

# O DIREITO À LITERATURA NEGRA NA FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE RIGHT TO BLACK LITERATURE IN THE FORMATION OF CHILDREN READERS: THROUGH  
WAYS OF SILENCING, RESISTANCE AND REEXISTENCE IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY  
SCHOOL

**Patrícia Barros Soares Batista**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
patriciab.ufmg@gmail.com

## RESUMO

Com o objetivo de analisar como o direito à literatura tecida a partir da diversidade étnico-racial tem sido pensado e assegurado na formação leitora de crianças, este artigo discute, a partir de reflexões oriundas da Análise de Discurso do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e da investigação da própria prática com foco nas obras afrocentradas endereçadas às infâncias, cujas leituras foram compartilhadas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, a presença (ou ausência) da negritude no atual cenário educacional. Por meio da interlocução com os campos de estudos sobre literatura, infâncias e decolonialidade, argumentamos que ao promover encontros com o diverso, a escola contribui para a ampliação dos repertórios estéticos, afetivos e éticos. Concluímos que, embora tenhamos sensíveis e significativos avanços no campo legal é necessário avançar em relação protagonismo negro na literatura para as infâncias na educação.

**Palavras-chave:** Literatura negra para as infâncias; Direito; Formação leitora; Re-existência.

## ABSTRACT

In order to analyze how the right to literature woven from ethnic-racial diversity has been thought and ensured in the reading training of children, this article discusses, from reflections from the Discourse Analysis of the National Commitment Literate Child and the investigation of its own practice focusing on afrocentred works addressed to childhood, whose readings were shared in a class of the 2nd year of Elementary School, the presence (or absence) of blackness in the current educational scenario. Through the dialogue with the fields of literature, childhood and decoloniality, we argue that by promoting encounters with the diverse, the school contributes to the expansion of aesthetic, affective and ethical repertoires. We conclude that although we have significant and sensitive advances in the legal field, it is necessary to advance in relation to black protagonism in literature for children in education.

**Keywords:** Black literature for children; Law; formation of readers; Re-existence.

## Considerações iniciais

(...) Percebia-se que suas palavras eram desencarnadas e não filtradas pelo consumo interno. Também, sem raízes, as palavras nasciam e morriam em sua boca. Minha mãe afirmava que muitos passam pela escola, mas a escola não passa por eles.

(Bartolomeu Campos de Queirós, 2017, p. 51-52)

No excerto do livro “Vermelho Amargo”, Bartolomeu Campos de Queirós nos apresenta elementos essenciais da escola: (trans)formar aqueles/as que por ela passam, conseqüentemente, passando por eles/as também. Sendo a escola, verdadeiramente, atravessamento. Percebemos ainda no referido trecho, um elemento de potencial humanização, majoritariamente oportunizado pela escola, diante da realidade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais: a literatura - que se faz por meio de palavras encarnadas, filtradas pelo consumo interno, com raízes. Uma arte que se faz com palavras viventes.

O ser humano, segundo Larrosa (2017, p. 17) “é um vivente com a palavra”, dado que somos palavra e temos a ver com a palavra. São as palavras que dão sentido ao que nos acontece e é por meio delas que “nomeamos o que vemos ou o que sentimos e como vemos ou sentimos o que nomeamos” (Larrosa, 2017, p. 17). A palavra nos gesta, nos nutre, nos significa. A palavra ficcional “arrebata o leitor para um tempo e espaço que não são os seus” (Debus, 2017, p. 22), de tal modo que o/a leitor/a experencia um viver distante do seu, mas ao mesmo tempo tão próximo que ao voltar desse encontro ficcional já não é mais o/a mesmo/a, sendo capaz de reconfigurar o seu viver.

A literatura tem uma importância fundamental na formação do indivíduo, pois o contato com textos literários, aflui em encontros que permitem a leitura do outro e sobre o outro (Debus, 2017). Nesse sentido, a literatura negra ou afro-brasileira se faz imprescindível, pois permite uma visão ampliada de mundo a partir do “o contato com textos literários que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos” (Debus, 2017, p. 22-23). A literatura negra propicia a articulação entre textos, determinada por “certo modo de ver e sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário, quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida, legitimando essa memória” (Bernd, 1988, p. 22). A literatura negra (re)significa o mundo, transformando-o a partir de narrativas e imagens outras que não se veiculam a conceitos e padrões que, historicamente, estão em consonância com valores sociais colonizadores, que segundo Aimé Césaire (2018) “coisificam” as pessoas negras por meio do processo de colonização, ao subtrair todas as possibilidades de humanização e respeito, sob a égide da dominação e submissão por parte do colonizador.

A escola como um habitat da palavra, lócus socialmente reconhecido dada a sua importância na formação de leitores/as literários, é um portal que se abre à ampliação da leitura e da compreensão do mundo (Freire, 1989). Concordamos com Goldin (2012, p. 46) que “ler a palavra, buscando encontrar nela uma voz que não é nossa, mas que para cada pessoa é tão singular que esta passa a fazer parte de si”, denota uma dimensão humana: a incompletude, a necessidade do encontro. A escola, para muitos, é o único lugar em que o encontro com a literatura ocorre, logo, se configura como lugar de afluências literárias e estas se dão pela linguagem.

Somos seres constituídos a partir da linguagem, mas também nos constituímos por história, cultura, corpo e natureza (Nascimento, 2020). A dimensão do corpo e como esse se coloca e é percebido

no mundo deve ser uma premissa ao se pensar na leitura como encontro. Perceber-se representado é uma maneira de se sentir pertencente, é sentir-se vivo, humano. Nessa perspectiva, a presença da diversidade étnico-racial nas produções literárias endereçadas às crianças no ambiente escolar é fundamental, pois, contribui para a percepção, valorização e celebração dos distintos e plurais modos de existência, dado que estamos em um país em que 56,1% da população é negra<sup>1</sup>.

O campo de estudos e pesquisas e a própria produção da literatura com foco nas questões étnico-raciais ocorre com mais evidência a partir da promulgação da Lei número 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial de todas as escolas brasileiras a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Desde então, “nota-se o aumento de publicações de livros de literatura para as infâncias voltados para o tema, de modo a atender à demanda gerada pela referida Lei” (Cardoso, 2023, p. 107) e autores/as de várias ancestralidades vêm se dedicando às produções de livros e atividades com tal fim.

Nesse cenário, ao entrecruzar literatura para as infâncias, questões raciais e escola, algumas interrogações emergem: O que as atuais políticas de leitura asseguram em relação à essa temática? Que vozes ecoam e que vozes são silenciadas no campo legal e nas práticas escolares? Quais estéticas são valorizadas? Que temas, imagens e autores(as) estão presentes nas obras que circulam no ambiente escolar? Como as diferentes formas de existência no mundo atravessam as práticas de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental? As respostas para tais indagações são complexas e a sua busca exige de docentes-investigadores/as (Ponte, 2002), um olhar crítico e decolonial para o fazer educacional com a literatura, especialmente pelo fato de que historicamente há silenciamento e invisibilização da voz, da força e da potência da negritude nesse campo, haja vista que autores e autoras de ancestralidade negra (afro-brasileiros, negros e pardos) “estão dedicados à literatura para crianças desde sua fundação no século XIX, mas pouco ou quase nada sabe-se sobre isso” (Cardoso, 2023, p. 108). Por isso, a relevância e a urgência do engendramento da literatura e da educação antirracistas tecidas com princípios da estética negra nas políticas educacionais e nas ações de ensino e pesquisa na e da escola.

Acreditamos que o processo de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental atravessado por práticas significativas de leitura literária, cria memórias, potencializa existências, amplia o olhar para si e para o mundo. Nesse sentido, a partir de reflexões que vêm sendo enredadas no projeto de pesquisa “LiterÁfricas”, desenvolvido no âmbito escola de Educação Básica Centro Pedagógico da UMG (CP/UFGM), este artigo tem por objetivo analisar como o direito à literatura tecida a partir da diversidade étnico-racial tem sido previsto e assegurado na formação leitora de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma ação investigativa com uma breve trajetória (apenas quatro anos), mas que vem se engajando na pesquisa de temas relacionados à literatura e às infâncias no âmbito da Educação das Relações Étnico-raciais- ERER. Para tanto, tomamos como base metodológica a investigação da própria prática (Ponte, 2002), alicerçada nos estudos do Grupo de Trabalho sobre Investigação (GTI) de Portugal e a Análise de Discurso (Orlandi, 1996, 2007) da atual legislação voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber: o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, tendo como foco a presença (ou ausência) da literatura e da negritude nesta fase de escolarização.

---

1 Dados do segundo trimestre de 2023, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE, revelam que a POPULAÇÃO negra, composta por pessoas pretas e pardas, correspondia a 56,1% da população brasileira. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/populacaoNegra/index.html?page=1>. Acesso em 28 dez. 2023.

## O direito à literatura e à temática étnico-racial na escola

A literatura, entendida como um direito humano (CANDIDO, 1988), traz em si um potencial humanizador, em seu sentido mais profundo, à medida em que não nos torna bons nem nos salva, mas, envolve nossas benesses e nossas mazelas, como já assinalou Antonio Candido: “Ela (literatura) não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em seu sentido profundo, por que faz viver” (Candido, 2002, p. 81). Ainda segundo o autor, é por meio da literatura, que as palavras se organizam num todo articulado, entrelaçam conteúdo e forma, e enriquecem, assim, a nossa percepção de mundo, pressupondo a “superação do caos”, sendo, portanto, indispensável à humanização:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Candido, 1988, p. 177).

A escola e, conseqüentemente os agentes educativos que nela se encontram, têm um papel fundamental em assegurar às crianças o acesso a esse direito, o direito à literatura, à fabulação, tendo em vista que fabular faz parte da natureza humana, sendo um “modo de ser que acorda em cada um de nós o apelo ao sonho, a necessidade da fantasia, a vivência da imaginação” (Marinho, 2019, n.p.), pois ninguém consegue viver sem a inserção de momentos de fabulação no seu cotidiano e é na literatura que esse jogo de contar e imaginar a vida surpreendida pelo poder inventivo da ficção que o ato de fabular nos revela como o mundo é e como o mundo poderia ser. Segundo Junqueira e Cardoso (2016, p. 143), “cientes dessa função educadores/as e pesquisadores/as não cessam a discussão sobre métodos eficazes de formação de leitores”. Nesse contexto, o debate sobre literatura e infância são, historicamente, basilares, entretanto, é necessário incorporar e evidenciar a temática étnico-racial a esse campo de discussões.

O contato com obras literárias, que abarquem a existência de corpos e traços outros além daqueles impostos por uma normatividade baseada em padrões europeus e que façam ecoar vozes historicamente silenciadas (Kilomba, 2019), abre-se a uma experiência que permite às crianças uma visão ampliada de mundo, permite ler a si, ler ao outro e sobre o outro e isso tem importância fundamental, para além da formação leitora, na humanização dos sujeitos, na constituição da sua identidade (Debus, 2017).

Abordar a valorização do protagonismo negro na escola é urgente visto que, mesmo após duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003, ainda que estejamos gradualmente avançado, a presença de obras literárias para crianças que proporcionem encontros potentes com a palavra, por meio de “ludicidade, conhecimento e trocas culturais e reflexões”(Pestana, 2021, n.p.) contribuindo para a afirmação de uma identidade étnica, é, ainda, lacunar. Em grande parte das instituições educacionais do país, a consolidação de experiências literárias com enfoque étnico-racial é ainda um devir, haja vista a predominância da visão etnocêntrica e manutenção do discurso hegemônico que segue invisibilizando a negritude, não reconhecendo e valorizando seus assuntos e seus sentimentos, não viabilizando, deste modo, “o direito da enunciação” (Pestana, 2021, sp.).

Tendo em vista que a sociedade brasileira se constitui de uma diversidade cultural e étnico-racial, que deve ser para além de percebida, respeitada e valorizada dentro dos espaços escolares, as experiências literárias compartilhadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental – o ciclo da alfabetização – não devem limitar-se meramente à aquisição do sistema de escrita alfabética, tampouco aludindo a temática racial restringindo-se ao sofrimento e ao racismo perpetrados em nossa sociedade, ainda que o olhar crítico para tais elementos seja extremamente pertinente. A escola deve promover encontros com o literário, de modo a contribuir para a ampliação dos repertórios, não endossando aquilo que deve ser amplamente combatido e desconstruído, qual seja, o racismo:

O trabalho com a arte literária, seja no âmbito da produção, seja no tocante à seleção e à difusão, requer um olhar crítico, para não se endossar o que se deseja desconstruir. Isto é, a doença secular que corrói as relações sociais: o racismo e suas consequências. Resta, portanto, envidar todos os esforços possíveis e remover essas nódoas emocionais e os impactos sociais. (...) A literatura instiga/acomoda, refuta/reitera, emociona e pode colocar em xeque certos modos de saber/viver, ser/estar, abrindo espaços para o processo de “tornar-se”. (Oliveira, 2015, p. 07)

Ao nomear o mundo, a partir do encontro com o outro, a literatura pode nos humanizar. Mas, se por um lado a literatura tem potencial humanizador, por outro, o discurso literário, assim, como os diferentes campos discursivos presentes em nossa sociedade, opera a partir de uma lógica colonial (Kilomba, 2019) cuja raiz é o racismo que retira dos indivíduos negros “qualquer identidade que ele/ela possa realmente ter” (Kilomba, 2019, p. 38) dado o processo histórico de desumanização das sociedades e culturas provenientes da diáspora africana. Apresentar obras literárias enegrecidas para crianças é contribuir para “a construção de suas identidades” (Mayer e Gomes, 2021, p. 18). Abordar a temática das relações raciais na seleção literária ofertada a crianças, promovendo positivamente a imagem de povos negros é reconhecer, dar visibilidade e valor à sua existência. A presença efetiva da literatura negra na escola é um modo de resistir às “ocupações eurocêntricas predominantes nas escolhas curriculares” (Mayer e Gomes, 2021, p. 17) e garantir o direito à humanização, visando à construção de uma sociedade antirracista e mais justa.

Ao se pensar no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, muitos direitos humanos básicos são negados às pessoas negras, maioria minorizada. Ao focalizar o direito à literatura às infâncias, a escola se configura, para grande parte da população, como “o único espaço em que é possível estabelecer a interação com o livro de literatura” (Carvalho, 2006, p. 128). Considerando a escola como um território de disputa de poder (Arroyo, 2011) e um lugar privilegiado de circulação das produções endereçadas às crianças, assegurar o direito à literatura com foco nas temáticas étnico-raciais pode contribuir para fazer ecoar a voz daqueles que historicamente tem sido silenciados nas narrativas de recepção infantil (Cardoso, 2023).

A literatura em sua forma artística não fica alheia às injunções do tempo sendo que, “por meio da palavra (oral ou escrita), é possível envolver o leitor, atuando em seu modo de ver, sentir, pensar e compreender o universo circundante” (Oliveira, 2015, p. 6). Ao disponibilizar e adotar na rotina escolar uma um acervo de obras escritas por diferentes autores/as negros/as, com personagens negros/as e com abordagem de temáticas e contextos diversos, abrem-se caminhos descolonizadores de (re)construção da imagem das pessoas negras a partir de experiências com obras que abarquem a temática étnico-racial ancoradas em um horizonte artístico-literário afetivo, ético e estético.

## Ler a si, ao outro e sobre o outro: a literatura negra para as infâncias

Não é consensual a denominação do conjunto da produção de escritores/as e temáticas negros/as como literatura negra ou afro-brasileira (Debus, 2017, p. 23), conforme Pereira (2012), isso se deve à insuficiência da origem étnica e do conteúdo para o estabelecimento da especificidade da literatura afro-brasileira. Para Bernd (1988) a presença de um eu enunciador que se quer negro, amplia a definição de literatura negra:

(...) a presença de uma articulação entre textos, determinada por certo modo negro de ver e de sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida, legitimam uma escritura, vocacionada a proceder à desconstrução do mundo, nomeada pelo branco, e a erigir sua própria cosmogonia. (Bernd, 1988, p. 22)

Neste artigo, a opção pelo termo literatura negra justifica-se, pois, mais que definir o texto pelo uso de uma expressão que muitas vezes é questionada e acaba “encurralada no paradoxo da cor da pele e da intenção do texto” (Fonseca, 2011, p. 268), compreende-se a pertinência de perceber os sentidos que os textos literários que enfocam aspectos relacionados às questões étnico-raciais possuem.

Além de apreender tais textos a partir de sua materialidade discursiva, tomamos a estética negra nas obras literárias destinadas à infância como uma “busca da origem étnico-racial (Debus, 2017, p. 15). Semanticamente, incorporamos o uso da palavra “negra” ao termo literatura por entender que essa expressão evoca, reforça e evidencia o potencial fenotípico da negritude, dado que a cor da pele escura é simbologia historicamente construída e a palavra “negro” precisa ser exaltada, “sem medo” de repercutir a significados negativos os quais ela “foi também utilizada pelo racismo para caracterizar a suposta inferioridade dos africanos de pele escura” (Cutti, 2010, p. 04). Buscamos, assim, positivar o que histórica e ideologicamente tem sido visto como negativo a palavra “negro”. Ao traduzir o humano negro, “existencializa-o, demonstra que os indivíduos e grupos se fazem na prática social” (Cutti, 2010, p. 07).

Ainda ao se referir à literatura negro-brasileira, Cutti (2010) alça instigantes polêmicas ao afirmar que “Negro ou afro não tanto faz” e pontua que “[...] a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (Cutti, 2010, p. 12). Segundo o autor, as “manobras” dos grupos hegemônicos acabam por “impedir a partilha do poder” (Cutti, 2010, p.13), logo, os matizes desse “poder”, se circunscrevem na literatura.

A literatura para as infâncias, compreendida como produção cultural que tem seu foco na linguagem, obedecendo critérios esteticamente literários possui uma especificidade: o leitor a que se destina: a criança, um leitor com experiência de vida e de repertório literário bastante específicos (Debus, 2017, p. 27). O atrelamento histórico a um público-leitor específico “fez com que essa literatura fosse se transformando, ao longo do tempo, na mesma proporção em que se altera a imagem social da infância” (Debus, 2017, p. 28). O entrelaçamento das linguagens oral, verbal e imagética por meio do seu caráter simbólico pode contribuir para reflexões que rompam com a desigualdade étnica e para a construção de uma visão que contemple a valorização da diversidade. “A identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva o leitor a reelaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica” (Debus, 2007, p. 01). Através da pluralidade temática e de personagens, torna-se possível

redimensionar o universo circundante, “susitando a percepção do leitor em face desse mundo” (Candido, 1992, p. 29). “A literatura, desse modo, torna-se um campo fértil para a demanda atual”, caso se leve “em conta a sua plurissignificação e a necessidade” de se primar “pela valorização das diferenças [...]” (Oliveira, 2015, p. 20).

Conceição Evaristo, mulher negra e escritora, afirma que o exercício da literatura é uma maneira encontrada por ela “de sair de si mesma, de indagar o mundo, de inventar um mundo outro” (Evaristo, 2020, n.p.). Assim como a criação, consideramos que a leitura de textos literários com enfoque étnico-racial nos possibilita sair de nós mesmos/as, encontrarmos discordâncias sobre o mundo em que vivemos e preenchermos o vazio deixado pela história “oficial” - narrada a partir de um único ponto de vista, se configurando, então, como uma “história única” (Adichie, 2019). Segundo Evaristo (2020), o movimento da escrita é o movimento da própria vida, é o desejo de agarrar-se à vida, registrando-a, reinventando-a, discordando dela. Para a autora, escrever é “uma forma de sangrar” (Evaristo, 2020, n.p.), sendo a vida uma “sangria desatada”. Logo, a experiência com a literatura negra é uma experiência de atravessamentos de vida e estes, independentemente da idade se fazem por meio do literário.

Nesse sentido, a literatura negra para as infâncias é uma travessia potente, forte, instigante, vasta. E, diferentemente do imaginário pueril a que muitos ainda remetem essa literatura atribuindo à infância uma ideia de ingenuidade e como sendo meramente um vir a ser, trata-se de um campo inquietante, que abarca abismos humanos, dores, alegrias, beleza, sombras, enfim, abre-se à indagação, transgride, incomoda e permite circular pelas “identidades plurais que compõem a nossa sociedade” (Dutra e Martins, 2021, p. 125). Para além da identificação e colaboração da autoestima da criança negra, a representação de personagens negras, “deve contribuir para que possamos ver o outro, e não o mesmo de sempre, para que a criança não negra também (re)conheça a cultura africana e afro-brasileira e o seu papel na formação da sociedade brasileira” (Pestana, 2021, n.p.).

Diante do histórico colonizador presente na produção de obras literárias para a infância, cuja produção tem origem notadamente reconhecida por fins pedagógicos e moralizantes (Cademartori, 2010), sendo permeada por aspectos políticos e ideológicos, a presença da leitura literária negra na escola, torna-se uma forma de resistência. A literatura como forma de resistência abre caminhos para explorar a potência de narrativas que atuam na “reelaboração de percepções culturais e identitárias” (Mayer e Gomes, 2021, p. 28). Desse modo, apresentam-se outras possibilidades para o fortalecimento da identidade afro-brasileira com outras narrativas e imagens que abrem janelas a outros pontos de vista, outros modos de compreender, sentir e ver o mundo.

Contribuir para a afirmação de uma identidade negra positiva nos mais diferentes âmbitos é dever da sociedade e exige lutas por transformações que criem configurações sociais de poder e conhecimento. Na esteira dessas mudanças, a escola se torna um lugar profícuo à criação de novas formas de resistência à dominação colonial. Se comprometida com a luta contra as desigualdades, a escola se configura como um “espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais” (Soares, 2000, p. 73), torna-se, então um território de re-existência cuja tessitura se faz a partir da literatura como experiência, como algo que nos acontece e que “às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (Larrosa, 2017, p. 10).

## Formação de leitores/as literários e a temática étnico-racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que nos diz a atual legislação educacional

A leitura, segundo Paulino (2014), se faz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma real e significativa interação. Trata-se de uma prática “capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural” (Paulino, 2014, p. 177). A leitura literária é “o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por esta força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas” (Cosson, 2019, p. 25).

De acordo com Veloso e Paiva (2021, p. 12) o “modo literário de realizar a leitura exige um leitor diferenciado, com capacidade para questionar verdades; leitor que se envolve com o texto, se encanta com o imprevisível e inusitado, que prefere textos transgressores àqueles que apresentam a realidade de forma linear e fechada”. Assim, um leitor que tem acesso a repertórios literários significativos e constrói uma relação de encontros e atravessamentos com a literatura “aprende a ler os avessos, descobre a transgressão” (Leite, 1995, p. 53).

Diante dessas premissas, o que dizem as atuais políticas educacionais sobre a produção literária de sentidos na leitura? E sobre a literatura com enfoque étnico-racial? Buscando identificar a presença (ou ausência) da literatura negra nas políticas nacionais voltadas para a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o *corpus* da análise aqui apresentada ancorou-se no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023). Adotamos a Análise de Discurso (Orlandi, 1996, p. 16) que considera que a AD “não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas”. Na análise de discurso a historicidade do texto é considerada como “constitutiva, tendo em vista o texto enquanto materialidade histórica, de modo a se compreender como a matéria textual produz sentidos” (Herrmann, 2017, p. 12).

Assim, buscando uma melhor compreensão dos sentidos dos discursos presentes no campo político educacional endereçado aos leitores infantis em formação inicial, neste trabalho, a escolha pela Análise do Discurso (AD) se justifica por entender a relevância de se tratar o discurso através de uma compreensão da língua como uma maneira de significar o mundo, sendo esta entremeada de ideologia. O discurso pode ser assim compreendido como uma mediação necessária entre o ser humano e a realidade natural e social. Conforme, Orlandi (2007):

A primeira coisa a se observar na Análise do Discurso é que ela não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua do mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (Orlandi, 2007, p. 15).

Nesta perspectiva discursiva, a língua não é tratada como sistema abstrato, mero objeto da Linguística, mas como aspecto necessário para tornar as ideologias materializadas, verbalizadas. Para a Orlandi (2007), na Análise de Discurso a busca se dá em compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do ser humano e da sua história. Dessa forma, conforme Herrmann (2017, p. 13) ao eleger o discurso, visto como efeito de

sentido entre locutores, a Análise de Discurso “considera os processos e as condições de produção da linguagem, analisando a relação estabelecida entre a língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer”.

A análise e discussão dos resultados aqui apresentados ancorados na AD busca não somente interpretar, mas, sobretudo, compreender o discurso como a materialidade específica da ideologia. Entendendo que a materialidade do discurso é a língua, torna-se possível, assim, compreender as políticas e práticas escolares relacionadas à literatura através da linguagem, dado que compreender, segundo Orlandi (2006) é saber que o sentido pode ser sempre outro. A interpretação é feita a partir do nosso posicionamento como sujeitos, determinados pelo viés ideológico e nos reconhecemos nos sentidos que interpretamos. Já a compreensão exige teorizar. “É preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente.” (Orlandi, 2006, p. 03). Assim, buscamos por meio de um dispositivo teórico-analítico de interpretação compreender para “mediar nossa relação com os sentidos (e com nós mesmos)” (Orlandi, 2006, p. 03). Expondo o nosso olhar à opacidade presente nos discursos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, buscamos ampliar a percepção para além do que está posto pelas palavras ampliando-as a sentidos outros.

## **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**

Após anos de luta e reivindicações do movimento negro e de retrocessos nas políticas educacionais dos últimos anos, a valorização das questões identitárias negras, como lugar de inscrição da nossa história foi evidenciado como premissa da educação no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada<sup>2</sup>, firmado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cuja finalidade é garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, considerando-se aspectos étnico-raciais como um dos princípios norteadores do processo da alfabetização, visando contribuir para a valorização da diversidade e para a promoção da equidade educacional. No capítulo 2, artigo 3º, inciso IV, do decreto no. 11.556, DE 12 junho de 2023, é estabelecido como um dos princípios do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, “a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero” (Brasil, 2023).

O compromisso tem como finalidade, segundo consta em seu 1º artigo, “garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas” (Brasil, 2023). Visando a melhoria e qualificação da infraestrutura física e pedagógica nas escolas do país, segundo o decreto, compete ao Ministério da Educação apoiar a “instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes.” esclarece o Art. 29 da Lei nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023).

Ainda que o campo de estudos literários no âmbito escolar aponte a relevância social e cultural da literatura no processo de aquisição da linguagem (Soares, 2003; Rezende, 2011, 2018). Não há nenhuma menção à literatura no referido documento cujo foco é a alfabetização, “a ampliação e o aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2023). Evidenciando que, embora a literatura para as infâncias seja considerada uma “aliada poderosa e ofereça sua força de atração para a escrita” (Rezende, 2018, p. 93), esta não é explicitada como elemento estruturante na trajetória escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em 29 dez. 2023.

Para Orlandi (2005, p.11), o discurso pode ser compreendido como efeito de sentido entre locutores. Para observar o funcionamento do discurso, a autora esclarece que não se deve opor social e histórico, o sistema e a realização dele, o subjetivo e o objetivo. Tendo em vista, o contexto sócio-histórico no qual o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, período o qual celebrou-se 20 anos da Lei 10.639/2003, politicamente a questão étnico-racial não poderia ausentar-se da primeira lei educacional sancionada pelo novo presidente da república, Lula, que em seu potente discurso de posse exaltou o compromisso com a diversidade. Contudo, pode-se dizer que embora presente, a temática é apenas tangenciada no documento, configurando mais como representação do que como representatividade.

Subentende-se que na “instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura” estaria implícita a ideia leitura literária, mas sem nenhum outro tipo de menção a este aspecto. Sobre a escolha dos repertórios de leitura a circularem na escola, ainda que assinalada a necessidade de se considerar a apropriação à idade, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes, o documento não evidencia a importância da presença e da valorização da diversidade étnico-racial em todos os espaços educativos, independentemente da origem étnica dos/as estudantes que lá estejam presentes. Tal aspecto já está previsto na Lei das Diretrizes e Bases (LDB) que ressalta a importância da presença da história e da culturas africanas e afro-brasileiras e indígenas no seio das ações de ensino de todas as escolas do país Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer 03/2204, de 10 de março.

O Compromisso Nacional criança alfabetizada, embora apresente avanços ao considerar a questão étnico-racial, evidencia, a ausência de uma maior preocupação e sensibilidade em relação à complexidade e potência da literatura para as infâncias. Como as crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade, cujo direito ao acesso a bens simbólicos como a literatura lhes é negado, e, se encontrando em uma fase tão importante de contato com a palavra como o é nos anos iniciais do Ensino Fundamental, teriam assegurado o seu direito à literatura e, assim, terem a oportunidade de (re)significar o seu mundo? Que horizontes se delineiam para esses sujeitos? Como as vozes silentes abrigadas nos textos literários os auxiliarão a nomear e “fazer hospitaleiro esse vasto e indiferente território ao qual chamamos de mundo”? (GOLDIN, 2012, p.46). Diante do silenciamento e invisibilização desses aspectos no campo legal, a prática docente acaba por ser matriz e motriz para encontros literários que não apenas enfoquem aprendizagens previstas no currículo, mas, que sobretudo, ampliem horizontes, silenciem, dialoguem, inquietem, pacifiquem, interroguem, enfim, mostrem caminhos para uma educação mais diversa, mais plural e mais humanizadora.

## **Resistir para re-existir na mediação da leitura literária escolar: onde o diverso pode fazer morada**

A escola assim como o currículo e a política é território. Um campo de tensões. Reconhecer a diversidade de matrizes de humanização que acontecem na história é “reconhecer outras vidas, com outros corpos resistentes, com outras vozes” (Arroyo, 2023, p. 11) é um modo de estabelecer ações afirmativas e modos outros de se fazer Educação é um modo de re-existir (Arroyo, 2023).

Vivemos numa realidade escolar que atualmente exige, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica tenha como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os/as educandos/as se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Nesse cenário se faz necessário aos/às educadores/as oferecerem oportunidades que ampliem o olhar sobre o mundo tendo em vista que “ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (Brasil, 2018). Assim, é importante não restringir as práticas leitoras apenas à aprendizagem formal da língua escrita. A experiência literária na escola deve confluir em encontros com o diverso, com modos singulares e plurais de existir.

Nesse âmbito, a literatura negra se destaca dada a sua potência estético-literária, discursiva, além da relevância sociocultural. Tendo em vista que a colonização no âmbito do saber decorre de um longo processo de colonialidade nos diferentes campos de saberes (Bernardino-Costa; Grosfoguel et al, 2016), a atuação na docência-investigativa no campo das ações literárias realizadas na sala de aula, permite-nos deslocar sentidos e percepções de mundo. Permitti-nos, assim, alterar relações nos modos de existência, criar outras formas de vida e novos papéis fora da ordem colonial predominante (Kilomba, 2019, p. 69). Para nós, a experiência docente com a literatura negra no processo de alfabetização, tem se mostrado como uma vereda potente para se compreender e combater os processos de silenciamento e resistência engendrados nesse contexto colonizador no qual vivemos.

Ao longo do ano de 2023, diariamente foram realizados registros e impressões das experiências literárias vivenciadas junto às crianças. Em meio às demandas e desafios cotidianos que a docência impõe, ter a oportunidade de refletir sobre o vivido, buscar cultivar uma abordagem mais cuidadosa na formulação das questões que se colocam na condução dos processos de intervenção escolares se mostrou “um processo privilegiado de construção do conhecimento” (Ponte, 2002, p. 03).

A sistematização de reflexões em torno das obras cujas leituras foram compartilhadas ao longo de todo o ano letivo, ora por meio da curadoria docente, ora por meio da livre escolha das crianças, foi norteador para ressignificar o olhar para os repertórios literários que ali circulavam, para rever posturas oportunizando maior abertura para as crianças atribuírem diferentes sentidos ao texto, relacionando-o com suas experiências de vida, buscando alargar o olhar para outros modos de vida até então desconhecidos, com abertura para o novo, de modo a celebrar o diverso. Investigar a prática é um modo (re)constuir conhecimentos sobre a ação docente, entendendo que o/a docente deve se assumir como autênticos/as protagonistas no campo curricular e profissional (Ponte, 2002, p. 3).

A seguir apresentamos um quadro com as obras com enfoque étnico-racial apreciadas ao longo do ano de 2023 junto a uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 23 crianças na faixa etária de 7-8 anos de idade:

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ilustrador(a)</b>	<b>Editora</b>	<b>Gênero</b>
Viagem ao mundo num grão de pólen	Pedro Pereira Lopes	Filipa Pontes	Kapulana	Poema
Tanto, tanto!	Trish Cooke	Helen Oxenbury	Ática	Conto de acumulação
O pequeno príncipe preto para pequenos	Rodrigo França	Juliana Barbosa	Nova Fronteira	Reconto
Quero colo	Stela Barbieri	Fernando Vilela	SM	Livro ilustrado
O pequeno polegar	Cristina Agostinho	Ronaldo Simões Coelho	Mazza	Reconto (conto de fadas)
Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra	Vashti Harrison	Vashti Harrison	Harper Kids	Conto
Carolina Maria de Jesus	Orlando Nilha	Leonardo Malavazzi	Mostarda	Biografia
Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis	Jarid Arraes	Gabriela Pires	Seguinte	Cordel
Betina	Nilma Lino Gomes	Denise Nascimento	Mazza	
A vida não me assusta	Maya Angelou	Jean-Michel Basquiat	Dark Side	Poema
As tranças de Bintou	Sylviane A. Diouf	Shane W. Evans	Cosac & Naif	Conto
O mundo no black power de Tayó	Kiusan de Oliveira	Taisa Borges	Peirópolis	Conto
O black power de Akin	Kiusan de Oliveira	Rodrigo de Andrade	Cultura	Romance
O pássaro da chuva	Monique Bermond	Kersti Chaplet	Ática	Conto
Andar com fé	Gilberto Gil	Daniel Kondo	WMF	Canção

Embora a presença e valorização das matrizes africanas e afro-brasileiras sejam legalmente obrigatórias nas escolas, não há, atualmente nenhuma diretriz legal relacionada explicitamente à literatura negra na formação escolar de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por entender a fundamentalidade da literatura com enfoque étnico-racial na formação humana e na formação leitora, em nossa prática educativa, a literatura negra sempre se faz presente, tendo como base a busca por obras que abarquem diferentes temáticas, gêneros, projetos gráfico-editoriais, autores/as, contextos, etc. O diálogo com os anseios e interesses das crianças é essencial para que o encontro com o literário ocorra de maneira afetiva e com sentido, como foi o caso da obra Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra “Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra” de Vashti Harrison, um livro de biografias trazido por uma criança da turma, a partir de uma

lista de sugestões disponibilizadas pela escola, e que instigou profundamente todos/as os/as estudantes a quererem conhecer a história de vida de mulheres negras. A partir daí abriu-se caminhos para a recepção das obras “Carolina Maria de Jesus”, de Orlando Nilha e “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis”, de Jarid Arraes que comporão as travessias leitoras ao longo do ano.

Os livros de cunho biográfico lidos apresentam histórias de vida repletas de desafios e atravessamentos negativos em função do racismo existente em nossa sociedade e a partir da mediação tornou-se possível ampliar o diálogo e o olhar para a força e a beleza da estética negra, para as estratégias de resistência e para os dispositivos que as mulheres negras encontraram para sobreviver, re-existindo em um mundo marcado pela misoginia e pela inferiorização racial. A cada leitura de uma nova biografia as crianças traziam relatos de situações já presenciadas na vida real ou a partir de recortes de noticiários e, sobretudo, reverenciavam a história vivida por mulheres como Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Nina Simone, Angela Davis e Maya Angelou, por exemplo.

Ao analisar quantitativamente o número de obras com enfoque étnico-racial que estiveram presentes nos diferentes momentos escolares, dentre os quais se destacam as rodas de leitura, projetos de leitura dentro e fora da sala de aula, incluindo a biblioteca, percebemos que é possível (e necessário) avançarmos mais. Ao longo de 38 semanas de aula, 44 livros literários foram lidos em momentos coletivos. Desse total, 15 obras tematizam a negritude, sendo uma coletânea de biografias (Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra de Vashti Harrison), uma coletânea de cordéis (Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis, de Jarid Arraes) e um romance (O black power de Akin, de Kiusan de Oliveira) que demandaram um maior investimento de tempo na leitura e apreciação das obras<sup>3</sup>.

As ações de mediação da leitura literária que realizamos na escola têm se ancorado na busca em assumir a leitura como prática criadora e inventiva, pois acreditamos que a leitura na escola mesmo sendo uma incursão por um sistema imposto, tal qual afirma Certeau (2009), não deixa de ser criativa. No diário de registros e reflexões realizados junto à turma, um episódio nos chamou a atenção, mostrando que, mesmo diante de todo o aparato de desafios presentes na sala de aula, quando há encontro, olhar, escuta e presença no compartilhamento da leitura literária, abre-se um convite à conversa literária, conforme se pode perceber no excerto a seguir, extraído das anotações de campo sobre a leitura compartilhada do livro “Tanto, Tanto!” da autora britânica negra Trish Cooke:

Ao se deparar com a capa do livro, o Igor<sup>4</sup> gritou: ‘É um livro sobre negros’. E eu então indaguei a ele e todas as crianças da turma: Será?! Por que você acha isso?

Heitor então disse que não era um livro sobre negros, que poderia ser do pai com o filho, apontando para a capa do livro.

Eu então perguntei: Será que a presença de personagens negros só se faz em livros que falam sobre a cor da pele e do cabelo, por exemplo?

Heitor avidamente respondeu: Não! Não! Esse aí eu acho que vai falar só do pai e do filho mesmo...

Novamente instigo a turma com outra pergunta: E vocês, o que acham?

Bruno disse não saber e ficou apreensivo...

3 Destacamos que nem todas as biografias presentes nos livros foram lidas coletivamente, mas todas as crianças que manifestaram interesse puderam levar as obras para ler em casa junto às famílias.

4 Os nomes das crianças foram alterados visando a preservação de suas identidades.

Igor permaneceu em silêncio.

Isa então disse que poderia ser sobre qualquer coisa. Que poderia ser um tantão de coisa!

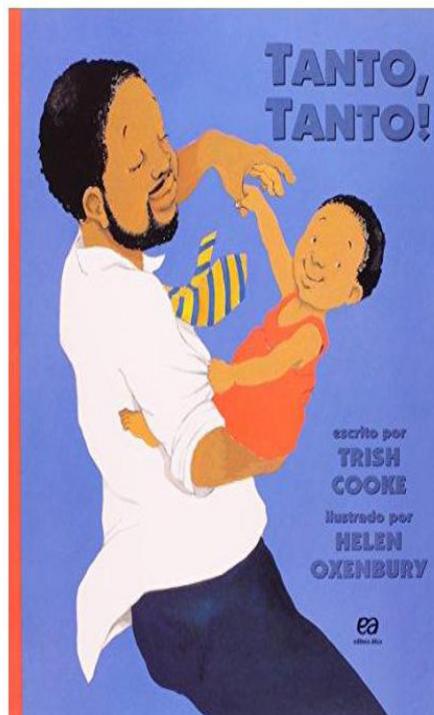
As crianças se empolgaram muito com a fala da colega e eu também. Prossegui dizendo que o livro foi escrito por Trish Cooke, uma escritora negra da Inglaterra.

Júnior então disse: Eu adoro cookie! Quero comer cookie!

Heitor então disse que já teve brownie (se referindo ao livro Tudo muda, de Anthonie Brownie) agora cookie... e muito entusiasmado e sorridente disse “Hum ler dá vontade de comer! Eu queria tanto, tanto comer! E a leitura prosseguiu com muitas hipóteses sobre a festa que foram confirmadas à medida em que a narrativa se desenvolvia. Uma criança em determinado disse “Que tanto de gente! Igual na minha família!” (a criança não é negra) e outra afirma que na família dela não tem tanta gente assim, mas nas suas festas sempre tem surpresa e um tanto, tanto de coisa! (afirmou uma criança é negra) (...) um tantão mesmo de coisa acontece na nossa festa! (...)

(Diário de anotações, 02 de março de 2023)

Fig. 1 Imagem do livro “Tanto, tanto”, de Trish Cooke.



A representatividade ali expressa nas imagens em um primeiro momento mobiliza uma criança a deduzir que, por se tratar de personagens negras, o livro tematizaria alguma questão racial. Nota-se aí a importância de se oportunizar diferentes repertórios de leitura literária no ambiente escolar mesmo em contexto em que não há estudantes negros/as. Uma criança branca disse que a família apresentada na história era numerosa como a sua e uma criança negra disse que a sua família é diferente. O título e o modo como a narrativa vai sendo contada, por meio da repetição evidenciou o que Isa já havia previsto “um tantão” de coisas está presente na trama.

A leitura de uma obra simples, porém não simplória de modo algum, se abriu para o diálogo com o vivido, com o imaginado e evidenciou positivamente a estética negra. Esse episódio evidencia a importância da apresentação de diversas maneiras de existência diferentes dos padrões eurocêntricos como um caminho possível e potente a partir do contato com a literatura negra. Para Debus (2017), as obras literárias são objetos culturais que permitem encontros que possibilitam uma melhor compreensão sobre nós e nossa realidade, há, contudo, um grande desafio no que diz respeito à diversidade étnico-racial, especialmente no tocante à representação de personagens negras e valorização da estética negra e trazer para o primeiro plano narrativas com protagonismo negro é um modo de resistir e criar um mundo outro. Por isso, é importante compreender que os discursos não são neutros (Charrier, 1990), pois formam práticas legitimadoras de uma ordem determinada e socialmente construída. No Brasil, podemos associar os discursos sociais, escolares e literários ao racismo que estrutura a nossa sociedade. Entender o protagonismo das crianças e o seu potencial crítico e sensível ao olhar e compreender o mundo amplia os horizontes de encontros literários possíveis.

## Considerações finais

Ao promover encontros com o diverso, a partir do literário, a escola contribui para a ampliação dos repertórios estéticos, afetivos e éticos. Embora tenhamos sensíveis e significativos avanços no campo legal é necessário avançar em relação protagonismo negro na literatura para as infâncias na educação.

Diante na ausência do protagonismo negro na literatura no plano legal, trazer para a sala de aula obras que tematizem a negritude é um modo de sermos resistência e re-existência, afluindo na descolonização do currículo. É urgente uma maior compreensão dos processos que envolvem a literatura negra e o fazer docente investigativo nos anos iniciais do ensino fundamental, um campo que embora venha avançando significativamente, especialmente no pós Lei 10.639/2003, ainda é lacunar no que refere aos estudos e à produção científica sobre a temática, se comparado a outros campos literários (Debus, 2017; Cardoso, 2023).

Findamos esse texto com um poema do escritor moçambicano, que ao ser lido e apreciado pelas crianças, suscitou diálogos e reflexões sobre liberdade, natureza e conexão, extrapolando os aspectos fonológicos tão comumente explorados na poesia, nessa fase de escolarização, mostrando que a literatura na escola pode e deve se abrir à liberdade de apreciação, própria da linguagem artística:

A ilha é um mundo,  
uma bolha de terra  
sentada na água que molha.

Uma bolha de areia em pilha.  
A ilha que brilha  
a água que molha.

Sobre o mar como folha.  
a bolha que é ilha  
o vento embrulha.

A bolha que borbulha  
a água empilha e molha  
a folha que brilha,  
a ilha.

(Pedro Pereira Lopes, 2015)

Em um universo altamente controlador como o escolar, a literatura negra permite-nos viver as palavras, nos colocando em direção ao desconhecido, encontrado nas palavras e imagens, espaço de oportunidade singular para olhar para o mundo, enaltecendo-o a partir do seu enegrecimento, ocupando um lugar mais arejado, sensível, singular e plural neste mundo-ilha que cotidianamente nos atravessa.

## Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Editora Seguinte, 2022.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Vidas re-existent*s: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. Perspectiva negra e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31 n. 1, p.13-22, 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. *Lei no 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833> . Acesso em 12 de dez. 2023.

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil* (2a ed.). São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: DANTAS, Vinicius. Textos de intervenção. São Paulo: Editora 34, 2002.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*: vários escritos. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1988.

CARDOSO, Elizabeth Penha. Escurecimentos literários: autoria de ancestralidade negra na fundação da literatura infantil brasileira. *Odere*. Vol 8, Nº 1, 2023. Disponível em: [file:///D:/Downloads/12396-Texto%20do%20artigo-37656-3-10-20230501%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/12396-Texto%20do%20artigo-37656-3-10-20230501%20(1).pdf) . Acesso em 30 dez. 2023.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). *Territórios da leitura*: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

COOKE, Trish. *Tanto, Tanto!* São Paulo: Editora Ática, 2019.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.

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

- DEBUS, E. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- DEBUS, E.S.D. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil*, 2007.
- DUTRA, E.; MARTINS, L. Poesia na escola: a prática de ler poemas para as crianças. In: WEISZ, T.; TAVARES, C. (org.). *Literatura e Educação*. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- EVARISTO, Conceição. Literatura é minha maneira de não adoecer. *Leituras brasileiras 2020* (websérie). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em 18 dez. 2023.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FONSECA, M. N. S. Literatura negra: os sentidos, as ramificações. In: Fonseca, M.N.S e DUARTE, E. A. (Orgs.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: Antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, v. 4.
- GOLDIN, Daniel Halfon. *Os dias e os livros*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- HARRISON, Vashti. *Pequenas grandes líderes*: mulheres importantes da história negra. Rio de Janeiro: Harperkids, 2022.
- HERRMANN, G. P. Diálogos possíveis entre o Círculo de Bakhtin e a análise de discurso: apontamentos. *Linguagens & Cidadania*, v. 13, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/Q1>. Acesso em: 31 dez. 2023.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação*: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LEITE, L. C. M. Comentário do “texto gerador de Magda Becker Soares”. In: ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil*: antologia comemorativa do 10º COLE. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LOPES, Pedro Pereira. *Viagem ao mundo num grão de pólen*. São Paulo: Kapulana, 2015.
- MARINHO, Jorge M. *Fabulação*: um mundo onde todos sonham. CENPEC, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/fabulacao-um-mundo-onde-todos-sonham>.
- MAYER, B.S.; GOMES, L. Abrindo veredas para ver e ler além do espelho: um estudo sobre a recepção da mitologia dos orixás afro-brasileiros por crianças. In: TAVARES, C; WEISZ, T. *Literatura e Educação*. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- NASCIMENTO, W. F. *Entre apostas e heranças*: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.
- NILHA, Orlando. *Carolina Maria de Jesus*. São Paulo: Editora Mostarda, 2019.
- OLIVEIRA, Kiusan. *O black power de Akin*. São Paulo: Editora da Cultura, 2020.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Educação, Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v. 4, n.2, dez.2015.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 7ª edição, 2007.
- ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. In: *Estudos da Língua(gem)*. n. 1. Vitória da Conquista, jun. 2005, p. 9-13.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. Entrevista cedida a Raquel Goulart Barreto. In: *Teias*. Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006. Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf>. Acesso em 30 de ago. 2024.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. FRADE, I.C.A et al (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014.

PESTANA, Cristiane V. A. A literatura afro-infantil: representação e representatividade. *Cadernos LiterAfro*, Jun. 2021. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1545-cristiane-pestana-a-literatura-afro-infantil-representacao-e-representatividade>. Acesso em 26 de dez. 2023.

PONTE, João Pedro. Investigar a nossa prática. GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Portugal: Associação de professores de Matemática, 2002. p. 5-55.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Global, 2017.

REZENDE, Neide L. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. In: *Estudos Avançados*, n. 32, v.93, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/D3KspN7ZRdC6VL7HnhTY5dP/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 03 dez. 2023.

REZENDE, N. L. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, J. (Org.) *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: Edufu, 2011. p.273-90.

SOARES, M. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA et al (orgs). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Renata J.; CARDOSO, Elizabeth P. Literatura infantil: possibilidades para o letramento literário. *Revista Brasileira de Alfabetização* – ABAIf. Vitória, ES, v. 1, n. 3, p. 142-158. Jan./jul. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/patri/Desktop/Renata%20e%20Beth.pdf>. Acesso em 26 dez. 2023.

VELOSO, Geisa M. PAIVA, Aparecida. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YHtKfPVprGXKzSYvtNbDpGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2023.

Recebido em: 04/03/2024

Aceito em: 02/09/2024