



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA ALVARES TEOFANES**

**ANÁLISE DAS INFÂNCIAS NEGRAS NA AFROPERSPECTIVIDADE A PARTIR  
DA NARRATIVA DO LIVRO “VIDA QUE VOA”**

**JOÃO PESSOA – PB**

**2024**

**MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA ALVARES TEOFANES**

**ANÁLISE DAS INFÂNCIAS NEGRAS NA AFROPERSPECTIVIDADE A PARTIR  
DA NARRATIVA DO LIVRO “VIDA QUE VOA”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Pedagogia, da  
Universidade Federal da Paraíba, como  
exigência parcial para a obtenção do grau de  
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Alba Cleide Calado  
Wanderley

**JOÃO PESSOA – PB**

**2024**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

T314a Teofanes, Maria da Conceição Pereira Alvares.

Análise das infâncias negras na afroperspectividade a partir da narrativa do livro " Vida que voa" / Maria da Conceição Pereira Alvares Teofanes. - João Pessoa, 2024.

45 f. : il.

Orientação: Alba Cleide Calado Wanderley.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Afroperspectividade. 2. Infâncias negras. 3. Identidade. I. Wanderley, Alba Cleide Calado. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37:39(043.2)

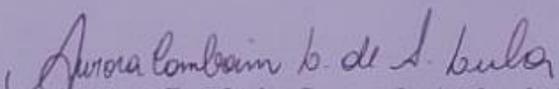
MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA ALVARES TEOFANES

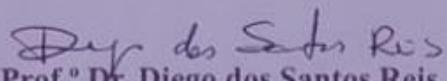
ANÁLISE DAS INFÂNCIAS NEGRAS NA AFROPERSPECTIVIDADE A  
PARTIR DA NARRATIVA DO LIVRO "VIDA QUE VOA"

Monografia aprovada em: 08/05/2024 Nota: 10,0

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.ª Dra. Alba Cleide Calado Wanderley  
Universidade Federal da Paraíba-Orientadora

  
Prof.ª Dra. Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula  
Universidade Federal da Paraíba-Examinadora 1

  
Prof.º Dr. Diego dos Santos Reis  
Universidade Federal da Paraíba-Examinador 2

JOÃO PESSOA – PB

2024

Dedico a todas as “Isadoras” da minha vida!

*Entre um balançar da rede e outro, o tempo voa num contar de histórias.*

*LENA MARTINS, 2016*

## **AGRADECIMENTOS**

A quem acreditou que era possível.

À minha família, minha mãe, Graça, e meu pai, João.

Às minhas professoras e professores orientadores e preceptores de estágio e TCC.

Aos professores examinadores da banca. Cada um com sua experiência e conhecimento certamente apontará para caminhos que levem a legados afirmativos.

Meu agradecimento especial à minha orientadora Alba Cleide Calado, sem a qual não seria possível o presente trabalho.

Aos colegas do grupo de estudos e a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, acreditaram no meu potencial.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as Infâncias Negras a partir da narrativa literária “Vida que voa”; como objetivos específicos: 1- Analisar as contribuições da literatura infantil afro-brasileira no processo de construção identitária e relações de poder; 2-Apontar para alguns conceitos de Infâncias negras a partir da perspectiva teórica de Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo( 2023) e em Diego dos Santos Reis ( 2024) e 3-analisar a narrativa literária infantil afro-brasileira “ Vida que voa” de Lena Martins ( 2016). Para isso, a metodologia qualitativa escolhida foi a análise cultural de uma obra literária infantil “ Vida que voa” de Lena Martins, a partir da afroperspectividade de Renato Nogueira, como abordagem filosófica que nos guia para o conceito de infancialização. Estudos apontaram para a possibilidade de fortalecimento da afrocentricidade como perspectiva na academia, como um movimento epistêmico que emanava para a afroperspectiva e possuía na literatura infantil afro-brasileira um importante lugar de investigação, assim como um lugar discursivo de descentralização que também pode colaborar para a construção das infâncias negras. O que nos dá o rumo da pesquisa ao questionarmos analisar as infâncias negras na afroperspectiva, a partir de uma narrativa da literatura infantil afro-brasileira? Encontramos essa tessitura na literatura afro-brasileira como forma de fortalecimento das concepções de infâncias e crianças negras, bem como nas concepções que embasam a utilização dos mesmos e seus significados.

Palavras-chaves: afroperspectividade; infâncias negras; identidade; literatura-afro-brasileira.

## **ABSTRACT**

The general objective of this study is to analyze Black Childhoods from the literary narrative "Life that flies"; The specific objectives are: 1- To analyze the contributions of Afro-Brazilian children's literature in the process of identity construction and power relations; 2-To point to some concepts of Black Childhoods from the theoretical perspective of Nilma Lino Gomes and Marlene de Araújo (2023) and Diego dos Santos Reis (2024) and 3-Analyze the Afro-Brazilian children's literary narrative. For this, the qualitative methodology chosen was the cultural analysis of a children's literary work "Vida que voa" by Lena Martins, from the afro-perspective as a philosophical approach that guides us to the concept of childhood. Studies pointed to the possibility of strengthening Afrocentricity as a perspective in academia, as an epistemic movement that emanated from the Afro-perspectivity of Renato Nogueira, and had an important place of investigation in Afro-Brazilian children's literature, as well as discursive place of decentralization that can also contribute to the construction of black childhoods. What gives us the direction of the research when we question the analysis of black childhoods in the Afro-perspective, based on a narrative of Afro-Brazilian children's literature? We found this fabric in Afro-Brazilian literature as a way of strengthening the conceptions of black childhoods and children, as well as in the conceptions that support their use and their meanings.

**Keywords:** afroperspectivity; black childhoods; identity; afro-brazilian literature.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro: Vida que voa.....	28
Figura 2 - Fé e lembranças.....	29
Figura 3 - Jardim Boiúna.....	31
Figura 4 - O jardim no vale ao pé da montanha.....	31
Figura 5 - Casa de vó é inspiração sempre.....	32
Figura 6 - Avó na cadeira de balanço.....	32
Figura 7 - Isadora agora fala.....	33
Figura 8 - E balança pra cá e balança pra lá.....	34
Figura 9 - E o tempo passa.....	37
Figura 10 - É a rede.....	38

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>13</b>
2.1	LITERATURA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS IDENTIDADES ÉTNICAS.....	14
2.2	IDENTIDADES E RELAÇÕES DE PODER.....	18
<b>3</b>	<b>INFÂNCIAS NEGRAS: UM LEGADO AFIRMATIVO POR UMA INFÂNCIA JUSTA.....</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>“VIDA QUE VOA”: UMA NARRATIVA SOBRE A VIDA, AFETOS E ENCANTAMENTOS.....</b>	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciamos o presente trabalho pensando nos 20 anos da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), quando foi possível presenciar um salto da literatura infantil afro-brasileira como um espaço de diálogo relevante para os processos sociais de crianças negras, pelas presenças de narrativas que trazem o negro e a negra como protagonistas, abrindo assim, um leque de possibilidades acerca da construção do conhecimento, de outros olhares históricos e suas estruturas.

Para isso, a metodologia qualitativa escolhida foi a análise cultural da obra literária infantil “Vida que voa”, de Lena Martins (Martins, 2017), a partir da afroperspectiva como abordagem filosófica, que nos guia para o conceito de infancialização presente em Nogueira e Barreto (2018).

Ser mulher negra e estar na academia, trançando estudos no âmbito das relações étnico-raciais, envolve trabalhar temas como identidades e racismos e afroperspectiva; em escrever em primeira pessoa, que está fortemente ligada a memórias e aprendizados individuais que se coletiviza. Sendo assim, é importante justificar antecipadamente, já na introdução, que essa forma de escrita se faça presente e no decorrer do texto a pesquisadora negra escreva de forma impessoal e na terceira pessoa.

O estudo da temática étnico-racial surge para a pesquisadora ainda criança – aproximadamente por volta dos cinco anos de idade – em fase escolar e das primeiras aproximações com o racismo. No período da adolescência, esse tema foi tomando conta de minhas perspectivas, mas o desejo de agir ocorreu apenas no período da juventude, durante o curso de Serviço Social, na UFPB (Universidade Federal da Paraíba), em momentos de estágios em instituições feministas e visitas a outras instituições coletivas de mulheres negras.

Outro momento fundamental que contribuiu para o firmar da afroperspectiva em minha vida, foi no momento que exerci o cargo de gerente operacional de políticas de ações afirmativas, momento este em que houve a virada de chave (GIRO AFROCÊNTRICO), no qual não só conheci, mas pude viver e admirar pessoas que já respiravam a afrocentricidade em Asante. Eu já me reconhecia enquanto mulher negra, contudo faltava algo que pudesse sentir e agir ainda mais. Faltava o encantamento.

O sentir e o agir por meio do encantamento veio em 2015, ao participar da comissão organizadora para a Marcha das Mulheres Negras, quando uma trança abruptamente se desfez para dar início a um novo trançar, o qual me levou à Universidade Federal da Paraíba, para o curso de Pedagogia, em 2016, onde tive a oportunidade, a convite da professora de Sociologia da Educação II, de percorrer meus olhares, ou melhor, de navegar no mar e mergulhar profundo.

Como foi intenso esse mergulhar na afrocentricidade!

Falar sobre o passado, para buscar nele o que há de aprendizado e ressignificar, ou construir o presente é pensar pela afroperspectiva de *Sankofa*. É ser grata às mulheres que me antecederam com suas lutas e me mostraram outras perspectivas epistêmicas e para a vida.

Entrar para GEINCOS (Grupo de Estudos Integrando Competências Construindo Saberes), no qual um dos eixos temáticos trabalhados são as questões étnico-raciais, foi o navio para o mar de bases teóricas, para o balançar ritmado na rede de aconchego, que é estudar mais apuradamente, e por que não com o rigor metodológico sobre o atual momento das questões étnico-raciais na academia.

O GEINCOS me fez balançar nessa rede e perceber as tramas das origens dos estudos da população negra no Brasil, assim como a Afrocentricidade de Asante e as Guerreiras por Natureza perceber que espaço sociopsicológico ocupamos nesse contexto atual que vivemos. Também aproveito para deixar registrada a participação ativa no projeto Afrobrincar, que estimulou, em época de pandemia (brincadeiras adaptadas a forma on-line) e até o presente momento, atividades lúdicas, como brincadeiras africanas, afro-brasileiras e indígenas junto à crianças da brinquedoteca em parceria com a Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba e com grupos de Capoeira da cidade de João Pessoa.

A relevância do presente estudo se dá pelos processos de afirmação tecido entre tramas, pautando a recuperação de lembranças fortes que tenho sobre a minha própria história de vida e a forma como fui sendo educada, lapidada e embalada pelo encantamento, cujos momentos podem dar pistas de como foi possível captar as relações de gênero e de raça presentes nesses processos e relacioná-las aos aspectos de educação inter e intrageracionais. Processos estes que ora podem confirmar as experiências coletivas, ora podem (re) construir outras formas de educar as novas gerações de infâncias e crianças negras. Assim, este trabalho pode mostrar a possibilidade de pontuar afroperspectivas das infâncias negras ao analisar o livro “Vida que voa”.

Podemos encontrar que as crianças negras apresentam maneiras de ser e de existir em seus conflitos e aventuras; infância múltiplas e plurais, que podem possibilitar a superação do histórico de inferioridade, pautando o não dito, o invisibilizado em algumas práticas/narrativas. Percebemos que na história de cada criança negra é possível encontrar fragmentos da história de todas as crianças negras, assim como na história das mulheres negras.

Para a academia, a discussão sobre a afrocentricidade ganha novos espaços. Ainda que seja relativamente nova em relação a outras teorias que dão base aos estudos étnico-raciais, traz um ventilar de novas perspectivas teóricas ao âmbito acadêmico, de modo a fortalecer

produções teóricas descentralizadas das discussões de origem Europeia, não deixando-as de lado, mas mostrando que o centro está onde a ponta dos pés toca o chão.

Com base em estudos de 2020, que já apontavam para a possibilidade de fortalecimento da afrocentricidade como perspectiva na academia, já era gestado um movimento epistêmico que emanava para a afroperspectiva e possuía na literatura infantil afro-brasileira um importante lugar de investigação, assim como um espaço discursivo de descentralização que também pode colaborar para a construção das infâncias negras.

O rumo da pesquisa parte da seguinte indagação: **como analisar as infâncias negras na afroperspectiva, a partir de uma narrativa da literatura infantil afro-brasileira? O que torna a escrita afro-brasileira e quais os elementos conferem especificidades a essas produções?** É o que veremos na tessitura do presente trabalho.

No capítulo 2, titulado “Literatura afro-brasileira”, faremos uma breve abordagem acerca da Lei 10.639/2003 (20 anos) (Brasil, 2003), bem como trataremos que no alvorecer do século XXI a literatura afro-brasileira ganha ricos contornos que propiciam a ampliação de seu corpo no contexto de consolidação acadêmica, enquanto campo específico e que já não nos perguntamos se existe, mas como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição como um povo que existe em múltiplas faces, ao destacarmos alguns critérios que tecem as tramas da literatura afro-brasileira: a temática, a autoria, a perspectiva, a linguagem e o público. Na subseção 2.1 caracterizaremos a literatura e suas contribuições para as identidades étnico-raciais, e no subitem 2.2 conceituaremos identidades e relações de poder.

Já na seção 3, articulamos a respeito das infâncias e das concepções da mesma durante os anos e como foi desenvolvendo até chegar na concepção de infâncias negras.

Quanto ao capítulo 4, realizamos a análise do livro “Vida que voa” à luz da afroperspectividade, trazendo as concepções de infância e de crianças negras presente na obra.

Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências que serviram de base para o estudo.

## 2 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Iniciamos a seção com um leve balançar de algumas produções literárias que se fazem presentes desde o século XVIII à atualidade. Referenciais como José do Patrocínio, João da Cruz e Souza, Afonso Henrique de Lima Barreto, Solano Trindade, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que são apresentados como um panteão de autores que abriram caminhos para que essas tessituras fossem possíveis.

A literatura afro-brasileira, de acordo Duarte (2008), é um conceito em construção, seguido de critérios, como: a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem, o público leitor e, acrescentamos, o lugar sociopsicológico ocupado pelo negro e o compromisso com a nova história da África, que a diferencia da produção literária brasileira, por ser uma literatura específica.

O autor aludido aponta, também, para a diferenciação da literatura africana, em razão de suas especificidades, ao apresentar critérios que a tornam única pelo trançar da transmissão de uma herança cultural. Continua sua análise ao dizer que o termo literatura afro-brasileira ainda tem elementos críticos, por em alguns momentos diferenciar brancos e negros que escrevem sobre a temática de negros e negras em lugares de poder, diferenciando daquelas literaturas que apenas trazem negras e negros em suas representações em espaços subalternos e sem expressarem suas falas e sentimentos e emoções (Duarte, 2008).

Quanto a essa literatura que versa acerca de um ambiente privilegiado, de autoconhecimento e de (re)construção de uma imagem positiva de negras e negros, chamam-na de literatura negra. Já o termo literatura afro-brasileira confere um debate que, em concordância com Pereira (1995), aponta para os riscos dos critérios étnicos e temáticos funcionarem como “censura prévia” (destaque do autor) aos autores negros e não negros, seja por serem os critérios étnicos pautados pela origem de autores e autoras vinculando-a à sua obra, seja pelos critérios temáticos que identificam o conteúdo de procedência afro-brasileira como elemento caracterizador dessa obra.

Nessa perspectiva, é importante defender critérios pluralistas, com orientações dialéticas que possam demonstrar a literatura afro-brasileira como uma das faces da literatura brasileira, sendo esta, para Duarte (2008, p 13), considerada como constituinte de uma “tradição fraturada”, algo que o autor observa na literatura de países que passaram pela colonização.

Em outras palavras, a passagem acima nos faz pensar que os primeiros autores que escreveram a respeito do Brasil eram homens brancos de classes abastadas da sociedade com perspectiva eurocêntrica e constituída por autores que mesmo buscando imprimir sua marca

brasileira na literatura, sua linguagem de origem fora permeada pela linguagem colonizadora, mesmo que encontremos também poucos, mas significativos registros que abram espaço para a semente do discurso literário afro-brasileiro em suas diversas matizes.

## 2.1 LITERATURA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS IDENTIDADES ÉTNICAS

A literatura infantil, de acordo com Santos, Adorno e Souza (2021), é um recurso fundamental e significativo para a formação do sujeito, visto que propõe indagações ao leitor e estimula a criatividade e a curiosidade, permitindo a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de leitores críticos, fluentes e pensantes.

O Contato com a literatura infantil proporciona às crianças diferentes experiências, possibilitando o desenvolvimento linguístico, a imaginação, emoções e sentimentos de forma significativa, desenvolve também os aspectos emocionais, sociais e cognitivos, criando condições favoráveis para a aprendizagem. (Santos; Adorno; Souza, 2021, p. 281)

Quando juntamos crianças e uma obra literária, geralmente temos o resultado do gosto pela leitura. Nesse contexto, a literatura infantil se torna importante na educação infantil, por divertir e estimular a compreensão de mundo. Observamos, também, que o debate quanto à identidade e à diversidade é incorporado às ilustrações e às narrativas, como: gênero, raça, etnia, deficiência física e transtornos de aprendizagens.

Aqui, percebemos que os protagonistas vão deixando de ser brancos, tidos como belos, e abrem espaço para protagonistas negros, indígenas, dentre outros, algo que foi paulatinamente pautado nas lutas dos movimentos sociais a partir do final da década de 90 do século XX, ao elencarem ações políticas e governamentais de inclusão social no Brasil, que impulsionou a tematização das diferenças no espaço escolar, tendo como marco a Lei 10.639/2003 (alterada pela 11.645/2008) (Brasil, 2008), tencionando dar maior visibilidade às reflexões e às ações referentes à história e à cultura da população negra e indígena do Brasil.

Então, o que seria a literatura infantil e desde quando podemos elencar o negro na literatura infantil? Como são suas representações? Para Cademartori (1991), a palavra literatura é intransitiva, e independente do adjetivo que receba é arte e objeto de deleite, uma vez que ao se associar o termo infantil à literatura não significa que ela seja exclusivamente para crianças, todavia é aquela que corresponde às expectativas e aos anseios dos leitores de todas as gerações.

Segundo Gouvêa (2004), foi somente em 1930 que observou-se uma consolidação na

presença de personagens negros na produção literária infantil brasileira, como narradores ou apresentadores com traços negros, seja associados à cultura negra fenotipicamente, seja como a oralidade e a transmissão de histórias de origem africana.

O modo como o branco vê o negro ainda é marcado até os dias atuais pelas histórias nas quais a negritude era associada ao mal. É válido frisar a lembrança que algumas cantigas de ninar e histórias eram contadas ou cantadas por adultos para assustar as crianças. Quanto mais antiga a obra, mais amplia a possibilidade de algumas delas conterem caracterizações reducionistas, implicitamente ou explicitamente, com representações estereotipadas associando personagens negros à miséria, à violência ou a contextos de humilhações por suas características ou atributos físicos.

Na atualidade a Literatura Infantil voltada às relações étnico-raciais busca a valorização do ser negro, retratando situações cotidianas, valorizando os costumes, as tradições e as culturas, transformando-se em um importante meio de preservação de suas tradições e construção de sua identidade. Graças ao vínculo da Literatura infantil com valores pedagógicos, tornou-se cada vez mais comum que esse gênero literário pudesse trabalhar com assuntos e valores considerados importantes e atuais para formação das crianças. (Santos, Adorno, Sousa, 2021, p. 285).

Dessa maneira, e pensando na formação de crianças negras e não negras, encontramos como ponto essencial as políticas para a educação das relações étnico-raciais e alguns impactos na produção da literatura afro-brasileira. Consoante Carvalho e Gaudio (2020), pesquisas destinadas aos campos das relações étnico-raciais e da literatura infantil vêm apontando para alguns avanços nas produções literárias destinadas às crianças e ao combate às representações que denotam hierarquias entre brancos e negros.

Esse avanço sucede, principalmente, posterior à promulgação da Lei Federal 10.639/03, que alterou a LDB/96, e foi modificada pela Lei 11.645/2008, que integra a temática indígena aos currículos (Brasil, 2003; Brasil, 1996; Brasil, 2008). Contudo, em meio ao trançar de lutas pautadas pelos movimentos sociais e a ação de pesquisadoras e pesquisadores, alguns estudos apresentam uma tênue visibilidade de narrativas que abordam a história e cultura africana e afro-brasileira, o que evidencia os discursos racistas e uma identidade racial branca padrão na composição de textos e imagens do mercado editorial infantil.

Para Carvalho e Gaudio (2020), o debate relativo às produções editoriais da literatura afro-brasileira ganharam visibilidade mediante estudos e políticas nacionais produzidas pelos movimentos negros, aqui no plural por assumir as mais diversas formas de organização e de articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que

visam perspectivas outras que possam superá-lo.

Caminhando lado a lado e protagonizando debates históricos, há não apenas movimentos negros, como também o processo histórico de lutas em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, que contribuiu para o desenvolvimento das discussões da literatura infantil. Sendo assim, alguns marcos foram cruciais para a compreensão das crianças como sujeitos de direito, vejamos:

- Regulamentação da educação infantil como dever do Estado disposta na Constituição Federal (1988);
- Criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB/96.

Como forma de orientar os sistemas brasileiros de ensino e o trabalho pedagógico, nessa etapa foi elaborado um conjunto de documentos que já sinalizavam a diversidade étnico-racial:

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004);
- As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006);
- O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2009);
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012);
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012).

Sobre esse legado afirmativo de documentos balizadores dos sistemas educacionais brasileiros, Carvalho e Gaudio (2020, p. 165) expressam que:

[...] o trabalho realizado por movimentos sociais, especialmente , o movimento negro que busca combater toda e qualquer forma de discriminação. Tais movimentos elegeram a esfera educacional como estratégica na reeducação de uma sociedade que reconheça a população negra como constituidora do país, valorizando seus conhecimentos, culturas e perspectivas de mundo.

Essa passagem desenha uma raiz profunda que aponta para outras perspectivas que abarquem: o pertencimento étnico e racial que constituiu e constitui o país, a desmistificação do mito da democracia racial, o rompimento com a ideologia do branqueamento racial e, acrescentamos, o reconhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros apresentados e organizados por Azoilda Loretto da Trindade e Ana Paula Brandão dentro do Projeto de formação educativa, conhecido como a Cor da Cultura, em 2004.

Em Brandão e Trindade (2010), temos os valores civilizatórios afro-brasileiros: Energia Vital (Axé), a circularidade, a corporeidade, a memória, a ancestralidade, a territorialidade, a religiosidade, a cooperação, o comunitarismo, as oralidades, a musicalidade e a ludicidade. Ao serem redescobertos, nos faz compreender que não estamos condenadas e condenados a um mundo euro-norte-centrado, masculino, branco, monoteísta, heterossexual e hierarquizado, porém vislumbrar outros modos de ser, fazer, brincar, agir, formar e encantar.

A diversidade e a multiplicidade existem em cada um/a de nós e nos grupos que constituem a humanidade. Estes grupos são fundamentais para a construção de uma nova humanidade, que o trabalho com a EDUCAÇÃO INFANTIL, com os recém-chegados seres humanos de zero a seis anos, demanda, exige. Uma humanidade sem racismo, que preza o respeito, a convivência e o diálogo. Em se tratando de uma educação para o amanhã, tecida no hoje, com o legado do ontem, eu diria, UMA HUMANIDADE DO AMOR (Brandão; Trindade, 2010, p. 13 e 14; Destaque da autora).

Em Santos, Adorno e Souza (2021, p. 286):

A influência das tematizações das diferenças e das relações étnico-raciais desde cedo na Educação Infantil favorece o trabalho pedagógico, ao passo de uma educação inclusiva e multicultural, pois possibilita a valorização da identidade e respeito às diferenças, oportuniza a construção dos diversos conhecimentos culturais e sociais, ajudando a criança no processo de construção de sua identidade.

Outro documento importante é o livro intitulado “Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais”, disponível virtualmente e organizado pela professora Maria Aparecida Bento, em 2012, que abre um leque de elementos da primeira infância em uma afroperspectiva e de diversidade étnico-racial (Bento, 2012). Com aspectos históricos e conceituais alusivos à questão racial em um dos elementos apontados, está o direcionamento para a literatura infantil como um dos campos que apresentam alterações significativas tocantes à presença do tema relações étnico-raciais, assim como as experiências pedagógicas que transformam os olhares para o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira como uma das produtoras de igualdade racial com as crianças.

Aqui, indagamos mais uma vez: quais infâncias negras encontramos ao analisá-la na afroperspectiva a partir de uma narrativa da literatura infantil afro-brasileira? Percebemos nos estudos que o aumento na produção de literatura infantil afro-brasileira, ao contemplar a diversidade racial, tem alterado os “modos como personagens negros e negras atuam nas narrativas, tanto quantitativa como qualitativamente[...]” (Carvalho e Gaudio, 2020, p. 16).

## 2.2. IDENTIDADES E RELAÇÕES DE PODER

Alguns termos e conceitos presentes no debate concernente às as relações raciais no Brasil geram discussões profundas que não se esgotam. Ao contrário, são revestidas ou adquirem outras tessituras conforme as narrativas presentes nos processos civilizatórios preenchem as tramas do tecido de camadas mais densas: o tecido coletivo.

Esse tecido coletivo apresenta uma identidade que gera e mantém as relações de poder para falar sobre os valores civilizatórios para/das novas gerações de crianças negras. Nos faz pensar que os mesmos fazem parte de um legado afirmativo, inscrito por um panteão de importantes teorias e seus usos. Esse panteão de teorias/conceitos importantes foi condensada conforme o legado de Hall (1997, 2005) e Gomes (2005, 2017). Apresentados para buscarmos ultrapassar o portal afirmativo do processo identitário e as relações de poder. Assim, temos aspectos do descentramento apresentado por Hall e sua importância para compreender uma face dos processos identitários, respectivamente.

Nesse ponto, aproveitamos o debate que convida a elencar brevemente a centralidade da cultura e a virada cultural apresentada por Hall (1997), a “centralidade da cultura”, que favoreceu a compreensão de que a cultura influencia a vida cotidiana com a mesma intensidade que a cultura influencia as relações de trabalho, política, artes, linguagem, filosofia etc.

Segundo Hall (2005), as identidades modernas estão em descentramento, ou seja, sendo deslocadas ou fragmentadas com esse pensamento edificante. Assim sendo, Stuart Hall introduziu certas complexidades para a análise de aspectos contraditórios presentes na sociedade. Para isso, ele opera com o conceito de identidade, ao apresentar exemplos e procedimentos específicos.

Para além disso, em Hall (2005) encontramos um tipo diferente de mudança estrutural que abala a ideia que temos de nós mesmos, gerando a perda de um sentido de si estável. Essa incerteza, dúvida em relação à identidade fixa, gera questões, observada as situações que defendem essa fragmentação.

Elencamos os deslocamentos, primeiramente apontando os tipos de sujeitos – utilizando o termo apresentado pelo autor – e elencando as rupturas nos discursos do conhecimento moderno – apresentando rupturas ou descentramentos elencados aqui, sem necessariamente obedecerem a uma ordem cronológica de acontecimentos, mas que eclodiram em diferentes locais em épocas próximas, abrindo campos de estudos em diversas áreas para as pesquisas em situação ditas de âmbito pessoal ou privado, como a família, que questionou como somos formados e formadas e constituídos como sujeitos e sujeitas – generificados, além de

questionar o caráter epistemológico sobre o uso do termo homem, para se referir à humanidade, ou às humanidades.

O termo modernidade tardia é apresentado pelo autor como sinônimo de pós-modernidade e uma das questões apontadas por Hall (2005). Diz respeito ao que acontece à identidade cultural na modernidade tardia e como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas pela globalização.

Hall (2005) argumenta que esse lugar de pertencimento aparece como uma das ancoragens, já que as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas formadas e transformadas no interior das representações; se deslocam com a globalização e criam um conjunto de significados e sistemas de representações e símbolos culturais. Desse contexto, decorre outra dúvida acerca da homogeneidade e da unificação das identidades nacionais, se elas são tão coesas, plenas, como mostram suas representações. O autor, aponta fortemente a cultura nacional como um discurso, e como tal um modo de construir sentidos, os quais estão contidos nas histórias contadas sobre a nação e as memórias que conectam, bem como presentes nas imagens construídas.

Ainda segundo Hall (2005, p. 50-65), existem alguns “locus de construção de narrativas nacionais e a desconstrução da cultura nacional”, já que para o autor ela é também uma estrutura de poder. Assim, veremos que a literatura carrega elementos importantes para a construção de pistas que estruturam as narrativas identitárias nacionais.

Há, também, uma ênfase nas origens e na continuidade, as tradições como invenções, os mitos de origem e a ideia de povo puro. Esses elementos estruturantes são desconstruídos quando o olhar de Hall (2005) analisa e opera com exemplos para conceituar os processos de construção e desconstrução identitárias.

Os pontos analisados pelo autor: 1. Unificação por conquistas violentas; 2. As nações são sempre compostas por diferentes classes sociais e generificadas; 3. Hegemonia cultural ocidental sobre – em detrimento (termo nosso) das culturas dos colonizados/outsideiros/recém chegados (Hall, 2005).

Observamos que a virada cultural consiste na existência de objetos independentes, se os mesmos são nomeados ou não. Outro aspecto importante que conseguimos extrair dessas leituras e reflexões está na identificação de fatos estabelecidos nas pesquisas para operar com seus conceitos para o desenvolvimento de procedimentos específicos.

Chegamos em outro ponto de discussão que também compõe os entrenós para o entendimento da potência da construção das identidades e da relações de poder: as categorias Etnia e Raça. A primeira diz respeito às características culturais da língua, da religião, dos

costumes, das tradições e com o sentido de “lugar”, aqui aspeadas, quando pensamos nos processos diaspóricos e suas interferências nas tessituras das identidades, enquanto que a segunda é percebida como categoria discursiva, possível de lutas e disputas tocante a perspectivas.

Quando falamos em identidades e poder recorremos à Gomes (2005, 2017), ao versar que a identidade pode ser utilizada no plano dos discursos e surge como um recurso para o processo de um nós coletivo, a uma identidade (palavra no singular, utilizada pela autora) que não pode ser verificada efetivamente, mas em um sistema de representações.

Essas representações são de um grupo social distinto com condições de reivindicar para si espaços sociais e políticos de atuação, seja em situações de conflitos, seja expressas em suas diversas linguagens. Dessa maneira, nos deparamos com esses nichos de conflito, propondo uma visão não dualista; pensamos na possibilidade de minimizá-los ao desenvolvimento e à interconexão das relações de poder gradientes.

As relações de poder geram as identidades por estarem em constante gradiência de poder, sendo a identidade não inata, mas sócio, histórica e política em cada sociedade quando grupos lutam por seus espaços. De acordo com Gomes (2017), no Brasil tal movimentação se faz mais visível a partir da metade da década de 80 do século XX, no início da abertura política nos Estados Unidos e outros países da Europa.

Assim, a identidade pensada dessa forma mais ampla se generaliza quando a reivindicação é por visibilidade de grupos que estão em face ao apagamento histórico. Algo que não é resolvido de um dia para outro, mas que percebemos como as forças atuantes nas unidades de poder o capilarizam, tecem nos entremeios das narrativas.

Pensamos, então, o que acontece com as narrativas que estão no campo da cientificidade, porque elas são reivindicadas. Seriam as narrativas populares e acadêmicas um único corpo político, social e histórico que ainda não firmaram sua valências abertas em nós, assim como diria Gomes (2017 p. 42, grifo da autora) “o *meu* mundo, a *minha* cultura, são traduzidos também através do outro[...]”, possibilitando, com isso, um modo como uma se vê reconhecida na outra, permitindo a ligação entre os fios identitários e as alterações dos mesmos, tanto com base na auto-imagem, quanto em uma imagem pautada na heteroclassificação – como me ou nos percebem.

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda mediante diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, como a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Segundo Gomes (2017), a imagem humana associada ao pensamento não pode ser de uma

imagem humana isolada, o mesmo não segue esta tradição. Dito isto, ousamos dizer que por isso talvez observemos um espelhamento nas narrativas.

O diálogo, o espelhamento e o entremundos são vitais para a formação de um diálogo aberto e possível de novas interdependências, e com a identidade negra não seria diferente. Tal identidade não se sobrepõe ao debate relacionado às identidades, e reconhecê-las, ou reconhecer-se numa identidade, nos faz lembrar de um trânsito pelo portal de legados afirmativos deixados pela ancestralidade e como os mundos presentes nas narrativas podem ser visibilizados como entre-mundos, mesmo que tenhamos um grupo social de referência. As identidades negras se constroem gradativamente, assim como as relações de poder.

### 3 INFÂNCIAS NEGRAS: UM LEGADO AFIRMATIVO POR UMA INFÂNCIA JUSTA

[...] porque só podemos ensinar e aprender frequentando nossas infâncias. (Noguera; Alves, 2019, p. 19).

A infância é um campo recente de estudos socio-históricos anteriormente enfatizado pela área da psicologia. Assim, ao falar de infância remetemos à ideia de várias infâncias. Posto isto, os estudos relacionados ao tema, conforme Araújo e Gomes (2023), iniciam no século XIX e a partir do século XX, em meados dos anos de 1960, quando são inaugurados os chamados Estudos Sociais sobre a Infância, o que faz desenvolver movimentos que acompanham a criança/infância a partir do campo das ciências humanas, que começam a indagar o motivo e o porquê as crianças foram ignoradas por tanto tempo; marginalizadas da sociedade devido concepções teóricas de infância e de socialização marcadas por abordagens tradicionais de infância que as visam como consumidoras de uma cultura adulta.

Nessa ótica, pontuamos alguns aspectos dessas abordagens. Conforme Araújo e Gomes (2023), o princípio da construção social da infância questiona a categoria como simplesmente definida pela biologia e propõe a desconstrução da obviedade que está presente no paradigma tradicional das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta, e esse adultocentrismo pouco tem realizado na compreensão das infâncias negras.

Uma mudança paradigmática foi proposta nas décadas de 1980 e 1990 pelos estudos sociais tocante à infância ou à sociologia da infância, que trata a temática como construção social, rompendo com o modelo desenvolvimentista; concebe a criança como ator social e rompe com a visão adultocêntrica da sociedade, em especial nas instituições acadêmicas (Araújo; Gomes, 2023).

Segundo as pesquisas de Noguera e Barreto (2018), a palavra “ubuntwana” significa infância e “umntwana” quer dizer criança. Algo interessante: a palavra é formada pela aglutinação entre os vocábulos “ubuntu” e “twana”, o que é diferente em significado do sentido ocidental do termo in + fanti – tendo um prefixo de negação associado a outro que nos remete ao verbo falar, podendo ter o significado de ausência de fala. Mas, no exemplo apresentado pelos pesquisadores citados, o radical “twana” aponta a uma relação de afeto, de paixão, e um afeto enamorado pela humanidade.

Nesse contexto que apresentamos alguns pontos relevantes indicados por Araújo e Gomes (2023), os autores indagam com que ideias e olhares nos dirigimos às crianças num tempo em que as vidas, desde a tenra idade, são impulsionadas a lutar pela sobrevivência, pela

própria vida e pela (re) existência, despertando a importância das crianças de serem ainda mais ouvidas.

Dessa maneira, os estudos a respeito das crianças e das infâncias avançaram consideravelmente tocando a diferentes abordagens, no sentido de compreender esse tempo humano em relação às construções das crianças, suas formas de estar no mundo e suas múltiplas dimensões. Para Araújo e Gomes (2023), essas mudanças trouxeram possibilidades constituintes das formas como elas precisam ser vistas, entendidas e visibilizadas em diferentes contextos sociais e instituições educativas, assim como pelos pesquisadores e pesquisadoras de diversas áreas do conhecimento, pelos movimentos sociais, gestores e professores.

Nesse contexto, é essencial lembrar que nas sociedades convivem diferentes crianças e suas infâncias, especialmente as negras. Por conseguinte, ao pensar acerca da condição social da infância, o nascer e o crescer não são iguais para todas elas. O mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça, pelo desconforto e pela violência.

Isto posto, entendemos que não é possível discutir as infâncias, pensar os Estudos Sociais e a Sociologia da Infância sem refletir as relações étnico-raciais, em cujos estudos a criança não é entendida como universal e fora da história. Ao contrário, essa abordagem teórica vem para problematizar a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, dado que considera além dos fatores de homogeneidade, os fatores de heterogeneidade (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc).

Há relutância, em concordância com Araújo e Gomes (2023), por parte de alguns pesquisadores e professoras no âmbito escolar aceitar a raça como importante categoria de análise e elemento delineador das ações pedagógicas, seja nas atividades, seja nas relações entre professor e estudantes, uma vez que essas relações são atravessadas pela diferença racial.

Nos estudos levantados da área, diferentes pesquisas evidenciam múltiplas interpretações das crianças relativas à raça, ao observarem práticas em sala de aula, hora de intervalo, parquinho, atividades no pátio, entre outros momentos. E as escolas continuam a desenvolver a temática das relações étnico-raciais com crianças de 5 e 6 anos, visto que já haviam trabalhado uma metodologia específica para tratar dessa temática junto a crianças pequenas.

Araújo e Gomes (2023) constataram com as metodologias de observação dos trabalhos realizados na hora do recreio, em brincadeiras etc., entrevistas formais e informais com crianças, coordenadoras, diretores e professoras que as crianças negras sofrem mais preconceitos e a discriminação se constitui a partir das construções sociais sobre o negro, que geralmente são estereotipadas e inferiorizantes. Diante disso, questionamos: como analisar as

infâncias negras na afroperspectiva, a partir de uma narrativa da literatura infantil afro-brasileira?

Outro ponto crucial que emerge entre educadores e educadoras está na dificuldade de perceber as questões que podem aparecer na relação entre crianças de diferentes origens étnico-raciais, as quais associam a cor da pele às qualidades pessoais de forma preconceituosa; e o silêncio de alguns educadores reforçam preconceitos e ocorrência de discriminações.

A socialização entre pares constitui um espaço e tempo privilegiados, cujas crenças e noções raciais aprendidas são experimentadas e testadas pelas crianças, e nessas interações entre si as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, (re) criando o significado social de raça. Tais pesquisas na Educação Infantil também nos faz perceber como elas empregam formas de identificação étnico-racial e quais critérios utilizam para explicitá-la, geralmente podendo demonstrar características de uma estrutura social racista em que estamos inseridos.

Para Nogueira e Alves (2019), a infância negra pode ser pensada para além do caráter de categoria social que abriga as crianças negras. Ela pode ser pensada como um conceito disruptivo na qual esse público continua (re)existindo e mantendo viva sua audaciosa crença na liberdade, suscitando a curiosidade e o encantamento diante da vida. Em outros termos, a evocação da infância negra pode funcionar como resistência à coisificação e à animalização.

A exaltação da infância e da negritude pode se tornar possibilidades para educar em favor da vida-uma esperança que habita o presente. [...] podemos afirmar que somos seres afetivos e que não existe uma cisão radical entre as dimensões do afeto e da razão (Nogueira e Alves, 2019). Dito isso, é importante reconhecer que o racismo é um problema que só pode ser enfrentado pelo afeto.

Porventura, no contexto mundial e no brasileiro as infâncias negras tiveram suas histórias apagadas anteriormente. No contexto local paraibano, não seria diferente. Todavia, estudos e pesquisas recentes, como a de Reis (2024), referente às infâncias negras e seus desafios e perspectivas antirracistas na educação infantil paraibana considera a:

[...] a preponderância dos marcadores étnico-raciais na reflexão acerca das infâncias negras brasileiras e, de modo especial, das nordestinas e paraibanas, significa compreendê-las em sua especificidade geracional, racial, territorial, social como categoria plural que recusa planificações, reducionismos e universalismos abstratos (Reis, 2024, p. 66).

A pesquisa apresenta uma abordagem diferenciada e é fundamental para se pensar as infâncias/crianças negras, destacando os atravessamentos por experiências culturais e

formativas distintas dos modelos hegemônicos ocidental e singular, além de trazer o conceito de corpo-território desde a criança que aprende, brinca e afronta os ditames da ordem do que é considerado como normal.

Reis (2024) apresenta, também, as crianças como produtoras de conhecimento e de tecnologias ancestrais que sobrevivem e vencem o ímpeto da morte com alegria e desenvoltura, produzindo uma compreensão positiva dos valores civilizatórios, da história, da memória e do grupo racial negro no Brasil, vencendo situações de preconceito e racismo no cotidiano escolar, ainda na primeira infância, por meio de estratégias que envolvem ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras para desenvolverem suas habilidades.

A passagem acima é desvelada em questionamentos: docentes, pedagogos e pedagogas entenderam e dimensionaram as violências nas trajetórias das crianças negras? Professores e professoras reconhecem situações de violência e de discriminação? Quais estratégias os mobilizam? Quais os rumos apontados pela pesquisa, quando relacionamos literatura e infâncias negras?

Reis (2024) diz que enegrecer os espaços formativos é uma dessas estratégias, de maneira a fortalecer o currículo que materializa um conjunto de práticas articuladas às experiências e saberes, bem como ao alargamento dos efeitos da Lei Federal nº 10.639/03.

Em relação aos desafios e pejeas, o autor expressa que:

As experiências de sociabilidade violenta e de direitos violados marcam as vidas de um contingente expressivo de crianças e adolescentes nas cidades brasileiras. Nos subúrbios, periferias e margens dos grandes centros urbanos, as balas “perdidas” seguem certeiras, ao encontro de corpos negros. Atravessam os corpos e dilaceram famílias inteiras [...]. A discussão acerca da educação no contexto de pandemia não pode ignorar o cenário de profundas desigualdades[...] no estado da Paraíba, a linha da fome expandiu-se na mesma velocidade com que o abandono e a evasão escolar ampliaram-se [...] a violência que assassina em vida as possibilidades radicadas nas infâncias desse chão (Reis, 2024, p. 68).

As pesquisas e relatórios analisados por Reis (2024) apresentam dados da situação das infâncias negras na Paraíba, em que pelo menos 60 mil crianças e adolescentes (de 5 a 17 anos) estão em situação de trabalho precoce, isto sem considerar os casos subnotificados em relação ao abuso e à exploração do trabalho e sexualmente.

Nesse cenário de complexidades que algumas atrocidades são normalizadas, Reis (2024) realiza seu ensaio sobre as vivências de infâncias negras no território paraibano. O estudo aponta para um possível alargamento dessa discussão neste território mediante áridas infâncias negras que tensionam o campo educacional para refletir os efeitos do racismo e dos

processos coloniais nos estudos das infâncias. Ao mesmo tempo que o processo de aniquilação é pautado por práticas de desumanização das crianças, outras crianças tecidas no encantamento propõem as tecnologias de sobrevivência, além das lutas do Movimento Negro, em nome do direito à vida.

Provocando um repectuamento político-epistêmico, segundo Reis (2024) é necessário para a expansão de categoriais analíticas direcionadas a pesquisa e os estudos das infâncias em uma perspectiva antirracista. Perspectiva que também encontramos em Nogueira e Alves (2019), ao problematizar os perigos do racismo e do adultocentrismo para a educação. Estes autores apresentam dez teses para o seu combate germinados em uma afroperspectiva. Nessa concepção, temos um convite para que durante os processos educativos crianças, idosos, adolescentes, jovens e adultos possam habitar suas infâncias.

#### **4 “VIDA QUE VOA”: UMA NARRATIVA SOBRE A VIDA, AFETOS E ENCANTAMENTOS**

A prática de contar histórias oralmente nos acompanha desde o surgimento do mundo e está presente em várias culturas. É importante para a construção das representações de mundo. Neste sentido, ao passarmos pelo que é a literatura infantil, literatura afro-brasileira e as concepções de infâncias e crianças negras, nos guiamos por uma perspectiva de que a literatura pode nesse caminhar levar leitores e leitoras, e não apenas crianças, mas especificamente elas, a compreenderem seu lugar no mundo.

Assim, diante da afroperspectiva das infâncias, nos propomos a analisar a obra “Vida que voa”, de Waldilena Serra Martins, conhecida nas rodas culturais dos movimentos de mulheres negras feministas, como Lena Martins. Seu livro, criado em conjunto com outras artesãs, mostra ilustrações de Carolina Figueiredo, Luciana Gretchen Carvalho e da própria Lena Martins, e foi publicado pela Editora Zit, do Rio de Janeiro, no ano de 2016 (Martins, 2017).

Lena Martins é precursora da Abayomí e a narrativa de sua criação nos remete a um período de efervescência dos movimentos sociais nos anos de 1980, da redemocratização e dos debates em torno de uma nova Constituição cidadã, além dos cem anos de abolição. No ano de 1987, um ano anterior ao cenário supracitado, Abayomi começa a tomar forma. Waldilena Serra Martins também teve sua passagem marcada pelo Movimento de mulheres negras e como coordenadora de animação cultural no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Luís Carlos Prestes.

A artesã e autora desenvolveu a técnica da boneca negra de pano, sem costura ou cola, em 1987. Os materiais utilizados eram retalhos, tidos como restos de tecido, descartes de fábricas e confecções. A criação de Abayomi teve lugar em Jacarepaguá, entre o Jardim Boiúna e a Cidade de Deus, na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo Gomes, Bizarria, Collet e Sales (2017), em Jacarepaguá existiam as oficinas de experimentos com muitos retalhos de tecidos e outros apetrechos, e na Cidade de Deus oficinas eram ministradas no CIEP Luís Carlos Prestes, lugar central para a realização de atividades com a comunidade escolar e seu entorno, na qual Lena Martins tinha um papel de articulação importante para o seu desenvolvimento sociocultural.

Quanto ao processo de escolha do livro, se deu a partir de critérios elencados em Carvalho e Gaudio (2020), como: 1 - presença de personagens negros e negras; 2 - ilustrações com aspectos que valorizem a cultura africana e afro-brasileira; 3 - qualidade estética e literária;

4 -enredos sobre as vivências de personagens negros/as; e 5 - as relações e trocas dos/as personagens ao longo do livro.

Figura 1 - Capa do livro: Vida que voa



Fonte: Martins (2017).

Classificada como um conto infantil e juvenil, o material é composto por 32 páginas. As ilustrações aludem a uma percepção de livro em três dimensões devido a arte confeccionada pelas artesãs e ilustradoras, que dão a técnica uma composição única pelas cores e texturas observáveis ao longo da obra, sendo a forma de apresentação o que torna a leitura dos textos e ilustrações ainda mais prazerosa.

Ao observarmos a figura 1, há uma rede e a imagem de uma mulher brincando com uma criança, o que indica ao conforto em seu balançar, lembrando que precisamos de um aconchego, e ao entrar em uma é como estar dentro de uma proteção que nos faz esquecer das horas, gerando um sentimento de afeto por todos os lados. E ao colocarmos os pés no chão, a sensação é a de que estivemos imersos em outro mundo.

A figura lembra as imagens de casa de avó, o quintal, os tecidos bordados, a rede etc. e como o tempo parece ser embalado pelo acalanto. O sol surge e nós não sentimos o tempo passar no aconchego da avó.

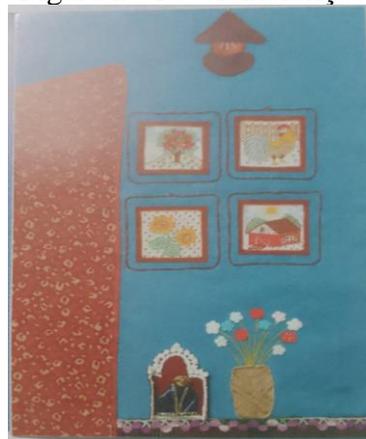
Para Nogueira e Alves (2019), as manifestações culturais dos povos afro operam dentro de sentidos de mundo que estabelecem outras formas de organização, com estruturas que se referem a relações de interdependência, interconectadas ou estruturas circulares em que participam diversas faixas etárias, geralmente organizadas por fundamentos e princípios

filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida, com a presença de mestres e mestras no lugar de juízes.

Ainda acerca da ilustração acima, temos a mulher e a criança na rede com um sentimento que transmite reciprocidade e alegria de viver. Aqui, o conceito de infância emerge, como assenta Nogueira e Alves (2019), como um milagre brincante que restabelece a mais-valia da vida. Uma capacidade de invenção da vida, uma espécie de inventividade brincante que promove alegria e ludicidade que faz da existência brincadeira e jogo.

Podemos observar na imagem em discussão uma árvore para as proteger do sol e uma soleira de porta, onde está apoiada um dos punhos da rede. Há, também, uma cobra, que, diante do contexto, não representa perigo, mas um guia, um caminho de mudanças e transformações que a vida pode nos oportunizar.

Figura 2 - Fé e lembranças



Fonte: Martins (2017).

Na figura 2, observamos uma parede azul com quadros bucólicos e uma luminária pendente, além de uma mesa de canto com um vaso de flores do campo e um oratório. Tal passagem nos faz lembrar da fé e da simplicidade na lembrança e no valor das coisas que as pessoas chegadas nos oferecem, e assim faz a autora, dedica nessa página o livro à sua neta Isadora: “Para Isadora, neta querida, que no balançar da rede nos faz voar de verdade. Para minha mãe, que foi morar com as estrelas e deixou saudade”.

É possível perceber, ainda, as especificidades das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, em especial o lugar dado para um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, o axé, como a energia vital que rege as comunidades e povos tradicionais de matriz africana e a ancestralidade, não apenas como uma linhagem biológica a ser exaltada, mas como conhecimento e criatividade a serem seguidos e respeitados. A obra de Lena Martins traz a tona os artefatos culturais, materiais e imateriais da ancestralidade afro.

Conforme Trindade (2005), o princípio do axé está presente em tudo que é vivo, pois tudo o que existe tem axé: nas plantas, na água, nas pedras, nos animais, no ar, no tempo, ou seja, tudo é sagrado e está em interação. Daí, podemos compreender que nem sempre esses valores civilizatórios são respeitados.

Todavia, diante do aspecto da interação que se faz presente entre vários elementos, em “Vida que voa” todos estes comunicam algo e se comunicam entre si; cada um com seu som ou código de comunicação, de modo a revelar uma paisagem sonora por meio das figuras.

Apesar disso, imbuídos nas questões apresentadas sobre os valores afro-brasileiros que são desrespeitados por conta do racismo, não poderíamos deixar de mencionar que no contexto brasileiro isso está explícito na maneira como o Estado conduziu a pós-abolição e diversos expoentes intelectuais europeus do século XIX foram responsáveis por incutir em todos os seus discursos científicos mitos fundamentados no seu poder.

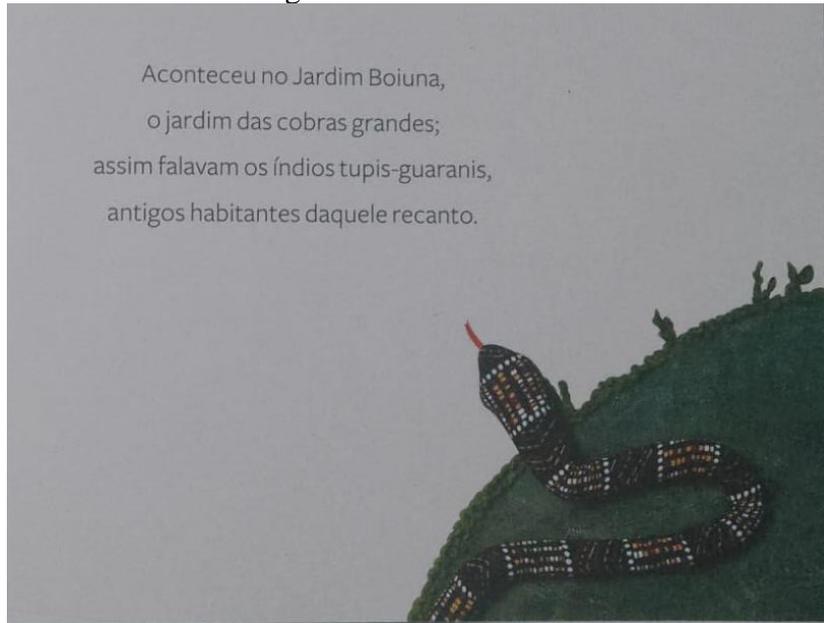
O hemisfério norte, o ocidente seria a fase adulta da humanidade. o que dizer então de pessoas que estão duplamente na infância? Infância porque são crianças e, ao mesmo tempo uma eterna infância porque são negras. Nesses parâmetros, os povos negros representariam essa infância de toda a humanidade, e o sujeito branco, o adulto-salvador. É essa visão de mundo que passou a organizar as relações geopolíticas entre os povos (Nogueira; Alves, 2019, p. 7).

Sabemos que essa narrativa vem sendo desconstruída. Desse modo, observamos um movimento contrário à adultidade, que, para Nogueira e Alves (2019), é uma adulteração perigosa do desejo, um esquecimento de que o mistério da vida deve ser celebrado.

[...] Indicando um descarrilhamento dos trilhos de um milagre: existir é um convite ao desejo de liberdade. Porém, quando a existência se adultera e se resume a mercantilização ou fica presa nas armadilhas do racismo perverso, estamos diante de um perigo que ameaça todos os seres (Nogueira; Alves, 2019, p. 11).

Há uma via de resistência aberta pela avó e a menina Isadora; um chamado para o bem-viver que a autora (Martins, 2017) mostra, nas figuras 3 e 4, que o Jardim Boiúna ficava num vale ao pé de uma enorme montanha; aponta para nós parte da história da localidade e reconhece seus antigos habitantes. O jardim é um bairro não oficial do Rio de Janeiro, oficialmente parte do bairro da Taquara.

Figura 3 - Jardim Boiúna



Fonte: (Martins, 2017).

A cobra na imagem poderia se referir à passagem do tempo e as transformações que as crianças passam em sua vida até atingir a idade adulta, bem como representando um guia ou o acúmulo de sabedoria ancestral da avó de Isadora.

Figura 4 - O jardim no vale ao pé da montanha.



Fonte: (Martins, 2017).

A ideia da casa da avó e a exposição das imagens da cobra aponta o imaginário a uma concepção de segurança, de acolhimento. A casa da avó é um lugar “seguro, acolhedor”, que tudo pode sob sua proteção, com seus sábios ensinamentos e da ancestralidade. Aqui, fazemos um convite a lembrar das texturas da casa da avó, uma vez que a obra de Lena Martins apresenta

vários tipos de texturas que mexe com as sensibilidades, o tato, a inserção de uma “corporalidade na obra”, o que possibilita uma leitura por várias faixas etárias de idade.

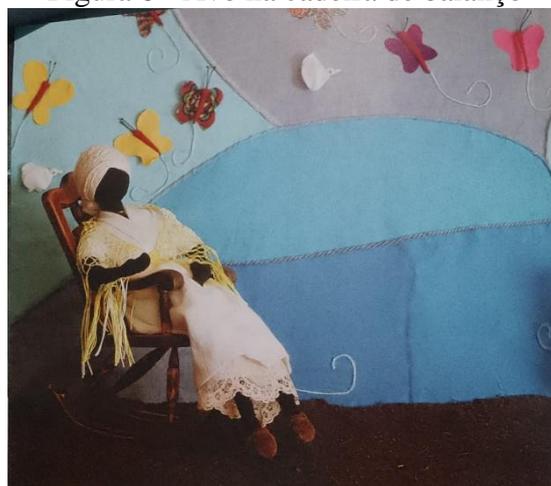
Figura 5 - Casa de vó é inspiração sempre



Fonte: (Martins, 2017).

Casa de avó é um ambiente que sugere a inspiração, como um filme com continuidade, onde as coisas acontecem e a avó oferece à sua neta para que sejam lembradas, e as Isadoras da vida recebem o presente para registrar e assim ganhar solidez e fluidez. Isadora vai ingerindo, degustando e trabalhando o trançar das memórias em seu ser assim seguidas gerações. Essa memória é importante para a população negra, uma vez que nos relaciona à ancestralidade, não apenas como transmissão de conhecimento de geração para geração, mas como uma tecnologia em que se reconhece o respeito aos ensinamentos dos mais velhos e também para com a aprendizagem e ensinamentos dos mais novos.

Figura 6 - Avó na cadeira de balanço

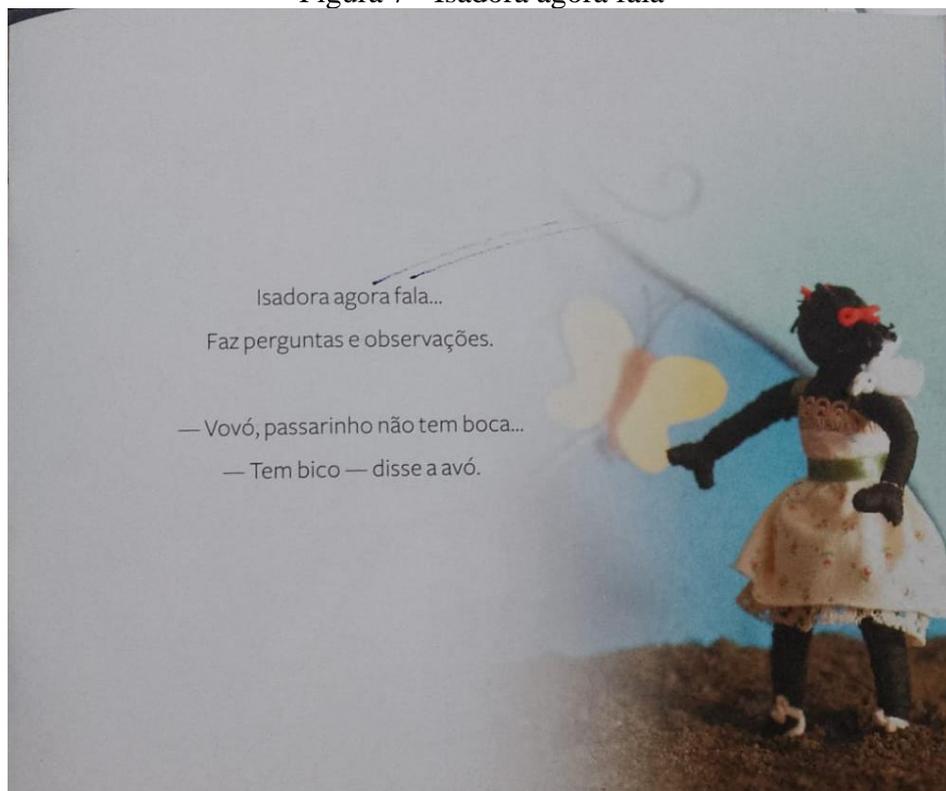


Fonte: (Martins, 2017).

A cada vez que Isadoras retornam à casa da avó, novas histórias e registros são gerados, e nessa novidade, novos questionamentos e cuidados são estabelecidos. Conforme a figura 7: “Isadora agora fala, faz perguntas e observações”, ou seja, já está com os pés no chão e começa a despertar para outros interesses e leituras de mundo. Essa passagem nos faz lembrar que é essencial incentivar nossas meninas negras à leitura. Assim, Isadora contribui com a infância das negras, ao manifestar contato com as sabedorias ancestrais e nas leituras apresentadas por sua avó, mesmo ciente e nos fazendo refletir que talvez nem todas as crianças negras possuam acesso a uma leitura que possibilite leitura de mundos.

Isadora também inicia a falar e a entender o que sua avó mostra/mostrava; a avó na cadeira de balanço acostumada com seu balançar com seus enfeites e na cabeça os cabelos brancos como um torço de rainha, observando do seu trono as proezas de sua neta, que agora carrega consigo um pássaro, despreendida, suspensa com seus ensinamentos, como podemos observar na figura 7.

Figura 7 - Isadora agora fala



Fonte: (Martins, 2017).

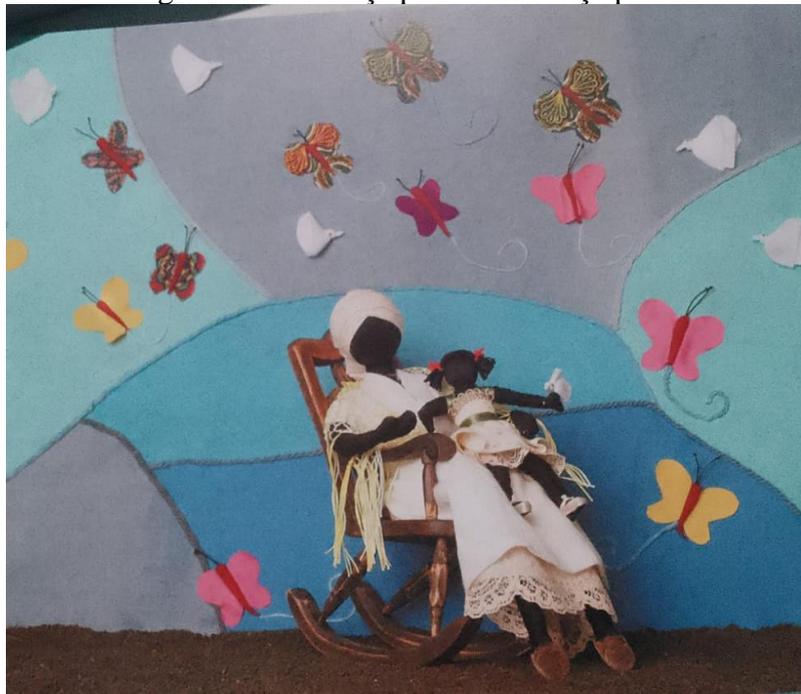
A ilustração mostra uma concepção de infância negra que está conectada com a natureza, com a leveza de ser quem é, sem se preocupar com o seguir padrões e sequer falar ou não falar algo para não ser repreendida ou repreendido. A boneca sem face está mais para a

diversidade de faces que podemos inserir ou observar em Isadora; sem corte de tesoura ou costura, feita apenas com retalhos de panos e amarrações; é a Abayomí gestada e criada por Lena Martins.

Lembrando que não vemos só com os olhos e nem falamos apenas com a boca ao proferir palavras. Logo, o corpo de Isadora com seu passarinho nos ombros, as mãos espalmadas em equilíbrio, lembram dos anos vividos em sua infância e nos faz recordar que nem todas as infâncias negras desfrutaram/desfrutam desse equilíbrio e consciência corporal ou lugar de pertencimento, como o que Isadora apresenta para nós, banhado em afeto.

A figura 8, da avó no balanço da cadeira, nos faz lembrar que ela agora respira aliviada por ter transmitido seus ensinamentos e conhecimento ancestral para uma nova geração, e assim a cobra seria a medição desse tempo, enquanto que Isadora com o passarinho seria uma forma de dizer que quem agora prossegue é ela, como em uma bênção ou permissão para seguir e criar seus próprios conhecimentos de quem criou asas para voar, o impulso, a vontade primordial de viver caminhos afetuosos para vencer e prosseguir.

Figura 8 - E balança pra cá e balança pra lá



Fonte: (Martins, 2017).

Na figura 8, há uma narrativa interessante entre a avó e Isadora, na qual se passa o seguinte diálogo: E balança pra lá... e balança para cá... Isadora perguntou: -Vovó, passarinho não tem braço... e a avó responde: E a gente não tem asa - completa a avó. Um diálogo simples, mas que instiga a pensarmos em resistência. Mesmo sem as asas de passarinho, fomos dotadas

peessoas com outras formas de asa para assim almejarmos pertencer e resistir, assim como a avó de Isadora passou sua ancestralidade de maneira profunda para a neta.

Sobre a ancestralidade, tanto Machado (2014), como Oliveira (2021), dizem que o princípio fundamental que rege as relações e organizações do pensar e fazer do povo de santo é como uma categoria explicativa e passou a se tornar um termo em disputa em diversos espaços, como nos movimentos negros organizados, nas religiões de matriz africana e na academia, além de funcionar como uma bandeira de luta afirmativa das identidades negras de todo o país e a ganhar potência explicativa e inventiva de atividades não só ritualísticas, mas políticas e culturais.

Com essa passagem, podemos perceber acerca de algumas narrativas infantis e a construção das identidades por meio da literatura, quando ouvimos que “contar histórias é uma prática que existe desde tempos antigos, as narrativas eram transmitidas oralmente, de geração em geração [...] sendo presente nas mais diferentes culturas, construindo representações de mundo” (Santos, Adorno, Sousa, 2021, p. 289).

A criança realiza o primeiro contato com o texto oralmente, tendo como narrador/narradora vozes familiares, o que as torna iniciantes na leitura – e na leitura de mundo – o fato de escutá-las. Nessa perspectiva, em Santos, Adorno, Sousa (2021) a leitura pode, ao longo desse caminho, levar as crianças, pequenos leitores, a ouvintes e questionadores/questionadoras; a compreenderem o mundo ao seu redor e o seu lugar no mundo. “Nota-se a importância de oferecer obras literárias que abordam temas étnico-raciais desde a Educação Infantil” (Santos, Adorno, Sousa, 2021, p. 289).

Sendo assim, temos aqui a ideia de uma problemática: a ideia de neutralidade das narrativas infantis. Contudo, ao contrário, é importante debatê-las; em evidenciar a influência que os conteúdos, as mensagens e as ilustrações apresentam na formação identitária de sujeitos leitores e reforçar o poder dos livros na formação, produção ou reprodução de valores, crenças e culturas.

A literatura infantil no espaço educacional abordando temáticas étnico-raciais possibilita debates sobre esse tema, levando para a sala de aula novos perfis de personagens, como heróis e heroínas que retratem a diversidade racial e cultural de vários povos, imprimindo valorização e pertença na criança negra. (Santos, Adorno, Sousa, 2021, p. 290).

A ideia de neutralidade se esvai quando o campo de estudos mostra como foco as questões raciais na educação de bebês e de crianças pequenas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e ativamente potentes na socialização e produção cultural do processo identitário.

Nessa visão, a identidade é uma forma de estar no mundo, uma construção política, histórica e social que se refere aos modos de ser. Uma construção processual imbricada aos fatos e ações decorrentes de relações, e por isso relacional, que depende de um conjunto de fatores culturais, sociais e raciais que estão sempre em interações dialógicas e efetuadas com as demais pessoas ao nosso redor.

Algo importante para pensarmos também nessa passagem é questionar como construímos a identidade negra, assim como fez a avó de Isadora, ao pensarmos a sociedade brasileira marcada historicamente por processos racistas. Em conformidade com Carvalho e Gaudio (2020), esse processo histórico é cruelmente marcado pelo racismo, de não pertencimento étnico-racial, e vivenciado pelas crianças negras, especialmente nas relações estabelecidas nos espaços institucionais de educação.

Isso significa que desde pequenas ou muito pequenas, as crianças observam, escutam e aprendem a respeito do que é identitário racialmente; apreendem concepções acerca da raça a partir das ideias veiculadas e reproduzidas pelo grupo social que participa. Para Carvalho e Gaudio (2020), os sistemas formais de ensino são os responsáveis pela reeducação das relações étnico-raciais. Vamos além: diremos que também a família, assim como a família de Isadora formada pela avó, a qual apresenta tamanha sabedoria ancestral para lidar com o tema.

Em outra passagem da narrativa de Martins (2017), há a seguinte alusão: “E o tempo passa...Passa num tempo que não se sabe se foi só num balançar...”. Nesse excerto, há uma concepção da infância, atrelada ao tempo, como passageira para o individual e que se coletiviza. Ademais, há um ponto importante de reflexão sobre o pensar o tempo e as infâncias negras. Não um tempo como o cronos, que nos engole e não o dominamos, mas nos faz pensar em um tempo que chega junto conosco, assim como foi para Isadora e sua avó.

Figura 9 - E o tempo passa



Fonte: (Martins, 2017).

Quem nos apresenta a trama para a presente tessitura é Oliveira (2021), que para pensar o tempo é importantes trazer a ancestralidade como um tecido africano que une espaço e tempo:

[...] na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência. [...] Labirintos se desdobram no seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória. A memória é precisamente os fios que compõem a estampa da existência. A trama e a urdidura são os modos pelos quais a estampa é tecida. A estampa é uma marca identitária no tecido incolor e multiforme da experiência. Jamais temos acesso a matéria prima do tecido. Sabemos de sua existência simplesmente porque podemos identificar a estampa impressa sobre ela (Oliveira, 2021, p. 250).

Porventura, pensemos em trançar pelos fios apresentados por Oliveira (2021), cujo tempo ancestral será estampado por identidades, e não um tempo desbotado pelo desencantamento nem linear. Mas um tempo em que cada uma de suas dobras está imbricada de identidades, flutuantes, colorindo de diferentes matizes a estampa impressa no tecido da existência. Não temos acesso à matéria-prima, por esta ser corrente, que não é a mesma coisa, sendo, assim, ser preciso a criação no fio da memória, que pode ser modelada de diversas maneiras e com diferentes matizes coloridas, onde as estampas (as identidades) são forjadas por

e a partir de processos históricos, pela comunidade.

O encantamento necessário para matizar os fios da memória e assim termos um olhar encantado, não cria o mundo das coisas. Ele é recriado no olhar encantado, por justamente ver o mundo com olhar de encanto, assim como Isadora e sua avó.

Ainda sobre o tempo, na sociedades tradicionais, ele é orientado para o passado, como em sankofa: o pássaro de duas cabeças que nos orienta a olhar para o passado e pegar o que for de ensinamento e aprendizado, ressignificando assim o presente, sendo que no passado reside as respostas para o tempo presente, daí decorre a importância de sankofa. É no passado que está toda a sabedoria ancestral e tê-lo como referência não significa dizer que as sociedades tradicionais são imóveis. Pelo contrário, a concepção de tempo para essas sociedades é dinâmica, sujeitas a mudanças e reformulações, assim como a voz do passado é ouvida como orientação e forma de organização para o presente.

Figura 10 - É a rede



Fonte: (Martins, 2017).

A Figura 10 apresenta a avó embalando sua neta na rede e contando suas histórias, onde Isadora, com a voz bocejante, conclui: “- A gente tem asa, vovó, é a rede...” . Nessa passagem da narrativa “Vida que voa”, a obra finda trazendo a importância das interconexões e a rede que nos dá asas. Assim, a personagem Isadora pode ser esse símbolo de conexão entre mundos quando tecida por fios que se apresenta aos olhos de encantamento.

O encantamento é aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo [...] é o que desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer implicado, posto que pensar desde o corpo é produzir conhecimento usando todos os sentidos [...] (Machado, 2014, p. 59)

O encantamento, em outras palavras, seria uma inspiração formativa que cria e recria, que nos envolve em sensibilidades, é um movimento constante na vida, o que nos faz responsabilizar na elaboração de análises críticas e reflexivas para o enfrentamento das diversas opressões, do racismo, dos vários preconceitos e ações que impedem o bem-viver. Sendo o afeto e o encantamento uma função da ancestralidade, em uma rede de práxis da libertação se faz um processo contínuo de conhecimento, uma vez que ninguém se encanta sozinho, mas em coletividade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora apresentado passou pelos 20 anos da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). Dessa maneira, refletimos para o saltar da literatura infantil afro-brasileira como um espaço de diálogo relevante para os processos sociais de crianças negras presentes em narrativas que trazem o negro e a negra como protagonistas.

Ainda, dialogamos a respeito dos conceitos de literatura afro-brasileira seguindo critérios, bem como acrescentamos um olhar para o lugar sociopsicológico ocupado por crianças negras, apontando para uma literatura específica ao diferenciá-la da literatura africana, devido suas especificidades que a tornam única, enquanto carrega o trançar da transmissão de uma herança cultural, diferenciando-se daquelas literaturas que apenas trazem negras e negros em lugares subalternos e sem expressarem seus sentimentos.

Acerca das relações raciais no Brasil, que geram discussões profundas que não se esgotam e são revestidas ou adquirem outras tessituras conforme as narrativas presentes nos processos societários, vão preenchendo as tramas do tecido de camadas mais densas: o tecido coletivo.

Observamos no decorrer de pesquisas que o tecido coletivo apresenta uma identidade que gera e mantém as relações de poder para falar sobre os valores para/das novas gerações de crianças negras; nos faz pensar que os mesmos fazem parte de um legado afirmativo, inscrito por um panteão de importantes teorias e seus usos. Ademais, que os estudos relacionados à infância é um campo recente, que se inicia no século XIX e em meados dos anos 60 são inaugurados os Estudos Sociais sobre a Infância, que a questionava como uma categoria definida biologicamente e propõe a desconstrução do paradigma tradicional, passando a tratá-la como uma construção social.

Para nos orientar a pensar as infâncias negras encontramos, por sua vez, em estudos recentes, como a contribuição de palavras de origem africana nos auxiliam a diferenciar sentidos dos significados de infâncias no tocante ao que tínhamos no sentido ocidental. Isso nos faz lembrar que nas sociedades convivem diferentes crianças e infâncias.

Entrelaçada a isso, temos as questões étnico-raciais e as heterogeneidades/marcadores que estão presentes nas relações sociais. Identificamos, além do mais, produções que nos fizeram compreender como as crianças empregam formas de identificação étnico-racial, demonstrando estruturas racistas na qual estão inseridas, sendo o afeto uma forma de enfrentamento ao racismo, assim como o encantamento.

Em um contexto mais abrangente, as infâncias negras foram apagadas do ponto de vista

epistemológico. No contexto local, não seria diferente. Como forma de apresentar que existe um movimento de mudança de paradigma, mesmo que tenuamente, foi encontrado um estudo que aponta para o uso desses marcadores no contexto paraibano, contribuindo, desta maneira, para apreender as infâncias negras em suas especificidades, apresentando uma abordagem diferenciada e provocando um repactuação político-epistêmico.

Na obra “Vida que voa”: uma narrativa sobre a vida, afetos e encantamentos, há a prática de contar histórias como algo importante para a construção das representações identitárias, o que nos guiou por uma perspectiva de que a literatura nos leva a ter conhecimento do nosso lugar no mundo; nos leva a um pertencimento.

Ao balançarmos na rede junto com Isadora e sua avó, ora podíamos nos perceber como Isadora, ora em sua ancestralidade viva, em um movimento mais espiralado que retilíneo do tempo ancestral. Observamos, outrossim, uma forma própria de organização com estruturas que remetem à interdependência, a interconexões com princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos para a vida. Encontramo-nos no balançar da rede com a vida, com o afeto e com o encantamento.

Não pretendemos sanar as questões, porém levantá-las e pautá-las para além da academia. Nessa perspectiva, pensar a literatura afro-brasileira e as perspectivas de concepções sobre as infâncias negras nos fez perceber que “Vida que voa” também integra Isadora a infância de crianças negras brasileiras que possuem em seu âmbito familiar o privilégio de ouvirem histórias.

O debate apresentado e por ora defendido no presente trabalho partiu das seguintes questões norteadoras: como analisar as infâncias negras na afroperspectiva, a partir de uma narrativa da literatura infantil afro-brasileira? Um tanto quanto uma área recente de estudos, as infâncias negras vem ganhando cada vez mais espaço no âmbito acadêmico. O que torna a escrita afro-brasileira e quais os elementos conferem especificidades à essas produções?

A existência de infâncias negras, indígenas, quilombolas, ciganas, ainda necessitam ter visibilidade em nossa produção intelectual, pensando a diversidade que cobre a vastidão do território brasileiro. Sobretudo, possibilitar sua demarcação e (re) existências, passando, assim, para um ou novos olhares encantados que ressignificam e tecem os fios da memória em tramas que antes eram tecidas por um olhar de uma infância como definição de desvalida e que servia para camuflar os conflitos sociais e raciais históricos presentes em nossa sociedade. Para além, que serviram para produzir narrativas de convivência entre negros, indígenas e brancos pautados em relações de supremacia racial.

Pensar a história das infâncias negras, infelizmente, corresponde a pensar em situações

de trabalho infantil, abuso e exploração sexual, negligências e violência doméstica e maus tratos que ocorrem em territórios afastados ou não das capitais. Há, além do mais, um silenciamento ou poucos dados, pesquisas e registros que reconheçam a existência dessas infâncias e suas histórias de encantamento e afeto, principalmente daquelas em que suas vidas são perpassadas por regiões de seca ou de rios e assim desconhecidas em suas proezas e habilidades pelo Estado.

Os trabalhos de pesquisadores e pesquisadoras mencionados durante o presente trabalho foram resultados de pesquisas tanto da Paraíba, quanto de outros estados. Todavia, o caminho ainda é árduo para contemplarmos as histórias das infâncias negras em sua integralidade, nos fazendo refletir e exigindo de nós o repensar de metodologias, de diferentes fontes e uma verdadeira imersão na memória ou em outra oportunidade em centros de memória para assim encontrarmos essas histórias, com respeito ao que consta na Lei 10.639/2003, de modo a respeitar a diversidade cultural, a identidade e os territórios destas infâncias, demarcando o seu potencial étnico-racial e territorial.

Com estas indicações, tenho a pretensão de possibilitar que outras pesquisadoras e pesquisadores se pautem nessa fragilidade do que é trabalhar infâncias negras e deem visibilidade às histórias infantis literárias afro-brasileiras na afroperspectividade.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marlene de; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Rio de Janeiro, Vozes, 2023.
- BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura, v. 5). Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo. 5 ed., São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).
- CARVALHO, Thais Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza. A Literatura Afro-Brasileira na Primeira Infância: por uma educação das relações étnico-raciais. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 33, p. 160–177, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1007>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- Duarte, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, p. 11-23, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- GOMES, Edlaine de Campos; BIZARRIA, Júlio; COLLET, Célia; SALES, Marcos Vinícius. A Boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/75745>. Acesso em: 25 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2017.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 25 maio. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 6, n. 2, p.51-64, jul./dez. 2014.

MARTINS, Lena. **Vida que voa**. Zit Editora, 2017.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/s6MZxwSx8PGL9hppMfP6FPF/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2024.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.36200>. Acesso em: 25 fev. 2024.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021. (Coleção X).

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Panorama da literatura afro-brasileira. **Callaloo**, v.18, n. 4, 1995. Disponível em: <http://geca.area.ge.cnr.it/files/361693.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2024.

REIS, Diego dos Santos. Infâncias negras: desafios e perspectivas antirracistas na educação infantil paraibana. *In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira. Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da lei 10.639/2003*. Petrolina: IFSertãoPE, 2024.

SANTOS, Denise Carvalho dos; ADORNO, Soraya Mendes Rodrigues; SOUZA, Izanete Marques. A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **Odeere**, v. 6, n. 2, p. 280-296, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/9777>. Acesso em: 22 maio. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.  
*In: Valores afro-brasileiros na educação*: Boletim 22. Brasília: Ministério da Educação,  
2005.