contínuo de transformação do pensamento que deve ser observado e refletido através de perspectivas diferentes da do colonizador, que transcende a independência administrativa da Metrópole colonizadora. Gonzaga (2021) aponta que:

O levante decolonial não se pauta somente em superar o processo colonial de nossa história e não se baseia só em procurar descolonizar as regiões colonizadas, mas assumir uma compostura de luta permanente para registrar uma nova história dos colonizados como personagens sociais participantes do processo e não como mero agentes moldáveis, subjugados e subalternos (GONZAGA, 2021, p.126).

E para que a decolonialidade seja possível é necessário e essencial que o material didático e literário esteja aliado ao pensamento decolonial para uma educação mais igualitária e menos tendenciosa. As três obras literárias selecionadas permitem observar e refletir sobre a decolonialidade, a influência da colonialidade na contemporaneidade e a formação antirracista de perspectiva decolonial.

Ribeiro (2019) propõe algumas características e posturas para o antirracismo que podem ser observadas nas obras. A primeira delas é se informar sobre o racismo e reconhecer que ele existe. No Brasil o mito da democracia racial mascarou e ainda mascara o racismo, disseminando a ideia de igualdade.

Enxergar a negritude e evidenciar seu protagonismo em obras literárias é uma forma de antirracismo, além de ler autores(as) negros(as) que, principalmente, discutam questões raciais e/ou contem histórias a partir da vivência e cultura negra. Isso é também apoiar políticas educacionais que garantam direitos aos sujeitos negros(as), como a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas, através do currículo.

Reconhecer privilégios de sujeitos brancos, conforme Ribeiro (2019), é uma atitude antirracista, repensar privilégios e proporcionar espaço de privilégio para pessoas negras é fundamental e essa atitude pode ser consolidada, por exemplo, através da escolha do livro literário.

Sabendo da proposta decolonial e antirracista analisa-se as obras do PNLD Literário e a primeira obra literária a ser observada e analisada é *Rapunzel e o Quibungo*, escrita por autores não negros que abordam a questão étnico-racial através dos personagens e trazem característica da cultura afro-brasileira através, principalmente, da fauna e da flora selecionada, no entanto reproduzem o mesmo enredo do conto original de *Rapunzel*, repetindo comportamentos que reforçam a colonialidade. É uma obra que possibilita reflexões importantes sobre o poder da colonialidade e a busca pela decolonialidade na contemporaneidade através da obra literária, e por isso foi selecionada.

A segunda obra a ser analisada e observada é *Meu crespo é de rainha* que aborda a temática étnico-racial e universal sobre o cabelo afrodescendente. A autoria é de uma mulher negra, ativista, feminista, professora e pesquisadora, bell hooks. Trata-se de um poema que aborda uma temática de valorização da identidade negra feminina, da mulher e da menina negra. O texto apresenta uma rainha negra de cabelo afrodescendente, desconstruindo a ideia da estereotipada e eurocêntrica da rainha branca, geralmente loira e de cabelo liso. A obra proporciona um novo olhar para a identidade negra, diferente da que é propagada pela colonialidade, possibilitando também uma formação antirracista, evidenciando a beleza da mulher negra, e por isso essa obra foi selecionada, além de ser escrita por bell hooks, importante estudiosa do feminismo e das questões étnico-raciais.

A terceira obra literária selecionada, *Os tesouros de Monifa*, escrita por uma estudiosa negra, Sonia Rosa, aborda a temática da cultura e história afro-brasileira e africana no Brasil. As personagens são todas mulheres que perpassam a história e a cultura do povo brasileiro, a partir da perspectiva de quem foi escravizado e sofre com as consequências da colonização o lugar de fala é o das mulheres negras que carregam na sua ancestralidade a violência, o sofrimento e o desrespeito. Mas não é só isso, o texto também aborda a cultura ancestral do povo brasileiro que tem uma de suas origens na África. A obra possibilita um olhar crítico sobre a história da formação do Brasil, uma perspectiva decolonial, alinhada a formação antirracista da origem brasileira, da força e importância da mulher negra. Percebendo todos esses aspectos apresentados pela obra, optou-se por analisar essa obra também, a fim de evidenciar seu texto e refletir sobre uma formação decolonial e antirracista.

A discussão, observação e análise das obras abordam os autores, a apresentação dos ilustradores, mesmo a ilustração não sendo o foco da discussão, compreende-se que é parte fundamental da literatura infantil, e por isso também se selecionou algumas imagens das obras para dialogar com as ideias apontadas por esta dissertação, haja vista que por elas é possível pensar a visão decolonial. Abordam-se também os personagens, temática das obras e situações na perspectiva decolonial e antirracista, amparadas nos estudiosos da decolonialidade, da formação antirracista e da história da literatura afro-brasileira.

#### 4.1 Representações decoloniais em *Rapunzel e o Quibungo*

A obra *Rapunzel e o Quibungo* (2012) pode ser considerada uma releitura do conto europeu *Rapunzel*, do século XIX, registrado pelos irmãos Grimm, Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), conhecidos pelos contos como *Chapeuzinho Vermelho*, *A Branca de Neve* e *A Bela Adormecida*. Algumas dessas narrativas foram adaptadas para o cinema através da empresa cinematográfica estadunidense *Walt Disney*, tornando-as mais populares e influentes, pois assim como a Europa, os Estados Unidos também estabeleceu uma hegemonia cultural na América Latina e no mundo, o que não será aprofundado nessa pesquisa mas cabe ser mencionada para explicar o pensamento da pesquisadora Oyèrónké de que essa hegemonia euro/estadunidense é consequência da era moderna que gerou o capitalismo, a industrialização e a estratificação da sociedade,

categorias de raça e gênero. E essa hegemonia cultural estabelecida sobre o mundo reflete na “produção de conhecimento sobre o comportamento, a história, a sociedade e as culturas humanas” (OYĚWÙMÍ, 2020, p.171), sendo considerada a cultura e a história dominante e de referência mundial. O conto *Rapunzel* é um exemplo da disseminação e dominação cultural no mundo, que apresenta referências euro/estadunidenses, através de comportamentos, características de espaço e personagens.

Essa nova versão brasileira do conto *Rapunzel* é dos mineiros não negros Cristina Agostinho (1949) e Ronaldo Simões (1932-2020). Cristina Agostinho é formada em Letras e Direito, autora de obras premiadas, sendo elas infantojuvenis e para adultos. Ronaldo Simões é psiquiatra e escritor, publicou diversos livros infantojuvenis no Brasil e no exterior. Juntos os autores recriaram alguns contos, incorporando-os à cultura e o folclore brasileiro. Além de *Rapunzel e o Quibungo* outros contos infantis europeus foram adaptados pelos autores, como *Cinderela* que se tornou *Cinderela e Chico Rei* e *Chapeuzinho Vermelho* que chamaram de *Chapeuzinho Vermelho e o boto cor de rosa*.

Pode-se considerar, com base nas informações que constam no livro sobre os autores, que Agostinho e Coelho (2012), com essas obras, visaram manter o encantamento dos contos clássicos infantis aproximando-os da realidade brasileira, privilegiando a negritude, ressaltando o folclore, a diversidade e a relação étnico-racial no Brasil. A abordagem desses escritores permite analisar que eles questionam a predominância de obras advindas de autores apenas europeus e que são considerados clássicos da literatura infantil, valorizando apenas a representação de personagens brancos. Mas ressaltam que buscam, com as releituras dos clássicos, considerar a autoestima dos leitores brasileiros, representando príncipes e princesas negros e negras em um contexto que se aproxima do cenário brasileiro.

Na versão brasileira do conto *Rapunzel e o Quibungo*, os personagens são negros(as) e em um cenário que conta com a incorporação da fauna e flora da Bahia. Os personagens do conto brasileiro são a Rapunzel, Dakarai (príncipe) e Quibungo (quem sequestra Rapunzel).

No conto de origem os personagens principais são Rapunzel, o príncipe e a feiticeira (informações sobre o conto original são retiradas da plataforma online *Contos de Grimm* que além de *Rapunzel* apresenta outros contos originais dos autores Grimm). Observa-se que os autores de *Rapunzel e o Quibungo*, através dos personagens, em comparação com o conto original, buscam trazer novas representações para a história e

aproximar ao contexto cultural afro-brasileiro, no entanto, esses personagens ainda desempenham o mesmo papel na narrativa, repetindo os comportamentos eurocêntricos e da colonialidade.

O conto *Rapunzel e o Quibungo* repete o mesmo enredo do conto dos irmãos Grimm. Rapunzel uma menina de cabelos longos que é sequestrada e trancafiada em um lugar de difícil acesso e alto até o dia em que aparece um príncipe e à oferece ajuda para fugir. A partir dessa observação cabe refletir sobre as consequências de reproduzir o mesmo enredo em que a narrativa está marcada pela presença das ideias do colonizador, sua postura autoritária, patriarcal, seus valores culturais. Chimamanda Adichie (2019) alerta que se as referências continuarem eurocêtricas e colonizadoras, as gerações seguirão reproduzindo estereótipos, preconceitos, injustiças e as práticas coloniais e escravistas continuarão limitadas a uma história única. Então, mesmo que haja novas representações de cenário e personagens, o enredo se repete e perpetua o mesmo discurso.

Por outro lado, a personagem Rapunzel, do conto *Rapunzel e o Quibungo*, traz uma nova representação, é negra, de cabelo preto, diferente da Rapunzel do conto europeu que é uma personagem branca e de cabelo loiro e liso. Conforme o conto original, retirado do site *Contos de Grimm*<sup>14</sup> “Rapunzel tinha magníficos cabelos compridos, finos como fios de ouro”. Já em *Rapunzel e o Quibungo* a menção que aparece sobre Rapunzel é que “[...] na Bahia, aconteceu uma coisa fantástica: nasceu uma menininha com cabelos muito compridos. [...] o nome dela era Rapunzel” (AGOSTINHO; COELHO, 2012 p.1). Sabe-se que a personagem é negra por meio da ilustração, pois no texto não há descrição sobre seu biotipo. Apesar de Rapunzel estar representada na releitura através das ilustrações, como uma personagem negra, considera-se relevante pontuar que a descrição do biotipo afro-brasileiro poderia contribuir para a decolonização do ideal de princesa europeia, ou até mesmo da Rapunzel do conto original, evidenciando sua beleza negra.

As ilustrações da obra foram criadas pelo mineiro Walter Lara (1952), artista plástico e ilustrador premiado, não negro. A Figura 20 é a imagem de Rapunzel, de *Rapunzel e o Quibungo*, feita por Walter Lara.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <[https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/rapunzel](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/rapunzel)> Acesso em: 18/05/2023.

**Figura 20 Rapunzel**



Fonte: Obra *Rapunzel e o Quibungo*.

Através da imagem é possível observar a representatividade negra por meio da personagem Rapunzel com seu longo, preto, crespo cabelo trançado e a cor de pele negra, diferenciando-a da Rapunzel dos irmãos Grimm.

A representatividade negra através da princesa Rapunzel negra é algo positivo para a desconstrução da colonialidade do ser e para a representatividade da menina e da mulher negra na literatura infantil brasileira, a qual foi, por muito tempo, representada em lugar subalternizado, como a Tia Nastácia do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* de Monteiro Lobato. Nessa obra, a personagem Rapunzel é uma princesa negra, que pode contribuir para a formação do sujeito antirracista, já que o leitor é exposto à diversidade e ao ponto de vista de que a mulher negra também pode ser uma princesa, decolonizando o lugar de princesa branca, aquele construído pela colonialidade.

A Rapunzel negra também é capturada e presa em uma torre, só que na versão brasileira é uma torre de bambu, no alto de uma castanheira, plantas típicas do Brasil, no

estado da Bahia. Através dessas menções os autores aproximam o conto da realidade brasileira, decolonizando também o cenário que a obra é contada e a própria flora.

Rapunzel é presa na torre de bambu, por Quibungo, com a finalidade de cantar apenas para o monstro, pois ele ficou maravilhado com o canto de Rapunzel e por isso raptou a menina: “Sua voz era tão linda que parecia o canto do uirapuru” (AGOSTINHO; COELHO, 2012 p.1). Uirapuru é uma ave natural da América do Sul, e mais uma vez é possível observar a busca pela valorização do espaço e decolonização do contexto europeu, evidenciando características da fauna e da flora do Brasil.

O Quibungo alude também ao domínio do homem sobre a mulher, pois ele aprisiona a jovem de acordo com os seus desejos e vontades, reproduzindo a lógica do machismo e do poder patriarcalista. Sendo assim, os estereótipos de mulher frágil, dependente e indefesa permanecem, perpetuando práticas da colonialidade através desse conto. Outro aspecto que não pode deixar de ser observado é que assim como no conto original, na releitura a princesa negra fica presa na torre de bambu até a chegada do príncipe Dakarai, que aparece na narrativa para salvá-la. Desse modo, há inclusão da negritude na história, do contexto brasileiro, porém no que se refere às questões de gênero, a obra reproduz o sistema patriarcal, machista e de domínio masculino, mantém-se inabaláveis as estruturas de gênero e hierarquia social dos padrões eurocêntricos/coloniais. Há personagens negros (as), mas os personagens masculinos estão em condição de privilégio e hierarquia sobre a Rapunzel.

No conto *Rapunzel* dos irmãos Grimm, uma feiticeira rapta Rapunzel e a prende no alto de uma torre. Na versão brasileira, ao invés da feiticeira há o Quibungo, que exerce o mesmo comportamento da feiticeira ao raptar a jovem e trancafiá-la em uma torre, demonstrando dominação sobre o outro, reproduzindo mais uma vez o mesmo comportamento do colonizador. Ao pesquisar sobre o Quibungo na internet, através da plataforma Google, encontrou-se inúmeros sites que tratam da lenda dessa figura. A partir da pesquisa constatou-se que o Quibungo equivale ao Bicho-Papão, a Cuca ou ao Homem do Saco, sendo essas criaturas que fazem mal às crianças que são consideradas desobedientes. Quibungo faz parte da cultura afro-brasileira e surge na Bahia.

Conforme a história de Agostinho e Coelho (2012), Quibungo é uma figura masculina da cultura oral afro-brasileira, um bicho-papão faminto que sequestra e devora as crianças. No entanto, “ao contrário do que sempre faz, ele não comeu Rapunzel” (AGOSTINHO; COELHO, 2012, p.1), pois desejava ter seu canto só para ele.

Na obra Quibungo é descrito como “um papão malvado de cabeça muito grande, com um enorme buraco nas costas, onde joga as crianças para comer” (AGOSTINHO; COELHO, 2012, P.1). A ilustração apresenta outros detalhes que não estão descritos, como o corpo peludo e as características humanas como pés, mãos, olhos, nariz e boca. Na Figura 21, é possível observar algumas dessas características.

**Figura 21 Quibungo**



Fonte: Obra *Rapunzel e o Quibungo*.

Quibungo está na janela da torre de Rapunzel, à qual ele à manteve trancafiada. A Figura 21 possibilita visualizar as características de Quibungo através da representação feita pelo ilustrador Walter Lara.

O terceiro personagem que aparece na narrativa é o príncipe Dakarai, seu nome, conforme o Dicionário de Nomes Próprios online (2023), é de origem africana e quer dizer felicidade. O personagem exerce comportamento semelhante ao do príncipe do conto de *Rapunzel*, porém suas características são diferentes, o príncipe do conto brasileiro não é loiro, nem branco, é um jovem negro com características afro-brasileiras, como o cabelo crespo e nome africano. Sua imagem está apresentada na Figura 22:

**Figura 22 Dakarai**



Fonte: Obra *Rapunzel e o Quibungo*

Observa-se que o jovem negro Dakarai é representado como príncipe o que revela uma preocupação com a decolonialidade das representações, pois a partir da colonização e escravização do povo negro, poucos são os lugares de privilégio ocupados por sujeitos negros e também não há muitas representações nos lugares de privilégio, como o da literatura.

*Rapunzel e o Quibungo* reproduz a narrativa da colonialidade através do enredo, o qual permanece o mesmo do conto europeu. Reproduz, dessa maneira, o patriarcado, através da dominação masculina, reforçando essa ideia com a incorporação de Quibungo, personagem que representa o estereótipo masculino de superioridade e dominação na obra e na sociedade que perpetua a colonialidade.

Quibungo, ao perceber que o príncipe Dakarai pretendia libertar Rapunzel, ameaça baixinho: “Quer roubar minha criança, levá-la para longe de mim? Ah, ah, ah, príncipe valente, não vai ser assim! Não vai ser assim” (AGOSTINHO; COELHO, 2012, p.11). Quibungo se posiciona como dono de Rapunzel ao dizer que ela é dele e que ao roubá-la o príncipe estaria procurando se apropriar do que é tido como sua propriedade.

A escola, muitas vezes, reproduz o sistema do patriarcado através de obras como a de *Rapunzel e o Quibungo*, que retoma a organização da colonialidade e do patriarcalismo. Nessa perspectiva, considerar outros modelos de organização requer formação continuada acerca do movimento decolonial, pois a presença da colonialidade é marcante na formação do sujeito colonizado, como no caso da obra que compõe o acervo do PNL D Literário de 2018, a qual reproduz o modelo/sistema das hierarquias e suas colonialidades.

No que se refere ao contexto de fauna e flora, do cenário que é descrito e ilustrado em *Rapunzel e o Quibungo*, observa-se representações decolônias que remetem a situações do contexto brasileiro, como pode ser observado no cesto que Quibungo carrega na Figura 23:

**Figura 23** Quibungo e a cesta de alimentos



**Fonte:** Obras *Rapunzel e o Quibungo*

O Quibungo alimentava Rapunzel com mandioca, peixe e farinha e o príncipe quando encontrou Rapunzel no alto da árvore levou para ela “um enorme cesto de frutas deliciosas: coco, cupuaçu, cajá, umbu, graviola. E um colar de sementes coloridas”

(AGOSTINHO; COELHO, 2012, p.7). Todos esses alimentos são característicos da América Latina e/ou do Brasil, desvinculando-se da referência eurocêntrica. O presente do príncipe Dakarai também remete a uma perspectiva decolonial, pois é um colar de sementes coloridas, feito com materiais da natureza, sem remeter ao valor do ouro e do capital, mas como símbolo de apreciação ao outro.

Os objetos descritos na obra são feitos de material natural e da região, como a escada e a torre de bambu, no alto de uma árvore típica da região da Bahia, a castanheira. Também é mencionado espaço geográfico e pássaro da região: “Um dia, logo depois de fazer sete anos, ela foi brincar na beira da Lagoa do Abaeté. Enquanto brincava, cantava e cantava” (AGOSTINHO; COELHO, 2012, p.1). A seguir a figura de Rapunzel brincando a beira da Lagoa do Abaeté, antes de ser capturada pelo Quibungo.

**Figura 24 Rapunzel na Lagoa do Abaeté**



Fonte: Obra *Rapunzel e o Quibungo*

Na ilustração é possível observar que Rapunzel está brincando à beira da lagoa, com roupas curtas de clima quente, diferente do conto europeu que se passa em meio ao clima frio, com roupas compridas e quentes. Na ilustração a jovem tem ao seu lado a

representação de uma boneca negra, como ela, demonstrando a decolonialidade nas representações ilustrativas da obra literária, decolonialidade no que refere a brinquedos para as crianças.

*Rapunzel e o Quibungo* pode proporcionar uma formação antirracista e decolonial no que se refere à representação do espaço e das características dos personagens, atribuindo espaços que são considerados de prestígio a personagens negros. Mas também replica conceitos e comportamentos da colonialidade, o patriarcado e o conto europeu continua sendo referência no enredo.

#### 4.2 Representações decoloniais em *Meu crespo é de rainha*

*Meu crespo é de rainha*<sup>15</sup> (2018) é da autora estadunidense Gloria Jean Watkins (1952-2021), que usava o pseudônimo bell hooks em homenagem a sua avó, o nome e sobrenome são grafados em minúsculas como forma de direcionar atenção para suas obras e não para seu nome, evidenciando o que ela tem a dizer e não quem representa, segundo a própria autora. Hooks foi ativista negra, importante para o movimento antirracista e feminista, em especial através de suas obras, como *A pele que eu tenho* (2022) que aborda discussão étnico-racial e poemas que, conforme Aidar (2021), contribuem para o pensamento crítico e para luta contra o racismo e em favor do feminismo.

No Brasil, a obra *Meu crespo é de rainha*, foi traduzida para o português por Nina Rizzi (1983), além de tradutora é pesquisadora, historiadora, escritora e professora negra. Analisa-se nesta pesquisa a tradução da obra *Hapy to be nappy*, as escolhas lexicais de Nina Rizzi para representar o que hooks procurou expressar através do poema.

As ilustrações são de Chris Raschka (1959), escritor e ilustrador premiado de literatura infantil, não negro e estadunidense. As imagens procuram salientar a diversidade do cabelo afrodescendente e a sua beleza.

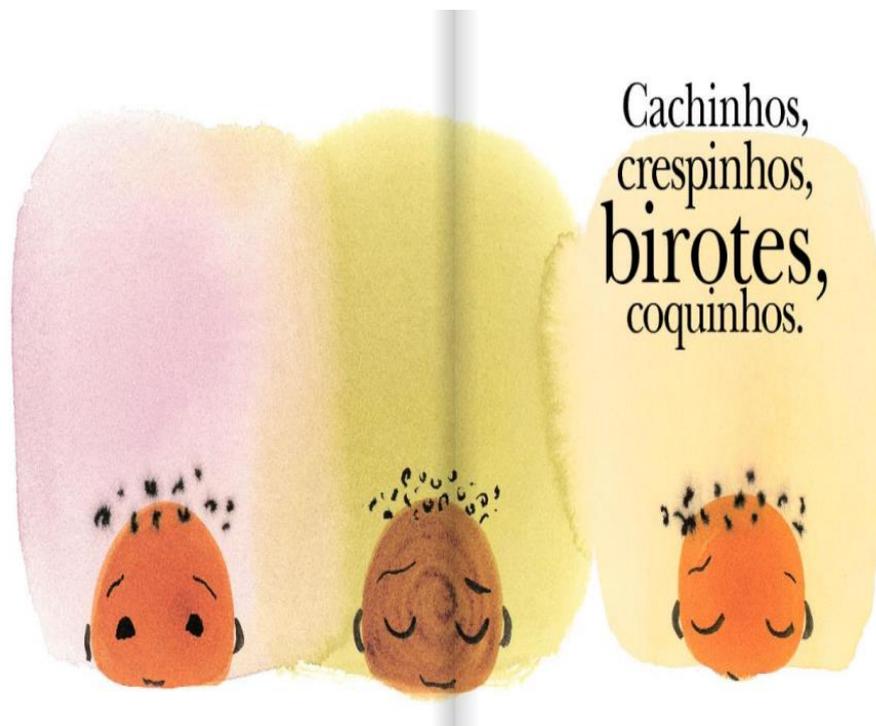
*Meu crespo é de rainha* (2018) foi publicada pela primeira vez em 1999 e é um poema que trata do cabelo crespo e sua variedade, enaltece a imagem da menina e da mulher negra. Demonstra através dos versos a beleza e as características desse cabelo, sendo ele “cachinhos, crespinhos, birotos, coquinhos. Ou quem sabe com turbante!”

---

<sup>15</sup> A obra original, escrita em língua inglesa, se chama *Hapy to be nappy* e a tradução literal é “Feliz por te cabelo ruim”.

(HOOKS, 2018, p.20-21). O cabelo negro é um símbolo contra a colonialidade, sendo uma das representações da identidade negra, podendo ser curto, comprido, com enfeites ou sem.

**Figura 25 Cabelo negro**



Fonte: Obra *Meu crespo é de rainha*

Conforme Angela Figueiredo (2020), desde 1960 o cabelo negro é símbolo afirmativo da negritude, pois é uma das características negras mais estereotipadas negativamente e, por isso, é símbolo de resistência. O preconceito e o racismo sobre o sujeito negro e suas características, como é o cabelo, apresenta-se como um reflexo da colonialidade de poder, consequência também da colonização que se manifesta na contemporaneidade.

Ao enaltecer, não só o cabelo negro, mas também a menina e a mulher negra através do poema as autoras demonstram uma perspectiva decolonial de valorização das características, em especial, das mulheres negras que são alvo de racismo desenfreado devido à sexualidade, cor e cabelo, dentre outras características físicas. Gonzalez (2020) explica que as mulheres amefricanas e ameríndias são as que mais sofrem com a desigualdade racial. Isso por serem do gênero feminino e viverem em um sistema patriarcal que descende da colonialidade racial e muitas vezes por questões econômicas. A questão

do poder econômico dificulta o acesso à educação, a melhores empregos, à saúde e a melhor qualidade de vida.

Desde o período colonial na América Latina o sujeito branco exerce poder sobre os outros sujeitos que não são brancos, devido à falsa ideia de superioridade de uma raça sobre a outra, conforme analisa Quijano (2007), além da relação de superioridade patriarcal do homem sobre a mulher. E mesmo que *Meu crespo é de rainha* (2018) seja escrita por autora estadunidense, trata-se de uma perspectiva universal e decolonial de valorização da mulher negra e da cultura afro em espaços colonizados, sendo uma reivindicação universal da mulher negra que sofre as consequências da modernidade/colonialidade, do racismo e do preconceito na contemporaneidade.

No poema, se estabelece relações positivas e sensíveis sobre o cabelo afro como o cheiro doce, textura macia como algodão e pétalas de flores. Concede-se lugar para a mulher negra, marginalizada, pois ela é ouvida, representada pela voz da narradora, da autora e tradutora que também são mulheres negras e escrevem com sensibilidade sobre essa identidade.

**Figura 26 Cabelo e identidade negra**



Fonte: Obra *Meu crespo é de rainha*

Na tradução do poema (2018, p.30) é reforçado o quanto se aprecia o cabelo afrodescendente e a narradora se inclui no texto, demonstrando ter orgulho dessa característica “[...] Nosso crespo é de rainha!”. Cabe observar também que são mulheres negras, hooks e Rizzi, escrevendo o poema para outras mulheres e meninas negras. Quando o pronome “nosso” é empregado no texto podemos observar uma busca por aproximação entre poema a leitora negra. Não se trata de um texto sobre o cabelo de uma única personagem negra, o mesmo se refere e pretende incluir todas as meninas e mulheres negras.

**Figura 27 Crespo de bell hooks**



Fonte: Obra *Meu crespo é de rainha*

A obra de autoria negra, uma das poucas do PNLD Literário, é também uma representação decolonial, a literatura se apresenta como uma forma política de intervenção contra o racismo e, ainda, como escreve Almeida (2019), reflexo de anos de luta, pois para que a literatura de representatividade negra estivesse presente na literatura brasileira, foi necessário empenho de ativistas negros e negras para a criação de ações afirmativas como, vale lembrar, a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 no currículo escolar, a qual determina a discussão étnico-racial. É um recurso para uma formação antirracista através da representação e também da abordagem temática que atravessa a colonialidade e possibilita

uma configuração decolonial de beleza e identidade.

Entre os movimentos decoloniais, antirracistas, de identidade e representatividade negra, que impulsiona a literatura negra, está a Marcha das Mulheres Negras no Brasil, que aconteceu em 18 de novembro de 2015. Mulheres negras seguiram em direção a Brasília para reivindicar direitos como o da saúde, educação, trabalho e denunciar negligências governamentais, violência policial e as mínimas condições de sobrevivência, segundo relato da pesquisadora e professora negra Angela Figueiredo (2020) que participou dessa marcha.

Um dia antes da Marcha das Mulheres Negras, Figueiredo (2020) conta que os aeroportos estavam ocupados pelos corpos de mulheres negras, decolonizavam o espaço do sujeito privilegiado branco com sua identidade negra, o qual tornou-se um espaço de expressão política. Havia mulheres com turbantes, outras com tranças, estudantes, religiosas, médicas, trabalhadoras domésticas e outras muitas mulheres negras que estavam naquele momento no aeroporto lutando pela igualdade racial, respeito e dignidade da mulher negra, com suas roupas coloridas, cabelos crespos e enrolados. E movimentos como esse dialogam com a obra literária *Meu crespo é de rainha*.

No título da obra “*Meu crespo é de rainha*”, alude-se que não se trata de um poema sobre uma rainha loira de cabelo liso, a rainha branca da colonialidade, comumente encontrada nos clássicos da literatura infantil. A narrativa aborda a representatividade negra como forma de luta contra o racismo e o preconceito e sobre a importância dessa representatividade. Almeida (2019) explica que ela possibilita a reivindicação contra processos discriminatórios e também para desmistificar representações negativas que colocam pessoas negras em lugares subalternizados.

Na obra (2018, p.27-28) se escreve sobre uma característica identitária do povo negro, o cabelo, que é negado historicamente, marcado por episódios de ofensas e desprezo, pois é diferente do conceito do belo estereotipado pelo colonizador, “[...] feliz com o meu cabelo firme e forte, com cachos que giram, e o fio feito mola se enrola, vira cambalhota”.

**Figura 28 Cabelo e resistência**



Fonte: *Meu crespo é de rainha*

O cabelo também é firme e forte, como um ato de luta em mantê-lo frente a todo preconceito que perdura em torno dessa característica identitária que simboliza a resistência do povo negro.

Na sala de aula, *Meu crespo é de rainha* (2018) possibilita uma reflexão crítica sobre o estereótipo de beleza pregado pela sociedade, além de dar voz às meninas negras, pois elas são representadas por hooks através do seu poema.

Adiche (2019) alerta sobre a vulnerabilidade do leitor infantil diante de um texto e o perigo de se trabalhar com histórias que excluem a diversidade. Por isso é necessário apresentar diversos textos na escola, um dos principais espaços para a construção do pensamento crítico, e a literatura é um meio para a reflexão e a autoidentificação e autoafirmação identitária, para ampliar a cosmovisão e os horizontes de expectativas dos leitores, sejam eles negros ou não. Esse movimento proporciona a decolonialidade do conhecimento e do sujeito, apresentando rainhas negras, que são lindas com cabelos e identidades diferentes das que são repetidamente propagadas pela colonialidade.

Dessa forma, considera-se que *Meu crespo é de rainha* (2018) possibilita reflexões

decoloniais e antirracistas através da autoria, escolha vocabular e das representações positivas do cabelo afrodescendente.

#### 4.3 Representações decoloniais em *Os tesouros de Monifa*

A obra literária *Os tesouros de Monifa* (2009) é da autora Sonia Rosa (1959), nascida no Rio de Janeiro, é professora e pesquisadora das relações étnico-raciais além de escritora. Seu primeiro livro foi publicado em 1995 e tem por título o *Menino Nito*, com todos os personagens negros discutindo questões secundárias à raça, mas com representatividade negra não subalternizada. Essa obra demonstra que Sonia Rosa problematizou a temática da representação negra através dos personagens, antes mesmo da Lei 10.639/2003 que impulsionou essa produção literária através da obrigatoriedade da inclusão das discussões étnico-raciais no currículo.

Sonia Rosa também é conhecida por uma produção literária negroafetiva, pois os personagens negros em suas obras são construídos em contextos de amorosidade e afetividade, como em *Os tesouros de Monifa* e *O menino Nito*, desconstruindo paradigmas da colonialidade, em que a representatividade negra acontece envolta à subordinação, violência e maus-tratos nos telejornais e redes sociais. Almeida (2019) explica que a representatividade não é um sinal de que o racismo acabou, mas é importante para a representação negra e para a luta contra o racismo.

Nas últimas páginas do livro Sonia Rosa e Rosina, a ilustradora de *Os tesouros de Monifa*, se apresentam e descrevem um pouco sobre si e sobre como foi a produção da obra. Sonia Rosa escreve que a história está relacionada à sua história e suas vivências.

Neste livro reencontro “minha história”, que sei que é um pouquinho da história de todo brasileiro [...]. Assim como a menina da história, sempre senti a “força do amor das mulheres da minha família”. Esse é o grande tesouro que carrego comigo, dentro do peito. Quando escrevo compartilho esse tesouro... (ROSA, 2009, p.30).

Para apresentar a si mesma a autora utiliza trechos da obra, demonstrando a importância da representatividade negra, da cultura e da história afro-brasileira. Pois a história contada pela narradora não é somente dela, mas de todos os brasileiros que compartilham a história da colonização e da escravização. E, não somente isso, mas também da formação do povo brasileiro, através da cultura e história africana.

As ilustrações não são o foco de análise desse trabalho, mas contribuem para a análise decolonial da obra e por isso muito relevantes nesse contexto. Em *Os tesouros de*

*Monifa* as ilustrações foram feitas pela pernambucana Rosinha, descendente de negros e alemães. Ela conta que seu tesouro é sua ancestralidade, suas características físicas, seu “amor pela dança e pela música, na admiração pelos orixás, no gosto culinário, no arrepio que sinto ao soar o tambor do maracatu” (ROSA, 2009, p.31). As referências de Rosinha são parte de sua ancestralidade e da formação do povo brasileiro, que não se limita à descendência europeia, é também indígena e africana.

*Os tesouros de Monifa* é um conto de memória que remete à ancestralidade feminina negra e reúne diversos gêneros textuais no seu enredo, como carta e poema. A história é de uma africana chamada Monifa que é trazida para o Brasil em um navio para ser escravizada, perde toda sua família na travessia e o contato com a sua cultura, com seu povo e mais tarde com a sua língua. Mas não permite que sua história desapareça, por isso passa a guardar notícias da época, escreve poemas, canções de seu povo, rezas, receitas e uma carta para sua posterioridade, seus descendentes. Na carta ela explica o desejo de que sua história e cultura seja passada adiante através dos seus tesouros, as recordações de sua época e seus escritos. Esse tesouro alcança sua tataraneta, que é a narradora da história. A narradora é neta de Abgail e filha de outra personagem que também descende de Monifa. Reúnem-se quatro gerações para transpassar a história e a cultura africana, que é na verdade a cultura e a história de todo povo brasileiro.

A obra literária de Sonia Rosa, *Os tesouros de Monifa*, apresenta diversos aspectos para refletir sobre a decolonialidade e o antirracismo que serão detalhados e analisados a partir do resumo da obra.

Um dos principais aspectos da decolonialidade e do antirracismo presente na obra desde a autoria, ilustração e personagens é a presença das vozes negras. O lugar de que essas mulheres falam é o de vivências de mulheres negras afrodescendentes que, conforme Almeida (2019), ocupam posições sociais marginalizadas. Ou que por conta do sistema colonial estiveram submetidas ao silenciamento enquanto mulheres e, principalmente, por serem negras e estarem subalternizadas pela colonialidade devido à cor e sexualidade, conforme Gonzaga (2020).

Essa relação que se estabelece entre a colonialidade e o racismo está vinculada ao processo histórico da mulher e, sobretudo da mulher negra, o qual está associado à violência, maus tratos, silenciamento e dor. Esse histórico repercute na contemporaneidade, no racismo cotidiano que são memórias que perpetuam, não de forma individual, mas perpassando as mulheres negras.

O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita – algo que “poderia ter acontecido uma ou duas vezes”-, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial (KILOMBA, 2019, p.215).

Na obra as vozes se misturam, não de forma individual, mas representando essa coletividade, como se fossem uma só, e demonstram a importância de sua ancestralidade, da história e dos saberes que são passados, e isso pode ser observado nas escolhas de Sonia Rosa, pois apenas as personagens mais velhas recebem nome próprio, Monifa e Abgail, as outras duas personagens mais jovens não têm os nomes citados. Essa pode ser uma forma de demonstrar respeito aos antepassados e geradores de saberes antigos de valor inestimável para sua descendência, numa linha histórica, ancestral entre gerações.

As vozes se misturam porque todas contam a história da escravização do povo negro, da colonização, da propagação da cultura e história afro-brasileira, a de Monifa. Mas as vozes que se misturam não se restringem a das personagens do livro e das autoras, são, também, de todo povo brasileiro que descende dessa história, contada de uma perspectiva negra.

A história da escravização do negro no Brasil, bem como a propagação da cultura afro-brasileira e a contribuição do povo africano na formação do Brasil, em decorrência da força da colonialidade exercida sobre áreas do saber interferem na forma com que a história chega até o povo colonizado. O conhecimento é propagado pela visão colonial, muitas vezes suavizado, omitindo a história a partir da perspectiva negra e indígena na formação do país. Quijano (2007) explica que a colonialidade do poder se dá mesmo sem a presença da colônia, exercendo influência na história e em quem a conta.

Ao observar o PNLD Literário de 2018, observou-se que há poucas obras escritas por autores e autoras negros e negras destinadas aos leitores das séries iniciais e que abordem temáticas relacionadas à cultura e história afro-brasileira ou de representatividade negra, e esse é um indicativo da colonialidade do poder exercido sobre as instituições.

*Os tesouros de Monifa*, mesmo sendo uma das poucas obras que compõe o acervo do PNLD Literário, pode contribuir para reflexões decoloniais e antirracistas. Já no início da obra *Monifa* é apresentada pela narradora através da perspectiva de quem sofreu a escravização e o que isso lhe causou.

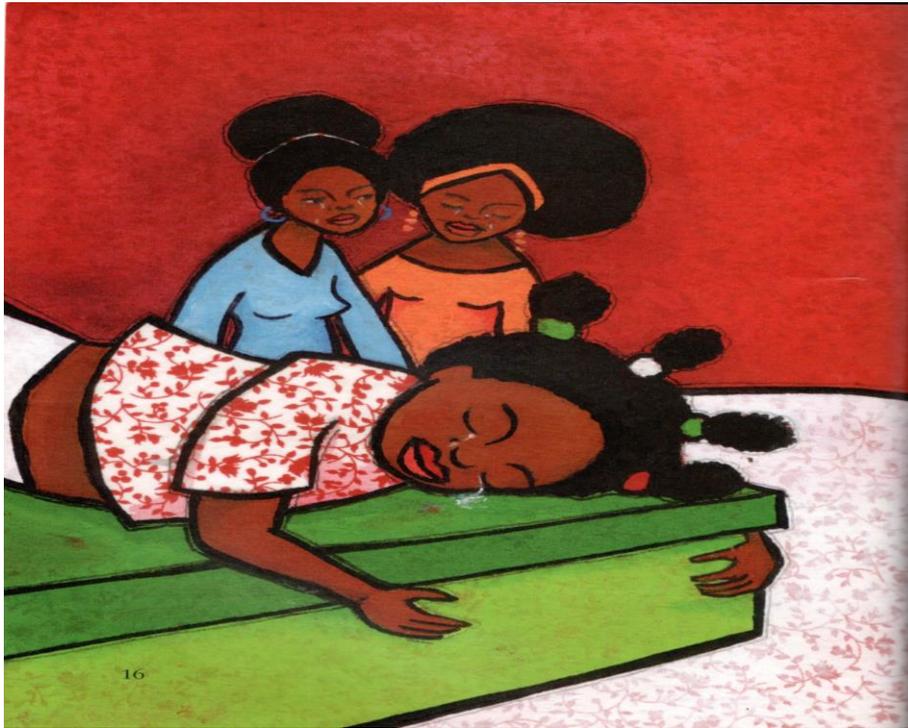
Minha avó Abgail me falou da bisavó dela que veio da África num navio negreiro quando era bem mocinha. Todos os parentes e amigos que vieram com ela ficaram pelo caminho... Ela ficou sozinha no mundo, numa terra distante e na condição de escravizada. Teve uma existência muito sofrida (ROSA, 2009, p.4).

A narradora demonstra através desse trecho que quem foi escravizado sofreu muito, além de ser retirado do lugar onde vivia para ser escravizado em outro continente, os sujeitos negros escravizados precisaram também lidar com a perda de seus familiares e com uma existência, muitas vezes, solitária. Não há muitas histórias que contam esses aspectos, pois “as narrativas representam os grupos sociais de formas diferentes, ou seja, valorizam alguns (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade e religião) e desvalorizam outros” (GOMES, 2020, p.228). E como as narrativas partem majoritariamente da perspectiva da colonialidade, a perspectiva do negro colonizado sobre a colonização é omitida.

Essa passagem da obra também está de acordo com o que prevê a Lei 10.639/2003 e a decolonização do currículo. Conforme a Lei é obrigatório o currículo incluir o estudo dos povos africanos e sua luta, além do estudo da África, e essa é uma perspectiva decolonial de conhecer a história através do olhar do outro, daquele que sofreu com o processo colonial e sofre com a colonialidade na contemporaneidade.

Em outros momentos da obra, Sonia Rosa conduz o leitor a conhecer mais sobre o período colonial, promovendo a decolonialidade. A tataraneta de Monifa, a narradora, recebe o tesouro no dia de seu aniversário, das mãos de sua avó e de sua mãe, fica emocionada e compreende que aquele tesouro deixado por Monifa representa toda a história do povo afro-brasileiro e não só o da sua família.

**Figura 29 Tesouro de Monifa**



Fonte: Obra *Os tesouros de Monifa*

Na imagem é possível observar Abigail, a mãe da narradora e a narradora sobre o tesouro de Monifa, emocionadas, pois a caixa com os tesouros representa sua ancestralidade e as memórias da formação de um povo, marcada pela colonialidade do poder de uma cultura sobre outra, a desumanização dos negros escravizados, do racismo. “Joguei os braços por cima da caixa e a enlacei como num abraço. Era como se naquele momento eu abraçasse a minha tataravozinha e toda sua gente...” (ROSA, 2009, p.17).

Após o reconhecimento do tesouro deixado por Monifa a sua ancestralidade como símbolo de memória e da história do povo brasileiro, a tataraneta de Monifa, a narradora, lê a carta que Monifa deixou junto aos tesouros.

A carta de Monifa revela seus anseios para a posterioridade, seu sofrimento e apagamento no período colonial. Djamilia Ribeiro (2021) em *Cartas para minha avó* escreve sobre ancestralidade e observa que escrever aproximou-a de sua avó e de suas origens, do mesmo modo fez Monifa ao deixar seus tesouros escritos para a posterioridade. Na carta que Monifa deixa junto aos seus tesouros ela explica o motivo de ter guardado suas memórias e pede para que elas sejam lembradas. No início da carta Monifa conta que as raízes da família estão na África e que é de lá que vem toda a ancestralidade. E assim

como Ribeiro (2021), Monifa escreve que procura estar sempre em contato com a sua origem para se manter forte através das memórias.

Além dessa preocupação em perpetuar sua história, na carta, Monifa também escreve algumas denúncias que não podem ser ignoradas, dirigindo-se à sua descendência:

Tomara que todos vocês saibam ler e escrever. Mesmo eu, com todo sacrifício, aprendi. Foram os meus senhores que me ensinaram a usar está língua estranha. Quando cheguei aqui já sabia ler e escrever a língua da minha terra, mas precisei usar a dele... Escrever é uma maneira de se anunciar no mundo e de se sentir mais gente. É também uma forma de não enlouquecer, de suportar (ROSA, 2009, p.21).

Monifa revela que pertencia a alguém, aos seus senhores, e que precisou, sem escolher, se submeter a uma outra língua para se adequar ao outro, que se considerava superior a ela. Nascimento (2019) observa que:

[...] a língua não é só modificada, mas está sempre submetida aos projetos de poder. Ela própria é um projeto de poder, incluindo suas desigualdades, que funda nas origens nacionais o conceito moderno de língua nacional. É a colonialidade que, ao se expandir pela via da Companhia de Jesus, trouxe consigo a língua como um bem imaterial de dominação no país, de maneira a tornar os indígenas cativos doces da terra e os negros, animais da terra (NASCIMENTO, 2019, p.21).

A língua é sinônimo de poder e dominação, não é neutra, e fez parte do projeto de colonização. Muitos povos indígenas e os negros escravizados foram obrigados a aprender a língua dos colonizadores, a fim de que se tivesse uma hegemonia linguística para serem mais facilmente dominados e sua língua materna não se propagasse, apagando/ocultando/invizibilizando parte de sua história, memória e cultura, apropriando-se obrigatoriamente da cultura do dominador, ou seja, apropriar-se do modo de agir e pensar.

Monifa também escreve sobre não enlouquecer e suportar, se sentir gente e anunciar através da escrita, demonstrando compreender a importância da palavra e da língua, o que intensifica a crítica sobre a superioridade de uma língua sobre a outra, impulsionada pela modernidade, já que a língua manifesta a história, a cultura, sentimentos. Monifa precisou apropriar-se de outra língua que não à pertencia para manifestar sua cultura, sua ancestralidade e suas memórias. No entanto, ainda assim escreveu como forma de resistência. Tal condição foi problematizada por Kilomba:

[...] escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada (KILOMBA, 2019, p.28).

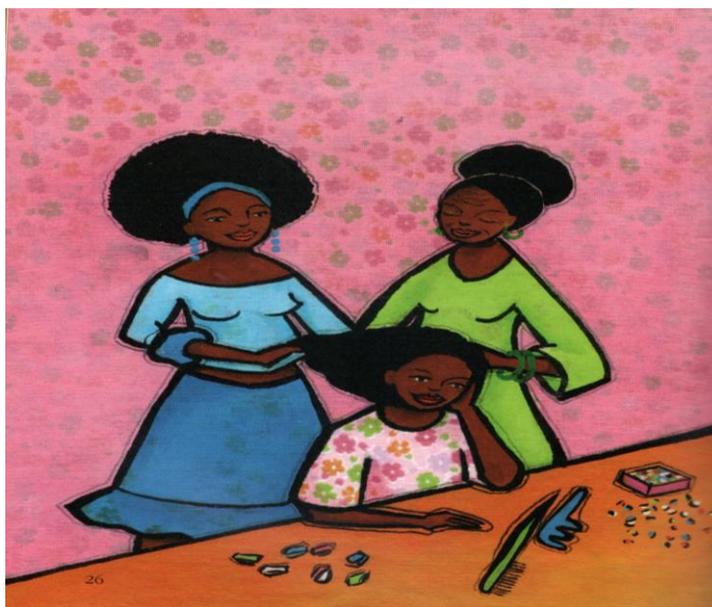
Sonia Rosa proporciona a descolonização dos saberes através da voz de Monifa e dos relatos explícitos e implícitos no texto, os quais acarretam reflexões sobre a história do negro no Brasil. É possível também observar nessa passagem uma preocupação de Monifa com as futuras gerações, um desejo de que saibam ler e escrever, para que também possam resistir e anunciar, propagar memórias já que a língua está associada a processos de poder, podendo se sobrepor à língua do outro, apagando-a, como aconteceu com os povos africanos e indígenas no Brasil.

A obra literária *Os tesouros de Monifa* também anuncia, através dos tesouros, das mulheres da família de Monifa, de todo povo afro-brasileiro e negro, a resistência e a luta contra a colonialidade e em favor de sua cultura, história e memória. Monifa desejou, na carta, que sua posterioridade soubesse ler e escrever, mais do que isso, que compreendesse e perpassasse a resistência e a história de seu povo, e a tataraneta de Monifa percebe isso, bem como Sonia Rosa e todas as vozes negras que perpassam a obra:

Enquanto elas caprichavam no meu cabelo, iam também cantarolando umas cantigas muito antigas que pareciam ter saído da caixa da tataravó Monifa...E aquele mexer gostoso na minha cabeça foi ficando parecido com um cafuné...E aí fechei meus olhos bem fechados e fiz uma descoberta: descobri que aquele tesouro não era só da minha família, era de todo nosso povo, porque minha tataravó africana é um pouquinho avó de todos os brasileiros” (ROSA, 2009, p.29).

Não só os tesouros que estão na caixa são perpassados através das gerações, mas também as cantigas da cultura oral, o cuidado com sua ancestralidade através do cafuné e o arrumar do cabelo. A afetividade que se observa nessa obra é uma característica dos textos de Sonia Rosa, uma literatura negroafetiva, já mencionada nesse texto, que valoriza o homem e a mulher negra, tirando-os do lugar estereotipado de violência propagando pela colonização e pelo racismo.

**Figura 30 Representação negroafetiva**



Fonte: Obra *Os tesouros de Monifa*

Através da imagem é possível notar a tataraneta de Monifa sendo cuidada pela sua família, pela sua ancestralidade. As mulheres mexem em seu cabelo, símbolo também de resistência feminina negra, já que o cabelo é alvo de racismo. O cabelo também é símbolo de resistência e afirmação da identidade, pois os negros são vitimizados e cercados de estereótipos negativos por conta de fenótipo, conforme Figueiredo (2020).

*Os tesouros de Monifa* apresenta uma construção decolonial e antirracista, valorizando a cultura afro-brasileira, contando a história através de uma perspectiva negra, evidenciando a mulher negra, tirando-a de um lugar subalternizado, trazendo representatividade positiva e afetiva ao povo negro, desconstruindo concepções racistas em torno do fenótipo da mulher negra e da sua importância na construção do povo brasileiro. Toda essa perspectiva decolonial possibilita uma formação antirracista que evidencia as contribuições dos povos africanos na formação da cultura brasileira, de acordo também com a Lei 10.639/2003, na representação étnico-racial através das personagens e a história da escravização e colonização.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em pesquisar as obras literárias do PNLD Literário de 2018, na perspectiva afro-brasileira, da decolonialidade e do antirracismo está atrelado a uma motivação profissional, enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de quem está inserida nesse contexto de selecionar as obras que farão parte da biblioteca escolar e da sala de aula através do acervo do programa. Assim como pela consciência adquirida ao longo das formações acadêmica, familiar e política, por entender a importância da literatura para a formação humana, principalmente aquela que contribui para a luta antirracista. Conforme Paulo Freire, cada vez mais necessitamos educar para a libertação e transformação social.

Abordo a questão da Lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade de levar para a sala de aula a temática afro-brasileira, da cultura e história dos povos africanos devido as contribuições para a formação do povo brasileiro e as discussões étnico-raciais. Com base no que rege a Lei, investigo as obras literárias que foram disponibilizadas pelo programa do Governo Federal no ano de 2018. A partir da leitura da sinopse das obras se observou que foram poucas as que abordam a temática proposta pela Lei e a partir desse dado procurei saber se essas obras disponíveis no acervo possibilitariam reflexões decoloniais e antirracistas.

As análises buscaram analisar as representações decoloniais nas obras de literatura afro-brasileira, da cultura africana e que contemplam a discussão étnico-racial do PNLD Literário, tendo em vista a Lei 10.639/2003 que prevê a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no currículo. No percurso da pesquisa foi constatado que o tempo destinado para a análise e escolha das obras literárias do acervo em 2018 foi insuficiente, não houve tempo hábil para análise crítica dos textos, pois o período de escolha para os professores na escola foi curto e o site onde disponibilizaram as obras para escolha do FNDE era de difícil acesso, pois estava lento, o que dificultou a escolha por parte dos docentes.

No primeiro momento, o estudo voltou-se para realizar o levantamento e análise da quantidade de obras afro-brasileiras, da cultura africana ou de temática étnico-racial que foram selecionadas para compor o acervo do PNLD Literário de 2018, no recorte do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Após o levantamento e análise de dados observou-se a necessidade de contextualizar a terminologia literatura afro-brasileira e literatura negra,

para em seguida observar e analisar as obras do programa e compreender se poderiam ser consideradas literatura afro-brasileira ou literatura negra, levando em conta que são conceitos em construção conforme Duarte (2008).

A primeira parte do trabalho apresentou um panorama geral e histórico da inserção da literatura infantil afro-brasileira no Brasil. Constatou-se, através do levantamento histórico, que as primeiras obras de literatura infantil que esteve no Brasil foram europeias e, séculos depois, quando o país passou a ter suas próprias obras de literatura infantil elas se espelhavam nas obras e enredos do colonizador. Os negros nessas obras não estavam inseridos e quando apareciam eram representados de forma estereotipada ou subalternizada, conforme a explicação de Jovino (2017)

Ressaltamos que no percurso de luta e resistência dos movimentos negros por igualdade racial, em 2003 é sancionada a Lei 10.639/2003, a qual prevê a obrigatoriedade do ensino da cultura, da história e da importância do povo afro-brasileiro e africano na formação do Brasil. Nesse período ocorre significativo aumento de publicações de obras literárias infantis que valorizam o personagem negro, discutem questões étnico-raciais, cultura africana e afro-brasileira. Como observado na pesquisa de Debus (2017), pois ela constatou o aumento nas produções literárias com essa abordagem.

Também nesse capítulo foi realizado um levantamento das obras literárias que compõe o acervo literário do PNLD Literário de 2018, do 1º ao 3º ano, e se constatou através da leitura da sinopse das obras que das duzentas e vinte (220) obras do acervo, apenas doze (12) são afro-brasileiras, tematizam a cultura africana ou discutem a questão étnico-racial, o equivalente a cinco por cento (5%). Evidencia-se, desse modo, a presença da colonialidade no acervo literário, que apesar de toda luta do movimento negro e da Lei 10.639/2003, ainda não é o bastante para que haja um número significativo de obras literárias que abordem temáticas de representatividade negra.

Foram também analisadas as obras do PNLD Literário a fim de saber se podem ser consideradas afro-brasileiras, tendo em vista os pensamentos de Duarte (2008), ou literatura negra a partir das ideias de Cuti (2010). Considerou-se então que das doze (12) obras, apenas quatro (04) podem ser consideradas literatura negra, por serem escritas por autores negros, conforme a perspectiva de Cuti (2010) afro-brasileiros e afro-americana, sendo elas *Cinco Fabulas da África* de Júlio Emilio Braz, *Olelê uma antiga cantiga da África* de Fabio Simões, *Meu crespo é de rainha* da bell hooks e *Os tesouros de Monifa* de Sonia Rosa.

Das doze (12) obras, nove (09) foram consideradas de literatura afro-brasileira a partir da perspectiva de Duarte (2008), considerando o conceito dessa literatura. Observou-se: *temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público*. As obras que se enquadraram nas discussões vinculadas a esses fatores foram consideradas de literatura afro-brasileira, sendo elas: *Cinco Fabulas da África, Olelê uma antiga cantiga da África, Meu crespo é de rainha, Os tesouros de Monifa, Alafiá e a pantera que tinha olhos de rubi, Os hipopótamos, Rapunzel e o Quibungo, A cor de Coraline e Kiriku e a feiticeira*.

É importante destacar que essas nove (09) obras que são consideradas afro-brasileira a partir de Duarte (2008) possuem *temática* decolonial, diferenciando-se das histórias, cultura, representações do colonizador, ou discutem questões étnico-raciais e ancestralidade através da cultura e história dos povos africanos e afro-brasileiros. A *autoria* e o *ponto de vista* também partem da perspectiva que busca discutir questões raciais, de vulnerabilidade negra e apresentar representações positivas do(a) personagem negro(a) em uma perspectiva decolonial. No que se refere à *linguagem*, nessas obras há a inclusão de termos e nomes da cultura africana e afro-brasileira, além disso, o discurso presente nos textos indica a valorização dessas culturas. Quanto ao *público*, observa-se a intenção de reescrever o lugar dos negros nas representações literárias a fim de promover discussões culturais, históricas e raciais de grupos que foram subalternizados pela colonialidade e pelo racismo.

As três (03) obras literárias que não se enquadram nos critérios propostos por Duarte (2008) para serem consideradas literatura afro-brasileira são *Bolota uma certa jabuticaba muito esperta, Gente de cor cor de gente* e *Euzébia Zanza*. As obras abordam a temática étnico-racial em segundo plano, sendo a discussão principal em *Bolota uma certa jabuticaba muito esperta* o ciclo da vida, em *Euzébia Zanza* a brincadeira infantil e em *Gente de cor cor de gente* a ideia expressa através das imagens propõe a igualdade e até mesmo a falsa ideia de que há igualdade racial, não questiona desigualdades e a colonialidade, ficando implícito ao *público* essas discussões.

Após esse levantamento e análise, realizou-se análise três (03) das obras do PNLD Literário, *Rapunzel e o Quibungo, Meu crespo é de rainha* e *Os tesouros de Monifa*, e essas obras foram problematizadas e observadas a partir das considerações sobre a literatura afro-brasileira, a possibilidade de reflexões antirracistas/humanizadoras e a perspectiva decolonial.

Para discorrer sobre a teoria decolonial embasou-se nos estudos do grupo

Modernidade/Colonialidade na América Latina e considerou-se a partir das leituras realizadas e análises feitas que a colonialidade não terminou com o advento da independência política dos países colonizados (QUIJANO, 2007), ela continua exercendo poder na contemporaneidade através das instituições, dos sujeitos e dos saberes.

O processo de descolonização descrito por Quijano (2007), Gonzaga (2021), Maldonado-Torres (2010) foi político e jurídico, equivalente à libertação do território. Já o processo de decolonização, sem o “s”, requer continuidade na contemporaneidade, pois se manifesta no que é considerado bom ou ruim em termos culturais, religiosos, literários, na cor da pele, na origem e na perspectiva histórica.

Nos espaços de privilégio e disseminação de conhecimento é inegável a presença da colonialidade que se manifesta nas práticas docentes, produções literárias e nos materiais distribuídos às escolas por meio de políticas públicas como a do livro didático e de literatura. O PNLD Literário de 2018 explicita a colonialidade através do levantamento dos dados quantitativos que dizem respeito à quantidade de obras que foram escritas por autores(as) negros(as), que abordam temáticas da cultura afro-brasileira, da cultura africana ou étnico-racial disponibilizados para escolha das escolas pelo programa.

Para ser considerada uma literatura decolonial não basta abordar a temática afro-brasileira ou tratar da história e cultura africana de modo a desvalorizar ou omitir a cultura e a história de quem foi silenciado, perpetuar o lugar de fala do colonizador significa repetir o ideal do que é bom e ruim trazido e imposto pelos colonizadores. Mas cabe à literatura decolonial abordar a temática do negro através de uma perspectiva que valorize a representação afro-brasileira, africana e as relações étnico-raciais, promovendo o pensamento decolonial e antirracista. E isso pode ser visto através de obras de autores(as) negros(as) conforme Ribeiro (2019), lugares de privilégio sendo ocupados por sujeitos negros, histórias dos povos africanos e personagens do folclore afro-brasileiro sendo propagados na literatura afro-brasileira.

A literatura decolonial pode ser aquela escrita por autores(as) negros(as) que abordam conhecimentos a partir de suas perspectivas, segundo Gomes (2020). Mas para que essa literatura chegue às escolas por meio de políticas públicas, por intermédio do educador, da formação de professores e do currículo é necessário a decolonialidade de todas essas esferas, a partir do modo de ver e ouvir o outro, modo que não seja na perspectiva eurocentrada e também propagar o conhecimento decolonial a partir de uma perspectiva crítica que, conforme Freire (2015), é um saber necessário à prática educativa,

e isso a fim de possibilitar uma formação liberta das amarras da colonialidade.

Cabe ressaltar que Paulo Freire não tratou da perspectiva decolonial em seus textos, no entanto a partir dos estudos de Neto (2016) sobre seus pensamentos, considera-se que suas pesquisas sugerem a perspectiva decolonial, pois defendem a desvinculação dos saberes coloniais, procurando evidenciar os saberes a partir da realidade e da prática.

A literatura decolonial considera novas formas de enxergar o mundo, proporciona representatividade e possibilita uma formação antirracista, mas essa formação não se faz sozinha, é dependente de criticidade. Sobre a Literatura do PNLD, disponibilizada no programa Federal de distribuição de livros, a formação e escolhas do professor junto ao acervo literário, bem como sua criticidade e cumprimento da Lei 10.639/2003, são fundamentais para que a formação antirracista e decolonial aconteça. As lutas dos movimentos negros impulsionaram a presença de uma literatura infantil de representatividade negra em um programa como o do PNLD Literário, mas essa conquista não é suficiente, ainda há muito para ser realizado no processo de decolonialidade da sociedade contemporânea.

Na sequência foi analisado e observado o corpus literário selecionado, três (03) das doze (12) obras literárias do PNLD Literário, *Rapunzel e o Quibungo*, *Meu crespo é de rainha* e *Os tesouros de Monifa*. A análise, amparada em conceitos e aportes teóricos permitiu algumas reflexões importantes, a partir de personagens, temas e situações, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de uma formação decolonial e antirracista.

A primeira obra literária analisada e observada foi *Rapunzel e o Quibungo* e nessa obra observou-se a intenção dos autores em abordar a temática étnico-racial e afro-brasileira na releitura do conto europeu *Rapunzel*.

A releitura do conto retrata os personagens negros reproduzindo comportamentos apresentados em obras comuns na colonialidade. Rapunzel, por exemplo, só consegue escapar da torre após o aparecimento do príncipe e isso demonstra que a colonialidade se perpetuou na narrativa por meio de situações, valores, estrutura social, cultural. Observou-se que mesmo com a intenção de desvincular-se, haja vista que as personagens foram apresentadas com biótipo e cor negra, acontece a reprodução de padrões eurocentrados.

Por outro lado, a obra apresenta todos os personagens negros, a princesa e o príncipe, e isso é possível constatar através das imagens, não pelo texto. O espaço onde o conto é ambientado é o da Bahia, estado brasileiro, além disso, aspectos da fauna e da flora da região são evidenciados, como o lago, pássaro e alimentos. O conto traz também um

personagem da cultura oral afro-brasileira no lugar da feiticeira do conto original, o Quibungo. O nome do príncipe é Dakarai, um nome de origem africana. A decolonialidade se expressa nessas representações e a possibilidade de uma formação antirracista também ao trazer personagens negros em lugares de privilégio, em uma obra literária e como príncipes e princesas. Vale relembrar o que Almeida (2019) diz sobre as representações e a importância da representatividade negra, para o autor as representações não irão acabar com o racismo, mas elas possibilitam reflexões importantes.

Mas também é inegável a reprodução de uma obra com valores do colonizador, por consequência, acontece também a reprodução de sua cosmovisão e de alguns sistemas de sua cultura como o patriarcalismo e a dominação masculina.

A segunda obra analisada e observada foi o poema *Meu crespo é de rainha*. Na obra o cabelo negro é evidenciado e enaltecido, adjetivado de forma positiva, desconstruindo conceitos criados pela colonialidade sobre o cabelo negro. A colonialidade do ser que dita o que é bonito e o que é feio a partir da perspectiva do colonizador é questionada nesse poema, pois a beleza negra é evidenciada.

O cabelo negro também é considerado símbolo de identidade negra pelos movimentos negros, como explicou Figueiredo (2020), e pelas mulheres negras. É uma característica do biotipo negro e por isso é alvo do racismo, sendo considerado ruim, com características depreciativas. Hooks luta contra o racismo no poema, representando através dos versos a decolonialidade e a possibilidade de uma formação antirracista e decolonial.

A terceira obra analisada foi *Os tesouros de Monifa*. Nessa obra a decolonialidade demonstra estar presente em variados aspectos do texto: ancestralidade, representatividade negra feminina, crítica ao período escravocrata, afetividade negra e linguagem inclusiva. Além da autora, Sonia Rosa, as vozes que contam a história são todas negras e femininas, retomando a história das ancestrais afro-brasileiras como fez Ribeiro (2021) em *Cartas para minha avô*, quando retomou a história de sua própria ancestralidade negra, aproximando-a do seu passado e fortalecendo a resistência.

Monifa representa o povo negro que foi escravizado, trazido para o Brasil e sua descendência, filhas e netas, o povo brasileiro. Ao deixar seus tesouros para a posteridade proporciona a continuidade de sua história através da sua cultura e história africana, a qual se tornou a cultura afro-brasileira e constitui a diversidade cultural do povo brasileiro.

Através da história também é possível observar denúncias sobre o período escravocrata, contexto vivido por Monifa, e que não costumam aparecer nos livros de

história ou literatura, pois por séculos ocorreu a opressão e a omissão da voz de sujeitos negros, impedidos de falar sua língua materna, sobre a saudade do lugar onde viviam e sobre a separação violenta que sofreram de seus familiares.

Observa-se que acontece a valorização pela cultura e história afro-brasileira através do texto, evidenciando sua relevância para a formação do povo brasileiro sem omitir as barbáries realizadas pelo colonizador, tudo isso em vozes femininas negras. A obra apresenta um lugar de fala que muitas vezes foi omitido no decorrer da história dos países colonizados, dando lugar às vozes negras, não sendo apenas uma história única, conforme a perspectiva de Adiche (2019). Reforça o debate sobre a importância de a história ser contada por múltiplas vozes, negras, não-negras e outras.

Observou-se que as três obras analisadas trazem a imagem da mulher negra em posição de privilégio, como princesa, rainha ou responsável pela propagação da cultura e da história. Essas mulheres, por meio da literatura, são enaltecidas e evidenciadas, sendo essa uma atitude antirracista presente nos textos.

Após analisar a perspectiva decolonial na literatura infantil afro-brasileira, as discussões étnico-raciais e africana, cogitou-se alterar a ordem dos capítulos, buscando evidenciar a teoria decolonial, já que ela embasa boa parte da análise literária. Mas depois de analisar a dissertação como um todo e tendo em vista o objetivo inicial de discutir a literatura infantil disponibilizada no PNLD Literário e as obras que foram selecionadas pelo acervo, para investigar se elas abordavam a temática afro-brasileira, africana e étnico-racial, considerou-se manter a ordem dos capítulos e o título que evidencia o programa de distribuição de livros e a literatura infantil afro-brasileira.

E, por fim, após análise das obras considerou-se que elas podem contribuir para uma formação decolonial e antirracista, ou de representatividade como em *Rapunzel e o Quibungo*, tendo em vista os personagens, temáticas e situações presentes nas mesmas. Contudo, acredita-se no que Maldonado-Torres (2020) defende sobre a decolonialidade ser um processo em que todas as mãos devem contribuir, sendo indispensável o papel dos gestores políticos e educacionais, dos professores, desde o processo de escolha das obras do PNLD Literário no acervo do programa, optando por obras que abordem a temática étnico-racial, da cultura e história africana, afro-brasileira e autores(as) negros(as), até a abordagem dessas obras literárias em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2019.

AIDAR, Laura. Bell hooks **intelectual e ativista norte-americana**. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com>> Acesso em: 26 de maio de 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

BERND, Zilá. **Introdução à Literatura Negra**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

BERND, Zilá. **Por uma estética dos vestígios memoriais: releitura da releitura contemporânea das Américas a partir dos rastros**. 1ª ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

BERND, Zilá. **Relendo a literatura brasileira contemporânea do ponto de vista da Poética da Ausência**. Literafro. 2022. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1654-zila-bernd-relendo-a-literatura-brasileira-contemporanea-do-ponto-de-vista-da-poetica-da-ausencia>>. Acesso em: 19/10/2022.

BRAZ, Júlio Emílio. **Cinco fábulas da África**. Ilustração de Gustavo Damiani. – São Paulo: Leya, 2012.

BRASIL, **LEI nº. 10.639, de 09 de janeiro de 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 28 de janeiro de 2022.

BRASIL, **LEI nº. 11.645, de 10 de março de 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 28 de janeiro de 2022.

COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o Quibungo** / adaptação: Ronaldo Simões Coelho e Cristina Agostinho; ilustração: Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil, Juvenil**. Editora Ática, 1991.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Cortez Editora. Edição do Kindle, 2017.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/prapedi/wp-content/uploads/2021/05/Literatura-Negro-Brasileira-Col.-Consci%C3%A2ncia-em-Debate-by-Cuti-z-lib.org\\_.pdf](https://www.ufrgs.br/prapedi/wp-content/uploads/2021/05/Literatura-Negro-Brasileira-Col.-Consci%C3%A2ncia-em-Debate-by-Cuti-z-lib.org_.pdf)> Acesso em: 25/09/2022.

DIAS, Rosa Maria Noronha. **Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da Literatura Infantil.** Orientador (a): Prof. Dra. Helena Maria Marques Araújo. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2021/05/Rosa-Maria-Noronha-Dias-Disserta%C3%A7%C3%A3o-compactado.pdf>> Acesso em: 09/05/2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, 2008. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/231171186.pdf>> Acesso em: 25/08/2002.

DUPONT, Vera Regina Vargas. **A criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea.** Orientadora: Profa. Dra. Clarice Lottermann. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013. Disponível em: <[https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2345/1/vera\\_regina\\_vargas\\_dupont.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2345/1/vera_regina_vargas_dupont.pdf)>. Acesso em: 22/04/2022.

FIGUEIREDO, Angela. A Marcha das Mulheres Negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. In. BERNARDINHO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, NELSON. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** 3ª reimp. - - Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed, 2020. p.203-222.

FILLINGER, Camila. **Euzébia Zanza.** Ilustração: Suppa. São Paulo: Universo dos livros, 2018.

FONSECA, Maria Margareth Soares. **Literatura Negra, Literatura Afro-Brasileira: Como responder à polêmica?** In: Souza, Forentina & LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). Literatura Afro-Brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática.** 50º ed. -Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FNDE, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>> Acesso em:21/05/2022.

GALRÃO, Iray. **Bolota – uma certa jabuticaba muito esperta.** Escritinha, 2014.

GOMES, Celina de Oliveira Barbosa; RODRIGUES, Rosimeire Darc; QUINTILHANO, Silvana Rodrigues (orgs.). **Literatura infantojuvenil africana e afro-brasileira: vertentes**. São Paulo: Todas as Musas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In. BERNARDINHO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, NELSON. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 3ª reimp. - - Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed, 2020. p.223-246.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar: 2020.

GONÇALVES, Ana Maria. **Lobato não é sobre você que devemos falar**. Portal Geledés, 22/11/2010. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/ana-maria-goncalves-lobato-nao-e-sobre-voce-que-devemos-falar/>> Acesso em: 27/06/202.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. Ilustrações de Chris Raschka; [Nina Rizzi]. São Paulo: Boitáta, 2018.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa-PR. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167/409>> Acesso em: 06/05/2023.

JOVINO, Ione da Silva. **Personagens negras na literatura infantil brasileira de 1980 a 2000: Revisitando o tema**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/Ma. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT21\\_696.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_696.pdf)> Acesso em:07/05/2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação**. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (p.7-34)

KORTE, Gustavo. **Introdução à Metodologia Transdisciplinar**. São Paulo: NEST, 2000.

LACERDA, Maria C.; RODRIGUEZ, Janete L.; SILVA, Maria do Nascimento. **Kirikú e a feiticeira**. Ed. Grafset, 2011.

LOBATO, Cleo Monteiro. **Obras de Monteiro Lobato passam por atualização após acusações de racismo**. Revista Veja, Atualizado em 8 dez 2020, 17h01 - Publicado em 27 nov 2020, 06h00. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/cultura/obras-de-monteiro->

lobato-passam-por-atualizacao-apos-acusacoes-de-racismo/>. Acesso em: 09/05/2022.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. 32ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardinho. **Por um ensino decolonial de literatura**. Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/?lang=pt>>. Acesso em: 20/10/2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINHO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 3ª reimp. - - Belo Horizonte: Autntica, 2ª ed, 2020. p.27-53.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

NEGRO, Mauricio. **Gente de cor de gente**. 1ª ed. – São Paulo: Quinteto, 2018.

NETO, João Colares da Mota Neto. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

NOGUEIRA, Isabela Pretti. **Cadernos negros: a literatura nacional como difusão de consciência**. Centro Cultural. S.d. Disponível em: <<http://centrocultural.sp.gov.br/2020/03/11/cadernos-negros-a-literatura-nacional-como-difusao-de-consciencia/#:~:text=Cadernos%20Negros%20%C3%A9%20uma%20s%C3%A9rie,promover%20uma%20arte%20propriamente%20negra>>. Acesso em: 19/10/2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceitualizando gêneros: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In. BERNARDINHO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón; MALDONADO-TORRES, NELSON. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 3ª reimp. - - Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed, 2020. p.171-182.

PNLD. **Guia Digital do PNLD2018-Literário**. Disponível em :<[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2018\\_literario/etapa-ensino/2018-literario\\_ensino\\_fundamental](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_fundamental)>. Acesso em 26 de março de 2022.

PNLD. **Guia Digital do PNLD 2018-Literário**. Disponível em:<<https://pnld.nees.ufal.br/>>. Acesso em 26 de março de 2022.

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Revista do Centro de

**Educação e Letras.** Unioeste-Campus de Foz do Iguaçu.V.10-nº1-p.9-40. Disponível em: < <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>> Acesso em: 20/10/2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América.** 2005. Disponível em: < [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)> Acesso em: 22/04/2022.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline.** Editora: Lendo e Aprendendo Ltda, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó.** Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2021.

ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa.** Ilustrações: Rosinha. São Paulo: Bico de Lacre, 2018.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. **Revista África e Africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica.** 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu / Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017. Disponível em: < <https://tede.ufrjr.br/jspui/bitstream/jspui/2183/2/2017%20-%20N%c3%a1gila%20Oliveira%20dos%20Santos.pdf>> Acesso em: 22/04/2022.

SILVA, Elesia Vanessa Kaiser da. **Composições familiares na Literatura Infantil contemporânea.** Orientadora: Clarice Lottermann. 2021. 222 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/5378#preview-link0>>. Acesso em: 22/04/2022.

SIMÕES, Fabio. **Olelê uma antiga cantiga da África.** Ilustração: Marília Pirillo. Ed. Melhoramentos, 2018.

STERN, Iris. **Os hipopótamos.** Ilustração: Michelle Cândido. Ed. Pipoca doce, 2018.

TENÓRIO, Marcel; OLIVEIRA, Theo de. **Alafiá e a Pantera que tinha olhos de rubi.** Ilustração de Olavo Costa. 1ª Ed. – São Paulo: Globinho, 2015.

**APÊNDICE A – OBRAS LITERÁRIAS AFRO-BRASILEIRAS, DA CULTURA  
AFRICANA E DAS DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS**

	OBRA	AUTOR(A)	ILUSTRADOR (A)	ANO
1	A COR DE CORALINE	ALEXANDRO RAMPAZO	ALEXANDRO RAMPAZO	2017
2	ALAFIÁ E A PANTERA QUE TINHA OLHOS DE RUBI	MARCEL TENÓRIO, THEO DE OLIVEIRA	OLAVO COSTA FRADE DE PAULA	2015
3	BOLOTA – UMA CERTA JABUTICABA MUITO ESPERTA	IRAY MARIA GALRÃO	IRAY MARIA GALRÃO	2014
4	CINCO FÁBULAS DA ÁFRICA	JÚLIO EMILIO BRAZ	GUSTAVO DAMIANI	2012
5	EUZÉBIA ZANZA	CAMILA FILLINGER	VIVIAN MARA SUPPA	2018
6	GENTE DE COR COR DE GENTE	MAURICIO NEGRO	MAURICIO NEGRO	2018
7	KIRIKÚ E A FEITICEIRA	MARIA LACERDA, JANETE RODRIGUEZ, JOSILANE MARIA SILVA	LELO ALVES, IZAAC BRITO, ALZIR ALVES	2011
8	MEU CRESPO É DE RAINHA	BELL HOOKS, NINA RIZZI (TRADUÇÃO)	CHRIS RASCHKA	2018
9	OLELÊ UMA ANTIGA CANTIGA DA ÁFRICA	FABIO SIMÕES	MARILIA PIRILLO	2018
10	OS HIPOPÓTAMOS	IRIS STERN	MICHELLE CÂNDIDO	2018
11	OS TESOUROS DE MONIFA	SONIA REGINA ROSA DE OLIVEIRA DIAS DE JESUS	ROSANGELA MARIA DE QUEIROZ BEZERRA	2009
12	RAPUNZEL E O QUIBUNGO	RONALDO COELHO, MARIA CRISTINA AGOSTINHO DE ANDRADE	WALTER ROBERTO LARA	2012

**APÊNDICE B – OBRAS LITERÁRIAS CONSIDERADAS AFRO-BRASILEIRAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE DUARTE (2008)**

LITERATURA DO PNLD LITERÁRIO DE 2018 QUE SE RELACIONA COM OS FATORES DESCRITOS POR DUARTE (2008) PARA SER CONSIDERADA AFRO-BRASILEIRA	LITERATURA DO PNLD LITERÁRIO DE 2018 QUE <u>NÃO</u> SE RELACIONA COM OS FATORES DESCRITOS POR DUARTE (2008) PARA SER CONSIDERADA AFRO-BRASILEIRA
A COR DE CORALINE	BOLOTA – UMA CERTA JABUTICABA MUITO ESPERTA
ALAFIÁ E A PANTERA QUE TINHA OLHOS DE RUBI	EUZÉBIA ZANZA
CINCO FÁBULAS DA ÁFRICA	GENTE DE COR COR DE GENTE
KIRIKÚ E A FEITICEIRA	-
MEU CRESPO É DE RAINHA	-
OLELÊ UMA ANTIGA CANTIGA DA ÁFRICA	-
OS HIPOPÓTAMOS	-
OS TESOUROS DE MONIFA	-
RAPUNZEL E O QUIBUNGO	-