

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Kelly de Lima Farias

Áfricas de lá, Áfricas de cá: atra-versamentos entre escola e literatura infantil africana.

Juiz de Fora

2025

Kelly de Lima Farias

Áfricas de lá, Áfricas de cá: atra-versamentos entre escola e literatura infantil africana.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr Julvan Moreira de Oliveira.

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Lima Farias, Kelly .
ÁFRICAS DE LÁ, ÁFRICAS DE CÁ : atra-versamentos entre escola e literatura infantil africana. / Kelly de Lima Farias. -- 2025.
126 f. : il.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Literatura africana infantil. 2. Africanidades. 3. Identidade étnico-racial. 4. Literatura infantil de temática da cultura africana. 5. Literatura para infância. I. Moreira de Oliveira, Julvan, orient. II. Título.

Kelly de Lima Farias**Áfricas de lá, Áfricas de cá: atra-versamentos entre escola e literatura infantil africana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 08 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Julvan Moreira de Oliveira - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Sônia Maria Clareto
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Aretusa Santos
Prefeitura de Juiz de Fora

Dr(a). Jussara Alves da Silva
Pedagogia para Liberdade

Juiz de Fora, 26/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Julvan Moreira de Oliveira, Professor(a)**, em 17/12/2025, às 08:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sônia Maria Clareto, Professor(a)**, em 22/12/2025, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Alves da Silva, Usuário Externo**, em 12/01/2026, às 09:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ARETUSA SANTOS, Usuário Externo**, em 23/01/2026, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2764807** e o código CRC **E8A28783**.

Dedico à criança-pássaro que se banha na poça da chuva com presença e encantarias. Ela te olha, te inaugura, faz cheganças sabendo que é a guardiã de suas revoluções. Ninguém sai ileso desse encontro. Dedico àquela criança que fomos, que de alguma forma ainda somos, e que sonhávamos que quando crescêssemos seríamos...a mais bela de todas as poesias.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um dizer que não diz tudo, uma fala que cheira fruta fresca. Beiro a inexactidão e a falha para dizer o quanto sou agradecida. Agradeço ao Supremo Deus pelo zelo com a minha existência, pela força com que moveu cada momento meu, por repetir o milagre de se caber em minha humanidade. Ao meu professor e orientador Julvan Moreira, por acreditar, instruir e confiar que minhas inseguranças não sucumbiriam um trabalho ancorado em verdades, vivências e saberes. Verdadeiramente minha gratidão, minha estima e respeito por tanto cuidado que você teve ao transmitir os seus conhecimentos, ao me ajudar a alinhar essa trajetória. Aos meus pais, Epitácio Viturino e Judite Maria, por me segurarem, pelo amor incondicional que casou minha vida, por nutrirem meus sonhos com a vontade de me ver fazer aquilo que eles não conseguiram, estudar, pela presença constante, espiritual, protetora e amável. Por meus pais biológicos, Raimunda Ferreira e meu pai, por me trazerem ao mundo físico e pela entrega feita aos meus pais de coração. Agradeço às generosas mãos dos amigos que me ofereceram, guiança, entregaram o que há de belo, bom e honesto, quando eu mesma orbitava em meu caos simbólico. Me lavaram, me ergueram, me estimularam, me desejaram as coisas intocáveis do ser. Não cabem os nomes de todos e corro o risco de ser injusta em citar apenas alguns, tanto os daqui quanto os de além-mar, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, estiveram e estão ressignificando meu ânimo com batuque de festa, folha fresca, palavras e presença que alimenta, sossegando às duras penas minha pressa e incertezas. Aos queridos professores, em especial à minha banca, que, com alegria e compromisso, aceitaram seguir a travessia me auxiliando naquilo que seria importante para mais um passo, para mais um mergulho. Agradeço a quem veio antes de mim com a coragem e cheiro de mar, com sangue nos olhos e calos nas mãos. Sou grata a quem veio durante, a quem virá depois para integrar e povoar de saberes isto que aqui está sendo um passo. Agradeço até mesmo a quem contra torceu, porque, quando há de ser, até o que se submete a atrapalhar promove ajuda. Agradeço à Kelly. Que em múltiplas eu me convocou, me sonhou, me desmoronou, me recompôs, me serpenteou provocando trocar a pele, me confiou a veemente prece do fazer sem precisar estar perfeito, me encheu de amanheceres e que aqui chegou. Sigamos, pois eu es(cre)vo! Sim, no papel, às vezes! Então, me lê?

“A criança que não é abraçada pela vila vai queimá-la para sentir seu calor”.

(Provérbio africano)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a inserção, no contexto escolar infantil, de obras de literatura africanas, conectando as crianças a autores do continente ancestral. O núcleo deste trabalho constituiu compreender a importância da contribuição da literatura africana infantil na Educação, especialmente nos anos iniciais, para a construção e o desenvolvimento da identidade étnico-racial da criança no processo de aprendizagens, auxiliando esse sujeito em formação a reconhecer sua história, suas raízes. A pesquisa fundamentou-se em categorias afroreferenciadas como Afrocentricidade, a Filosofia do Ubuntu e a Filosofia da Sagacidade presentes no pensamento de Molefi Asante, Mogobe Ramose e Henry Odera Oruka. A metodologia empregada teve como base a abordagem de Pesquisa Qualitativa, fundamentada nas percepções dos indivíduos envolvidos e no trabalho de campo, em que, a partir da obra angolana “Ombela: a origem das chuvas” (Ondjaki, 2014), buscou-se compartilhar cosmo percepções e valores por meio de uma narrativa étnica. Os resultados evidenciam a relevância de integrar narrativas africanas à Educação desde os anos iniciais, dado que, historicamente, as narrativas canônicas têm prevalecido como principal referência. Essa mudança paradigmática recentraliza a identidade da população negra, com ênfase especial às crianças. Conclui-se que esta pesquisa contribui para o campo da educação ao propor o uso da literatura africana voltada ao público infantil para o desenvolvimento das crianças, destacando seu potencial de apresentar novas perspectivas e contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas, representativas, promovendo modos de vida que valorizam e reconhecem essas heranças dentro de seus contextos sociais e culturais.

Palavras-chaves: Literatura africana infantil. Africanidades. Identidade étnico-racial. Literatura infantil de temática da cultura africana. Literatura para infância.

ABSTRACT

This study examined the inclusion of African literary works in early childhood education, connecting children with authors from the ancestral continent. Its central purpose was to understand the importance of African children's literature in Education, particularly in the early years, as a tool for building and strengthening children's ethnic-racial identity throughout the learning process, helping them recognize their own history and cultural roots. The research was grounded in Afro-referenced categories such as Afrocentricity, the Ubuntu Philosophy, and the Philosophy of Sagacity, drawing on the thought of Molefi Asante, Mogobe Ramose, and Henry Odera Oruka. The methodology followed a qualitative research approach, based on the perceptions of the individuals involved and on fieldwork. Using the Angolan work *Ombela: a origem das chuvas* (Ondjaki, 2014) as a reference, the study sought to share cosmoperceptions and values through an ethnic narrative. The results highlight the relevance of incorporating African narratives into Education from the early years, given that canonical narratives have historically prevailed as the primary reference. This shift recenters the identity of the Black population, with particular emphasis on children. The study concludes that it contributes to the field of Education by proposing the use of African children's literature to support child development, emphasizing its potential to introduce new perspectives and foster more inclusive and representative pedagogical practices that value and acknowledge these heritages within their social and cultural contexts.

Keywords: African children's literature. Africanities. Ethnic-racial identity. Children's literature on the theme of African culture. Children's literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Quantitativo de dissertações disponíveis na plataforma Capes com marcador Literatura Africana (2014 – 2024)	62
Gráfico 2 – Quantitativo de teses disponíveis na plataforma Capes com marcador Literatura Africana (2014–2024).....	64
Gráfico 3 – Palavras-chaves recorrentes nas dissertações e teses disponíveis na plataforma Capes com marcador Literatura Africana (2014–2024).....	70
Gráfico 4 – Apresentação das 5 Palavras-chaves que mais se repetiram nas dissertações e teses disponíveis na plataforma Capes com marcador Literatura Africana (2014–2024)	71
Imagem 1 – Capa do Livro “Ombela: a origem das chuvas”	10
Imagem 2 – Capa do Livro Luuanda – José Luandino Vieira	41
Imagem 3 – Zungueiras pelas ruas de Luanda – Angola	43
Imagem 4 – Vista parcial da Centralidade do Kilamba	44
Imagem 5 – Alunos da Escola Primária 1º de Junho em sala de aula.....	45
Imagem 6 – Aluna da Escola Primária 1º de Junho varrendo a sala de aula.....	50
Imagem 7 – Capa do Livro “Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa”.....	87
Imagem 8 – Capa do livro “Ombela – A origem das chuvas”.....	95
Imagem 9 – Leitura do Livro “Ombela- A origem das chuvas” para os alunos da escola José Nzila	96
Imagem 10 – Leitura do Livro “Ombela- A origem das chuvas” para os alunos da escola José Nzila	96
Imagem 11 – Leitura do Livro “Ombela- A origem das chuvas” para os alunos da escola José Nzila	97
Imagem 12 – Alunos angolanos no pátio da Escola Primária 1º de Junho – Luanda.....	98
Imagem 13 – Alunos angolanos da Escola Primária 1º de Junho em sala de aula – Luanda...	98
Imagem 14 – Desenho do aluno Enzo	103
Imagem 15 – Desenho do aluno Artur	104
Imagem 16 – Desenho do aluno Matheus	105

Imagem 17 – Desenho da aluna Ana Emanuely	106
Imagem 18 – Desenho da aluna Valentina	106
Imagem 19 – Desenho da aluna Lavínia	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações encontradas no banco de dados da Capes com o marcador Literatura Africana (2014–2024).....	56
Tabela 2 – Teses encontradas no banco de dados da Capes com o marcador Literatura Africana (2014–2024).....	63
Tabela 3 – Palavras-chaves recorrentes nas dissertações e teses disponíveis na plataforma Capes com marcador Literatura Africana (2014–2024)	65

SUMÁRIO

I - Introdução: Atravessamentos e desejo de uma escrita/pesquisa	1
Questão de pesquisa	6
II - Para iniciarmos a travessia juntos ou para sular a literatura infantil na Educação 12	
Literatura africana infantil, breve percurso.....	29
Literatura africana infantil e seus possíveis “atra-versamentos”	33
III – Cruzar o Atlântico, (atra)versar em Angola.....	35
IV - Referencial Teórico na Perspectiva Africana	54
Análise das dissertações e teses encontradas no banco de dados da Capes sob o marcador “filosofia africana”, com o recorte temporal de 2014 a 2024 (10 anos):	56
Olhar Afrorreferenciado:	76
V - Caminhos percorridos	83
Do trabalho de Campo	84
VI – Considerações Finais	109
Referências	111

I - Introdução: Atravessamentos e desejo de uma escrita/pesquisa

Você é forte e cheia de potência! Quantas vezes essas palavras já ecoaram no seu ouvido? Ou quantas vezes você desejou que alguém as dissesse diretamente para você? A minha história, por tantas vezes, se cruza com o próprio conceito de encruzilhada. Vim ao mundo através do ventre de uma mãe negra e fui acolhida pelos braços de uma mãe branca. Sou adotada, sou filha da dúvida, da sorte, da resistência. Trago a urgência, a pressa, o medo e suspiro. Aceito o dualismo como partes minhas, são as águas moldando. Sob elas, o peso do que se aprofunda; sobre elas, a leveza do que se dissolve, em que a única constante é o movimento. Movimento e travessia.

Estamos (atra)versando um caminho que nos foi aberto. Uma travessia exige que se esteja presente, pois, se estiveres ausente, é como se estivesse se mantendo num eterno “o que poderia ter sido”. (Atra)versar é a proposta mais honesta que encontro para honrar quem veio antes, quem está agora, quem vai se juntar. Penso esse termo como sendo único até então, cunho uma forma que diz sobre ato de atravessar versando, unindo em um verbo de ação, de movimento, (atra)versar. O banzo e o sal do suor são os tesouros que trouxemos no corpo antigo, e vamos ter que olhar para isso em algum momento, mas dessa vez sem nos trair, mas reconhecendo (p)artes nossas que muito aguentou. Vamos pelas águas, a placenta empurra para nascer. Vamos pensar essa pesquisa como quem pensa outros mundos possíveis, onde a escrita aperta o calo, onde a estrada está escura, onde se caminha tateando, onde voltar também é feitiço, é a analogia da fecha, toda flecha é puxada para trás antes de ser lançada rumo ao alvo. Assim não escrevo em negrito, mas em pretura, com aquilo que a vivência me (via)bilizou. É a via! E se o que mais temos por dentro é água, ela sabe aonde chegar; dessa forma, evocando o Atlântico para a conversa, trazemos também África, para que toda gente versada no conhecimento ou versada na sutileza, ou aqueles que ainda hão de chegar, possa compreender a (fal)ação que vem dum lugar ancestral, porém negligenciado.

Pérola Negra

Vivias em meus longínquos sonhos
Desejei honrosamente um dia em tuas terras pisar
És bela em todo e qualquer detalhe
Tua pluralidade é singular

A zungueira com a cria nas costas e olhar distante
 trás o suor que a noite não secou
 Os amantes se despedem em lascivos olhares
 enquanto a madrugada se deita nos lençóis do sol
 Começa a labuta, o guerreiro da urbe já está na arena
 O amarelo de seus olhos entrega as lutas travadas
 Até seu silêncio grita
 Tua gente sai sob o sussurro do vento para
 zungar entre os guetos
 Dores e cores se misturam ao suor
 que escorre pelo rosto
 caindo na terra para germinar a esperança
 Terra que dança, sorrisos que bailam
 Aiué minha Angola

Kelly Farias

(Atra)verso. Atrevendo versar sobre a utilização da literatura africana voltada para o público infantil¹ em sala de aula, dirigindo-se às crianças dos anos iniciais da Educação Básica, que é o que abrange o meu estudo e formação, a Pedagogia. Na academia, espaço onde as palavras frequentemente precisam de validação científica e onde nossas (p)artes e expressões poéticas, muitas vezes vistas como fragmentos subjetivos, tendem a perder força criativa, é importante lembrar que somos feitos de memória. Nossa pele e corpos guardam histórias, nosso *lattes* está no corpo, digo assim mas não para trazer uma fala de remorsos, não é sobre remoer destroços, mas dismantelar cativeiros e caminhar.

Como que em uma ginga de capoeira, movimento não ensaiado, uma negativa, conecto-me às minhas vivências e transformo-as em narrativas, em escritas que se tornam *nzila* – termo em kimbundo² que significa caminho, rumo, abertura de trilhas para que possamos entrecruzar.

A escrita também traz fragmentos nossos, e nos convida a dançar, nos revela partes cruas, legados, verbo, incômodos ou histórias que se atrofiaram no tempo. Leda Martins já

¹ Literatura africana voltada para o público infantil: todas as vezes que referirmos à expressão anterior colocaremos apenas “literatura africana infantil”.

² Língua falada em Angola pertencente ao tronco linguístico Bantu

sinaliza isso quando nos diz que:

(...) em uma das línguas bantu do Congo, o mesmo verbo, *tanga*, designa os atos de escrever e de dançar, de cuja raiz deriva-se, ainda, o substantivo *ntangu*, uma das designações do tempo, uma correlação plurissignificativa, insinuando que a memória dos saberes inscreve-se, sem ilusórias hierarquias, tanto na letra caligrafada no papel, quanto no corpo em performance (Martins, 2003, p. 77).

A palavra dança no papel num movimento contínuo de construção e expressão, reafirmando que há múltiplas formas de guardar e transmitir o conhecimento. Cada palavra escrita na pele-papel, acumula, a valentia de tentar – ainda que a duras penas – progredir na vida.

Entrelinha-me tendo como objetivo abordar a valiosa contribuição que a literatura africana infantil oferece para a construção e o desenvolvimento da identidade étnico-racial das crianças que vivem neste território brasileiro – sejam negras ou não – especialmente aquelas em idade escolar. Porém, entendendo que esse impacto transcende os limites da escola, uma vez que a vida e a educação se desenrolam em múltiplos espaços. É, à princípio, nesse âmbito que se pretende a experimentação da literatura africana infantil lendo uma obra africana para crianças de uma turma específica da escola onde a pesquisa acontece, mas concentrando esforços para que, sendo as pesquisas objetos de estudos, possamos além de gerar dados acadêmicos, (atra)versar e lá na frente nossos diálogos se ampliem a quem mais interessar em levar essa literatura a crianças, adolescentes e jovens – especialmente entre aqueles que pertencem à população negra.

Minhas falas percolam águas internas, vivências e saberes que o corpo guarda, e nesta pesquisa proponho atravessarmos, pensarmos juntos caminhos para trazer África para o jogo de dentro, para nossas crianças. Pois, ainda que seja uma terra geograficamente distante, estamos em busca do entendimento de sua importância? Encontramos no espaço escolar, quantas histórias sobre os reinos africanos? Quantas leituras sobre os povos africanos estão sendo lidas para nossas crianças? Quantos autores africanos trazemos para a nossa pequena comunidade, ou seja, para a sala de aula? A pesquisa que aqui se deságua, deseja fluir redutos outros e desenhar cartografias de possibilidades molhando esse riço solo que foi estruturado para que fiquemos desconectados dos conhecimentos vindos da margem de lá do Atlântico.

O desenvolvimento da criança na escola compreende a formação da sua personalidade, sua maneira de se comunicar com as pessoas e com o mundo, a escola principalmente para crianças em seus anos iniciais de estudo, configura-se como um dos espaços em que ela pode explorar em variadas perspectivas, o imaginário, desenvolvendo suas concepções de mundo, sociedade e realidade.

Reconhecendo a importância da escola enquanto espaço de construção de identidades valorizadas e afirmadas em suas particularidades e diversidade, é que se faz necessário que os ensinamentos abordados versem sobre relações sociais, respeito à diversidade e integrem valores culturais que possibilite a ampliação dos saberes de diferentes sociedades e naturezas. Nessa perspectiva, as práticas de ensino trabalhadas em sala de aula, devem contemplar a vasta presença histórica e a contribuição africana e afrodescendente na formação brasileira, a valorização das características e heranças do continente africano.

O currículo educacional deve apresentar às crianças, de maneira idealizada, aspectos da vida presente, os ideais éticos desta época e a compreensão atual sobre o valor cultural dos legados históricos. Contudo, verifica-se que o currículo das escolas no Brasil historicamente negligenciou o reconhecimento da cultura africana como parte constitutiva do país (Dias; Damião; Reis, 2020). Os programas escolares frequentemente deixam de promover a valorização da diversidade cultural como elemento essencial na formação do povo brasileiro, além de marginalizar o papel fundamental desses aspectos na construção e fortalecimento da identidade negra.

A criança não só deve conhecer os conteúdos e tradições de sua cultura, mas desenvolver a faculdade de julgar e formular seus próprios juízos sobre estes mesmos hábitos, costumes e tradições (Silva, 2015).

Por isso, a Lei 10.639/2003³, ao introduzir o artigo 26-A na lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro- brasileira na educação básica:

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

³ Ampliada pela lei nº 11.645/08 que incluiu Indígenas, entretanto no projeto será utilizada simbolicamente a Lei 10.639/2003 por se referir à História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Uma das rotas para essas práticas é por meio da literatura, que atua como um instrumento para ampliar a compreensão das culturas africanas e suas diversidades. A literatura atua como um recurso essencial para abordar essa temática, contribuindo para que crianças negras e não negras possam construir referenciais positivos sobre seu pertencimento étnico-racial, bem como sobre as questões de indigeneidade e, especialmente, da africanidade, que sempre fizeram parte de nossa realidade, moldando a base de nossa formação sociocultural. Como, ao longo do tempo, essas dimensões têm sido amplamente negligenciadas, as mediações literárias devem trazer narrativas capazes de reconstruir a abordagem educacional que frequentemente apaga a história africana e afro-brasileira.

Nas sociedades africanas tradicionais, uma parte não negligenciável da educação é o entretenimento das crianças, sendo assegurado por histórias orais. Porém, com o efeito da aculturação, especialmente nas sociedades colonizadas, nos espaços urbanos e da educação, se desenvolveu uma literatura apoiada em documentos escritos, fenômeno que cresce cada vez mais, se tornando uma riqueza cultural para o estudo das sociedades africanas (Lima, 2009).

Em relação ao nosso objeto de estudo, cabe destacar que a literatura para a infância em geral, como qualquer outra literatura escrita, só é possível pela existência de leitores que demonstrem uma certa compreensão de tais sujeitos nas sociedades de que fazem parte; em outras palavras, podemos dizer que a existência de literatura para crianças e jovens – seja oral ou escrita – em qualquer sociedade testemunha o desenvolvimento dos mais jovens dentro desta coletividade, levando-nos a afirmar que a primeira condição de existência da literatura infanto-juvenil é um interesse em transmitir a cultura do grupo aos mais novos, que se torna uma necessidade de cuidar deles, educá-los, fornecer-lhes recursos aos seus imaginários, contribuindo para seu entretenimento e seu amadurecimento (Sousa, 2003).

Com o passar do tempo, essa necessidade deu origem não apenas a um *corpus* de textos dedicados às crianças e jovens, mas também a um gênero, denominado literatura infantil e juvenil, ou seja, a um programa de prescrições e que regulamentam a produção e interpretação desses textos e que se enquadra em certas normas (Francis, 2015). Nesse sentido, são

necessários pelo menos dois tipos de esclarecimento: primeiro, aqueles que definem esse gênero como tal, em segundo lugar aqueles que estão ligados ao *corpus* referidos em nosso trabalho e que fazem parte do cerne deste projeto (Araújo, 2018).

Questão de pesquisa

A Lei 10.639/2003 possibilitou novos olhares referentes ao ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas, esse novo olhar diz respeito às mudanças nas práticas pedagógicas, que devem então priorizar as relações étnicas raciais, o combate à discriminação (Lopes; Oliveira, 2015).

É fundamental reconhecer que a Lei 10.639/2003 trouxe avanços significativos na criação de livros literários voltados para o público infantil e juvenil, alinhados às diretrizes nacionais sobre a educação das relações étnico-raciais e ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Ao atuar como docente em escolas da rede pública de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, percebi que, mesmo após mais de 20 anos desde a promulgação da Lei 10.639/2003, sua implementação ainda enfrenta significativos desafios e obstáculos. Não é raro encontrar, no contexto escolar, – livros sejam didáticos ou paradidáticos – que não contemplam textos literários africanos ou afro-brasileiros. Uma outra constatação relevante é que o acervo utilizado, sobretudo em atividades como contação de histórias ou leitura recreativa, é majoritariamente composto por obras que retratam príncipes e princesas inseridos em narrativas que refletem valores familiares, religiosos e sociais fundamentados no modelo ocidental. Nessas obras, os personagens negros raramente ocupam papéis centrais e, quando surgem, são geralmente retratados de maneira pouco realista, limitada e distante de uma representação rica, diversificada e positiva.

A literatura desempenha um papel fundamental na educação básica, contribuindo significativamente tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para o desenvolvimento do hábito de leitura. Reconhece-se, ainda, que é por meio da interação com os livros, do ato de contar e ouvir histórias, que as crianças se conectam ao universo do imaginário proporcionado por esses recursos.

Para os adultos, a representatividade ocupa um espaço distinto daquele que ocupa para as crianças. Para o adulto, ela se traduz em um local de segurança, como, por exemplo, ao estar

à vontade em uma roda de samba ou frequentar espaços onde não há julgamentos. Já para a criança, a representatividade é um ponto de auto projeção: um lugar onde ela se enxerga.

Quando uma criança é exposta a um amplo repertório de referências de pessoas negras ocupando diferentes posições de poder na sociedade, desde cedo ela começa a se projetar e a sonhar. Embora as histórias de superação sejam valiosas e inspiradoras, muitas vezes vêm acompanhadas de uma romantização do esforço, da ideia de que alcançar grandes conquistas exige necessariamente uma luta árdua. Isso é, em parte, verdade, mas não deveria ser visto como regra absoluta. O que realmente desejamos é que nossas crianças cresçam com a convicção de que podem alcançar posições de destaque e prestígio sem que esse caminho esteja inevitavelmente marcado por experiências dolorosas. É fundamental romper com narrativas que vinculam essas conquistas às feridas do racismo ou às injustiças da desigualdade social, à situações que frequentemente exigem um esforço desmedido, duas ou até três vezes maior, em comparação com o necessário para uma pessoa não negra (Farias; Silva; Oliveira, 2023).

Segundo a análise proposta por Castiano (2013), observa-se que há uma tendência patente na cultura ocidental de auto-assumir-se como uma cultura da humanidade, ou seja, válida para toda humanidade. Tal perspectiva consolidou o paradigma segundo o qual a filosofia ocidental é percebida como a forma predominante de interpretar e compreender o mundo.

Observa-se que desde que se tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, tanto na rede pública quanto na privada, houve uma perceptível expansão no mercado editorial de livros com personagens negros em papéis de destaque. Esse movimento também impulsionou a produção e disseminação de materiais didáticos e pesquisas voltadas para essa temática, promovendo uma maior diversidade no cenário educacional. Apesar desses avanços, o eurocentrismo ainda domina boa parte das escolhas literárias destinadas às crianças, embora já se perceba esforços para mudar essa realidade. Além disso, há uma resistência clara em expandir conteúdos que valorizem referências africanas para além do mês de novembro, tradicionalmente dedicado a iniciativas contra o racismo e à promoção de debates relacionados ao tema.

Entende-se que um trabalho em sala de aula dedicado em falar sobre o continente africano inevitavelmente irá explorar sua vasta riqueza em termos de diversidade, multiplicidade de grupos étnicos, tradições orais, expressões artísticas marcantes e uma culinária ricamente variada. No entanto, ao abordar um território tão extenso, é indispensável

reconhecer sua complexidade geográfica e cultural, os seus países, histórias e povos que o compõe.

Quando se propõe a práxis de apresentar o universo literário de África, é imperativo que o conteúdo possa trazer as representações que falem de tonalidades de pele, ornamentos típicos, indumentárias tradicionais, pratos culinários ou gêneros musicais específicos. Mas também, é igualmente crucial destacar as refinadas tecnologias que emanam do continente, que carregam mensagens de diferentes formas de linguagem, valores éticos e morais. Assim, ao selecionar leituras que visem promover um entendimento mais abrangente do continente africano, o processo deve assemelhar-se a uma curadoria cuidadosa e criteriosa, evitando escolhas apressadas ou casuais, realizadas para cumprir uma obrigação. É essencial que essa seleção seja conduzida com sensibilidade cultural e intencionalidade pedagógica para que seja possível fomentar uma visão respeitosa e autêntica sobre o que a África representa em seu conjunto de histórias, valores e perspectivas, pois, nem sempre os livros de literatura africana infantil retratarão África apenas de maneira descritiva, como se fosse realizada uma análise de seus aspectos físicos e naturais. Embora tais abordagens são importantes, a virada de chave é que a literatura transcende isso. Ela narra experiências cotidianas, como as brincadeiras de uma criança que joga bola na rua e, acidentalmente, a acerta na janela do vizinho. Também aborda temáticas como perdas ou situações comuns, que se desdobram em distintas possibilidades de interpretação sobre a África.

Propomos, aqui, um diálogo focalizado nas contribuições da literatura africana infantil, à luz do que estabelece a Lei 10.639/2003, promovendo uma valorização de narrativas que se diversificam das hegemonias culturais estabelecidas. Reconhecendo que o tema em questão está longe de ser esgotado e que muitas perguntas ainda poderão permanecer sem resposta, mas também certos da importância desse legado, propõe-se uma conversa inicial ou necessariamente incompleta, sobre como os estudantes se percebem, se identificam, aprendem, como fazem representações sociais dos negros e como compartilham suas crenças e valores a partir de uma literatura de origem africana. Como ignorar essa história, especialmente na região da Zona da Mata mineira, onde estamos situados? Área em que temos as expressões culturais bantos, grupo étnico presente em Angola que deixou suas expressões (congada, capoeira, samba, remanescentes de quilombos, culto aos inkises etc.) no território brasileiro.

Esta pesquisa é elaborada como um espaço para promover partilhas sobre práticas educativas mais democráticas, equitativas e inclusivas. Ademais, sugere também: destacar a

importância de incorporar leituras de livros literários de autores africanos no contexto das aulas. Com vistas a oferecer às crianças, obras autenticamente africanas, pretende-se ampliar o acesso dos alunos a esses materiais de forma a explorar além da rica diversidade cultural do continente, mas os aproximar de escritores nativos dessa região e ancorar conexão, reconhecimento e pertença.

Apresento neste trabalho, parafraseando a noção de “sulear”, a necessidade de reorientar o olhar em direção ao Sul, mais especificamente à África, com o objetivo de desconstruir a concepção do continente africano como um bloco uniforme e desprovido de história própria. Dialogo sobre cada vez mais trazer África ao universo das crianças e refletir sobre os desafios que essa inclusão implica para educadores, professores e indivíduos na totalidade. Embora esta tarefa exija esforços, caminhos e diálogos viáveis se revelam possíveis. Neste contexto, suscita-se a seguinte reflexão: como uma criança em idade escolar responderia hoje a perguntas sobre o que conhece acerca da África? E nós, há décadas atrás, como teríamos respondido à mesma interrogação? Este exercício reflexivo exige movimentar-se e participar ativamente desse “jogo”, comparável à roda da capoeira. Onde aprendemos a gingar, elaborar estratégias enfrentando possíveis resistências, mas sem nos deixarmos intimidar pelas dificuldades. Nesta direção, o trabalho realiza também uma incursão na literatura infantil africana, com um recorte específico em Angola, abordando as origens e o desenvolvimento dessa vertente literária no referido país.

Adiante, minhas falas dizem de águas que trazem um repertório de vivência que não se dilui, que guarda memória e ancora experiências, as quais incluem a participação no intercâmbio acadêmico em Angola. Nessa travessia, conflitos, poesias, medos e desafios não somente enriqueceram minha trajetória pessoal, mas também contribuíram significativamente para a condução desta pesquisa.

A metodologia adotada envolve uma revisão bibliográfica sobre temas Literatura Africana, Literatura Infantil Africana, Literatura Infantojuvenil Africana, Ensino de Literatura Africana, bem como a relação entre a Literatura Infantil Africana e o contexto educacional. A revisão compreende estudos publicados na base de dados da plataforma Capes no período de 2014 a 2024. Este trabalho fundamenta-se em referenciais teóricos alinhados às perspectivas africanas, entre as quais se destacam a Afrocentricidade, a Filosofia do Ubuntu e a Filosofia da Sagacidade. Essas abordagens são aprofundadas por autores como José Castiano, Molefi Kete Asante, Mogobe Bernard Ramose e Henry Odera Oruka, cujas contribuições oferecem

epistemologias e valores que confrontam concepções educacionais tradicionais.

Por fim, apresento as vivências do trabalho de campo, em que se apresentou a obra “Ombela: A Origem das Chuvas”, do escritor angolano Ondjaki (2014). Essa narrativa foi explorada em uma turma do 1.º ano de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora, com o objetivo de nutrir o imaginário infantil e investigar o impacto da literatura africana infantil no cotidiano educativo, adubando solos férteis na escola, promovendo uma integração mais significativa da cultura africana na educação das crianças.

Ombela, palavra que em Umbundo – língua do tronco linguístico banto de Angola – significa chuva, apresenta a pequena deusa (Ombela) como figura central responsável por protagonizar a origem das chuvas. A narrativa explora a possibilidade de as divindades experimentam emoções profundas como tensão, tristeza, lágrimas e consolo. Sentimentos que as conectam à natureza humana, revelando sua vulnerabilidade e capacidade de serem afetadas. Nesse contexto, os deuses são retratados de forma sensível, longe de uma condição insensível ou anestesiada que os privaria de qualquer experiência emocional, sensorial.

Na narrativa envolvente de “Ombela”, nos conectamos com o respeito e a reverência ao “mais velho”, que representa a sabedoria ancestral transmitida através dos tempos. Somos também convidados a acompanhar a pequena deusa, imersa em reflexões sobre suas próprias emoções e sentimentos, enquanto exploramos a essência do mito em sua forma mais sensível. O conto “Ombela: a origem das chuvas”, vai além de revelar que até os deuses enfrentam dilemas relativamente humanos; ele nos mergulha na riqueza da tradição oral africana, um elo vital para o compartilhamento do conhecimento entre gerações.

Imagem 1 – Capa do Livro “Ombela: a origem das chuvas”



Fonte: Pallas Editora. Disponível em :<<https://pallaseditora.com.br/produto/ombela/>>. Acesso em: 29/02/2025.

Este livro representa uma oportunidade para inserir em sala de aula uma fonte de conhecimento que destaca protagonistas negros em histórias ambientadas em África, além de

trazer uma narrativa escrita por autor africano. Apesar de existir uma ampla seleção de obras literárias para integrar às práticas pedagógicas, a literatura africana se revela uma escolha estratégica para promover a construção e o reconhecimento de novos valores, além de contribuir para a desconstrução de estereótipos negativos relacionados a personagens negros e às narrativas de matriz africana. Ademais, essas histórias exercem um impacto significativo ao apresentar os valores culturais africanos tanto para estudantes negros quanto para não negros.

O objetivo geral deste trabalho foi compreender a importância da contribuição da literatura africana infantil na Educação, especialmente nos anos iniciais da escolarização, para a construção e o desenvolvimento da identidade étnico-racial da criança no processo de aprendizagens, ajudando esse sujeito em formação a reconhecer sua história, suas raízes, e não apenas ser receptora daquilo que foi produzido por outros grupos que não a representam.

Quanto aos objetivos específicos, o estudo propôs-se analisar o acesso às literaturas africanas direcionadas ao público infantil no contexto escolar. Buscou-se ainda analisar o uso dessas obras, bem como a recepção e repercussões de sua introdução e exploração desde os primeiros anos da criança na escola.

II - Para iniciarmos a travessia juntos ou para sulear a literatura infantil na Educação

Quando eu parir essas linhas que eu urre o grito dos meus. Que eu possa honrar quem me veio antes, que eu honre o privilégio de se ter acesso a essa placenta ancestral, a esse atravessamento Atlântico, reinaugurando em mim o desejo de me entender também Atlântica e atravessadora.

Kelly Farias

A destinação desta pesquisa, é a princípio voltada para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental I, alinhando-se à minha formação inicial em Pedagogia. No entanto, reconhece-se a relevância de tratar essa temática também nas demais etapas da educação. É nesse âmbito que se pretende a experimentação da leitura de um livro de literatura de autor africano durante o trabalho de campo desse estudo. Digamos à princípio, mas concentrando esforços para que, sendo as pesquisas objetos de estudos, que possamos (atra)versar e lá na frente nossos diálogos inspirem outros profissionais, estudantes ou a quem mais interessar, a encontrarem autores africanos e conhecimentos que favoreça a possibilidade de mudança acerca de ideias de desvalorização da cultura africana, e das filosofias existentes para além Atlântico.

Sabemos que não estamos prontos, mas a vida nos exige prontidão. Prontidão para aprender os processos, entender os caminhos, perceber quais são os caminhos que inclusive nos conduzem a rotas pouco abrangentes. Estamos nos reconhecendo nos fluxos, nas vozes outras que ecoam no caminho. Estamos entendendo que muitas vezes a saída não é por cima, mas pela frente, pelos lados, pelo sul. Talvez seja chegada a hora de realmente encontrar o Sul, e sulear os próximos passos. Sulear como nos propõe Paulo Freire (1992) e Renato Nogueira (2012), é um verbo que traz perspectivas até então não vistas ou exploradas. Nos norteamos tanto que perdemos de vista o sul. E aqui estamos nesse ponto de chegada, sim chegada, pois estamos onde antes de nós, muitos dos nossos aportaram.

As histórias gestadas nessa grande placenta atlântica, nutridas pelo líquido amniótico dos choros de lamentações, ou das salivas dos rezos de entrega, acompanhados de despedida da terra objetivada, são trazidas nas memórias dos nossos corpos. O corpo guarda memórias, ele é o que vem primeiro. É para essa terra que voltamos os olhos enxergando novos inícios-recomeços. Dessa forma, se acaso experimentarmos a afonia, que se fale os corpos e se experimente o desejo de uma emancipação.

E é preciso falar do Sul para identificar quando ele se apresentar. É preciso que se discorde, modifique o processo, é preciso falar do Sul como quem está à (pro)cura, como quem em uma encruzilhada analisa os caminhos, e nessa cartografia reinventamos maneiras de entender questões que atravessam e remexem os campos do conhecimento.

Na travessia de cânones, se calhar, é o pretoguês (Gonzalez, 1988, p.70) sem assepsia que com rigor em suas argumentações, traz afetações e arrotas verdades. A cartografia do meu desejo persegue a condição de sair do lugar, sair do medo de ser vista, sair do medo de ser vista a negra Cor, ser ouvida a voz silenciada. A colonização não se limitou às fronteiras territoriais; ela marcou a pele, o olhar e o inconsciente. É como se não fosse suficiente conquistar terras, é necessário também controlar o corpo, a fala, os modos de existência, impor o que pode ser sentido e aquilo que deve ser silenciado.

Portanto, ora falarei utilizando a primeira pessoa, falarei de mim mesma, ora falarei nós, pensando no imbricar e nas interseccionalidades (Collins; Bilge, 2021) de uma escrita que passa pela presença, por um lugar de anunciação. Estar aqui corpoema, voz, literatura, educação, academia, muitas vezes se parece com um não-lugar, ou como um lugar arquitetado para a ocupação de poucos, mas estamos presentes. Essa travessia acadêmica por vezes provoca estranhamento, pouca relacionalidade e engessamento de ideias, nos fazendo pensar que aquilo que escapa ao método, à admirável inteligibilidade das leituras clássicas pode não se encaixar como acadêmico onde os métodos funcionam como um enquadramento. E falar do Sul pode nos levar a pensar em um lugar de pouca legitimidade.

Não fomos habituados a enxergar de maneira positiva um lugar que não seja o hegemônico. Por isso, falar sobre nós, falar sobre África, pode despertar medo, culpa, revolta, um nó na garganta e até a insegurança de não conseguir enfrentar os argumentos criados para deslegitimar os saberes provenientes do outro lado do Atlântico. Esse medo reflete um percurso histórico marcado pela invisibilidade e pela desvalorização da herança africana, causando em nós a falsa ideia de que qualquer outra cultura ou perspectiva de mundo tenha mais importância. No entanto, aos poucos rompemos os estranhamentos trazendo para o diálogo a provocação, aos poucos encontramos formas seguras de furar a bolha e trazer para a roda outras filosofias, outras leituras, outras formas de se encantar e de enxergar o mundo.

Eu falo de um canto que encanta. E eu visito essa terra dentro de mim, em contos, em banzo, em risos, em águas atravessadoras, meus olhos e minha voz anunciam as histórias das

terras que vi ao pisar nos *musseques*⁴ ardentes, anunciam as histórias dos mais velhos, as brincadeiras das crianças, um modo de se viver, onde poesia e vida bailam juntas a música da ancestralidade, da tradição, das memórias, da sobrevivência.

O teatro das dores
No sol se escalda
E no frescor do cacimbo,
segue a zunga akizombada
Se escreve a vida
Se narra a ida
Não há rascunhos na via.

Kelly Farias

Quando digo em voltar os olhos para o Sul, olhar para aquilo que o cânone considera exótico, digo olhar para África. Esse voltar não significa retrocesso, mas diz sobre refazer as cartografias dos conhecimentos, olhar para outras vertentes que possam trazer perspectivas outras, pensar nas histórias marginalizadas, silenciadas, pensar nas heranças desse lugar reconhecendo sua importância não só no Brasil, mas na humanidade. Apontar a bússola para sul numa travessia em busca de outros referenciais para pensarmos também a educação.

As concepções acerca da existência de raças humanas superiores e raças humanas inferiores e a necessidade de expandir territórios, efetivou o domínio europeu sobre determinados grupos, condicionando-os à violência e submissão. A ideia de uma supremacia racial impôs ao corpo negro marcas de inferioridade e de domínio não apenas territorial, mas o domínio de sua subjetividade, criando pressupostos que naturalizam a desumanização desses sujeitos, que são tidos como atraso, selvagens e sem civilização. Se de um lado há a representação de uma sociedade intelectualmente avançada, dotada de cultura e saberes, do outro, existem povos selvagens supostamente sem conhecimento. Dessa forma, a partir de interpretações exógenas, África é tida como um continente incivilizado, passível à subjugação. Mbembe retrata bem isso quando diz que:

A África, de um modo geral, e o Negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada. Figura em excesso

⁴ Do quimbundo *mu seke*, quer dizer local arenoso.

de qualquer figura e, portanto, fundamentalmente não figurável, o Negro, em particular, era o exemplo total deste ser-outro, fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por penetrar todos os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo (Mbembe, 2014, p. 28).

A construção do pensamento acerca de África como um continente bárbaro, aponta para uma hierarquia de conhecimentos que privilegiou e privilegia os saberes eurocêntricos e o discurso colonial a seu respeito. No entanto, tal consideração merece reflexões sobre: o que é África e quem são os africanos? O que África fala sobre si mesma? Nesse sentido, Castiano (2013), parte de um pressuposto que nos ajuda a pensar o sujeito bárbaro do continente africano sob uma perspectiva não colonialista, segundo ele, de modo óbvio em todas as comunidades existem sujeitos que pensam e que são autorreflexivos e críticos em relação ao seu próprio meio. Assim, em todas as sociedades humanas “existem sujeitos que cultivam pontos de vista” (Castiano, 2013, p. 7), ou seja, há sujeitos pensantes, que possuem histórias, processos e valores. Essa e outras perspectivas sobre África contribuí para o reconhecimento do conhecimento dos povos africanos, cuja cultura e saberes foram suprimidos por não se tratar de um conhecimento científico nos moldes e validade eurocêntrica.

Nesse sentido, se faz importante voltar o olhar para o sul, ou melhor, para a África, para rompermos com a visão de o continente africano ser um bloco sem história própria, ser um lugar mítico. Embora a colonização tenha trazidos insondáveis marcas para as civilizações do continente africano, tendo estas alcançado sua independência, esforçaram-se em reivindicar e restabelecer a historicidade de suas sociedades. Isso nos faz refletir que a herança africana, desde sua arqueologia às relações com outros continentes ainda que por via da colonização, deixou sua identidade, seus modos de pensar e agir nesse outro lado do Atlântico.

Os laços históricos entre África e Brasil remontam desde que uma numerosa e forçada imigração africana aportaram nas terras de cá na condição de africanos escravizados trazendo aportes que constituiriam social, econômica e culturalmente o povo brasileiro. Assim, reconhecer a presença africana nos permite perceber o movimento que interliga África com outros povos, e a compreender a relação África – Brasil a partir de entendimentos que nos foram negados em variados graus por ser o continente africano considerado um continente sem história, de maneira oposta, se reforçava nos currículos escolares o tráfico negreiro, a miséria, e uma África negra marcada pela inferiorização de seu povo.

A história do Brasil é conhecida pela sua diversidade cultural, entretanto suas diferentes etnias não eram devidamente representadas nos livros didáticos e currículos escolares do país. Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, traz o Artigo 26, parágrafo 4º, que diz que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, destacando a pluralidade cultural existente no país, entretanto não contemplava as discussões acerca do combate à discriminação racial e o ensino da História da África.

As mudanças foram mais significativas ao ser sancionada a Lei 10.639/2003 e posteriormente a Lei 11.645/2008 que tornaram obrigatório no Ensino Fundamental e Médio o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a indígena, que é um dos mais significativos marcos no campo educacional brasileiro trazendo a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo. Na presente pesquisa abordaremos a Lei 10.639/2003 por se tratar especialmente sobre a cultura Africana e Afro-brasileira.

Embora exista a Lei, ainda estão aquém do ideal as referências sobre África nas escolas, e não apenas no Ensino Fundamental e Médio, mas também nas universidades brasileiras. Na academia poucas são as disciplinas que abordam as literaturas, as culturas, as artes africanas, ou os africanos como possuidores de uma história própria. Afirmar a existência de culturas africanas é falar aos estudantes sobre aquilo que é oposto ao padrão estético e cultural branco europeu, é o rompimento de um imaginário coletivo de uma África exótica, terra selvagem, um bloco homogêneo.

A história de África passou a ser lecionada nas universidades brasileiras a pouco tempo, a saber apenas em 2013 enquanto acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tive a cadeira “Educação e Diversidade Étnico-racial”, a única disciplina que trazia novos contornos curriculares e novas posturas pedagógicas rompendo o silenciamento sobre a realidade africana e afrobrasileira nas instituições de ensino. (Oliveira, 2022).

Voltada para o eurocentrismo histórico, a intelectualidade brasileira pouco se esforçava em conhecer sobre o tema. A academia ao falar sobre o continente africano e suas culturas, em geral, a restringe como um apêndice de outras literaturas como por exemplo, a literatura portuguesa, ou quando se fala sobre o Egito, caso seja o docente sensível à temática. Esse

silêncio se respalda na alegação da ausência de uma literatura africana traduzida para o português, na ausência de registros documentais concretos, ou seja, referências escritas, pois um dos pilares da cultura africana se baseia na tradição oral cuja palavra encerra a memória, a norma, o sagrado, os conhecimentos transmitidos de geração a geração; o que foi considerado como um conhecimento não científico, fazendo com que a história e cultura africana na academia fosse negligenciada.

A partir da Lei 10.639/2003, para além da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afrobrasileira na educação básica, seus desdobramentos sinalizavam para a necessidade de incluir essa temática nos cursos de formação de professores, e, esse é um viés importante, pois para que a História de África esteja nas salas de aulas é necessário que se percorra as cadeiras universitárias. De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é função das instituições de ensino superior fomentar, estimular e contribuir com pesquisas que contribuam com a temática, principalmente nos cursos de formação de professores (Brasil, 2009).

Nesse sentido, há ainda a necessidade de refletirmos sobre a formação docente reflexiva que discuta as relações discriminatórias, as relações sociorraciais, e as produções e conhecimentos do continente africano, questões que de sobremaneira, perpassam as escolas em suas variadas situações.

Talvez se hoje perguntássemos a uma criança que está em sua fase escolar sobre o que ela conhece acerca de África o que ela responderia? O que poderíamos responder se essa mesma pergunta nos tivesse sido feita há três décadas? Certamente, apesar da importância desse continente para a formação da nossa sociedade e cultura, provavelmente estaríamos limitados a uma resposta no mínimo estereotipada, pois não fomos acostumados a ler livros de escritores africanos ou consumir fontes de informação que fossem originárias desse continente. Nesse sentido, o (re)conhecimento de uma cultura não ocidental, liberta-nos de um imaginário que não foi aleatoriamente construído. Para manter relações, a máquina social precisaria limpar a mancha negra para que a sociedade brasileira fosse bem-vista pelas nações superiores brancas.

Não obstante, podemos pensar nessas relações quando falamos em levar África para a sala de aula, para nossos alunos do primeiro ano, reconhecendo também a importância do ensino dessa temática a todo ensino fundamental I, como as demais etapas da educação. Podemos partir

de uma roda de conversa levantar o que eles conhecem sobre África, o que já se ouviu falar sobre o continente africano. Será que esses estudantes conhecem livros infantis que possuem personagens negros e histórias desse lugar ancestral?

Mesmo após passar por um período de redemocratização e por significativas mudanças econômicas e culturais, o Brasil parece ter mantido uma literatura canônica prestigiada que, em certa medida, não representava os novos estudantes. Enquanto no passado a criança era vista como um adulto em miniatura, hoje é reconhecida como um indivíduo que necessita de cuidados e atenção específicos. Nesse contexto, a infância adquiriu um novo *status* social, e a literatura destinada ao público infantil ganhou relevância, seja aprofundando sua relação com a escola, seja desempenhando um papel no mercado de consumo ou contribuindo para o processo de alfabetização. A leitura da literatura, segundo Zilberman (2010) “colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas.”

Hoje podemos contar com um considerável editorial literário no Brasil que apresenta o negro como personagem principal de suas histórias e isso é algo significativo e potente. Com a inserção da lei 10.639/2003 cresceu o número de livros infantis que trazem a temática racial, com isso vivenciamos uma crescente de possibilidades de serem trabalhados com os alunos questões que possa contemplar o continente africano, suas produções, sua importância, seus autores, tal como se trabalha com os livros do cânone clássico. Certamente as crianças conhecem, ou já ouviram falar dos clássicos contos de Esopo, os clássicos dos irmãos Grimm ou Cinderela, em contrapartida quais histórias não ocidentais nossos estudantes conhecem?

A sanção da Lei 10.639/2003 trouxe aos professores novos desafios que perpassa olhar para os sujeitos que na escola se formam, pensar nas intenções do ensino, compreender como esses sujeitos se relacionam e reagem aquilo que lhes é apresentado. É na escola que muitas vezes o aluno vivencia situações de discriminações, racismo, intolerância religiosa, e em especial o estudante negro, recebe por sua vez estereótipos negativos relacionados à cor de sua pele. Por muito tempo os livros didáticos referiam-se ao continente africano sob a ótica da escravidão, da miséria, ou quando geograficamente tratasse sobre clima e vegetação, citando no caso, o deserto do Saara, limitando sua história a esses aspectos em especial. Não obstante, diferentes intelectuais difundiram teorias que se prestavam a explicar as diferenças essenciais dos homens partindo da ideia de inferioridade e degeneração dos negros e do continente africano. Não é raro encontrarmos em estudos de filósofos ocidentais e europeus, expressões

como povos selvagens ao se referirem aos africanos, ou que são povos sem história própria, dado ao fato que, segundo tais intelectuais, os africanos não conheciam a escrita, os números.(Oliveira, 2023).

Agostinho Neto (1974), evoca que “havemos de voltar”! Assim, voltemos nosso olhar para África e embarquemos numa travessia que suscita diversas indagações. Ainda é uma terra que parece distante, não apenas geograficamente, mas distante do entendimento de sua importância. E, pensando no espaço escolar, quantas histórias sobre os reinos africanos temos acesso? Quantas leituras infantis sobre os povos africanos foram e estão sendo lidas para nós nos anos iniciais? Quantas vezes a negra cor de um aluno foi motivo de chacota ou preterimento?

O ambiente escolar frequentemente lida com desafios relacionados à diversidade, à questão racial e à cultura negra. Contudo, é comum que esses temas sejam abordados geralmente em momentos específicos, como no dia 20 de novembro, ou por meio de discursos genéricos sobre a importância de respeitar a diversidade. Embora desde a promulgação da Lei 10.639/2003 tenhamos avançado, muitas práticas escolares ainda não contemplam as propostas apontadas na referida lei, sendo comum encontrar entraves para levar a história e cultura africana para a sala de aula. As dificuldades são inúmeras, que vão desde a falta de formação inicial e continuada dos docentes à resistência para abordar as diferenças e inserir outras práticas que dialogue com a perspectiva de uma educação para as relações étnicas raciais.

Poucos docentes se dedicam à criação de projetos pedagógicos voltados a essas questões; em sua maioria, essa iniciativa parte de professores que buscam se aprofundar no tema em suas próprias formações. Fora desse grupo, há pouco interesse, com justificativas como o excesso de conteúdos já previstos no currículo e a falta de tempo para incluir novas abordagens. Esse comportamento reflete não só um certo comodismo ou resistência a transformações, mas também um distanciamento das demandas reais dos estudantes e das problemáticas sociais que nos cercam, as quais, mesmo sendo percebidas, costumam ser tratadas como se fossem invisíveis. Ademais, não é raro observar uma resistência no trato dessas questões devido ao temor da reação dos pais ou responsáveis. Muitos professores receiam que discussões sobre raça e diversidade sejam encaradas como viés político ou ideológico, ou sejam vistas como afrontas aos valores cristãos amplamente disseminados. Além disso, não raramente observamos que casos de racismo, quando vivenciados por estudantes dentro do ambiente escolar, frequentemente recebem um tratamento superficial. Ações discriminatórias são

minimizadas com explicações como "não foi intencional" ou acabam passando despercebidas devido à falta de reconhecimento acerca do que constitui um ato racista por parte de quem os pratica.

É pertinente considerar, que ainda repercute, na sociedade brasileira, ecos de uma visão depreciativa sobre a África que, entre outros aspectos, acaba por fortalecer o preconceito e práticas racistas. Mas, não devemos, no entanto, ficarmos presos às ações de pouco engajamento relacionadas ao continente africano. É fundamental reconhecer que há um movimento crescente de iniciativas que trazem África sob novas perspectivas, diferentes das que a associam exclusivamente à dor, ao sofrimento ou a estereótipos que perpetuam a hierarquização herdada do sistema escravista. Professores, por exemplo, têm se empenhado em criar espaços de valorização das expressões culturais africanas e afro-brasileiras, introduzindo livros infantis e juvenis que abordam aspectos como práticas culturais, ritos sagrados, instrumentos, danças, provérbios e contos. Contudo, é necessário apontar que tais iniciativas frequentemente enfrentam barreiras como a falta de apoio institucional das escolas ou o despreparo na organização dos conteúdos. Como consequência, essas experiências muitas vezes acabam reforçando a rejeição ao tema, fazendo com que os debates sobre a África sigam sendo associados ao exótico ou ao mítico.

Atualmente o nicho mercadológico, a partir das exigências promovidas pela Lei n.º 10.639/03, oferece títulos diversificados que problematizam as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo, desfazendo a imagem de inferioridade dos africanos em relação aos ocidentais, e a representação de personagens negros em papéis de submissão. A leitura desses títulos exerce uma função importante na promoção da reflexão sobre os mais variados temas acerca do personagem negro, que vão desde a estética à contos que retratam cultura e costumes, pois possibilitam ao leitor, especialmente o leitor negro, envolvimento com a história por meio da identificação, do aprendizado e da valorização.

Ao refletir sobre estas questões, lembro-me de alguns momentos vivenciados na vida profissional em que uma professora parceira de trabalho, durante o mês de novembro, no movimento de incluir leituras de livros que trouxessem o personagem o negro representado positivamente, ela leu para os alunos a autora Bell Hooks, "Meu crespo é de rainha" (2018), no intuito de problematizar com os pequenos a estética do cabelo afro. Não há como negar as relações estéticas, principalmente dos cabelos, quando se pensa em exaltar a cultura africana,

contudo, são necessárias ações contínuas, pois a leitura possibilita um diálogo inicial que não se encerra no livro, mas que pode ser posteriormente transformado em práticas que agregam outros elementos que não se limite a uma aula esporádica. A referida lembrança da rotina escolar, traz algumas nuances para ser pontuadas nesse caminho do professorar. A leitura de Bell Hooks, que é uma escritora estadunidense, foi feita pensando ser esta autora uma mulher africana, o nosso imaginário por ser de base colonial, nos sugere pensar que toda pessoa de pele negra venha ser africana, e que dessa forma, ela estaria também fazendo referência à África. Inegavelmente há a predominância de pessoas negras em África, no entanto, sua predominância não deve ser posta como exclusividade.

A iniciativa é válida, uma vez que trazer leituras que apresentam subjetividades de personagens negros e negras, fatos do cotidiano desses personagens, é fazer com que também se reflita sobre a subjetividade de alunos que representam a grande parte da população brasileira, logo, é importante planejar e pesquisar minimamente sobre o tema e sobre os autores que se deseja apresentar aos estudantes para não desenvolver uma prática esvaziada. Outro aspecto a se observar é a falta de conhecimento sobre autores africanos e suas produções, isso aponta para outras questões, como a formação docente e seu referencial homogêneo, onde referenciais, como os africanos, são excluídos da formação de professores ou pouco abordados.

À luz dessas considerações, esta pesquisa pretende abordar a importância de trazer para a sala de aula a leitura de livros infantis escritos por autores africanos, especialmente para alunos dos anos iniciais, para que desde o início de sua alfabetização contemplem outros referenciais de subjetividades que se aproximem de suas vivências, de sua cor, para que esses estudantes tenham também conhecimentos de culturas que não são amplamente abordadas no cotidiano escolar. Os currículos das escolas brasileiras, mesmo com a imposição de uma lei, continuam privilegiando maneiras de compreender o mundo a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Molefi Kete Asante, nos indica uma reflexão pontual, que embora se direcione às crianças afro-americanas, facilmente pode ser aplicada no contexto das escolas e crianças no Brasil:

Em muitas salas de aula, qualquer que seja o objeto, os brancos estão localizados na perspectiva central. Quão estrangeira a criança afro-americana deve se sentir? Deve sentir-se como uma intrusa! A pequena criança afro-americana que sentada na sala de aula é ensinada a aceitar como heróis e heroínas indivíduos que difamam os povos africanos é ativamente

descentrada, deslocada e transformada em uma não pessoa (Asante, 2019, p. 137).

Dessa forma, é fundamental desenvolvermos ações pedagógicas, que verdadeiramente considere as matrizes étnicas que constituem o povo brasileiro, que desperte a consciência do leitor, como apresentar as literaturas africanas, e no contexto específico deste trabalho, apresentar a literatura africana escrita para as infâncias, buscando não apresentar somente uma história única, mas outros modos de ver, pensar e sentir o mundo. Utilizo literaturas africanas, no plural, pois estamos falando de um continente com 55 países, considerando as nações internacionalmente reconhecidas, com um número aproximado de 1.000 línguas desse território subdivididas entre os países, é preciso reconsiderar as frações linguísticas regionais, as variantes dos territórios e a população hoje estimada em torno de 800 milhões de habitantes, logo, falar de literatura para esse continente só pode ser estabelecida a partir de uma noção de pluralidade.

A análise das literaturas produzidas em África por escritores e escritoras de origem africana requer a identificação das particularidades literárias de cada país, bem como a compreensão das dinâmicas que constituem essas produções. No caso das literaturas africanas de língua portuguesa, elas emergem de uma rica herança cultural que precede a escrita, profundamente enraizada em práticas tradicionais, como as cantigas e os contos, advindas da expressão oral. As tradições orais, nesse contexto, transcendem o uso da escrita e englobam formas de manifestação que vão além da voz, elas são corporais, performáticas, o que significa, que a noção de oralidade é muito mais ampla. Assim, torna-se fundamental refletir sobre essas produções culturais e literárias, a fim de reconhecer e preservar a pluralidade que caracteriza o continente africano em suas múltiplas dimensões.

As literaturas africanas nos convidam a refletir profundamente sobre seu significado e as mensagens que carregam. Elas representam um vasto campo de experiências, especialmente marcada pela oralidade. Grande parte dessas manifestações literárias tem sido historicamente negligenciada, seja como expressão artística, seja como forma de ciência. A oralidade africana se revela como a base de uma realidade que entrelaça aspectos culturais, estéticos e imaginários, tanto pessoais quanto coletivos. Entretanto, esse rico potencial nos alcança de maneira fragmentada, muitas vezes sem ser legitimado como ciência ou como sistematização do saber. Persistem desafios para validar os saberes filosóficos locais como expressões críticas e reflexivas sobre a vida, as formas de relacionamento e a coletividade. Em vez disso, eles são frequentemente reduzidos à ideia de saberes “sem sujeitos pensantes críticos em relação às suas próprias condições de existência (sociais, éticas e metafísicas)”, (Castiano, 2013, p. 17).

Nesse contexto, a professora Leda Martins, insere um significante acerca dessa sapiência performática grafadas pela voz e pelo corpo, chamando-a de oralitura. Segundo Martins, oralitura “não nos remete univocamente ao repertório de formas e conhecimentos culturais da tradição verbal, mas especificamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico” (Martins, 2003, p. 77).

Há as literaturas escritas nos processos de colonização, a saber, as literaturas africanas de expressão francesa, as literaturas africanas de expressão espanhola, as literaturas africanas de expressão portuguesa, e que possuem questões bastante peculiares desses territórios africanos. Essas literaturas, nas últimas três décadas aproximadamente, são as que se fazem mais presente nas universidades brasileiras, e em alguns livros didáticos. Diante desse conjunto de literaturas escritas nas línguas do ex colonizador, fazemos um recorte pontuando as literaturas africanas de expressão em língua portuguesa, que possui todo um sistema literário que tem relações com a própria sociedade brasileira, essas são literaturas com o viés predominante de ruptura do pacto colonial e de processos de independência.

Amanhã
 entoaremos hinos à liberdade
 quando comemorarmos
 a data da abolição desta escravatura
 Nós vamos em busca de luz
 os teus filhos Mãe
 (todas as Mães negras
 cujos filhos partiram)
 Vão em busca de vida.

Agostinho Neto

Os intelectuais que produziam essas literaturas, atuavam com o propósito de fazê-la um canal de construção e de senso de comunidade nacional que se oponha à herança colonizadora. Podemos dizer que em países como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, essas literaturas têm um caráter nacionalista, com temas que versam sobre guerras, lutas concretas e conflitos internos para estabelecer a autonomia nacional. As literaturas africanas em língua portuguesa, escritas na década de 80, quando o pacto colonial foi rompido e a nação está estabelecida, os temas não são mais sobre a guerra, mas ora sobre

temáticas de valores tradicionais, ora temas que falam acerca de possibilidades de ruptura em direção a um mundo contemporâneo no qual, por exemplo, as mulheres possam ter voz.

Não obstante, o processo de racismo, depredação de patrimônio, essas ex-colônias eram portadoras de estruturas literárias e sistemas culturais significativos que nos ajudam a ter uma compreensão profunda e rica de questões sociais que em muitas vezes reduzimos a situações muito binárias e simples.

Embora a presente travessia pretenda dialogar sobre o trabalho em sala de aula com livros de literatura infantil africana, com efeito, se faz necessário trazer esses aspectos das literaturas africanas, potencialmente as literaturas africanas em língua portuguesa, para que possamos, ainda que em um breve olhar, entender alguns processos de produção nesse continente.

Tomando esses conceitos como valiosos direcionamentos, tendo em vista a legislação brasileira que propõe um currículo democrático que reconheça a diversidade étnica brasileira, se faz oportuno, pensarmos nas situações em que as literaturas africanas se fazem presentes no universo escolar da criança no Brasil. À vista disso, Asante pensando na oferta de uma informação cultural adequada, sinaliza para uma revisão geral no sistema educacional e na hegemonia monoétnica no currículo, pois as “crianças negras têm sido difamadas por este sistema. A história negra tem sido difamada. A África tem sido difamada” (Asante, 2019, p. 146). Sendo, portanto, necessário romper o ciclo de deseducação e deslocamento.

Dessa maneira, a literatura com sua sensibilidade e caráter lúdico poderá possibilitar aos alunos o contato positivo com a cultura africana e construção de uma visão que contemple a valorização da diversidade. De modo geral, o trabalho com literatura direcionado ao público infantil, é um trabalho que também remete à urgência de não se reforçar estereótipos ou imaginários preconceituosos. Os livros de literatura infantil com suas imagens, poética, características dos personagens, enredo, carregam conotações que auxiliam a compreensão do mundo e das relações humanas, trazem também trocas culturais, construção identitária e deleite. A apreciação de uma obra literária concorre para o processo de consciência do leitor para a identidade, como consciência das outras formas de encarar o mundo. Nessa direção, Leite, Laisse e Pinheiro (2019), trazem uma reflexão bastante pertinente, pontuando que:

A escola deve disponibilizar textos, que não só contenham as tradições, que necessariamente pretende preservar. Mas os mesmos devem considerar o horizonte de expectativas dos alunos, atendendo ao conhecimento e ao ensino da diversidade, que se pretenda partilhar, ao rompimento com preconceitos ou certezas, que já existam, acerca da cultura do outro, ao estímulo da abertura, para novas concepções culturais, e a outras visões sobre modos de fazer e de agir (Leite; Laisse; Pinheiro, 2019, p.22).

As práticas pedagógicas que promovem a valorização da identidade negra é um movimento que envolve o aluno do Brasil numa viagem de reconexão sua à história, muitas vezes desconhecida. É sabido que os livros didáticos, paradidáticos ou de literatura infantil via de regra traziam, a presença marginalizada do negro, o apagamento de África na construção da nossa sociedade brasileira e a diferença como inferioridade. Nesse sentido, Debus (2009) afirma em suas pesquisas que a visão etnocêntrica presente nos textos literários calou a voz dos negros, no entanto, a literatura pode contribuir com o rompimento de visão construída sob o pilar da desigualdade étnica e se solidifique sob uma base de valorização da diversidade.

Diante desse cenário, surgem tantas perguntas como: Por onde iniciar? Qual seria a melhor forma de incorporar as literaturas infantis africanas ao cotidiano escolar? Primeiro, é necessário compreender que essa integração exige planejamento, sensibilidade e uma abordagem que respeite a amplitude e multidiversidade da temática. Um ponto de partida pode estar na formação inicial e continuada dos educadores. É importante que os professores se tornem familiarizados com as obras, autores e contextos culturais das literaturas africanas infantis, entendendo sua riqueza e potencial educativo. A capacitação deve ir além do conteúdo técnico e centrar-se na valorização das narrativas, na desconstrução de estereótipos e na promoção de um olhar mais abrangente sobre a literatura.

Dentro do ambiente escolar, é relevante criar momentos destinados ao contato direto com essas obras. A organização de rodas de leitura, projetos interdisciplinares se mostram como estratégias para introduzi-las. Para que isso aconteça, é necessário que exista um comprometimento institucional quanto à aquisição dos materiais necessários, à formação de acervos literários diversificados e à integração das literaturas africanas em planejamentos pedagógicos. Outrossim, deve-se fomentar o diálogo com os alunos sobre as histórias apresentadas, permitindo que reflitam sobre os saberes aí inseridos.

Essa prática contribui não apenas para enriquecer o repertório literário infantil, mas também para construir uma escola mais inclusiva e representativa. É indispensável

compreender que esse processo não se limita à inclusão de obras no currículo; ele também exige um olhar atento para os desafios de implementação e um compromisso coletivo em transformar a escola em um espaço que celebre narrativas outras.

Sabe aquelas histórias em que o personagem negro passa toda a narrativa enfrentando situações de conflito, não gosta do próprio cabelo, sente-se desconfortável com sua cor de pele ou está sempre em busca de aceitação? Pois bem, muitas vezes as crianças negras ainda não vivenciaram essas situações. Quando trazemos esse tipo de narrativa, acabamos introduzindo e antecipando dores que talvez elas nem conhecessem até então. O convite aqui é refletir sobre a literatura que escolhemos para a sala de aula, especialmente na primeira infância. Por isso, é fundamental buscarmos livros onde a identificação positiva seja o tema central. Livros nos quais crianças negras vivam aventuras, criem, imaginem novos mundos, deem risada, explorem, sejam amadas e respeitadas, tudo isso sem que a dor, a vergonha ou o sofrimento sejam o ponto de partida. A literatura também tem o papel de educar, moldar e apresentar diferentes visões de mundo. Aquilo que nossas crianças encontram nas histórias faz diferença na forma como enxergam suas possibilidades no futuro.

O cenário educacional brasileiro passou por modificações importantes ao incorporar novas diretrizes relacionadas à diversidade e às relações étnico-raciais. Essas mudanças, legalmente amparadas, evidenciaram as lacunas presentes nos currículos escolares, que frequentemente ignoram e/ou pouco valorizam temáticas fundamentais como a História da África. Essa negligência, alimentada por uma perspectiva reducionista, contribuiu sobremaneira para nutrir a perpetuação de preconceitos.

Com isso, verifica-se vários materiais sendo produzidos que engendram uma educação que reconhece a cultura e história africana e a identidade do povo negro. Instaure-se novas leituras sobre África para o público infanto-juvenil, sensibilizando-nos a uma outra perspectiva educacional cuja narrativas literárias não contem uma história única. As demandas da Lei 10.639/2003 mobilizaram o mercado editorial e a preocupação em apresentar a história e cultura africana e afro-brasileira sem modelos de estigmas e desqualificação, se tornaram mais significativas, rompendo assim com narrativas que transmitiam ideias de subalternidade, chacotas e docilidade servil.

Ademais, a literatura é fundamental para reflexões sobre identidade, respeito, autoestima, auxilia na compreensão do mundo e das relações humanas. Por estar presente desde

cedo na vida das crianças, entendemos que não há como não pensarmos a literatura como uma ferramenta fulcral para o desenvolvimento dos alunos na escola. Desse modo, a literatura infantil com temática étnico-racial, como um sopro poético, remete ao reconhecimento, valorização, fortalecimento de identidade e dos direitos.

Nesse repertório formal, seguimos ora atravessando reminiscências, ora agregando ao universo infantil unidades que transcriam, expressam, instrui sobre a significância do movimento ancestral de uma literatura que afeta positivamente os seus leitores. É importante que se amplie as possibilidades de acesso a essas literaturas trazendo um repertório literário de novas perspectivas e sensibilidades com carto(grafias) de além Atlântico. Com o crescimento das pautas afirmativas juntamente com a legislação, percebemos aflorar um quantitativo considerável de produções nacionais infantis com a temática das relações étnico-raciais. Nota-se, entretanto, que muitas dessas produções ainda oferecem leituras sem muitos critérios ou cuidados na abordagem, observa-se sobretudo editoras que ainda não possuem ou possuem poucos títulos em seus catálogos que contenham personagens negras.

Apesar disso, sob outro enfoque, encontramos uma multiplicidade de livros que fortalecem a superação da indiferença e da injustiça, buscam combater o racismo e a discriminação trazendo o personagem negro em histórias que contam sobre seu cotidiano, sobre questões raciais de maneira sensível e eficiente, sobre crenças e cultura. Do mesmo modo, se verifica expressivas pesquisas que garantem uma sequência de estudos críticos que consolidam as investigações já realizadas sobre a temática, como fundamentam cada vez mais a importância do debate sobre esse tema nas escolas, nas universidades e no meio social.

Contudo, a textualidade dos povos africanos escrita pelos próprios, ainda são timidamente lidas e exploradas nos nossos espaços educacionais. As múltiplas possibilidades oferecidas pela literatura infantil africana, é uma chave que abre passagem para repertórios de hábitos, ludicidade, memória, subjetividades contadas a partir das paisagens internas desse continente. A transversalidade de temas existente nessas literaturas, criam caminhos de reflexão, algo fundamental em nossa sociedade, para que se estabeleça uma relação entre passado e presente, uma renovação do imaginário sobre África e aprofundamento sobre sua relevância, algo que se faz tão necessário. Como destaca Debus sobre as experiências literárias que arrebatam o leitor:

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários que focalizam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permitem uma visão ampliada de mundo. Assim, conhecer as literaturas africanas de língua portuguesa, em particular a angolana, possibilita uma relação salutar com outras culturas (Debus, 2013, p. 1131).

Debus, no trecho supracitado, compartilhando seus estudos nessa área, fala particularmente sobre a literatura angolana, que, em suas contribuições nos permite pensar a partir dessas literaturas, outros protagonismos e potencialidades, trazendo à cena a relevância de produções de autores africanos de língua portuguesa, não apenas de Angola, mas, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, que se encontram ainda restritos ao continente africano.

As literaturas africanas de língua portuguesa voltadas para o infante, surgiram tímidas embaladas pelas transformações sociais que se desdobravam no período de independência, que embora imbuídas de desejo de reconstrução da nação, outros vieses se delineavam nas narrativas para a infância, ora a complexidade dos processos pós-independência ora a proposta de se criar sutilezas e esperança ao leitor que está dando os primeiros passos em sua formação.

O campo de investigação sobre a utilização das literaturas infantis africanas na Educação Básica brasileira, ainda é incipiente, quiçá, tímida seja a palavra que se encaixe melhor ao contexto.

Apondo aqui pesquisadoras como de Eliane Debus e Débora Oyayomi Araújo, que abordam em seus estudos a temática da cultura africana e afrobrasileira na literatura para crianças e jovens, Maria Anória de Jesus, que traz elucubrações importantes sobre a literatura infantil e juvenil em Angola no pós independência. Esses são exemplos de estudos que oferecem significativo material sobre literatura infantil e África, são produções que engendram relevantes interlocuções para uma educação que reconhece a cultura, os autores, as cosmo percepções africanas e as identidades dos povos negros brasileiros.

Nessa direção, sigamos! Desejamos isso, dialogar e, com nossas trocas, construir estudos significativos, abrindo um panorama de sensações para que nos deparemos com este universo vasto que é o continente africano e suas literaturas voltadas para a infância, desde o trânsito dessas culturas em direção às várias partes do mundo em função do tráfico negreiro, à aspectos muito concretos como os modos de relacionamentos em pequenas e grandes

comunidades e os corpos em performances que são inscrições de conhecimento, portais de saberes. Assim, nessas modulações, carto(grafar) experiências que ressoem com as histórias que trazemos em nossos percursos pessoais, relacionais, docente, acadêmico e de aprendizes.

A partir dessas inspirações buscamos num espiralar, entre o respiro e o suspiro, os intervalos entre o vigor e o entendimento, realizar uma pesquisa que funcione tanto como um ponto de partida para estudos futuros quanto como um entrelaçamento de ideias, incentivando diálogos sobre África com sensibilidade, sem abrir mão de sua importância.

Literatura africana infantil, breve percurso

A oralidade sustentou a literatura africana até as décadas de 1960 e 1970, quando ilustrada especificamente para as crianças e os jovens (Araújo, 2019). Sendo ainda hoje, a oralidade africana é muito valorizada como forma de preservação da memória ancestral e histórica.

A literatura oral, nas numerosas línguas africanas, em grande parte foi apresentada em forma de contos, mitos, lendas, canções, poemas (incluindo canções de ninar), provérbios, enigmas e trocadilhos. Ela transmite a voz, os gestos, às vezes a música e o diálogo, para um público coletivo de várias idades (Nunes, 2009). No entanto, a colonização europeia perturbou brutalmente o continente, sua cultura e a vida de sua literatura, com seu pensamento preconceituoso desqualificando o continente africano como não pensante.

A literatura oral começa a ser impressa nesta época com distribuição restrita e regulada sob o impulso dos missionários cristãos que toma forma e serve como ferramenta de ensino no Senegal, Gana, Nigéria, África do Sul. Mas é no bojo dos movimentos de independência que uma literatura não escolar se apresenta a jovens na maioria dos países. Uma clara consciência da necessidade de livros e autores africanos para jovens e crianças foi despertada entre intelectuais africanos na década de 1970; grandes autores africanos escrevem para crianças, como Amadou Hampaté Bâ e Chinua Achebe, esses lançaram um apelo pressionando nessa direção outros escritores. Suas intenções declaradas: transmitir o patrimônio oral, oferecer bons modelos de heróis, contrabalançar o "veneno" dos livros importados (Marinho, 2015).

Muitos outros escritores para adultos, desde a primeira geração, mas também entre mais jovem, escreva para crianças: Charles Mungoshi (Zimbabwe), Guy Menga (Congo) Francis

Bebey (Camarões), Meja Mwangi e Ngugi wa Thiongo (Quênia), Flora Nwapa e Ken Saro-Wiwa (Nigéria); Véronique Tadjo (Costa do Marfim), Buchi Emecheta (Nigéria), Pius Ngandu Nkashama (Congo Kinshasa), Florent Couao-Zotti (Benin), para citar apenas alguns. Eles são professores, pesquisadores, altos funcionários, alguns jovens, estudantes universitários e estudantes do ensino médio (Machado, 2016). A criança negra já havia, nos anos cinquenta, sido retratada de forma emblemática. Em grande parte, romances autobiográficos que refazem os itinerários da vida: o caminho da infância à adolescência, a passagem da vida familiar africana na escola (Machado, 2016).

Este trabalho tem como foco abordar sobre a produção literária infantil de autores africanos de língua portuguesa, com ênfase em Angola. Contudo, é pertinente, ainda que de maneira breve, pontuar sobre o surgimento da literatura voltada para o público infantil em Angola. Esta abordagem preliminar busca oferecer uma visão geral do quadro histórico da época, dado que tal contexto exerce influência direta sobre a construção das narrativas destinadas ao público infantil angolano.

Segundo Dario de Melo (Austral, 2016, p. 68-73) a literatura infantil em Angola tem quatro fase, na qual “Pode dizer-se hoje, sem receio de errar, que a literatura infantil nasceu em Angola com o suplemento do Jornal de Angola e com a Rádio Pió (da Rádio Nacional de Angola).”

As quatro etapas da literatura infantil em Angola, conforme apontado por Dario de Melo, iniciam-se com uma primeira fase marcada pela existência de um jornal infantil, publicado na década de 1930 na cidade do Huambo. Esse periódico contou, aparentemente, com a colaboração do poeta angolano Alexandre Dáskalos ainda em sua infância. Além disso, havia também um programa radiofônico transmitido pelo antigo Rádio Clube da Huíla, produzido por Octaviano Correia. Dario de Melo sublinha que Octaviano é reconhecido como um dos poucos escritores angolanos com alguma experiência em literatura infantil na época da independência.

A segunda fase ocorre logo após a independência, um período em que surgiram debates significativos sobre a adaptação da literatura infantil às realidades locais. As discussões incluíram a tensão entre preservar a tradição oral e eliminar conteúdos considerados inadequados, além de questões ligadas à utilização da norma portuguesa em contraste com as variantes linguísticas regionais. Essas disputas provocaram atrasos na implementação de ações efetivas até 1979, declarado Ano Internacional da Criança, quando começaram a surgir práticas

experimentais no campo. Durante essa etapa, destacaram-se obras como “A Caixa” (Manuel Rui, 1975), “As Aventuras de N’Gunga” (Pepetela) e “E nas florestas os Bichos Falavam” (Maria Eugénia Neto).

Dario relata que, a terceira fase, agora no início da década de 1980, Rui Carvalho, então diretor da Rádio Nacional, idealizou um programa infantil inovador, estruturado para uma programação diária de trinta minutos. Assim surgiu o Rádio-Pió e a Sala Pió, que, além de funcionarem como espaços voltados ao estudo, passaram a engajar várias crianças na produção de conteúdo radiofônico. A necessidade de divulgar histórias angolanas impulsionou a criação de materiais originais, incluindo músicas, letras, peças teatrais para celebrações do Dia Internacional da Criança (1º de junho) e a inclusão de crianças em apresentações públicas. Importantes escritores como Gabriela Antunes, Octaviano Correia, Dario de Melo e Rosalina Pombal, vinculados ao Instituto Nacional do Livro e do Disco, exerceram papel essencial nesse processo ao contribuírem também com o Suplemento Infantil do Jornal de Angola e com a Coleção Pió-Pió. Posteriormente, Dario de Melo e Octaviano Correia supervisionaram a publicação da revista “TVeja” e produziram literatura voltada ao público infantil. Ambos desempenharam um papel ativo na promoção de novos projetos regionais voltados para crianças, como o programa "O Sol". Em Huambo, um livro de poesia infantil foi publicado sob a coordenação de Zaida Dáskalos, expandindo as iniciativas nesse campo. Entre os marcos dessa época destacam-se o Jardim do Livro Infantil, evento que contou com editoras portuguesas, e a Livraria e Sala de Leitura Miruí, dedicadas exclusivamente às crianças. Essas atividades ilustram um período de ampla efervescência cultural voltada à infância em Angola.

A quarta fase, se caracteriza pelo encerramento do Suplemento Infantil do Jornal de Angola, somado à redução na qualidade da programação da Rádio Pió, resultou em um cenário onde os poucos escritores emergentes deixaram de ter suas obras publicadas, transmitidas pelo rádio ou exibidas na televisão. Essa conjuntura contribuiu para o quase desaparecimento da literatura infantil no país. Entre as raras exceções, destacam-se as autoras Celestina Fernandes e Cremilda de Lima.

Conforme Coello (2018, p. 15), “tinha, antes da independência, como público-alvo, os filhos brancos dos colonos e era escrita numa ótica portuguesa que não refletia o imaginário nem as características da cultura do povo angolano”. Com a independência, este panorama sofreu transformações significativas. Por meio de iniciativas promovidas por instituições culturais governamentais, começaram a emergir produções literárias voltadas ao público

infantil com protagonistas, temáticas e símbolos autenticamente angolanos. Entre os exemplos pioneiros dessa literatura infantojuvenil, destacam-se obras como "As aventuras de Ngunga" (1972), de Pepetela, "E nas florestas os bichos falaram" (1977), de Eugénia Neto, e "A caixa" (1977), de Manuel Rui. "A Caixa", em particular, é notável por ser a primeira obra infantil publicada após a independência, lançada em 1º de dezembro de 1977, pelo Conselho Nacional de Cultura, em celebração ao Dia do Pioneiro Angolano. Essa narrativa fala sobre o menino Kito, que, após perder o pai na guerra da Quibala, parte com sua mãe para viver em Luanda.

Ainda em 1977, um grupo de professores de diferentes níveis de ensino se reuniu para implementar a Reforma Educativa em Angola. Essa reforma enfatizava a introdução de conteúdos autenticamente angolanos nas escolas, substituindo as referências culturais europeias. No âmbito da educação infantil, além de valorizar a tradição oral, percebeu-se a necessidade de criar textos específicos para as aulas, o que impulsionou o surgimento das primeiras estórias infantis no país.

Numa primeira fase, os desbravadores começaram por publicar os contos na página infantil dominical do Jornal de Angola e a fazê-los passar em programas infantis da Rádio Nacional. Mais tarde, o Instituto Nacional do Livro e do Disco (INALD), procedeu à recolha e ilustração dos textos e editou. Assim nasceu a coleção Pió-Pió com doze títulos, seguida da coleção Miruí. Os temas característicos da tradição literária angolana no período pós-independência continuam evidentes em diversas obras do século XXI. Nesse panorama, destacam-se os trabalhos de autores como Yola Castro, John Bela, Ondjaki, Rosa Soares, Sendi Baptista, Amélia Mingas e Kanguimbo Ananás, que contribuem para enriquecer e diversificar o cenário literário do país.

A partir dos anos 2000, observa-se uma crescente projeção internacional de escritores como Ondjaki, acompanhada por novas temáticas e um novo posicionamento no exercício da escrita. A oralidade segue como um traço marcante, especialmente na literatura infantil angolana desse período, envolvendo os jovens leitores por meio de uma escrita acessível e cativante, como ressalta Coello:

Em relação aos conteúdos e formas, a tradição é uma constante que surge nas fontes, através da reescrita de contos, sobretudo tradicionais, e nos modos narrativos em que predomina a encenação da oratura, património oral, e a expressão da oralidade ou fala quotidiana em língua portuguesa (Coello, 2018, p.44).

Inovações editoriais também se fazem presentes, como no caso de "O Leão e a Lebre", de Amélia Mingas (2004), publicado separadamente em português e kimbundo. Ademais, nota-se a incorporação de valores locais como elementos recorrentes nas narrativas voltadas ao público infantil. Essa abordagem busca fomentar dinâmicas de troca cultural, despertar emoções e sentimentos, além de construir uma identidade cultural para os leitores em formação.

Antes da independência, a maior parte da produção literária em Angola focava na época colonial e mesmo após a libertação, ainda refletia um passado superado. No entanto, as dinâmicas sociais que surgiram no pós independência trouxeram à literatura o compromisso com a transformação da sociedade. O escritor angolano deixou de ser tratado como objeto para se afirmar como protagonista no processo de reconstrução nacional.

Brevemente trazemos um pouco do percurso das narrativas infantis africanas, com enfoque nas narrativas angolanas, pontuando a literatura como dispositivo para incluir as experiências dos pequenos, seja nas histórias de crianças que enfrentaram desafios extremos, como nos relatos da época colonial, seja na contemporaneidade com enredos voltados para sua fruição e apreensão intelectual.

Literatura africana infantil e seus possíveis “atra-versamentos”

Se hoje perguntássemos a uma criança que está em sua fase escolar sobre o que ela conhece acerca de África o que ela responderia? O que poderíamos responder se essa mesma pergunta nos fosse feita há pelo menos três décadas? Certamente, apesar da importância desse continente na formação da nossa sociedade e cultura, provavelmente teríamos uma resposta estereotipada, por ainda não termos acessarmos informações ou leituras originárias desse continente.

A construção do pensamento acerca de África como um continente bárbaro, aponta para uma hierarquia de conhecimentos que privilegiou e privilegia os saberes eurocêntricos e o discurso colonial a seu respeito. No entanto, tal consideração merece reflexões sobre o que é a África, quem são os africanos e o que África fala sobre si mesma?

Nos últimos anos, sobretudo após a promulgação da Lei 10.639/2003, constata-se o aumento no campo editorial brasileiro de títulos endereçados à literatura infantil que tem por temática o protagonismo do personagem negro e valorização da cultura africana e afro-brasileira. Dessa forma, essa pesquisa pretende abordar a importância de trazer para a sala de aula, dada a significativa importância a ampliação do repertório do leitor em formação, a leitura de livros infantis escritos por autores africanos, especialmente para alunos dos anos iniciais, que por sua vez, desde o início de sua alfabetização contemplem outros referenciais de subjetividades que se aproximem de sua cor e sua história.

Partindo dessa ideia, a pesquisa traz para a sala de aula, as águas de “Ombela: a origem das chuvas”, do angolano Ondjaki (2014). Ombela que em umbundo, língua banta de Angola, significa chuva, traz a pequena deusa (Ombela), como personagem que protagoniza a origem das chuvas. O conto trabalha a harmonia e o conflito evidenciando que as divindades no contexto da tradição africana vivenciam tristeza e consolo, sentimentos que as aproximam da natureza humana e da capacidade de serem vulneráveis, além de ressaltar o “mais velho” como o detentor de sabedoria.

III – Cruzar o Atlântico, (atra)versar em Angola.

A questão da identidade é crucial para os brasileiros negros e outros africanos na diáspora. Quem somos nós ? Esta pergunta é uma preocupação constante para os descendentes de africanos que foram escravizados. Além da exploração econômica que enfrentaram , suas culturas, incluindo religiões de origem africana que envolvem cultos a orixás, inkisses ou voduns , foram desvalorizadas e rotuladas como "demoníacas"; as línguas faladas pelos iorubás ou bantos foram desprezadas, obrigando os indivíduos negros a adotarem nomes e sobrenomes de uma língua que não pertenceu aos seus ancestrais. O que é necessário fazer , evitando cair em uma essência da condição africana, na busca de um arquétipo africano? A educação desempenha um papel essencial nesse contexto e tem sido um foco central em nossos trabalhos.

Como ensina o conceito Sankofá, compreendemos que o passado, com todas as suas complexidades, continua a ter importância para o presente e o futuro da população negra no Brasil . As culturas passadas influenciaram as atuais, o que nos faz perceber aspectos que são cruciais para uma vivência harmônica em um mesmo espaço. Além disso , evitar o totalitarismo do passado e de suas culturas, sendo vigilantes contra aqueles que nos apresentam narrativas totalizantes. Em decorrência disso , entendemos que é fundamental explorar nossas origens e tradições, revisitando e reescrevendo a narrativa histórica para que possamos promover uma cultura que ofereça orgulho às crianças negras na formação de suas identidades.

Segundo os autores Farias e Oliveira (2023):

O trajeto para esta busca poderá ser feito de diversas formas. No Brasil algumas pessoas a procuram através das religiões de matriz africana, em suas diversas expressões culturais, aproximando-se da cultura nagô (yorubá) e identificando-se com os arquétipos de seus orixás, como Exu, Ogum, Oxóssi, Logunedé, Xangô, Obaluayê, Oxumaré, Ossaim, Oyá, Oxum, Iemanjá, Nanã, Ewá, Obá, Irôco e Oxalá: nas suas expressões Odùdúwà, Oxaguiã ou Oxalufon (VERGER, 1997), ou da cultura banto (angola-congolês) e se identificando com os inkises, como Pambu Njila, Nkosi, Roxi Mukumbe Ngunzu, Kabila, Mutalambô (Lambaranguange), Gongobira ou Gongobila, Mutakalambô, Katendê, Nzazi, Luangu, Kaviungo/Kavungo, Nsumbu, Angorô (masculino) e Angoroméa (feminino), Kindembu, Kaiangu, Bamburucema Nvula, Matamba, Dandara, Kisimbe, Ndanda Lunda, Kaitumbá/Mikaiá/Kokueto, Nzumbarandá, Nvunji e Lembá Dilê: nas expressões Lembarenganga, Jakatamba Nkasuté Lembá ou Gangaiobanda (MACHADO, 2015), assim como se aproximando da cultura jeje (fon), de culto aos voduns, com as três divisões que se manifestam: voduns serpentes, Dangbè ou Gbèsén, voduns da “família do Trovão” (ji-voduns, sò-voduns e tò-voduns), como Heviosò/Kaviono, Sògbó e Sakpatá e os da “família da

Terra” (ayi-voduns e azon-voduns), Azonsú ou Azansú (FARIAS, OLIVEIRA, 2023, p. 172).

A construção identitária de indivíduos de ascendência africana é um processo caracterizado pela interseção de múltiplas concepções de mundo, frequentemente mediado por dinâmicas de aculturação e sincretismo. No Brasil, particularmente, tais manifestações são perceptíveis em práticas religiosas que se desenvolvem dentro do catolicismo, como os cultos promovidos pelas irmandades afro-brasileiras dedicados à veneração de figuras como Santa Efigênia, São Benedito, São Elias, Santo Antônio do Categerô, São Martinho de Porres e, mais recentemente, Santa Bakhita, Beata Nhá Chica e Beato Padre Victor. A devoção a Nossa Senhora Aparecida completa este repertório simbólico. No entanto, as dimensões não religiosas também desempenham um papel significativo na formação dessa identidade, como demonstra a relevância da música, da arte e de tradições culturais de matriz africana, exemplificadas pelo jongo, congada, samba e capoeira.

Assim, a identificação com as raízes africanas transcende o campo espiritual, fortalecendo-se no âmbito das expressões culturais. Refletir sobre a busca pela própria identidade, nesse contexto, torna-se uma questão essencialmente filosófica e antropológica. Desde tempos imemoriais, tal reflexão orienta tanto experiências individuais quanto coletivas. Trata-se de algo que vai muito além da simples memória dos povos africanos forçosamente deslocados de suas terras natais e que, no contato contínuo com o colonizador europeu, vivenciaram dinâmicas de conflito, convivência e adaptação mútua. Nesse sentido, nossa intenção reside na busca por literatura infantil ou infantojuvenil presente nas escolas de um país africano e na forma como essas obras podem contribuir para a construção da identidade das crianças no Brasil (Farias; Oliveira, 2019).

Neste texto, desejamos refletir sobre esta travessia do Brasil até Angola. Reconhecemos que a literatura infantil africana poderá orientar nesse processo de busca identitária. A maior parte das crianças, adolescentes e jovens que cresceram com acesso a literatura na Educação brasileira tiveram contato com os clássicos europeus. Aqui, não se trata de desmerecer essas obras, mas de explorar os textos literários das culturas não ocidentais, como os africanos apresentados em "Entre Orfe(X)u e Exunouveau", por Edimilson de Almeida Pereira (2022), em sua mitopoética de Exu, diante da complexidade da existência humana, em que a percepção sobre o mundo está aberta a diversas possibilidades, ciente de que:

o enfrentamento do horror e uma condição necessária para que escritores e escritoras abordem o inenarrável representado pela violência do tráfico de escravos e pela situação de ameaça que paira diariamente sobre as populações afrodescendentes. Narrado, sob o ponto de vista das vítimas ou de outros sujeitos que saibam, através da literatura, compreender a dor do outro como sua própria dor, o horror deixa de pertencer ao domínio da não-linguagem e do esquecimento para integrar-se a vida social sob forma de uma linguagem a ser escavada a fim de tornar-se recurso ético e estético capaz de enfrentá-lo na expectativa de impedir a sua repetição (Almeida, 2022, p. 53).

As tradições culturais indígenas e africanas foram historicamente marginalizadas nos processos oficiais de constituição da identidade nacional brasileira. Apesar disso, diversas manifestações dessas culturas têm resistido e encontrado formas de sobreviver ao esquecimento imposto. Antes, entretanto, de explorar a identidade negra por meio da literatura infantil africana, é necessário um movimento em direção à “Mãe África”. Trata-se de revisitar o Atlântico não apenas como uma barreira geográfica a ser transposta, mas como um espaço que conecta histórias compartilhadas por ambos os lados do oceano. Narrativas, as histórias são centrais neste processo.

Historicamente, muitas famílias nutriram suas memórias e imaginários através das histórias orais relatadas por avós ou ancestrais. “Era uma vez” frequentemente introduz esses contos na tradição ocidental. Contudo, inspirado pela herança africana, adota-se aqui a expressão “Karingana wa karingana” como a licença para contar a história de uma jovem brasileira negra e estudante de Pedagogia que embarcou nessa travessia acadêmica em busca de compreender como materiais didáticos angolanos podem ser incorporados à educação brasileira para fomentar a construção identitária das crianças. Este intercâmbio não é apenas acadêmico; é também pessoal, cultural e histórico. Chegando a Angola, especialmente à cidade de Luanda, ela encontra significados profundos ao se reconectar com os territórios ancestrais africanos.

Além disso, a experiência acadêmica em um ambiente estrangeiro – mas culturalmente familiar – revela os desafios de permanência e resistência enfrentados por estudantes negros na academia. Atravessamento emerge como conceito-chave: cruzar um oceano simboliza as complexas dimensões dessa jornada.

É oportuno destacar que o contexto educacional brasileiro impõe inúmeros desafios à população negra. O racismo estrutural permeia todas as esferas sociais, inclusive as acadêmicas, enquanto persiste o mito da “democracia racial”, que esconde as desigualdades étnico-raciais

sob o pretexto de uma harmonia ilusória. Embora a retórica dominante muitas vezes reduza tais desigualdades a questões econômicas e sociais, basta analisar dos currículos escolares e universitários que percebemos a evidente exclusão sistemática da história e dos saberes africanos e afro-brasileiros.

Conforme Oliveira (2017), essas dinâmicas geram condições subjetivas que alimentam sentimentos de inferioridade entre indivíduos de culturas relegadas à periferia do sistema dominante, enquanto reforçam sentimentos de superioridade entre aqueles pertencentes aos grupos culturalmente hegemônicos.

Iniciar uma graduação não é uma meta amplamente contemplada no horizonte de muitos adolescentes e jovens negros. Para grande parte desses indivíduos, a conclusão dos estudos secundários ou do ensino médio é considerada o suficiente para alcançar o sucesso escolar esperado. Infelizmente, o ingresso na educação superior ainda reside em uma esfera de difícil acesso, sendo muitas vezes relegado a um plano de menor prioridade ou ao lugar simbólico de um sonho adiado. No entanto, o processo de tornar esses sonhos realidade é essencial, embora complexo, sensível e não-linear. Neste contexto adverso, alguns desses jovens ousam sonhar.

E aqui trago uma escrita honesta que fala daquilo que se tornou possível. Este texto fala sobre a trajetória de uma jovem negra, proveniente de uma família com recursos financeiros limitados, que se atreveu a transpor as barreiras para ingressar no ensino superior e, posteriormente, expandiu seus horizontes até o continente africano. Esta jovem, eu ou tu, ou quem por aqui faz cheganças, buscou elementos da cultura africana, particularmente os relacionados à literatura infanto juvenil, com o objetivo de refletir sobre sua contribuição na educação étnico-racial especialmente na cidade de Juiz de Fora, área de atuação dessa que aqui es(cre)ve.

Essa jornada, marcada por esforços desde o acesso à universidade até a garantia de permanência e suas consequências, evidencia desafios profundamente significativos enfrentados por indivíduos oriundos de famílias sem tradição universitária. Esses obstáculos começam muitas vezes na própria escolha do curso superior. Em numerosos casos, não se trata do campo de estudo almejado, mas sim daquele mais acessível devido à baixa demanda e concorrência. Essa escolha é feita em função da necessidade de obtenção de um diploma universitário e do desejo de ascensão socioeconômica, considerando ainda a possibilidade posterior de atuação na área escolhida para formação acadêmica.

Muitos jovens provenientes de classes que, historicamente, não tinham acesso ao ensino superior, frequentemente carregam um sentimento de não pertencimento ao espaço universitário. Esse desconforto é frequentemente acompanhado por tédio e cansaço acumulado, levando-os a pensar que talvez não estejam no lugar certo. Para enfrentar esses desafios, é essencial adotar estratégias que os impulsionem a seguir em frente nessa trajetória acadêmica. Contudo, o ambiente universitário muitas vezes falha em responder às inquietações desses estudantes.

A rotina acadêmica acaba se tornando um peso para muitos, especialmente quando as práticas pedagógicas não dialogam de forma direta com a realidade de quem precisa conciliar trabalho e estudo. A resiliência exigida demanda um esforço constante, agravado pela falta de um suporte emocional e cooperativo dentro da universidade. Nessa conjuntura, surge o sentimento de que aprender pelo prazer se torna inviável, e o foco passa a ser apenas conquistar um diploma para alcançar mobilidade social. Nesse processo, nem todos conseguem desenvolver habilidades iguais às dos colegas que possuem mais tempo para participar de grupos de estudos ou atividades complementares. Pouco a pouco, muitos desses jovens deixam de sentir prazer e motivação para continuar em seus cursos universitários.

Embora os grupos de estudo tratem de temáticas importantes para o campo educacional, ainda há uma distância significativa entre tais iniciativas e os interesses profundos desses estudantes. Isso intensifica sentimentos de desajuste e desconexão, como se estivessem presos a um determinismo social, onde certas pessoas pareciam destinadas a ocupar espaços considerados inalcançáveis. Para que esses estudantes se sintam acolhidos e atraídos pelo ambiente universitário, é essencial romper com uma educação excessivamente tecnocrática e impessoal. É importante transformar a experiência acadêmica — desromantizar o processo universitário e aceitar o estranhamento inicial que esse universo provoca.

Os cursos superiores devem ser vistos não como arenas competitivas, mas como espaços de colaboração e pertencimento. É necessário desenvolver práticas que criem identificação e conectividade com o meio acadêmico para superar o deslocamento e desconforto frequentemente sentidos. Vale refletir: quais práticas podem favorecer a inclusão de uma jovem negra, oriunda de uma família com recursos financeiros limitados, ajudando-a a identificar-se com o grupo e a sentir-se reconhecida e pertencente? Quais códigos precisam ser aprendidos para enfrentar as adversidades acadêmicas e ressignificar as condições sociais que ativamente influenciam o percurso desses alunos?

É imprescindível traçar novas rotas para ocupar esse espaço universitário de forma mais concreta: reorganizando rotinas de trabalho, buscando bolsas de permanência e aproveitando oportunidades que muitas vezes são fruto de esforços persistentes. Projetos de extensão surgem como ferramentas valiosas nesse processo, pois ajudam a criar um sentido de pertencimento à universidade e oferecem mecanismos de integração. Mesmo que nem todos os projetos correspondam diretamente aos interesses desses estudantes, eles ainda representam possibilidades de resistência e fortalecimento no enfrentamento das barreiras sociais e estruturais. Estar na universidade carrega múltiplos significados: pode simbolizar tanto uma estratégia para mudar uma posição social quanto a realização de um sonho. É neste encontro entre possibilidades e desafios que se desenha a importância de redes de suporte efetivo, práticas inclusivas e ressignificação do espaço acadêmico como um território de transformação verdadeira.

Desejo trazer aqui minha experiência para a escrita, a narrativa da minha existência é um espaço que não admite terceirizações, pois nossas histórias são nítidas e se entrelaçam a tantas outras que foram subestimadas. Escolho a palavra, e cada vocábulo é tangível; a escrevivência na escrita acadêmica atua como adubo para um novo chão.

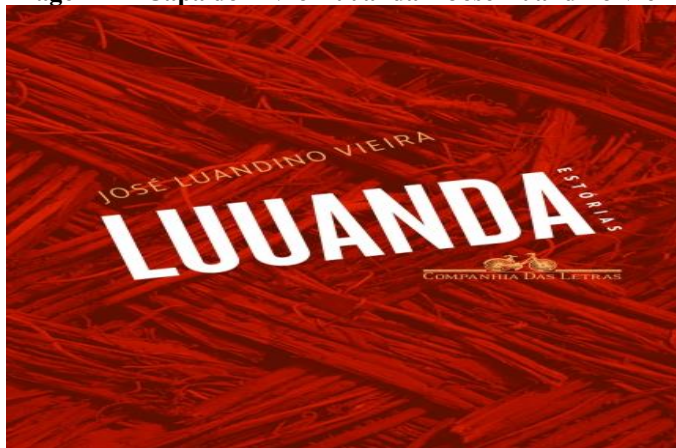
Ingressar na universidade sempre representou, em meus registros pessoais, um campo fértil de significados variados: ora uma estratégia para ascender socialmente, ora um sonho, ou até mesmo um espaço de alívio, no sentido de “conseguir ser gente”. Contudo, com o objetivo de consolidar uma permanência mais significativa nesse ambiente acadêmico, decidi explorar os editais disponíveis, buscando estratégias de fortalecer minha trajetória e permitir que eu aproveitasse as oportunidades oferecidas ali. Era uma busca por aproveitar o tempo pois as portas não se abrem tão facilmente assim. Foi nesse percurso que me deparei com o edital para um intercâmbio acadêmico, vislumbrando uma experiência que prometia trazer tanto enriquecimento curricular quanto um caminho para renovar meu entusiasmo pelo curso.

Essa perspectiva de mobilidade acadêmica delineava uma espécie de lugar possível entre a formação profissional e a descoberta de novos significados para a vida estudantil. Escolhi como destino o continente africano, especificamente Angola, motivada pela convivência prévia com colegas africanos no Brasil e pela vantagem de a língua portuguesa ser oficial naquele país, dispensando a necessidade de fluência em inglês. Diante dos processos seletivos, minha pouca vivência em projetos de extensão, principalmente intercâmbio, abriam

um fosso de distância dessa realidade. Uma das etapas do processo seletivo, a entrevista para apresentar o projeto de pesquisa foi sentida como um açoite.

A leitura do livro, "Luanda" (2006), do luso-angolano Jose Luandino Vieira, obra vencedora do prêmio Camões em 2006 e que apresenta a dura realidade dos musseques (bairros pobres angolanos), através de três contos: "Vavó Xixi e seu neto Zeca Santos", "Estória do ladrão e do papagaio" e "Estória da galinha e do ovo", foi uma indicação provocativa para que eu tivesse o mínimo noção de onde eu estava pretendendo pisar. Tudo ao redor pesava, os olhos claros como água do mar de um dos entrevistadores, os olhares intrigados denunciando meu despreparo, o desejo da viagem em meu olhar, o desconhecimento de autores e obras africanas.

Imagem 2 – Capa do Livro Luanda – José Luandino Vieira



Fonte: Companhia das Letras. Disponível em:<
<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535909180/luuanda>>. Acesso em: 20/11/2025.

Eu fiquei ruminando aqueles olhares e mastigando cada palavra, era como se eu estivesse bebendo águas salobras e cultivando uma possibilidade quase infértil de viajar. Por que alguém deveria ler esse livro antes de sair de seu país rumo à além Atlântico? Em África há tanto sofrimento que não se é capaz de enfrentá-lo?" Não pude deixar de pensar nessas questões e em tantas outras que surgiram durante o processo. O livro que cito, Luanda, me fora apresentado para que eu compreendesse o viver em Luanda, que mais parecia uma perspectiva cruel e insustentável, que se eu não tivesse recursos financeiros suficientes poderia vir a ter muitos desconfortos, pois era, a aquela altura, uma das capitais mais caras de se morar.

Sentiria mais confiança e entusiasmo se recebesse orientações mais pontuais, informações sobre diáspora, que falas que beiravam o assombro. Senti naquele momento que minha pesquisa poderia ser inconsistente, pouco interessante aos olhos claros da componente da banca avaliadora. Minha pouca experiência para não dizer nenhuma, em viagem internacional ou com pesquisas me deixavam muito aquém de um perfil esperado para uma

viagem que não era apenas de imersão cultural, mas exigia que eu entregasse resultados concretos em termos acadêmicos, algo que parecia muito além de minhas capacidades naquele contexto. Mas apesar das perceptivas, fui aprovada!

Superadas as dificuldades iniciais—desde a complexidade na obtenção do passaporte até a escassez de informações sobre alojamento e deslocamento em Angola—finalmente parti rumo ao desconhecido. Não obstante os percalços, desembarquei no Aeroporto Internacional 4 de Fevereiro, onde fui recepcionada pelo secretário da Universidade Agostinho Neto, que me aguardava com um folheto escrito meu nome, ele me recepcionou e me conduziu ao apartamento. Ao passar pela extensa avenida localizada na marginal de Luanda, fui tomada por um sentimento de fascínio. O jovem secretário conduzia um veículo de alto padrão, algo que mais tarde entendi ser comum em Angola, especialmente os automóveis com maior porte. Durante o trajeto, ele me explicava que estávamos atravessando a Ilha de Luanda e o centro da cidade.

Contudo, à medida que avançávamos pelos semáforos e adentrávamos bairros da capital, a paisagem urbana começava a revelar outro cenário: trabalhadores jovens e ambulantes percorriam a pista, cachorros mortos jaziam à margem da estrada, sujeitos cruzavam as ruas sem as devidas precauções, expondo-se ao iminente risco de atropelamentos. O contraste entre o caos urbano e os desafios enfrentados por indivíduos que sobrevivem sob condições desafiadoras tornou-se evidente. Trata-se de uma cidade que ainda guardava as marcas da reconstrução pós-guerra civil⁵, onde edifícios suntuosos refletiam o brilho do sol avermelhado que banha a capital, enquanto convivem em proximidade com sinais de desigualdade.

A kizomba tocada no rádio do carro se confundia a kizomba das ruas, as vozes das zungueiras vendendo tomates, maçaroca assada ou água. Os candongueiros atravessavam cheios de personagens e a cada parada um novo grito anunciando o próximo destino. Era uma Luanda virgem aos meus, embora parecesse que estava em um lugar familiar. O alaranjado calor seria o mais constante companheiro nos trajetos "da banda" que apresentava desde as paisagens

⁵ A guerra civil angolana iniciou-se em 1975, quando o país consegue a independência. Os três movimentos que lutaram unidos pela libertação de Angola contra a opressão colonial, entre 1961 e 1974, MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) e UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), rivalizaram-se na disputa pelo poder, aliado a intervenção externa, particularmente da Guerra Fria, com URSS apoiando ao MPLA, China ao

FNLA e os EUA a UNITA, até o Acordo de Paz assinado em 04 de abril de 2002.

do período colonial, as lutas de libertação, os musseques espriados sem qualquer plano de ocupação as formas de paisagens urbanas arquitetadas para uma dinâmica de reconfiguração do espaço luandense.

Imagem 3 – Zungueiras pelas ruas de Luanda – Angola



Fonte: Arquivo pessoal

Acomodada no apartamento, numa centralidade distante do centro da província, sentia-me por vezes isolada, vivendo uma realidade paralela. A centralidade tinha o nome de Kilamba, um megabairro com investimento chinês, contrastando com o centro da capital Luanda. As ruas vazias da centralidade e o estilo de urbanização parecia retratar a classe média, tratando de ser um espaço de habitação social, porém pouco acessível para grupos mais vulneráveis. Acompanhava o jornal local na TPA (Televisão Popular de Angola), dividia a residência com outros professores vindos de Portugal e Espanha contratados para lecionar na UAN (Universidade Agostinho Neto). O acesso à internet era com muita dificuldade, faltava água constantemente, havia problemas para se deslocar em uma província com uma infraestrutura em desenvolvimento, trânsito caótico, lixo amontoado e depositado em locais impróprios, estradas precárias, havia a discrepância dos espaços destinados as famílias em decorrência da reconstrução nacional e suas ambivalências.

Isso não me assustara, mas trazia-me desconforto. A alegria de se viver não sugeria que ali existira uma população assolada por uma guerra civil. Havia uma garra, uma pressa em estar vivo. Mas isso me trazia a sensação de não poder descansar, de o tempo passar varrendo tudo ligeiramente. Eu precisava desenvolver a pesquisa, fazer contatos importantes que pudessem me auxiliar naquela dinâmica, estudar, conhecer mais empiricamente o lugar. Entretanto esse

desenvolvimento era restrito, pois entre os responsáveis pela cooperação universitária rondava o medo de uma estudante brasileira ser assaltada, de ficar perdida na cidade, havia o cuidado da equipe diretiva da universidade para que junto com outra estudante também intercambista, não andassem sozinhas e isso impossibilitava conhecer melhor a capital, conhecer espaços culturais.

Era tudo muito novo inclusive para os reitores da Universidade Agostinho Neto. O senso de responsabilidade era grande e por vezes engessava algumas tentativas de conversas que tinham o intuito de solicitar uma ida a museus, escolas de dança tradicional africana, feira de artesanato, feira onde se vendiam de tudo. Recordo-me que demorei cerca de um mês para comprar pão sozinha na padaria do Bloco Y, onde morava, aquele bloco habitacional que mais parecia um labirinto. Mas o tempo de alguma forma foi sendo generoso.

Imagem 4 – Vista parcial da Centralidade do Kilamba



Fonte: Arquivo pessoal

Portando em mãos o projeto de pesquisa que visava realizar um levantamento de literatura infantil cujo protagonismo fosse personagens negros, tornou-se fundamental encontrar uma escola para as reflexões futuras. Tal tarefa revelou-se desafiadora, sobretudo devido à resistência das escolas em aceitar estagiárias estrangeiras em suas salas de aula. Após diversas tentativas e com o intermédio do Pró-Reitor de Cooperação da Universidade Agostinho Neto, a Escola Primária 16 de Junho prontamente me acolheu. A denominação da escola, por si só, evoca considerações sobre educação, infância e os embates vivenciados pela África, já que a data referencia o Dia Internacional da Criança Africana, instituído pela Organização da Unidade Africana. Este dia relembra o trágico atentado ocorrido em 16 de junho de 1976, em

Soweto, Joanesburgo, África do Sul. Em Angola, as escolas primárias abrangem o ensino desde a alfabetização até a sexta série, sendo destinadas a crianças a partir dos seis anos.

A frequência escolar demandava o uso de uma bata branca, um jaleco branco, adotada para ajudar no asseio dos alunos, mitigar desigualdades sociais dentro da sala de aula e prevenir o assédio às alunas. Fui presenteada, por um dos professores da Universidade Agostinho Neto, com uma bata, contudo, tal vestimenta me causava receio de ser percebida pela docente regente da turma a qual estagiava como alguém que estava almejando tomar seu espaço ou substituí-la no futuro. Apesar da inquietude, utilizar a bata era assumir a responsabilidade e ter uma posição respeitável.

Para me integrar à rotina escolar, passei a chegar mais cedo ao local, conversando com a diretora e os colaboradores com vistas a compreender melhor as normas institucionais e os hábitos dos alunos. No plano relacional entre educadores e estudantes, constatei uma postura marcadamente distanciada. Era recomendado aos professores o controle das demonstrações afetivas para evitar vínculos emocionais que pudessem comprometer a autoridade docente. A professora regente permanecia sentada em sua mesa, localizada sobre um tablado que lhe conferia uma postura mais elevada em relação aos alunos. Inicialmente, para mim a tal distância recomendada era evidente, mas paulatinamente foi quebrada através de abraços espontâneos que dissipavam a insegurança das crianças — os "miúdos" — e transformavam os meus dias na escola momentos permeados por simpatia e curiosidade genuína.

Imagem 5 – Alunos da Escola Primária 1º de Junho em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

O deslocamento diário entre onde eu residia e o espaço escolar converteu-se em um exercício de reflexão. O caminho alaranjado mesclava-se às angústias pessoais e à alegria de adentrar as dinâmicas da sala de aula africana. A caminhada permitia-me observar os alunos que seguiam para a escola, compreendendo detalhes de seus cotidianos: quem eram seus pares, onde moravam e quais brincadeiras da rua refletiam na convivência escolar. Os encontros ocasionais durante esse trajeto eram marcados pelas vozes das crianças exclamando: "Olha a professora!" ou "Olha a professora brasileira!". Embora esses momentos carregassem alegria e curiosidade mútua, também despertavam sentimentos mistos, sobretudo pelo contraste entre esperanças e projeções sociais. Caminhar pelas ruas como professora estrangeira era algo que transcendia o simples deslocamento físico; era um ato carregado de questionamentos sobre identidade, percepção pessoal e diferenciação cultural.

A partir desses encontros e reflexões do cotidiano, criei oportunidades para construir vínculos mais significativos com as crianças. O caminhar por aquelas ruas representava não apenas uma forma concreta de humanizar minha presença diante dos alunos, mas também uma maneira de adotar uma postura sensível ao contexto local e desmistificar crenças disfuncionais que carregava comigo. Dentro dos limites institucionais da escola, as recomendações eram claras: evitar demonstrações excessivas de afetividade para que os alunos não confundissem o ato de ensinar com brincadeiras. No entanto, ao caminhar com aqueles miúdos pelo trajeto escolar e compartilhar suas histórias cotidianas, foi um meio legítimo de aproximação.

Durante meu estágio na escola, buscava encontrar respostas que me ajudassem a desenvolver melhores percepções a respeito de uma educação que valorizasse a criança negra e suas subjetividades. Em um país onde a população era predominantemente composta por pessoas pretas retintas, refletia sobre como se dava o processo educacional. Quais eram os conteúdos abordados nos livros utilizados e nos materiais didáticos em sala de aula? A voz desses alunos era ouvida e respeitada? Havia espaço na escola para questões relacionadas às diversidades culturais e linguísticas? Como suas formas únicas de agir, compreender o mundo, brincar e expressar seus sentimentos e pensamentos poderiam contribuir para práticas de formação pessoal e social? Perguntava-me também se aquele ambiente proporcionava uma educação pautada no respeito às diferenças, sem discriminações.

No dia a dia da sala de aula e até mesmo no trajeto até a instituição, era possível perceber a complexidade dos processos daquele lugar, considerando as particularidades e necessidades individuais e coletivas das crianças. Eu buscava compreender como elas enxergavam sua cor,

sua cultura e suas formas de interação com o outro. Entre os olhares curiosos e cabelos adornados com puchinhos⁶, algo que despertou minha atenção foi um hábito que as crianças tinham.

Quando alguém considerado importante – como um professor, diretor, supervisor ou visitante – entrava na sala, todos os alunos se levantavam e, em coro, diziam: "Boa tarde, senhora professora" ou "senhor visitante". Apenas depois de receberem os cumprimentos era que eles voltavam aos seus lugares. Esse gesto inicial causava certo desconforto em alguém que não estava habituado àquela realidade, como era o meu caso. Contudo, com o tempo esse tratamento formal foi substituído por abraços coletivos, que marcava minha chegada e fazia crescer uma relação de confiança. Foi nesse ambiente repleto que os olhares tímidos gradualmente se transformaram em trocas genuínas. Essa mudança proporcionou um espaço mais confortável para as perguntas que surgiam a cada novo encontro na escola, ampliando ainda mais minha compreensão sobre a riqueza daquele universo infantil.

- Professora, falas brasileiro?
- Professora, teu cabelo é postiço⁷?
- Professora, como são as crianças brasileiras?
- Professora, sabes jogar zero⁸?
- Professora, os teus alunos brincam de quê?

As questões foram ficando mais comuns ao longo dos dias na Escola Primária 16 de Junho. Formar essa conexão é um processo extremamente importante, pois gradualmente se constrói a base dos costumes locais, e a voz do mais experiência, junto com a atenção da criança, cria histórias que ajudam a entender o papel na transmissão dos conhecimentos que permeiam a sociedade africana.

⁶ Penteado feito com ligas de elástico e tranças.

⁷ Cabelo artificial.

⁸ Brincadeira feminina em que jogadoras, frente a frente, lançam os pés, como em um sapateado, seguindo um ritmo ditado por palmas; os pés devem formar par (pé esquerdo de uma com o pé direito da outra), quem tiver escolhido “o par” ganha um ponto. Assemelha-se ao “par ou ímpar”.

Professora, você será nossa professora brasileira?

- Professora brasileira?

- Sim? Como os teus alunos te chamam lá?

- Me chamam de tia!

- Tia?

- Lá nos chamam por vezes de tia sim!

- Tia? Assim és mais velha então – entre muitos risos dizia -

uma tia aqui é uma kota⁹!

Fobada¹⁰ a morder uma magoga¹¹, de súbito oiço uma criança disparar:

- Epah, estás a comer magoga, *ewe* meu Deus, não faz isso professora,

mamã diz que magoga mata as pessoas e que é comida de

feiticeiro! Come ginguba¹²!

A criança que estava comendo jingubas as atirou em minhas mãos. Sorri, guardei a magoga e também os ensinamentos. Em tempos de se faziam necessários conter gastos para me sustentar durante o intercâmbio, a magoga, era o pão prático e barato, porém o tal pão com frango, repolho e maionese que sustentava os dias de estágio, era agora alimento de feiticeiro; aprendi que kota era uma pessoa mais velha e jinguba ... eram os amendoins que eu havia ganhado para não comer a tal comida de feiticeiro.

Durante as aulas de Língua Portuguesa na Escola Primária 16 de Junho, uma antiga quadrinha era sempre entoada pelas crianças. Essa cantiga, utilizada para facilitar o aprendizado relacionado às vogais, fazia parte de um repertório cultural transmitido pela professora regente da turma, que também havia aprendido a música quando criança nas classes primárias. A repetição desse pequeno verso simbolizava a valorização do patrimônio cultural.

O ‘a’ é uma bolinha que tem uma perninha

O ‘e’ é uma bailarina que dá uma voltinha

O ‘i’ é uma igrejinha

⁹ Pessoa mais velha.

¹⁰ Com fome.

¹¹ Pão de sal recheado com frango, maionese, repolho e batata frita.

¹² Amendoins, consumidos geralmente torrados, cozidos ou crus.

O ‘o’ é uma bolinha
O ‘u’ é o chifre da vaquinha” (Autor Desconhecido).

O cotidiano na escola era repleto de histórias, diálogos curiosos e momentos marcantes de troca. As professoras frequentemente me abordavam para conversar sobre temas como aprendizagens, alfabetização, ludicidade e obras de pesquisadores brasileiros que investigaram a educação infantil e básica. Notava-se um empenho em aprimorar a prática pedagógica e aprofundar os conhecimentos necessários para docência. Elas demonstravam interesse por livros de autores brasileiros sobre educação, acreditando que o contexto das escolas brasileiras lhes serviria como referência. Os alunos também estavam cada vez mais confortáveis em compartilhar suas histórias. Faziam perguntas sobre minha vida pessoal, minha família e amigos, além de se interessarem por saber como eram os estudantes da escola onde eu lecionava no Brasil.

Com o tempo, certos hábitos na sala de aula foram se tornando mais familiares para mim, embora algumas práticas chamassem minha atenção. Castigos físicos, como puxões de orelha ou “cocos” na cabeça, eram aplicados sem muitas reservas a alunos considerados indisciplinados ou que enfrentavam dificuldades no aprendizado. Esses métodos, apesar de proibidos em Angola por leis contra práticas violentas, eram vistos por muitos como formas pedagógicas de controle e disciplina.

Para registrar minhas observações, levava comigo uma câmera fotográfica, um caderno de anotações e meu computador, posicionando-me no fundo da sala de aula conforme orientação da diretora e da professora da turma. Esse local era estratégico para evitar distrações entre os alunos devido à presença de uma pessoa nova e estrangeira. Chegava ocasionalmente mais cedo à sala e aguardava a entrada dos estudantes enquanto aproveitava para conversar informalmente com outros professores.

Um detalhe me chamou a atenção na sala era a presença constante de uma vassoura e uma pá de lixo no canto da sala. Sem colaboradores disponíveis para limpar o espaço antes do início das aulas, os próprios alunos assumiam a tarefa de varrer e organizar as carteiras. Quando tentava ajudar, era desautorizada pelas crianças e tinha de permanecer no lugar, já que consideravam aquela atividade uma responsabilidade exclusivamente delas. A princípio, pensava ser apenas um hábito para inculcar lições de cuidado e higiene, mas percebi que refletia questões mais amplas, como a ausência recorrente de funcionários devido às condições adversas

enfrentadas pelos colaboradores. Muitos moravam longe da escola e enfrentavam problemas como transporte precário, falta de água e dificuldades estruturais que impactavam no cotidiano escolar. No intervalo das aulas, os alunos mostravam grande entusiasmo em serem fotografados. Esse gosto por fotos permitiu que eu me integrasse em outras atividades no dia a dia escolar.

Imagem 6 – Aluna da Escola Primária 1º de Junho varrendo a sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Particpei das brincadeiras e danças no recreio, caminhei com as crianças enquanto elas me guiavam pelos diferentes espaços da escola, cantava com elas o hino nacional no pátio uma vez por semana. Além disso, estive atenta às conversas espontâneas e às novas palavras que insistiam em me ensinar, tornando minha experiência naquele contexto rica em aprendizado e trocas significativas.

A pesquisa foi impulsionada pela significância do fortalecimento dos laços afetivos com as crianças. Entre as brincadeiras, trocas de magogas e as delícias de uma bola de 'Berlim'¹³, foi possível descobrir os gostos literários dessas crianças, os desenhos que mais gostavam de criar, as brincadeiras que se destacavam e o som dos sorrisos ao conseguirem escrever uma palavra corretamente. Gradualmente, o projeto de pesquisa começou a se definir. Estar na escola 16 de Junho não apenas enriqueceu minha vivência, mas também facilitou o acesso às realidades daquele lugar, que contribuiriam futuramente com uma prática pedagógica que valorizasse a cultura africana.

¹³ Pequeno doce recheado com creme, que no Brasil chama-se por sonho.

Durante o intercâmbio, cada dia parecia uma corrida contra o tempo. Era imprescindível se organizar, estabelecer planejamentos e adotar rotinas, para não perder o foco nem se desviar dos objetivos. A experiência era como navegar sem esboços. Contudo, a vida prática raramente funciona de forma cartesiana: há cansaço, desencontros e eventos inesperados, como o mês que tive de ficar em casa, sem poder ir ao estágio por conta do senso que estava acontecendo na capital e os recenseadores eram professores e alguns alunos da Universidade Agostinho Neto.

O trabalho proposto para ser desenvolvido durante o intercâmbio visava a coleta de livros infantis que contribuíssem para práticas escolares a partir de uma perspectiva étnico-racial. A intenção era apresentar às crianças especialmente da cidade onde eu lecionava, outras referências, outras formas de ver e conhecer África. Mas como ter acesso a esses livros? Como solicitar esse material sem parecer invasiva? Construir uma relação ética, assertiva e respeitosa com a escola foi fundamental; não bastava entender o cotidiano escolar, era necessário criar vínculos genuínos.

Em uma ocasião, uma das professoras sugeriu visitar o Supermercado Kero, um estabelecimento local onde havia uma seção de livros. Segundo ela, ali seria possível encontrar livros didáticos, obras infantis para colorir e contos escritos por autores angolanos. A sugestão foi valiosa e apontou uma nova possibilidade para a pesquisa. Curiosamente, a professora destacou que muitos títulos disponíveis nos supermercados eram mais atuais do que os trabalhados nas escolas. Embora fosse importante utilizar obras consideradas tradicionais, incorporar livros contemporâneos poderia enriquecer o repertório literário dos alunos e despertar maior interesse pela leitura.

A sugestão da professora me levou ao encontro do livro: "Ombela, a origem das chuvas", escrito pelo angolano Ondjaki. Foi uma obra que me tocou, com imagens encantadoras e uma linguagem amorosa e sensível. A narrativa aborda o nascimento das chuvas, representadas pelas lágrimas de uma criança que, em sua emoção, fazia a chuva acontecer. Além de "Ombela", recebi outros livros de professores da universidade, como, "O imbondeiro que queria ser árvore de natal" de Cremilda de Lima, "A união faz a força" de Alice Berenguel, "Histórias de encantar" (Livro de ouro da Literatura Infantil Angolana), obras que trazem ilustrações mais simples e traços menos elaborados, mas igualmente significativos.

Além das obras previamente citadas, ampliei minha coleção com outros títulos fascinantes. Dentre eles, destacam-se "Phetelo-a-Kuma: O Menino Inteligente", de João

Miranda; “Nome de Menino”, de Dario de Melo; “O Regresso do Sapo à Senzala”, de Kudijime. Também as envolventes narrativas de Maria Eugénia Neto, como “As Aventuras de Amor-Flor em África” e “Os Animais de Duas Gibas”. Ainda adquiri “Jimbo”, de Basílio Chindombe, “Wana no País do Silêncio”, de Kanyanga; “Jardim do Livro”, de Maria Celestina Fernandes; “Kid Kamba no Dia que Luanda Ficou sem Petróleo”, de Roderick Nehone. Uma coleção rica e variada, que promete inúmeras e únicas jornadas literárias.

Esses livros carregam uma linguagem acessível e elementos das línguas nacionais de Angola, refletindo um contexto cultural vivo e diverso. No âmbito institucional, o Estado angolano definiu o português como língua oficial de comunicação nacional. No entanto, ao andar pelas comunidades nos arredores de Luanda, percebe-se a coexistência do português com as línguas locais. Muitas pessoas falam línguas maternas distintas do português, especialmente aquelas que vivem afastadas das grandes cidades angolanas. Isso ficou evidente para mim durante conversas com os sujeitos: palavras como "kamba"¹⁴, "maka"¹⁵ e "ndengue"¹⁶, que emergiam naturalmente em diálogos cotidianos, existem, mas ainda não são integradas aos estudos formais. Essa vivência me fez pensar em uma situação semelhante no Brasil. Embora existam povos originários com grupos linguísticos bem definidos, como os Maxakalis que pertencem aos troncos Macro-Jê e Tupi-Guarani, grande parte da população brasileira não utiliza essas línguas de maneira habitual na comunicação diária.

Os livros que foram levantados acabaram nutrindo um desejo maior: levar as histórias desse país para além do Atlântico, promovendo um intercâmbio cultural que permita às crianças de outros lugares conhecer novas sonoridades, cartografias inéditas, e personagens que lhes são próximos, mesmo estando geograficamente distantes. Por mais que a pesquisa acadêmica imponha um certo rigor ou neutralidade, cada olhar e troca vivida naquele espaço foi significativo.

Não me vi apenas como uma professora brasileira engajada em uma investigação; vi-me como alguém que criava vínculos sensíveis em um país que me é ancestral. A conexão com os rostos e as histórias vividas ali despertou em mim o desejo de preservar essas memórias e recontá-las, inspirando relações de identidade e afeto. O atravessamento das experiências

¹⁴ Palavra em kimbundo que pode significar amigo, camarada, companheiro.

¹⁵ Palavra em kimbundo que pode significar conflito, discórdia, problema. É muito comum angolanos dizerem; “Não tem maka” no sentido que “Não tem problema”, “Está tudo bem!”

¹⁶ Palavra em kimbundo que pode significar criança, criança pequena.

angolanas refletiu em minha própria identidade, renovando o laço entre aquilo que vivi e aquilo que quero levar adiante em palavras e sensibilidades compartilhadas.

IV - Referencial Teórico na Perspectiva Africana

A literatura, é muito mais que um caminho repleto de potências que permitem a construção/produção de novos conhecimentos e possibilidades. A literatura é um campo multidisciplinar que evoca, em catarses, a conjuração de várias vertentes e vozes eloquentes ou silenciadas por inúmeros vieses de poder.

Os fundamentos cosmológicos, filosóficos e epistemológicos constroem uma identidade cultural perpassando por este patrimônio imaterial partilhado pela herança e pelo legado da ancestralidade, que se perpetua através da oralidade em virtude da memória coletiva. Viver essa ancestralidade africana é dar corpo as memórias de uma transcendência que cria e (re)cria uma identidade que deveria ser difundida em nosso cotidiano, pois, parte desta diáspora trafega em nosso sangue, nas vagas das águas que trouxeram suas raízes para o Brasil, seja pela lágrima legitimada por toda luta ou pela resistência que se perdura até hoje.

Tratar de identidade é algo muito peculiar e sinuoso, ao ponto de vários autores utilizarem as mais diversas percepções, tais como: identidade pessoal, identidade cultural, identidade coletiva, identidade social, entre outras.

Hall (1996) por exemplo, afirma que:

A identidade coletiva está ligada a sistemas culturais específicos e é compreendida como culturalmente formada. Assim, são quadros de referências e sentidos estáveis, contínuos e imutáveis por sob as divisões cambiantes e as vicissitudes de nossa história real, porém passível ao esquecimento (Hall, 1996, p. 68).

A visão do autor corrobora a vertente deste estudo que disserta sobre a questão da memória e da história construírem a identidade de um povo e que por ter sua voz silenciada, muitas vezes, suas tradições caíram em esquecimento, salvo por aqueles que ainda vivem a ancestralidade e a transcendência africana, como por exemplos, os terreiros de candomblé, quilombos, comunidades tradicionais e, mais recentemente, a incursão da literatura africana, ainda em pequena escala, mas já sendo alimentada em nosso cotidiano.

Durante muito tempo, acreditou-se que a África era um continente desprovido de história, considerando os africanos como uma civilização ágrafa. Nesse contexto, a memória

desempenha um papel crucial. É inegável que o continente africano possui história, mas é importante refletir sobre como essa história tem sido transmitida até nós. No final do século XIX e início do século XX, esforços de pesquisadores africanos como Joseph Ki-Zerbo, Jan Vansina e Hampâté Bâ, buscaram "resgatar porções inteiras da antiga fisionomia do continente africano" (Ki-Zerbo, 2010, p.33). A memória é, portanto, um verdadeiro tesouro. Hampâté Bâ, ao escrever a obra *Amkoullel, o menino fula*, destacou o papel fundamental da memória. Ele valoriza sua região e seu povo, pois cresceu em uma educação tradicional, aprendendo desde cedo com sua própria família. Seus pais, os anciãos e os líderes tradicionais eram responsáveis por transmitir conhecimentos por meio de exemplos e experiências de vida. Por isso, desde jovem, Hampâté Bâ se dedicou a reunir e registrar esse patrimônio imaterial, que conta a história dos fulas. Assim, podemos perceber o quanto a memória é uma forma importante de transmitir a sabedoria e o modo de pensar dos africanos.

Uma sociedade que esquece seus ícones, seus personagens e feitos notórios, acaba por perder suas identidades em todas as flexões de significado. Emergem, em razão desse esquecimento, dessa voz enclausurada por preconceitos, por dominações, por colonizações, a necessidade premente de se recobrar, essa voz que anteriormente foi silenciada.

Sendo assim, para dar corpo a esse trabalho, portanto, adota-se a pesquisa bibliográfica para ter como foco os procedimentos teóricos, utilizando das consultas bibliográficas que serão perpetradas através de livros, sites da internet e publicações que darão todo o subsídio para a análise que se pretende fazer acerca do tema proposto.

Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica seria:

feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Esta nossa travessia fará um recorte, diante da literatura africana, observando em um período de 10 anos (dez) entre 2014 e 2024, artigos, dissertações, teses que falem sobre a literatura africana infantil, suas colocações atualmente, a forma como é tratada em sua propagação, analisando as palavras chaves que estão para pontuar esses artigos e inferindo as manifestações e contribuições destes para esta africanidade e para nossas reflexões.

Análise das dissertações e teses encontradas no banco de dados da Capes sob o marcador “filosofia africana”, com o recorte temporal de 2014 a 2024 (10 anos):

Observemos a seguir, a tabela 01 juntamente com o gráfico 01, que inicialmente destacam as dissertações identificadas, totalizando 40 estudos encontrados no banco de dados.

Tabela 1 – Dissertações encontradas no banco de dados da Capes com o marcador Literatura Africana (2014 – 2024).

Título	Autor	Universidade/ Programa	Tipo de Trabalho de Conclusão	Palavras-chaves	Ano
<u>O Silêncio grita, a mão negra acena e a invisibilidade persiste</u>	Luciane Piai	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE Programa: PATRIMÔNIO CULTURAL E SOCIEDADE (41004019003P4)	Dissertação	literatura infantil juvenil; literatura afro-brasileira; literatura africana.	2014
<u>Literaturas Afro-Brasileira e Africanas: O Desafio nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio</u>	Nelzir Martins Costa	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS Programa: Letras: Ensino de Língua e Literatura (16003012008P9)	Dissertação	Literatura Afro-brasileira; Literaturas Africanas; Afrodescendência; Preconceito Racial.	2014
<u>Fonte, fluxo e foz: a filosofia africana em Mãe, Materno Mar de Boaventura Cardoso</u>	Marcio Passos de Azambuja	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Programa: LETRAS (42001013031P1)	Dissertação	Literatura Africana. Filosofia Africana. Boaventura Cardoso. Angola.	2015
<u>Mares de Africanidade Elementos de Africanidade na obra “Luanda Beira Bahia” (1971) de Adonias Filho</u>	Nabila Raiana Magno Pimentel	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA Programa: História e Estudos Culturais (10001018015P6)	Dissertação	Africanidade, Literatura, História, Modernidade.	2015
<u>Lugar da Infância: Os miúdos narrantes nas obras de Ondjaki</u>	Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa: LITERATURA (41001010013P4)	Dissertação	Literatura; Literaturas Africanas; Infâncias; Miúdos-narrantes; Ondjaki.	2015

A Inclusão de obras de Mia Couto nos kits de Literatura de escolas mineiras e os pressupostos da Lei Nº 10.639/2003: pontos de vista e propostas de leitura	Eni Alves Rodrigues	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS Programa: LETRAS (32008015001P1)	Dissertação	Lei nº 10.639/2003. Literatura afro- brasileira. Mia Couto-obras. Propostas literário- pedagógicas.	2015
A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural	Patrícia Pinheiro-Menegon	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO Programa: Cultura e Sociedade (20001010020P8)	Dissertação	Literatura. Cultura. Contos africanos. Ensino. Base intercultural.	2015
Da Aldeia De Maria(S) à Favela de Valentina(S): Um olhar comparativo entre espaços marginalizados	Marcia Soares Matos	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Programa: ESTUDOS DA LINGUAGEM (23001011013P0)	Dissertação	Espaço, literatura, ensino, africanidade.	2016
Oralitura: Literatura E Cultura Africanas Em Aula De Língua Portuguesa	Marcela de Melo Cordeiro Eulalio	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE Programa: LINGUAGEM E ENSINO (24009016015P6)	Dissertação	Oralitura, Interculturalidade, Aula de Língua Portuguesa.	2016
Perspectivas do Ensino de Literatura Africana em Língua Portuguesa: da Educação Básica ao Ensino Superior	Cristiane da Silva Umbelino	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL Programa: Letras (51004011005P5)	Dissertação	Literatura Africana; Ensino de Literatura; Lei 10.639/03.	2016
Os sentidos da Literatura Africana: uma pesquisa participante em sala de aula	Helio Marcio Nunes Lacerda	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS Programa: Letras: Ensino de Língua e Literatura (16003012008P9)	Dissertação	Lei 10.639/03; Discurso; Literatura Africana em Língua Portuguesa.	2016
Sobre o ensino das Literaturas Africanas Lusófonas na formação inicial docente: uma estratégia com os círculos de leitura	Jose Augusto Soares Lima	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE Programa: LINGUAGEM E ENSINO (24009016015P6)	Dissertação	Pós-colonialismo; Literaturas africanas; Lusofonia; Ensino de Literatura.	2016

<u>a partir de Terra Sonâmbula, De Mia Couto</u>					
<u>O Ensino das Literaturas Africanas e Afro-brasileira na matriz curricular do curso de Letras, Câmpus Araguaína</u>	Lianja Soares Aquino	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS Programa: Letras: Ensino de Língua e Literatura (16003012008P9)	Dissertação	Ações Afirmativas; Literaturas africanas e afro-brasileira. PPC de Letras. UFT.	2016
<u>Americanah: A Literatura Africana no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira</u>	Paula de Sousa Costa	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE Programa: LINGUAGEM E ENSINO (24009016015P6)	Dissertação	Ensino-aprendizagem; Língua Inglesa; Literatura Africana.	2017
<u>A Literatura de Expressão Africana Presente em Livros Didáticos do Ensino Médio</u>	Marcelo Alves da Silva	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL Programa: Educação (51004011004P9)	Dissertação	Letramento literário. Literaturas de expressão africana. Formação docente. Pós-Colonialismo. Livro didático.	2017
<u>Pretagogizando a Contação de Histórias Africanas e Afrobrasileiras na Escola: caminhos pedagógicos, possibilidades e contribuições</u>	Savia Augusta Oliveira Regis	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Programa: EDUCAÇÃO (22001018001P9)	Dissertação	Contação de histórias; Literatura africana e afrobrasileira; Pretagogia; Pertencimento afro.	2017
<u>A presença da Literatura Africana lusófona no livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio (PNLD 2012 – 2015): uma reflexão histórica, social e literária</u>	Patrícia Caldeira de Almeida	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO Programa: EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE (33005010001P9)	Dissertação	Diversidade étnico-racial; Educação multicultural - Brasil; Literatura africana.	2017

<u>Das teias de Ananse para o mundo – Áfricas e Africanidades na literatura infantil e juvenil contemporânea em Língua Espanhola</u>	Renan Fagundes de Souza	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA Programa: Estudos da Linguagem (40005011012P7)	Dissertação	Literatura infantil e juvenil; Contos; Africanidades; Afrocentricidade; Língua e literaturas em língua espanhola	2017
<u>Leitura de Contos de Paulina Chiziane em sala de aula uma experiência no Ensino Médio</u>	Marcia Cassiana Rodrigues da Silva	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE Programa: LINGUAGEM E ENSINO (24009016015P6)	Dissertação	Literatura africana; Representação feminina; Submissão.	2018
<u>A literatura de temática Africana e Afro-Brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (Pnbe) para a Educação Infantil</u>	Tatiana Valentin Mina Bernardes	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa: EDUCAÇÃO (41001010015P7)	Dissertação	PNBE; Literatura de Temática da Cultura Africana e Afro-brasileira; Educação Infantil.	2018
<u>Das mãos dos pretos à identidade do negro: contos africanos de língua portuguesa em escola quilombola</u>	Airla Cassia Xavier Silva	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE Programa: LINGUAGEM E ENSINO (24009016015P6)	Dissertação	Conto africano de língua portuguesa; Formação leitora; Identidade negra; Escola quilombola.	2018
<u>SARAR-SOPAPAR-AQUILOMBAR: O sarau como experiência educativa da comunidade negra em Porto Alegre</u>	Pamela Amaro Fontoura	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Programa: EDUCAÇÃO (42001013001P5)	Dissertação	Saraus; saraus negros; africanidades; literatura negro-brasileira.	2019
<u>A Literatura Infantil de temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira, com a palavra as Crianças: “Eu so peta, tenho cacho, so linda, Ô!</u>	Sara da Silva Pereira	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ Programa: EDUCAÇÃO (40001016001P0)	Dissertação	Literatura infantil; Literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira; Creche; Escuta de crianças.	2019

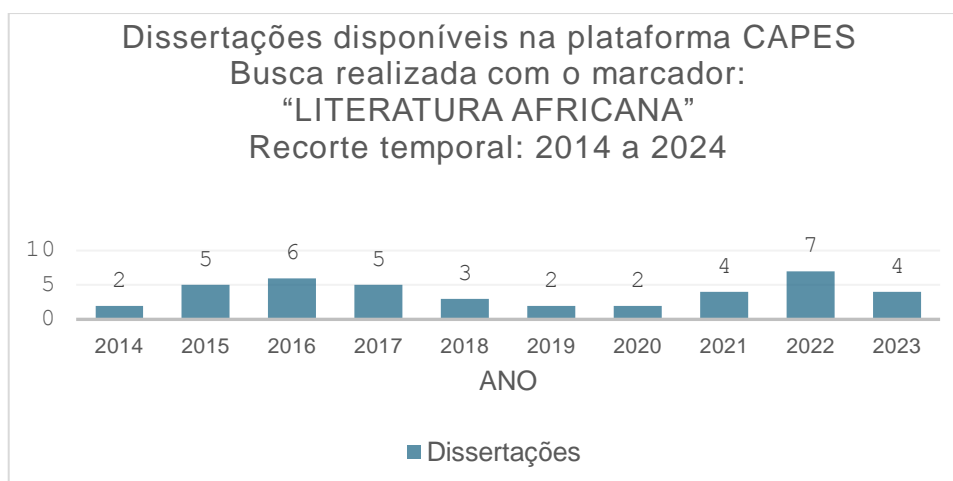
Literatura Africana para Crianças pelos Caminhos da Intercompreensão de Línguas Românicas	Mariana de Normando Lira	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE Programa: LINGUAGEM E ENSINO (24009016015P6)	Dissertação	Intercompreensão; Literatura Africana; Plurilinguismo; Formação Integral.	2020
Literatura infantil Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização	Carla Fernanda Brito Bispo	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS Programa: EDUCAÇÃO (33003017001P2)	Dissertação	educação antirracista; literatura infantil afro-brasileira e africana; ensino fundamental; formação docente.	2020
As Literaturas Africanas e Afro-Brasileira sob o Viés do Livro Didático	Maira Iana Hoerlle	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS Programa: ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES (12001015171P3)	Dissertação	Literaturas Africanas; Literatura Afro-brasileira; Livros Didáticos; Lei nº 10.639/03; Diversidade Étnico-racial.	2021
Literatura Infantil e Juvenil de Temática Africana: Os Programas de Livro Literário no Ensino Fundamental I	Antonio Cesar Gomes da Silva	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO Programa: LETRAS (50002015156P8)	Dissertação	Literatura Infantil e Juvenil; Identidade negra; Programas do livro literário; Formação de leitores	2021
O percurso imagético literário: um olhar para as ilustrações na Literatura Infantil de temática da cultura Africana e Afro-Brasileira	Mariana Silva Souza	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ Programa: EDUCAÇÃO (40001016001P0)	Dissertação	Literatura infantil; Personagens negras; Ilustração; Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.	2021
As estórias que o menino Ndalú conta na sala de aula: desvelando signos culturais de Angola em Os da minha rua	Renally Arruda Martins de Lima	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE Programa: LINGUAGEM E ENSINO (24009016015P6)	Dissertação	Ensino de Literatura; Literatura e interculturalidade; Literatura angolana; Memória e identidade; Signos identitários.	2021
A Recepção de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa na Educação Básica	Cynthia Moreira Da Silva	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS Programa: LETRAS (32008015001P1)	Dissertação	Ensino de Literatura, literaturas africanas, Lei 10.639/2003, Educação Básica.	2022

<u>Infância, Memória e Afetos: O Gênero do Romance de Formação nas Literaturas Africanas</u>	Patrícia Carvalho de Souza	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS Programa: TEORIA E HISTÓRIA LITERÁRIA (33003017031P9)	Dissertação	Literaturas africanas; Romance de formação; Infância; Memória.	2022
<u>O uso de Literatura Africana na sala de aula de Língua Inglesa: Uma Proposta Intercultural</u>	Ana Luisa Martinez Burguillo Mendonca Lucas	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS Programa: LETRAS E LINGUÍSTICA (52001016004P2)	Dissertação	Interculturality, interculturalidade, Literaturas de Língua Inglesa, ensino de línguas adicionais, linguística aplicada crítica	2022
<u>Educação e literatura infantil: a recepção docente à leitura de contos de fadas africanos</u>	Raquel Duarte Fernandes	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Programa: EDUCAÇÃO (23001011001P1)	Dissertação	Contos de fadas africanos; horizonte de expectativa; desautomatização do olhar; processo de identificação.	2022
<u>As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil</u>	Joice da Silva Pedro Oliveira	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO Programa: EDUCAÇÃO (31005012001P0)	Dissertação	Educação antirracista; Educação infantil; Identidade étnico-racial; Letramento racial crítico; Literatura infantil.	2022
<u>Literatura Infantil E Relações Étnico-Raciais: Quais Possibilidades Para O Trabalho Junto Às Crianças?</u>	Melissa Lapa Camilo	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS Programa: Educação (32011016015P0)	Dissertação	Literatura Infantil; Cultura Africana e Afro-brasileira; Relações Étnico-raciais; Educação Infantil.	2022
<u>O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na Unesp-Assis</u>	Tiago Souza da Cruz	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS ASSIS Programa: LETRAS (33004048019P1)	Dissertação	Ensino de Literatura; Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; Representações e Práticas; Campo Universitário.	2022
<u>Voz e ironia na obra Filhos da pátria, de João Melo</u>	Jose Carlos Alves Silva	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA Programa: LITERATURA E INTERCULTURALIDADE (24004014004P2)	Dissertação	Literatura africana; Tradição oral; Ironia na literatura.	2023

Formação continuada com profissionais da educação infantil: diálogos entre a corporeidade e temáticas da literatura afro-brasileira e africana	Sarita Faustino dos Santos	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Programa: EDUCAÇÃO FÍSICA (30001013025P8)	Dissertação	Formação continuada; Educação Infantil; Relações étnico-raciais; Literatura; Corporeidade.	2023
Interação, afeto e ancestralidade: a relação entre avós e netos em duas obras da Literatura Infantil e Juvenil de temática Africana e Afro-Brasileira	Fabiely da Silva Barbosa	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA Programa: Estudos da Linguagem (40005011012P7)	Dissertação	Literatura infantil e juvenil; Literatura infantil e juvenil de temática africana e afro-brasileira; Ancestralidade.	2023
A literatura infantil na educação das relações étnico-raciais: uma análise sobre os projetos políticos-pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental de São Carlos/SP à luz da Lei N° 10.639/03	Lucas Rodrigues de Oliveira Souza	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Programa: EDUCAÇÃO (33001014001P0)	Dissertação	Lei n° 10.639/03; Literatura Infantil; Educação das relações étnico-raciais; Projeto Político-Pedagógico.	2023

Fonte: Elaborada pela própria mestranda com base nos dados obtidos na plataforma Capes (2024)

Gráfico 1 – Quantitativo de dissertações disponíveis na plataforma Capes com marcador Literatura Africana (2014 – 2024)



Fonte: Elaborada pela própria mestranda com base nos dados obtidos na plataforma Capes (2024)

Observemos, a seguir, a tabela 02 e o gráfico 02 apresentando dessa vez, as teses encontradas durante a pesquisa no banco de dados disponíveis na plataforma Capes, totalizando 08 trabalhos encontrados.

Tabela 2 – Teses encontradas no banco de dados da Capes com o marcador Literatura Africana (2014–2024).

Título	Autor	Universidade/ Programa	Tipo de Trabalho de Conclusão	Palavras-chaves	Ano
<u>As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos: um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014</u>	Flavia Cristina Bandeca Biazetto	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO Programa: LETRAS (EST.COMP. DE LITER. DE LÍNGUA PORTUGUESA) (33002010168P8)	Tese	Representação. Campo Literário. Livro Didático.	2017
<u>A Coleção de Autores Africanos da Editora Ática: as literaturas africanas no Brasil</u>	Clauber Ribeiro da Cruz	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS ASSIS Programa: LETRAS (33004048019P1)	Tese	Coleção de Autores Africanos; Editora Ática; Fernando Mourão; Literaturas Africanas.	2018
<u>A literatura infantil de temática Africana e Afro-Brasileira nos acervos complementares (PNLD 2013-2015)</u>	Sheila Dias da Silva	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO Programa: ESTUDOS DE LINGUAGEM (50001019008P2)	Tese	Acervos Complementares; Literatura infantil; História e cultura africana e afro-brasileira; decolonialidade; Educação Básica.	2020
<u>Pirilampo das africanidades em políticas públicas para o livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil (2013-2015)</u>	Maria Aparecida da Silva	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA Programa: DIFUSÃO DO CONHECIMENTO IFBA - SENAI/CIMATEC - LNCC - UNEB - UEFS (28001010064P0)	Tese	Africanidades; Políticas públicas; Livro; Multirreferencialidade; Encruzilhada; Bibliodiversidade	2021

<u>Olhares e possibilidades sobre o ensino de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa</u>	Cristiane da Silva Umbelino	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA Programa: LITERATURA (53001010022P7)	Tese	Literaturas africanas. Ensino de literatura. Cultura.	2022
<u>Literaturas africanas e Literatura negra brasileira nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB</u>	Claudia Rocha da Silva	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO Programa: LETRAS (EST.COMP. DE LITER. DE LÍNGUA PORTUGUESA) (33002010168P8)	Tese	Currículo; Lei 10.639/03; Literaturas africanas; Literatura negra brasileira; UNEB.	2022
<u>Leitura literária e interculturalidade: experiências na formação do leitor de ensino médio técnico</u>	Michelle Mittelstedt Devides	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS ASSIS Programa: LETRAS (33004048019P1)	Tese	experiências de leitura literária; interculturalidade; formação do leitor; letramento literário; literatura luso-africana	2022
<u>Transdisciplinaridade, multiplicidade e devir: uma proposta de experimentação pedagógica para o ensino das Literaturas Africana e Afro-Brasileira</u>	Suzana Ceccato Casagrande	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ Programa: Letras (40015017003P0)	Tese	Rizoma; Cartografia; Literatura Africana e Afro-Brasileira.	2023

Fonte: Elaborada pela própria mestranda com base nos dados obtidos na plataforma Capes (2024)

Gráfico 2 – Quantitativo de teses disponíveis na plataforma Capes com marcador Literatura Africana (2014–2024)



Fonte: Elaborada pela própria mestranda com base nos dados obtidos na plataforma Capes (2024)

Dando seguimento, apresentamos a tabela 03 e o gráfico 03 como o levantamento das palavras-chaves encontradas nas dissertações e teses do banco de dados da plataforma Capes dentro do recorte temporal de 2014 a 2024 para pensarmos sobre o que trazem de reflexão essas palavras:

Tabela 3 – Palavras-chaves recorrentes nas dissertações e teses disponíveis na plataforma Capes com marcador Literatura Africana (2014–2024)

LEVANTAMENTO DAS PALAVRAS-CHAVES ENCONTRADAS NAS DISSERTAÇÕES E TESES DO BANCO DE DADOS DA CAPES RECORTE TEMPORAL 2014 A 2024 (10 ANOS)	
TODAS AS PALAVRAS-CHAVES ENCONTRADAS (EM ORDEM ALFABÉTICA)	PALAVRAS - CHAVES REPETIDAS
acervos complementares	
Ações afirmativas	
Africanidade	AFRICANIDADE (2X)
Africanidade	
Africanidades	AFRICANIDADES (3X)
Africanidades	
Africanidades	
afrocentricidade	
afrodescendência	
ancestralidade	ANCESTRALIDADE (2X)
ancestralidade	
angola	
aula de língua portuguesa	
base intercultural	
biobiodiversidade	
boaventura cardoso	
campo literário	
campo universitário	
cartografia	
coleção de autores africanos	
contação de histórias	
conto africano de língua portuguesa	
contos	
contos africanos	
contos de fadas africanos	
corporeidade	
creche	

cultura	CULTURA (2X)
cultura	
cultura africana e afro-brasileira	
currículo	
decolonialidade	
desautomatização do olhar	DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL (2X)
diversidade étnico-racial	
diversidade étnico-racial	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (2X)
editora ática	
educação antirracista	EDUCAÇÃO BÁSICA (2X)
educação antirracista	
educação básica	EDUCAÇÃO INFANTIL (4X)
educação básica	
educação das relações étnico-raciais	ENSINO (2X)
educação infantil	
educação infantil	
educação infantil	
educação infantil	
educação multicultural - brasil	ENSINO DE LITERATURA (6X)
encruzilhada	
ensino	
ensino	
ensino de línguas adicionais	
ensino de literatura	
ensino de literatura	
ensino de literatura	
ensino de literatura	
ensino de literatura	
ensino de literatura	
ensino fundamental	filosofia africana
ensino-aprendizagem	
escola quilombola	
escuta de crianças	
espaço	
experiência de leitura literária	
fernando mourão	
filosofia africana	

formação continuada	
formação de leitores	
formação do leitor	
formação docente	FORMAÇÃO DOCENTE (2X)
formação docente	
formação integral	
formação leitora	
história	
história e cultura africana e afro-brasileira	
horizonte de expectativa	
identidade étnico-racial	
identidade negra	IDENTIDADE NEGRA (2X)
identidade negra	
ilustração	
infância	
infâncias	
intercompreensão	
interculturalidade	INTERCULTURALIDADE (3X)
interculturalidade	
interculturalidade	
interculturality	
ironia na literatura	
lei 10.639/03	LEI 10.639/2003 (7X)
lei 10.639/03	
lei 10.639/03	
lei 10.639/03	
lei 10.639/2003	
lei nº 10.639/2003	
lei nº 10.639/2003	
letramento literário	LETRAMENTO LITERÁRIO (2X)
letramento literário	
letramento racial crítico	
língua e literaturas em língua espanhola	
língua inglesa	
linguística aplicada crítica	
literatura	LITERATURA (5X)
literatura	
literatura	
literatura	
literatura	

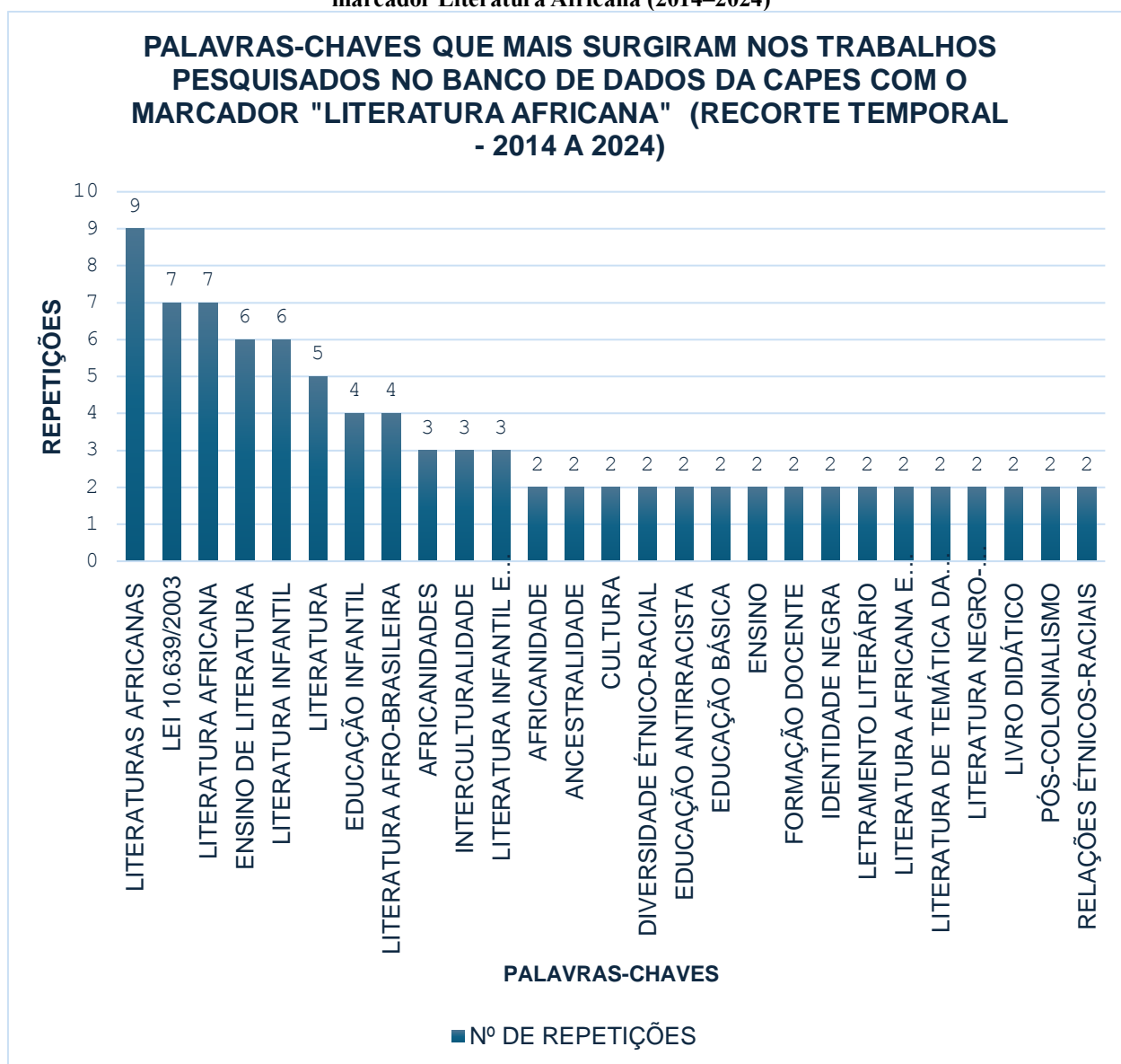
literatura africana	LITERATURA AFRICANA (7X)
literatura africana	
literatura africana	
literatura africana	
literatura africana	
literatura africana	
literatura africana	
literatura africana e afrobrasileira	LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA (2X)
literatura africana e afro-brasileira	
literatura africana em língua portuguesa	
literatura africanas de língua portuguesa	
literatura afro-brasileira	LITERATURA AFRO-BRASILEIRA (4X)
literatura afro-brasileira	
literatura afro-brasileira	
literatura afro-brasileira	
literatura angolana	
literatura de expressão africana	
literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira	LITERATURA DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA (2X)
literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira	
literatura e interculturalidade	
literatura infantil	LITERATURA INFANTIL (6X)
literatura infantil	
literatura infantil	
literatura infantil	
literatura infantil	
literatura infantil	
literatura infantil afro-brasileira e africana	
literatura infantil de temática da cultura africana afro-brasileira	
literatura infantil e juvenil	LITERATURA INFANTIL E JUVENIL (3X)
literatura infantil e juvenil	
literatura infantil e juvenil	
literatura infantil e juvenil de temática africana e afro-brasileira	
literatura infantil juvenil	
literatura luso-africana	
literatura negro brasileira	LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA (2X)

literatura negro-brasileira	
literaturas africanas	LITERATURAS AFRICANAS (9X)
literaturas africanas	
literaturas africanas	
literaturas africanas	
literaturas africanas	
literaturas africanas	
literaturas africanas	
literaturas africanas	
Literaturas Africanas	
Literaturas Africanas e afro-brasileira	
literaturas de língua inglesa	
livro	
livro didático	LIVRO DIDÁTICO (2X)
livro didático	
livros didáticos	
lusofonia	
memória	
memória e identidade	
mia couto-obras	
miúdos-narrantes	
modernidade	
multirreferencialidade	
ondjaki	
oralitura	
personagens negras	
pertencimento afro	
plurilinguismo	
PNBE	
políticas públicas	
pós-colonialismo	
pós-colonialismo	
ppc de letras	
preconceito racial	
pretagogia	
processo de identificação	
programas do livro literário	
projeto político pedagógico	
propostas literário-pedagógicas	
relações étnico-raciais	RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS (2X)
relações étnico-raciais	
representação	

representação feminina
representações e práticas
rizoma
romance de formação
saraus
saraus negros
signos identitários
submissão
tradição oral
uft
UNEB

Fonte: Elaborada pela própria mestranda com base nos dados obtidos na plataforma Capes (2024)

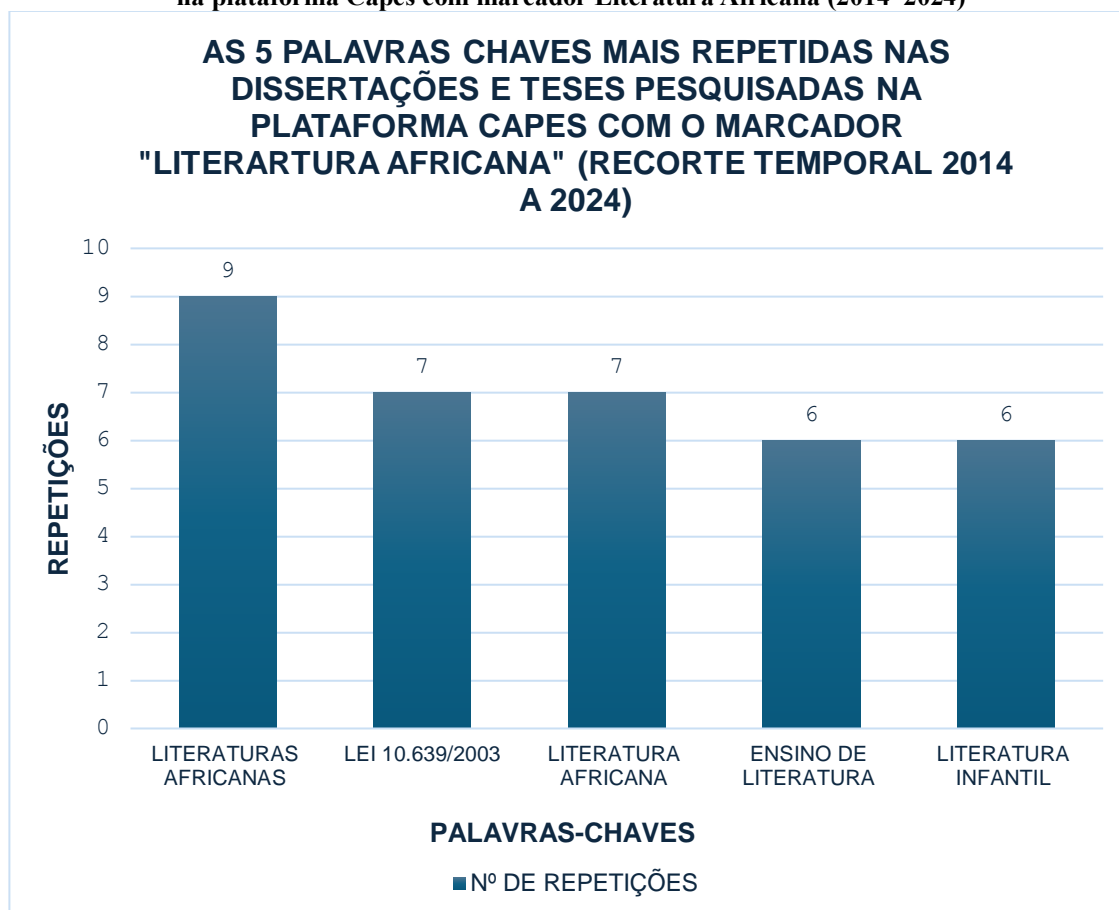
Gráfico 3 – Palavras-chaves recorrentes nas dissertações e teses disponíveis na plataforma Capes com marcador Literatura Africana (2014–2024)



Fonte: Elaborada pela própria mestranda com base nos dados obtidos na plataforma Capes (2024)

Apresentamos o gráfico 04 trazendo de forma mais refinada as 5 palavras-chaves que mais se repetiram nas dissertações e teses do banco de dados da plataforma Capes dentro do recorte temporal de 2014 a 2024

Gráfico 4 – Apresentação das 5 Palavras-chaves que mais se repetiram nas dissertações e teses disponíveis na plataforma Capes com marcador Literatura Africana (2014–2024)



Fonte: Elaborada pela própria mestrandia com base nos dados obtidos na plataforma Capes (2024)

Os dados apresentados na forma de tabelas e gráficos destacam as produções que estão sendo realizadas no Brasil ao utilizarmos um filtro que tem como marcador “literatura africana”. O propósito foi explorar produções que considerem e abordem a relevância da literatura africana e seu uso na escola, preferencialmente na etapa de alfabetização, ou seja, nos anos iniciais do ensino fundamental, como um instrumento que favorecesse a consolidação de uma identidade negra positiva para os alunos, especialmente para as crianças. De fato, embora tenham sido encontradas pesquisas significativas, poucas investigações surgiram dentro deste propósito. Com o marcador utilizado, a intenção foi acessar estudos que tratassem da inclusão de outras referências de contos infantis a serem apresentados aos pequenos, em particular a literatura africana. Inicialmente, o enfoque foi direcionado ao marcador literatura infantil

africana; contudo, a adoção de outro marcador, neste caso, literatura africana, ampliou as possibilidades de encontrar mais trabalhos.

Nas dissertações e teses analisadas foi fácil reconhecer a inclusão de romances de países africanos de língua oficial portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe). Essas pesquisas se inserem, em maior parte, ao campo dos estudos literários e culturais, assim como à área das ciências humanas e sociais. O resultado apontou que as abordagens literárias que mais se evidenciaram foram aquelas que enfatizam questões relacionadas ao narrador, à percepção da realidade, além da significativa utilização de estudos comparados.

Os trabalhos catalogados sob o marcador "Filosofia Africana" dialogam com a investigação aqui desenvolvida, destacando a importância dessa filosofia enquanto saber que deve ser discutido e aprofundado nas instituições de ensino, especialmente em cursos superiores. Essas pesquisas apresentam autores africanos, em sua maioria de língua portuguesa, e suas obras notáveis, que ainda são pouco abordadas no contexto acadêmico. Isso nos traz a informação de que os estudantes pouco acessam uma narrativa anticolonial que é sistematicamente invisibilizada e silenciada pela imposição de uma política de conhecimento hegemônico. Entre os tópicos mais explorados, destacam-se identidade, memória e história.

As palavras-chaves mais recorrentes nas teses e dissertações abordadas incluíram: Literatura africana, Literatura afro-brasileira, Africanidade e Literatura infantil.

Diversas produções disponíveis realizam análises sobre obras de autores como José Eduardo Agualusa, Mia Couto e Pepetela — escritores mais disseminados e reconhecidos no cenário literário — abordando os desdobramentos históricos que suas criações refletem, como o impacto da guerra, os romances que documentam as dinâmicas da sociedade africana e suas lutas, além de retratar questões identitárias, as consequências da corrupção governamental e a devastação provocada por conflitos armados. Ademais, algumas pesquisas ampliam essa reflexão ao âmbito da formação docente, analisando como a identidade dos estudantes em processos de formação é (re)construída ao longo de suas trajetórias. Esse processo está frequentemente relacionado ao contato com disciplinas que exploram Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, oferecidas em cursos como Letras ou Filosofia. Observou-se também a presença de algumas dissertações que trazem traduções observando-a

como mecanismo de mediação cultural para que o leitor, externo à cultura do texto fonte, perceba o africano.

Embora as obras literárias africanas em língua portuguesa estejam adquirindo maior expressão nos últimos anos, elas ainda enfrentam barreiras estruturais fundamentadas na exclusão histórica, preconceito, subjugação e na tentativa de silenciar vozes que narram não apenas histórias originárias de além-mar, mas também trajetórias que reavivam identidades ancestrais e fortalecem nossa conexão com o passado compartilhado. É notório que muitos escritores africanos já alcançaram reconhecimento significativo com suas obras sendo traduzidas e premiadas. No entanto, é importante destacar que ainda há um considerável número de autores, como por exemplo, de países como Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, que permanecem praticamente ausentes em pesquisas acadêmicas.

Alguns trabalhos disponíveis na base de teses e dissertações da Capes apresentam temáticas que se aproximam da pesquisa que desenvolvo. Um exemplo é o estudo “A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural”, realizado por Patrícia Pinheiro Menegon (Universidade Federal do Maranhão, 2015). Essa pesquisa investiga, dentro do contexto da interculturalidade, a leitura de contos africanos provenientes de Angola e Moçambique em língua portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. O objetivo é promover o ensino intercultural conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Contudo, embora relevante, esse trabalho foca na leitura dos contos africanos nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto minha proposta direciona-se para os anos iniciais, marcando assim uma diferença importante no enfoque adotado. Além disso, diversos estudos apresentados na plataforma Capes contribuem para reflexões sobre as identidades pós-coloniais dos países africanos.

Os trabalhos contribuem para a reflexão sobre a importância das identidades pós-coloniais nos países africanos, uma vez que oferecem análises de obras que, junto às narrativas de seu povo, experiências transculturais dos personagens, relação com a terra, ideia de nação, evidenciam um percurso de resistência ao domínio europeu. Muitas dessas análises, embora sejam frequentemente classificadas como estudos comparados, destacam a relevância de inserir a literatura africana ao ambiente acadêmico. Elas levantam discussões sobre o reconhecimento dessa literatura, dessa África pouco abordada no contexto acadêmico, além de questionarem os referenciais teóricos empregados, que pertencem a um cânone que os educadores adotam sem hesitação.

Ao tratar da inclusão dessa literatura, as pesquisas que foram desenvolvidas no período de 2014 a 2024, destacam a importância de ampliar o repertório de leituras e fortalecer o conhecimento dos discentes nas universidades, proporcionando-lhes ferramentas que, ao entrarem na sala de aula como futuros profissionais da educação, possam promover uma práxis pedagógica afro referenciada.

Uma pesquisa realizada por Luciane Piai, na Universidade da Região de Joinville em 2014, intitulada “O Silêncio grita, a mão negra acena e a invisibilidade persiste”, chamou minha atenção ao evidenciar o avanço significativo dos editoriais brasileiros após a implementação da Lei 10.639/2003. Esse progresso permitiu que novas histórias sobre o continente africano passassem a alcançar os estudantes. A autora observou, por meio de aulas e grupos em que aplicou sua pesquisa, que apesar do aumento da oferta dessas obras literárias, tanto nas escolas quanto nas livrarias, grande parte dessas publicações continuam sendo pouco conhecida por professores, alunos, mediadores de leitura e pais. Luciane Piai realizou mediações literárias em públicos como: uma turma do quarto ano do curso de Letras em fase de conclusão, alunos ingressantes no curso de Pedagogia e um grupo da terceira idade. Interações que tiveram como tema a presença da temática e/ou autoria africana e afrobrasileira na literatura infantil e juvenil. Embora sua abordagem seja relevante ao ampliar o debate sobre essa literatura, minha investigação se diferencia ao privilegiar a inclusão dessas obras no ambiente escolar, com um olhar especial voltado para os autores africanos, cuja produção permaneceu negligenciada por muito tempo. Além disso, minha pesquisa concentra-se em alunos que estão nos primeiros anos do ensino fundamental, destacando o impacto dessas narrativas no enriquecimento cultural e na formação das crianças.

Se verifica entre os trabalhos desenvolvidos, pesquisas que provocam o diálogo acerca das infâncias, da alteridade e da ancestralidade narradas em obras literárias onde os autores discorrem sobre o lugar da infância a partir de crianças narradoras. Um exemplo disso é a dissertação de Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos, intitulada “Lugar da Infância: os miúdos narrantes” nas obras de Ondjaki”.

Embora em menor quantidade, existem pesquisas que abordam o uso de livros infantis de literatura africana nas escolas. Entre elas, destaca-se o estudo "A Inclusão de obras de Mia Couto nos kits de Literatura de escolas mineiras e os pressupostos da Lei Nº 10.639/2003: pontos de vista e propostas de leitura", realizado por Eni Alves Rodrigues (2015). Essa pesquisa investiga a introdução de obras miacoutianas como um aporte de importante de contribuição

literária e pedagógica para a aplicabilidade da referida lei. Encontra-se ainda trabalhos que denunciam a violência de corpos negros, especialmente o feminino, anunciando autoras com acanhada visibilidade na cena literária brasileira e/ ou africana.

Para mais, nota-se que as pesquisas surgidas no banco de dados da Capes, analisam a recepção de literaturas africanas no Brasil de modo a entender como essas literaturas atuam na inserção do leitor a este universo de leituras não hegemônicas. É importante considerar que a literatura de autoria africana, conforme Manoel Ferreira (1987), explica a história africana e contribui para tensionar possíveis narrativas do passado, a fim de evocar uma consciência negra em um mundo eurocêntrico predominantemente branco, onde os preconceitos persistem, a intolerância é evidente e o repúdio ao que é negro ainda prevalece. Entretanto, tais barreiras estão sendo progressivamente superadas, por meio da luta por uma filosofia africana de vida que busca afirmar sua identidade e valores. Quanto mais se aprende sobre sua própria história e cultura (negra), mais materialização de métodos e didáticas equitativas e respeitadas haverá.

Ao serem escravizados, os africanos foram transmutados de seu espaço físico para outro, o que engendrou no desconjuntamento intelectual, cultural e filosófico, onde a cultura europeia se constituía como hegemônica e superior quanto aos conhecimentos, ao intelecto e cultura dos negros africanos.

Nesse sentido, Mogobe Ramose, filósofo sul-africano, aponta que:

Os conquistadores da África durante injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir a filosofia. Eles fizeram isso cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, – e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e “justos” –, a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África (Ramosse, 2011, p.9).

A hegemonia europeia sobre os povos africanos, ocupou-se mantendo sua supremacia inferiorizando África, eliminando qualquer de suas referências, seu lugar, coisificando o sujeito africano. Tendo sua humanidade eliminada, tais povos, submetidos às necessidades do colonizador, são designados como menos desenvolvidos e incapazes de contribuir com qualquer pensamento filosófico, como um povo sem capacidade cognitiva de produção de conhecimento uma vez que foram coisificados. Nesse sentido, o colonizador assentado na ação

reduziva do ser negro, na opressão racial, no direito de definir qual o lugar existencial desses povos, arquitetou a invisibilização do legado africano. Assim, ao silenciar e excluir os saberes não ocidentais, suas perspectivas de pensamento, as relações entre o povo, a sua língua e a sua terra, estabeleceu-se uma dimensão de superioridade e explorações que, segundo Ramose (2014) definiu, entre outras coisas, as propriedades dos discursos epistêmicos: se estamos diante de um povo sem humanidade, logo, estamos diante de um povo incapaz de produzir epistemologias capazes de alcançar o pretense discurso filosófico.

É essencial entender que a produção de conhecimento no Ocidente, frequentemente vista como exclusiva e válida, deve ser questionada e discutida. A nossa forma de interpretar o mundo é imensamente mais ampla e multifacetada do que a visão limitada pela perspectiva ocidental. Dessa maneira, a incorporação de autores africanos em nosso percurso seja ele docente ou discente, suscita uma transformação paradigmática significativa, ao nos afastar de uma perspectiva epistemológica hegemônica para uma abordagem que privilegia a pluriversalidade em lugar da universalidade.

Olhar Afrorreferenciado:

Este estudo busca estabelecer um espaço de diálogo e construção de pontes sobre a literatura infantil de origem africana, promovendo uma reflexão sobre como histórias, contos e poemas africanos se mostram essenciais para o desenvolvimento das crianças. Partindo da perspectiva de uma educadora, o desejo subjacente da análise é que essa literatura contribua significativamente para os processos pedagógicos e para os diferentes níveis educacionais. Com base na concepção defendida por Jovino (2015), considera-se que o impacto da literatura no desenvolvimento estudantil, especialmente desde a educação infantil, é incontestável, dado o seu papel fundamental no aprimoramento das linguagens, na socialização, bem como na formação de identidades étnico-raciais. Nesse sentido, a literatura exerce influência em processos que, à primeira vista, podem parecer simples, mas são repletos de relevância e profundidade. Desde o foliar as páginas e encontrar ali um personagem que tem características familiares, passando pela escuta de narrativas literárias, até a expressão genuína de sentimentos e emoções, a prática literária possibilita aos leitores a internalização tanto de estruturas linguísticas básicas quanto de configurações mais complexas da língua. Além disso, abre espaço para o reconhecimento e valorização de outros referenciais literários que transcendem os

modelos estabelecidos pelos tradicionais centros hegemônicos.

Refletimos, assim, sobre como uma obra literária pode servir como um poderoso meio de expressão para dar corpo e afirmar uma identidade. Pois, no caso da literatura africana, trata-se de uma identidade que transcende a luta, a dor, o silêncio e as questões relacionadas à cor da pele, revelando também encanto, modos de vida, sonhos e novas possibilidades de viver que superam em muito o sofrimento retratado por narrativas distorcidas que apenas apresentavam sobretudo a ascensão dos povos europeus e a decadência de outros, como os africanos.

Pensando em uma perspectiva kemética acerca do conhecimento, quando eu adquiro um conhecimento ele não é mais meu, ele é da comunidade. Isso cria fortalecimento e empoderamento do coletivo, do contrário, quando emudecemos a voz ancestral, quando se retém o conhecimento, enfraquecemos a muitos.

Ao serem escravizados, os africanos foram deslocados de seu espaço físico para um ambiente totalmente distinto, o que engendrou no desconjuntamento intelectual, cultural e filosófico. Nesse contexto, a cultura europeia afirmava sua hegemonia, colocando-se como superior em relação ao conhecimento, ao intelecto e à cultura dos negros africanos. Contudo, conforme argumenta Mudimbe (2013), “A reforma de mente do africano proporcionou condições de objetivação do africano e a conseqüente reação, muitas vezes seguindo o mesmo tom do explorador, para a busca de liberdade e de posição como sujeito histórico.” (p.34).

A partir das pesquisas realizadas no banco de dados da Capes, identificou-se uma rica produção de trabalhos desenvolvidos por intelectuais, filósofos africanos e africanistas, que oferecem perspectivas profundas sobre a África. Esses estudos nos convidam a revisar e reformar nossas ideias, permitindo compreender as adversidades vividas pelos africanos na construção de sua identidade, especialmente no esforço pela conquista de liberdade e dignidade. Além disso, as pesquisas contribuem para reforçar que o continente africano nunca esteve desprovido de saberes e ciências. Contudo, esses conhecimentos foram historicamente negados, privando-nos de acessar plenamente suas contribuições e ensinamentos.

Para compreender a existência de uma África rica em conhecimentos, em oposição à ideia defendida por Hegel nos séculos XVIII e XIX, que retratava o africano como incapaz de construir sua própria história (Hernandez, 2005, p.19), as pesquisas apontadas no banco de dados Capes, os pesquisadores recorreram a nomes amplamente conhecidos, mencionando estudiosos como Adilbênia Freire Machado, Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga,

Nilma Lino Gomes, Carmem Lucia Tindó, Laura Padilha, Renato Nogueira, entre outros. Esses autores incorporam em suas obras concepções filosóficas de pensadores como Kwame Anthony Appiah, Molefi Kete Asante, José Castiano, Frantz Fanon, Houtundi, Masolo, Théophile Obenga, Odera Henry Oruka, Mogobe Ramose, Wiredu e Amadou Hampâté-Ba. Essas perspectivas são extremamente relevantes, contribuindo significativamente para ampliar nosso entendimento e trazendo reflexões, predominantemente vindas de filósofos africanos que abordam suas ideias de forma endógena.

Entre eles, alguns se destacam por nos apresentar as principais correntes do pensamento africano contemporâneo, como a Afrocentricidade, o Filosofia do Ubuntu e a Filosofia da Sagacidade (Castiano, 2010).

O acesso a esses conhecimentos enriquece as pesquisas realizadas por nós, discentes e docentes, conferindo referenciais e embasamentos que vão além do cânone acadêmico hegemônico e eurocêntrico. Ter contato com esses saberes possibilita que nossas investigações sejam de fato uma pesquisa que fale de África a partir das perspectivas dos próprios africanos, o que para os meus estudos é fundamental, uma vez que ele traz o uso da literatura africana infantil especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo aos alunos o contato com autores africanos dando-lhes acesso à história do povo africano através de leituras escritas naquele local. Evidenciando assim, que o continente ancestral desses estudantes não apenas produziu como continua produzindo conhecimento relevante e enriquecedor. Esse processo carrega consigo a esperança de que as pessoas negras possam transcender a marginalidade e ocupar uma posição de centralidade racial.

A ideia de Sankofa na perspectiva africana, que propõe uma reconexão com a ancestralidade para fertilizar o futuro, dialoga profundamente com as diretrizes ao sugerir que a inclusão consciente da história e cultura afro-brasileira e africana pode reformular o ensino. Essa abordagem além de recuperar saberes ancestrais, os integra de forma significativa na construção de um ambiente educacional mais equitativo e representativo (Silva, 2025, p.24).

Os pressupostos da Afrocentricidade, um dos conceitos introduzidos por Molefi Kete Asante, (Castiano, 2010, pp. 130-147) situa o povo e a cultura africana no centro de suas próprias produções materiais e simbólicas em detrimento do paradigma eurocêntrico que, historicamente, tem realizado esforços para dizimar e subalternizar as produções culturais

africanas – suas formas de saberes, crenças e valores ancestrais e históricos (Asante, 2009; 2014), nos auxiliam a entender os africanos como protagonistas na construção de suas próprias narrativas. Trata-se, por exemplo, de uma resposta à forma estereotipada com que a história dos povos africanos nos foi transmitida. Esse conceito também possui grande relevância para a realidade brasileira, uma vez que possibilita às crianças se reconhecerem como o centro de suas próprias histórias. Em outras palavras, permite que elas rompam com a condição de inferioridade e objeto a ser dominado, assumindo o papel de agentes de transformação. Nesse contexto, surge a questão: como as crianças podem se posicionar a partir da perspectiva da Afrocentricidade?

Vale destacar que não existe uma fórmula pronta, mas há caminhos para trabalhar com este conceito. Um desses caminhos é promover um ambiente escolar em que os alunos possam se reconhecer e se valorizar. Um espaço que respeite suas características, suas histórias, suas subjetividades e seus saberes.

Um dos princípios centrais para compreendermos como a Afrocentricidade se organiza é o conceito da agência. A agência significa reconhecer e reafirmar a nossa capacidade, enquanto pessoas africanas em diáspora, de sermos protagonistas das nossas próprias vidas. E quando pensamos em agência dentro da literatura afrocêntrica, algumas perguntas podem surgir, como, de que modo uma literatura que parte dos nossos próprios termos poderá auxiliar a criança negra a se tornar também agente da sua própria vida, da sua própria história?

E aí, é importante termos em mente que essa literatura, está para além de uma didatização de conteúdos. Não é um passo a passo de como uma criança deve se comportar, e nem uma narrativa onde a expectativa do adulto seja a central. É o pelo contrário, trata-se justamente de ampliar o repertório da criança negra, de possibilitar que essa criança imagine, explore e expanda sua imaginação, tenha estímulo a sua inteligência emocional, a sua inteligência cognitiva. É sobre a construção de uma autoestima sólida, sobre incentivar autonomia, a segurança das nossas crianças.

Mazama ressalta que a Afrocentricidade representa a afirmação do lugar de sujeito dos africanos dentro de sua própria história e experiências, sendo ao mesmo tempo uma rejeição da marginalidade e da alteridade, frequentemente expressas nos paradigmas comuns da dominação conceitual europeia (Mazama, 2003). Dessa forma, ao incorporar os princípios da Afrocentricidade no contexto escolar, o professor oferece às crianças, sejam negras ou não

negras, a oportunidade de conhecer, de se conectar com a história e a cultura africana. Outrossim, essa abordagem contribui significativamente para o amadurecimento intelectual.

Ademais, é fundamental incluir esses saberes nos cursos de formação de professores. Isso garante ferramentas capazes de apoiar crianças e todos os envolvidos no processo educativo na valorização do legado de África, promovendo um ambiente onde as crianças, especialmente as negras, reconheçam que sua história, experiências e intelectualidade estão sendo plenamente valorizadas.

Além disso, ainda no âmbito acadêmico, é imperativa a valorização das experiências do povo negro, rompendo com perspectivas educacionais ainda marcadas por resquícios colonizadores. Somente espaços que reconhecem as potencialidades do sujeito negro sem os filtros da discriminação podem ser considerados verdadeiramente acolhedores e férteis para o desenvolvimento humano e social.

Quando nos referimos ao continente africano estamos nos referindo a uma diversidade étnica, saberes, vivências. Falamos de valores como ancestralidade, respeito aos mais velhos, senso de comunidade, sentimento de pertencimento e tantos outros. Assim, também destacamos as múltiplas contribuições que podem servir como base para ser desenvolvida uma educação que, inspirada pela cosmopercepção africana, instaure novas formas de compreender e se posicionar no mundo.

A ideia central do Filosofia do Ubuntu, desenvolvida por Mogobe Bernard Ramose (Castiano, 2010, pp. 147-160) como um de seus principais expoentes, convida à reflexão sobre a humanidade no outro, de forma que, a partir do reconhecimento desse sujeito é possível se construir relações mais respeitadas, colaborativas, fortalecendo o espírito de comunidade e cooperação. O conceito de Ubuntu é apresentado por Ramose como hifenizado: ubu-ntu, em que "ubu" traz a ideia de ser, universal, enquanto "ntu" capta a ideia de existir. Dentro de uma comunidade, esses ensinamentos possuem uma relevância especial, pois desafiam a lógica do individualismo predominante em nossa sociedade.

No cotidiano escolar, a prática da cooperatividade aproxima as crianças do senso de coletividade. Assim, a Filosofia do Ubuntu, ao evidenciar a importância do coletivo, pode ser empregado como uma ferramenta eficiente para fomentar a união, o respeito mútuo, o combate ao racismo e diversas formas de discriminação, além de estimular decisões tomadas a partir do consenso.

Vale mencionar que, nas sociedades tradicionais africanas, o indivíduo é intrinsecamente conectado à sua comunidade. Quando um evento prejudica um membro dessa comunidade, os demais também são impactados, reforçando a interdependência entre os pares. Traduzindo esse princípio para o ambiente escolar, compreende-se que ao ocorrer uma situação na qual uma criança negra sofre discriminação, o impacto não é isolado; afeta não apenas o sujeito em questão, mas também toda sua comunidade. Este conceito promove a integração e cultiva relações saudáveis e harmoniosas que valorizam a unidade e a solidariedade.

Ressalto que a experiência de conhecer os principais pressupostos da filosofia africana, gera mudanças na maneira de se pensar uma pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa, poderá apresentar referenciais que impulsionarão o processo de reeducação acerca de ideários que foram naturalmente aprendidos e que não contemplam elementos das nossas histórias de vida. Como as pesquisas são objetos de estudos e de atravessamento, poderão lá na frente auxiliar outros profissionais, estudantes ou a quem mais interessar, a encontrarem autores africanos e conhecimentos que favoreça a possibilidade de mudança acerca de ideias de desvalorização da cultura africana, e das filosofias existentes para além Atlântico.

Seguindo, temos valores inspirados pela Filosofia da Sagacidade, desenvolvida por Henry Odera Orika (Castiano, 2010, pp. 214-220). Esse pensamento filosófico surgiu como uma resposta crítica de Orika à visão preconceituosa adotada pelos europeus, que afirmavam que os africanos eram incapazes de produzir reflexão filosófica.

Oruka, que vai nos dizer sobre o sábio dentro de uma comunidade, seu respeito perante todos e sua responsabilidade. Se por um lado existe Platão e seus diálogos, temos por outro, a existência dos sábios africanos e sua sagacidade. Em uma cultura que privilegia os conhecimentos científicos, a sagacidade confronta as filosofias convencionais priorizando a figura dos sábios e sua própria filosofia. A Filosofia da Sagacidade vai fazer com que nós educadores, ressignifiquemos nossa maneira de ensinar e questionemos o lugar atribuído àquele que ensina algo.

Cabe considerar, a partir da sagacidade, uma educação em que os professores não são os únicos detentores de saberes, mas os alunos também produzem conhecimento. Isso pode significar uma mudança no exercício do professorar. Da mesma forma que a filosofia da sagacidade valorizou outras formas de pensamentos, pode assim ser feito em sala de aula, ou na academia, quando se prioriza a potencialidade de uma filosofia que não se restringe a um

método universal.

A Filosofia da Sagacidade, contribui para que minha pesquisa considere a existência de categorias que transcendem o padrão eurocêntrico de filosofar. Os sábios africanos da sagacidade não se prendem à academia ou à racionalidade ocidental, o que pode levar a interpretação de que esse saber seja primitivo, sem valor. Entretanto, nas sociedades africanas existem indivíduos que cultivam saberes endógenos, e, sua sabedoria se preocupa com os problemas de sua comunidade, desde os relacionados à economia a modos de produção alimentícia. Esse aspecto é importante para desenvolvermos pesquisas que revele uma África que não vive somente de mitos, mas que revele um continente com uma epistemologia viva.

V - Caminhos percorridos

O presente projeto de pesquisa tem como sujeitos os alunos do primeiro ano do ensino fundamental da rede pública de educação da cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. Como o objeto desse estudo são os fenômenos que ocorrem em determinado local e cultura, no caso, a escola, a proposta de uma pesquisa qualitativa usando o método da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), se mostra mais apropriada, pois os resultados das pesquisas qualitativas partem das percepções dos indivíduos envolvidos, dos conflitos observados em campo e dos aspectos subjetivos identificados.

No primeiro momento, realizamos uma revisão bibliográfica, levantando os principais estudos e pesquisas sobre Literatura Africana, Literatura Infantil Africana, Literatura Infanto-juvenil Africana, Ensino de Literatura Africana, Literatura Africana e Educação, Literatura Infanto-juvenil Africana e Educação.

Em seguida, desenvolvemos a pesquisa de campo, através de entrevistas e da observação participante. Nessa fase, apresentamos o livro “Ombela” na turma do primeiro ano. Os dados coletados e organizados, parte-se para a análise e interpretação das informações a partir de nossa referência teórica, especialmente das principais categorias surgidas na revisão bibliográfica.

No desenvolvimento da pesquisa, lançamos mão de procedimentos metodológicos como: observação das aulas e atividades de leitura, registros das reflexões sobre a prática pedagógica com a literatura africana e a afro-brasileira, conversas informais com os alunos, reflexões sobre suas falas e análise de documentos.

Para embasamento teórico desse projeto, trouxemos os estudos e reflexões de alguns autores que em suas pesquisas subsidiam discussões que discorrem sobre o campo da literatura infanto-juvenil africana e afro-brasileira, na perspectiva de trabalhar a temática étnica racial, e os desdobramentos provocados pela inserção dessas literaturas aos estudantes do ensino fundamental, especialmente os estudantes negros.

Do trabalho de Campo

Certamente para um professor atuar nas escolas como um profissional comprometido com uma educação na perspectiva étnico-racial abordando a valorização da história e da cultura dos povos africanos, encontrará ainda algumas barreiras. Nesse sentido, refletindo sobre as possíveis dificuldades que podem ser encontradas pelos professores, a respeito da história e cultura africana, nos vale pensar: “Como ensinar na escola aquilo que não foi aprendido nos cursos de formação de professores?” Possivelmente haverá diferentes respostas, contudo, é um questionamento que não deve nos paralisar, mas nos fazer refletir sobre a realidade escolar, sobre o silêncio acerca do legado africano, sobre a reprodução de preconceitos na educação, sobre a complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra, e nosso fazer profissional.

O trabalho de campo da pesquisa “Áfricas de lá, Áfricas de cá: atra-versamentos entre escola e literatura infantil africana”, foi realizado em uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora. Inicialmente, quando a pesquisa foi pensada, faríamos em turmas do 2º ano e em uma turma do 5º ano do ensino fundamental que, no entanto, realizamos ajustes para melhor realização das atividades de campo, assim, decidimos que faríamos o desenvolvimento da pesquisa apenas em uma turma, no caso, a turma do 1º ano, início da alfabetização.

Pensamos em levar à escola livros de literatura africana infantil que foram levantados durante o intercâmbio realizado em Angola, no ano de 2014. Entre os livros levantados a escolha foi por: “Ombela – a origem das chuvas” escrito pelo autor angolano Ondjaki, um livro que conta a história de uma menina deusa que ao chorar faz nascer a chuva.

E por que o livro “Ombela”? Ele carrega em si a simbologia das águas: movimento, nutrição, adaptação. Me faz refletir sobre nossas águas internas — lágrimas, suor, saliva. “Ombela” surgiu para mim em um momento de grande insegurança frente aos desafios que vivenciei em Angola durante o intercâmbio, no ano de 2014. Era um período instável, pois ainda não havia sido definida a parceria com a superintendência local de educação para o estágio que eu realizaria. Este estágio era uma etapa fundamental para o projeto de pesquisa do intercâmbio, já que seria por meio dele que eu teria contato com professoras, levantaria os livros utilizados — tanto os didáticos quanto os de contação de histórias. Cada dia em Angola se tornava um dia a menos para o avanço do projeto, então as inevitáveis demoras nos processos burocráticos ameaçavam comprometer o andamento das atividades. Foi nesse contexto que encontrei

“Ombela”, em uma sessão de livros em um supermercado popular na capital, Luanda. Aquele livro, sobre uma menina sensível, despertou em mim coragem, mas também paciência para lidar comigo mesma. “Ombela” continuou presente em minha jornada e, quando o projeto de pesquisa do mestrado começou a alimentar novos sonhos, ela reapareceu. A figura dessa menina — uma personagem sensível e ao mesmo tempo profunda conhecedora (ou descobridora) de aspectos etnológicos — trouxera de volta sentimentos essenciais, mas também trazia a intimidade com a palavra do mais velho, afeto e fluidez. A obra permite trabalhar questões emocionais, como a aceitação da vulnerabilidade, enquanto reforça a importância dos rios, mares e da riqueza cultural expressa a partir do vocabulário. O título do livro, aliás, introduz uma nova perspectiva ao ensinar que “Ombela” significa chuva em umbundu, língua materna angolana. A narrativa, com blocos de texto curtos e linguagem simples, favorece ainda o entendimento por parte de alunos em fase de alfabetização. Após definir a escolha do livro, seguimos então para a seleção da escola onde realizaríamos a pesquisa.

Ao decidir sobre a escola ideal, levei em conta alguns critérios essenciais: acesso às turmas, confiança na gestão escolar, conhecimento das professoras e o clima de amizade no ambiente. Busquei realizar o trabalho de campo em um local onde já tivesse atuado como professora anteriormente. Essa escolha me proporcionaria maior confiança e facilitaria questões como colaboração dos colegas e otimização do tempo. E, de fato, essa estratégia se mostrou eficaz.

A escola municipal escolhida está localizada na cidade de Juiz de Fora, no bairro São Pedro, na zona oeste, próxima à Universidade Federal de Juiz de Fora. Em funcionamento desde março de 2010, a instituição oferece educação básica, abrangendo Educação Infantil e Ensino Fundamental. Criada para atender à crescente demanda de crianças da região entre 3 e 6 anos, a escola disponibiliza cerca de 250 vagas, organizando turmas de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. A escola possui uma estrutura que proporciona um ambiente privilegiado, dividido basicamente em quatro principais áreas. O primeiro espaço é o prédio novo, que abriga salas de aula, banheiros, bebedouros, um salão destinado a eventos festivos, oficinas pedagógicas e reuniões de pais. Em frente a este edifício encontra-se um pátio de terra equipado com brinquedos de parque e uma pequena construção de alvenaria. O segundo espaço é o prédio antigo, que oferece uma infraestrutura com salas de aula, cozinha, banheiros, bebedouros, secretaria, sala dos professores, biblioteca. O terceiro espaço é a horta enriquecida com árvores frutíferas, entre elas jaboticabeiras, limoeiro, goiabeiras, caramboleira e um pé de acerola,

conferindo ao ambiente um ar agradável e funcional, e o último espaço é a quadra de esportes. A escola organiza suas turmas de 1º ano nos turnos da manhã e da tarde, sendo cada grupo composto por aproximadamente 16 a 20 alunos, o que favorece um atendimento mais personalizado e adequado às necessidades dos estudantes.

Compareci à escola para uma reunião com a equipe gestora, que se mostrou receptiva à proposta apresentada, viabilizando minha entrada para o desenvolvimento do trabalho. No entanto, para dar início às atividades, foi necessário obter documentos que autorizassem a execução do projeto, os quais foram devidamente providenciados e encaminhados à Secretaria de Educação do município. Com a autorização formal para o trabalho de campo na instituição escolhida, o passo seguinte consistiu em alinhar a proposta de pesquisa com as docentes envolvidas. Esse processo incluiu diálogos prévios, uma apresentação detalhada das ideias e a busca por estratégias colaborativas que garantissem o êxito das atividades planejadas.

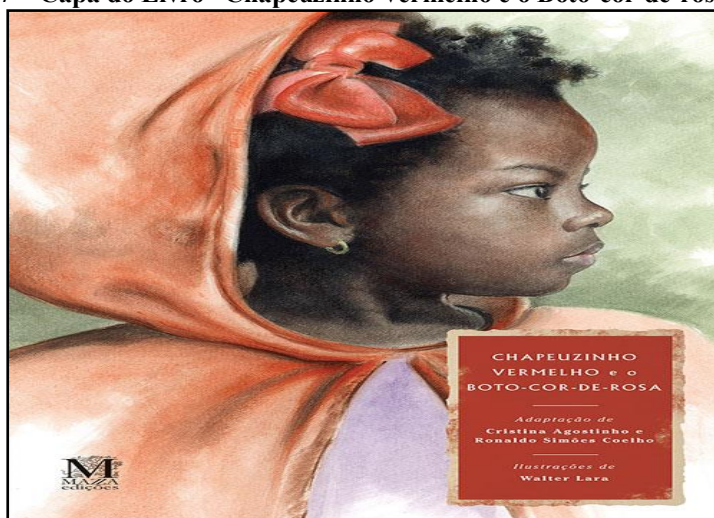
Foi marcado um dia da semana específico no qual a professora responsável pela biblioteca estivesse disponível. Durante uma reunião, discuti sobre a proposta do trabalho de campo, a pesquisa e a relevância de apresentar às crianças uma literatura infantil escrita por autores africanos. Na ocasião, levei o livro "Ombela" e li a história com ela. Ela disse: "Nossa, que história bonitinha né, fácil de trabalhar!" "É uma leitura curta, os alunos não vão se dispersar!" E essas foram as primeiras impressões. Ela questionou se eu mesma realizaria a leitura e sugeriu que essa atividade ocorresse no dia da aula na biblioteca, pois assim poderia participar do momento. Embora existisse a opção de realizar a leitura em sala durante uma aula de português, ela avaliou que seria proveitoso "unir o útil ao agradável". Em seguida, quis saber se o projeto teria um caráter mais duradouro ou se consistiria somente na leitura seguida de atividades específicas. Expliquei que a leitura seria acompanhada de uma atividade alinhada às sugestões das professoras, priorizando práticas que não desviassem muito da rotina escolar. Ressaltei que o momento de leitura já era parte do dia a dia lá na escola, mas, mesmo sendo prazeroso, carrega intencionalidade, logo, não seria diferente com o trabalho de campo. A proposta incluía apresentar o livro às crianças, deixá-las manusear o material, falar sobre o autor, contar a origem da história e permitir que elas tivessem acesso a narrativas que vêm da África. Reforcei minha disposição para ouvir sugestões e enfatizei que poderíamos alinhá-las tanto à pesquisa quanto à rotina escolar. Deixei o livro com ela para apresentar à professora regente e à colaborativa, que trabalhavam diretamente com a turma mencionada. Passei meu contato para alinharmos dúvidas e horários. A professora da biblioteca se responsabilizou por

me avisar o melhor dia para a leitura e informou que também conversaria com as professoras da turma.

A professora que colaboraria comigo no projeto desenvolvido na escola escolhida – professora responsável pela aula de leitura na biblioteca - ciente de minha experiência de intercâmbio em Angola, reconsiderou a abordagem tradicional de leitura dos clássicos literários. Embora eu almejasse desafiar alguns paradigmas estabelecidos, percebi a necessidade de agir com cautela. Sabemos, infelizmente, que a introdução de obras literárias africanas frequentemente gera impactos e bloqueios iniciais, ainda que essas leituras sejam tão acessíveis quanto quaisquer outras. O diferencial, no caso, reside no afastamento do cânone habitual, frequentemente pautado pelos clássicos ocidentais.

Diante desse cenário, elaboramos juntas algumas propostas de trabalho. Foi nesse momento que a professora sugeriu uma releitura e me apresentou o livro "Chapeuzinho Vermelho e o Boto-Cor-de-Rosa" (2020), adaptado por Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Ela comentou que já pretendia trabalhar com os alunos essa obra, pois fazia parte do planejamento. O livro é uma recriação da famosa história francesa da Chapeuzinho Vermelho, mas reinterpretada sob uma perspectiva brasileira. Nessa versão, a protagonista é uma menina negra que vive em uma aldeia composta de casas flutuantes às margens do Rio Negro, na Amazônia. Ela parte em direção à casa de sua avó adoecida levando tacacá e algumas frutas típicas da região Norte do Brasil. No entanto, no caminho, encontra o boto-cor-de-rosa, e juntos embarcam em aventuras pela floresta amazônica.

Imagem 7 – Capa do Livro “Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa”



Fonte: Mazza Edições. Disponível em <<https://mazzaedicoes.com.br/project/chapeuzinho-vermelho-e-o-boto-cor-de-rosa/>>. Acesso em: 25/02/2025.

Segundo a professora, essa iniciativa poderia facilitar, mais tarde, a leitura do livro indicado para o trabalho de campo, “Ombela”, especialmente porque as histórias apresentariam protagonistas negros. A professora responsável pela biblioteca é uma mulher branca, assim como a maioria das docentes da escola. Notei que no turno da tarde, escolhido para desenvolver o trabalho de campo, há apenas uma professora negra. Vale destacar que já lecionei nessa instituição e, na época, também era a única docente negra no turno da tarde. Além de mim, os outros profissionais negros eram colaboradores que atuavam em funções não pedagógicas na escola.

É importante pontuar que durante o tempo que lecionei na escola, não houve trabalhos de valorização da cultura negra na escola de forma constante e consistente, houve leituras pontuais, não observei algum projeto de perspectiva étnica racial. A escola respeita e acolhe a todos os alunos, mas trabalha-se pouco com leituras africanas. No primeiro semestre de 2024, até o momento do meu trabalho de campo na instituição, houve uma apresentação de capoeira de um grupo local onde os alunos tiveram contato com os sons do berimbau e cantigas que rememoravam os costumes e lutas dos negros.

Durante o período em que lecionei na escola, percebi uma lacuna de iniciativas consistentes e contínuas que valorizassem a cultura negra de forma mais significativa. Houve algumas leituras pontuais relacionadas ao tema, mas não identifiquei projetos duradouros com perspectivas étnico-raciais, ou alguma contextualização. Ainda que a escola se destaque por respeitar e acolher todos os alunos, os trabalhos voltados para a literatura africana ou afro-brasileira são tímidos. No primeiro semestre de 2024, durante minha experiência de campo na instituição, ocorreu uma apresentação de capoeira organizada por um grupo local. Esse momento proporcionou aos alunos o contato com elementos culturais importantes, como os sons do berimbau e as cantigas, que rememoram tradições e narrativas vinculadas à luta e à resistência negra no Brasil.

As professoras envolvidas nesse trabalho de campo destacaram a relevância de incentivar a leitura de autores negros como meio de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, especialmente considerando que muitos dos alunos da escola são crianças negras. Apesar dessa visão, não percebi iniciativas mais estruturadas voltadas para a conscientização étnico-racial ou para atividades que aprofundem o conhecimento e valorização da cultura africana. A biblioteca da escola, por sua vez, dispõe de uma variedade de livros que fomentam a construção de um repertório antirracista desde cedo, mas ainda não há

um trabalho contínuo e integrado nesse sentido. É importante ressaltar que as ações já realizadas, alinhadas à proposta da Lei 10.639/2003, não devem ser desmerecidas, e sim ampliadas. Segundo relato das próprias professoras, reflexões sobre questões raciais não deixam de acontecer, elas ocorrem, por exemplo, em situações informais do cotidiano escolar, como conversas no recreio ou intervenções educativas em casos de comentários constrangedores entre colegas.

Para não chegar na escola apenas no dia da realização do trabalho de campo, organizei-me para estar com os alunos duas semanas antes de iniciar propriamente a leitura de ‘Ombela’. Como já conhecia a escola, alguns professores, e conhecia alguns alunos da turma do 1º ano, criamos assim um clima de leveza e familiarização com a minha presença. Estive acompanhando a turma durante a leitura do livro “Chapeuzinho Vermelho e o boto cor-de-rosa” que foi realizada na própria biblioteca, um ambiente acolhedor, com almofadas, decoração cativante, data show, um lugar bastante agradável e que os alunos gostam de estar.

Na semana seguinte, eu estive na escola e as crianças da turma já se lembravam de mim, já sabiam quem eu era, sabiam meu nome. E assim demos início aos trabalhos com livro “Ombela”. Como na aula anterior, foi dito aos alunos que eu estaria com eles para contar uma história, eles me aguardavam com expectativa sobre o que seria mostrado.

O acordo entre mim e as professora, foi que a leitura do livro seria realizada na biblioteca, nesse ambiente aconchegante, entretanto, no dia do trabalho de campo, a leitura teve de ser realizada em outro espaço o que me causou surpresa e frustração. O que foi alinhado era que a leitura fosse realizada na biblioteca, pois utilizaríamos os aparelhos de áudio visual para mostrar vídeo, fotos, imagens de Angola, país da origem do livro, seus habitantes, as crianças, a fauna e rios africanos.

Esta ideia foi uma sugestão da própria professora da biblioteca, que, ao realizar as atividades de “Chapeuzinho Vermelho e o boto cor-de-rosa”, apresentou um vídeo mostrando como era feito o tacacá, quais os ingredientes desse prato típico e onde era a região que a história acontecia. Ademais, foi apresentado um vídeo clip musical em que aparece "Eu vou tomar um tacacá"..., trecho da música "Voando pro Pará", do grupo musical Calipso, que virou hit na televisão, gerou *memes* e shows no Brasil.

A atividade ocorreu na sala de vídeo da escola. Diferente da biblioteca, esse espaço, apesar de apropriado para apresentações teatrais e reuniões, revelou-se menos adequado para

atividades destinadas a incentivar a leitura. Essa condição gerou um certo desconforto entre os alunos, já que o local não dispunha de colchonetes e foi necessário nos deslocarmos, o que acabou atrasando o início da aula. Além disso, a ausência de cortinas deixou o ambiente excessivamente iluminado, o que dificultou a visualização das imagens projetadas e dificultou o pleno desenvolvimento da atividade.

Todavia, busquei contornar esses desafios para garantir a execução da atividade planejada. Utilizei os recursos disponíveis para adaptar o ambiente, entre eles um tecido africano levado por mim, disposto no chão para que as crianças pudessem sentar-se, deitar-se ou posicionar-se de acordo com sua preferência. Após preparar o espaço, apresentei-me aos alunos, cumprimentando-os cordialmente e incentivando que se acomodassem de forma confortável para a experiência. Subsequentemente, mostrei o livro que seria utilizado e anunciei minha intenção de contar uma história sobre um lugar familiar, mas situado a certa distância geográfica ou imaginativa. Com o intuito de estimular a curiosidade dos participantes, iniciei um breve diálogo reflexivo, questionando-os sobre a origem das histórias. Indaguei acerca dos caminhos por meio dos quais elas chegam até nós. Esse momento inicial foi concebido como uma abertura que visava engajar os alunos e prepará-los para imergir no universo narrativo.

As crianças apresentaram diversas respostas, como: "as histórias são algo que alguém conta", "a gente sabe que é história porque está no livro" e "alguém escreveu, aí aparece a história". Baseando-me nessas respostas, decidi relembrar a história que havíamos trabalhado na semana anterior, o conto "Chapeuzinho Vermelho e o Boto-Cor-de-Rosa". À medida que conversávamos, as crianças começaram a reconstruir a narrativa, recontando a história pedaço por pedaço. Colaborei com elas para recordar os personagens, as comidas, o cenário, enquanto reavivavam na memória a leitura feita anteriormente. Elas comentaram sobre a música que associaram à história e o prato típico destacado no enredo, o tacacá, que havia deixado uma forte impressão. Perguntei então se se lembravam de quem era o autor do livro ou de onde ele tinha vindo. Alguns alunos conseguiram lembrar e responderam: "Tia, a história é do Brasil".

Estávamos trocando ideias para poder explorar a obra "Ombela" e acabamos estendendo a discussão para a origem dos livros disponíveis na biblioteca da escola. Perguntei às crianças se todos os livros ali presentes eram de autores brasileiros. Elas começaram a responder que não, afirmando que há livros vindos de diversos lugares. Curiosa, fui além e perguntei se havia livros escritos em outras línguas, e mais uma vez confirmaram que sim. Quando questionei de quais locais elas imaginavam que esses livros poderiam ter vindo, mencionaram cidades como

Rio de Janeiro, São Paulo, Cabo Frio e Juiz de Fora. Alguns alunos também falaram sobre a Colômbia e a Venezuela, algo que acredito estar relacionado ao fato de a escola já ter recebido crianças dessas regiões. Decidi aprofundar ainda mais, incentivando-os a pensar em outros lugares. As respostas começaram a se tornar mais abrangentes, com menções ao Japão e à China. Segundo eles, nesses países também existem pessoas que escrevem livros e os enviam para nós. A conversa estava se tornando cada vez mais rica e envolvente.

Um dos alunos ficou bastante surpreso ao descobrir que existiam livros vindos da China. Com os olhos cheios de admiração e espanto, perguntou: "Nossa, tem livros da China?" Respondi que sim, e o brilho curioso em seu olhar era contagiante. No decorrer da conversa, outros lugares distantes começaram a surgir, o que deixou a turma, especialmente os meninos, visivelmente animada. Eles rapidamente começaram a traçar analogias com times de futebol, mencionando países como Estados Unidos, Espanha e cidades como Barcelona, imaginando também livros provenientes desses lugares. Aproveitei o entusiasmo deles para introduzir um tema diferente. Comentei que havia ainda um lugar muito especial que eles não estavam mencionando, mas a lista continuava se repetindo com os mesmos nomes já citados. Foi então que decidi tornar a interação mais dinâmica. Propus uma brincadeira de "quente e frio", explicando que, ao mencionarem um local próximo à ideia que eu queria trazer para a conversa — a África —, eu diria "quente", enquanto lugares mais distantes ou fora do contexto receberiam um animado "frio". A atividade despertou ainda mais interesse e fez com que eles comessem a associar a brincadeira às características climáticas dos países. Isso gerou algumas tentativas divertidas até que, finalmente, uma das crianças teve um momento de reflexão e afirmou com entusiasmo: "Tia, tem a África!" Perguntei o motivo de sua escolha, ao que ela respondeu de forma natural e divertida: "Porque lá faz muito calor."

Antes que eu tivesse tempo de formular outra pergunta, um dos alunos tomou a iniciativa e declarou de forma espontânea: "Na África só tem gente preta!". A sala mergulhou em um silêncio momentâneo, enquanto as professoras que acompanhavam o trabalho trocavam olhares entre si, olhavam para mim e para os alunos, visivelmente surpresas com a afirmação e aguardando alguma intervenção da minha parte. Era possível imaginar que essa perspectiva também pudesse refletir o imaginário de outras crianças presentes na sala.

Refleti, neste momento, sobre a importância de abordar questões étnico-raciais no ambiente escolar, principalmente considerando que a observação veio de um aluno branco, visto como muito inteligente por suas professoras e filho de pais com alto nível educacional. Essa

situação me levou a ponderar sobre como as vivências e referências culturais dos estudantes daquela sala poderiam estar moldando suas percepções sobre as pessoas negras e o continente africano de forma geral. Entendo que, diante disso, muitos pensamentos podem surgir, incluindo a vontade de repreender ou "dar um sermão". No entanto, é essencial compreender que essas crianças, de alguma maneira, reproduzem o que vivenciam em seus lares e nas relações próximas. Assim, utilizei a afirmação dele como um ponto de provocação: será que eu sou da África? Aproveitei esse momento para estabelecer uma conexão entre a tonalidade da minha pele negra e o comentário realizado por ele, que associava a população preta ao continente africano.

O ambiente ficou em silêncio por alguns instantes, como se todos estivessem atentos ao desenrolar daquela interação. Então, com convicção, o aluno respondeu: Sim, você é da África!

Dando continuidade ao diálogo, decidi abrir a questão para toda a turma, ampliando a reflexão e evitando focar exclusivamente no aluno que havia feito o comentário inicial. Com um tom de curiosidade provocativa, perguntei ao grupo: Eu sou preta? A sala ficou em silêncio por um momento até que um estudante, timidamente disse: Sim!

Com essa interação me fez perceber haver um tabu quando o assunto é discutir questões sobre África, ou quando surge o quesito cor da pele. Essa percepção não vem apenas desse episódio ocorrido no trabalho de campo, mas de algo que acontece na experiência de muitas colegas, professoras negras com quem compartilho vivências. Durante a conversa em sala de aula, ficou evidente nos olhares e nas expressões das crianças um certo desconforto com o tema. Porém, essa inibição não é exclusiva daquela escola; é um reflexo de como esses temas são tratados – ou melhor, evitados – em diversas instituições de ensino. O que notei é que, mesmo quando essas conversas acontecem, parecem ser abordadas de forma superficial.

Existe um receio por parte de alguns educadores que pensam: será que estamos preparados para os questionamentos que eventualmente podem surgir? Será que saberemos lidar caso os alunos tragam reflexões complexas ou experiências pessoais? Será que se abordarmos o tema da cor preta em referência ao tom de pele, e os alunos relatarem isso aos seus pais ou responsáveis, será que esses procurarão a direção da escola para apresentar queixas ou contestar o que foi dito podendo eventualmente gerar algum desconforto ou atrito? Essa insegurança faz com que muitos professores optem por não aprofundar esses temas tão urgentes e necessários. Ainda assim, essas questões nos cercam, estão presentes em cada interação e

orbitam a vida cotidiana das crianças e dos educadores, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Elas aparecem em momentos simples, como numa roda de conversa, trazendo à tona a necessidade de dialogar sobre representatividade, história e identidade. O desafio está em romper o ciclo do silêncio e criar um espaço seguro e enriquecedor para explorar temas tão fundamentais.

Ao perceber que alguns alunos demonstravam certa dúvida em relação à minha tonalidade de pele, intrigados se eu seria preta ou não, resolvi abordar a questão novamente, porém de maneira descontraída. Isso para evitar que eles se sentissem pressionados a responder ou temerosos de se expressar, além de prevenir qualquer constrangimento em relação à sua própria cor de pele, considerando que havia ali alunos e alunas negros.

No meio do grupo, alguém afirmou timidamente com uma única palavra: "morena!". A partir daí outros coleguinhas ficaram mais à vontade para responder e então alguns foram dizendo: "não, tia, você não é tão preta!" Outro dizia para o coleguinha do lado: "Eu acho que ela não é da África!" enquanto outra criança respondeu um súbito e alto "não", indicando que, na percepção dela, eu não seria uma mulher da cor preta. Todos começaram a rir, porque nesse momento eu perguntei a essa mesma criança se ela era preta. Ela me disse categoricamente que não era preta, e eu fiz justamente essa pergunta porque o tom de pele dessa criança se assemelhava ao meu. Enquanto isso eu percebi que uma criança retinta que estava no grupo ficou calada, parecia desconfiada. Até que um dos colegas disse: "Tia, mas eu acho que ele ali é preto, disse a criança apontando para o coleguinha que era sim uma criança de cor preta retinta. A criança ficou envergonhada e não falava nada. A turma ficou dividida, mas em totalidade também pensavam ser aquela criança que fora apontada, uma criança preta. Eu então preferi não trazer o foco para aquela criança, visto que ela estava tímida, trouxe o foco para a minha cor.

No centro do grupo, alguém soltou timidamente uma única palavra: morena. Isso pareceu abrir espaço para que os outros coleguinhas se sentissem mais à vontade para participar. Alguns começaram a responder: "Não, tia, você não é tão preta!" Outro comentou com o amigo ao lado: "Acho que ela não veio da África!" Houve ainda quem exclamasse um alto e firme "não", reforçando a ideia de que, para ela, eu não poderia ser considerada uma mulher negra. Todos riram quando aproveitei o momento para virar a pergunta. Perguntei àquela mesma criança se ela se considerava preta, ao que respondeu com convicção que não. Curiosamente, seu tom de pele era bastante semelhante ao meu, o que motivou minha pergunta. Enquanto tudo

isso acontecia, notei que uma criança retinta no grupo permanecia silenciosa e parecia desconfiada. Até que outro coleguinha apontou: "Tia, mas eu acho que ele ali é preto", indicando diretamente o colega de pele retinta.

Visivelmente desconfortável, a criança apontada ficou em silêncio, enquanto o restante da turma esboçava sinais de concordância. Apesar da divisão nas percepções dentro do grupo, a grande maioria parecia compartilhar a mesma conclusão: aquele colega era considerado uma criança preta. Preferi, então, redirecionar o assunto para o meu tom de pele, pois aquela criança aparentava estar retraída. Trouxe o foco para mim mesma e para a discussão sobre minha cor de pele. Aproveitei para dizer a todos que, independentemente da cor da pele de cada pessoa, seja preta ou não, precisamos aprender que as pessoas possuem diferentes tons de pele e que isso nunca deveria ser motivo de piada ou desrespeito. Aproveitei para perguntar: "Se vocês fossem colorir a "Ombela" vocês iriam usar qual cor de lápis de cor? E ele responderam: "Ué, tia, eu ia usar o marrom ou o preto"!

Num clima de descontração, não desmerecendo a potência da questão, perguntei então se eu era morena ou preta e a turma em coro respondeu: "morena"!

É importante termos nossos embasamentos referenciais firmes, para conversarmos sobre a questão de quem é preto no Brasil, as nomenclaturas, os conceitos, as discriminações e a falta de conhecimento ainda existente. Importante pensarmos também que a faixa etária dos pais dessas crianças está entre 25 e 40 anos, pessoas estas que talvez em sua infância escutaram frases do tipo: "Cabelo de bombril!" "Isso só pode ser serviço de preto." "Preto, quando não caga na entrada, caga na saída", expressões muito comuns que reforçam a discriminação contra pessoas pretas, e tornam o preconceito contra a cor da pele algo natural no cotidiano. Indivíduos que talvez em sua formação não tiveram contato com conteúdo afro referenciados, ou sequer, professores que contavam histórias dos negros que não fosse sobre a escravização, a preguiça, ou as doenças.

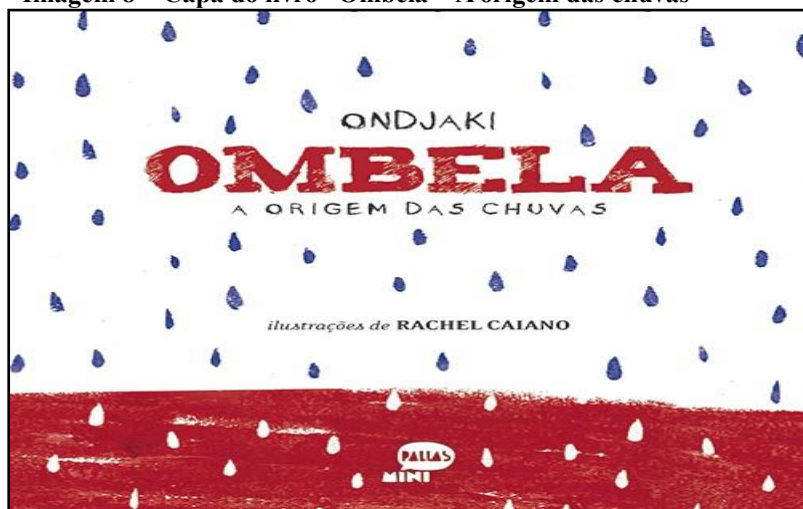
Ainda sobre o acontecimento na roda de conversa teve um aluno que disse: "tia, você é pretinha". E um outro ainda disse "Você é marrom!" Ali, concordei com a afirmação, porém aproveitei para trazer mais um questionamento, perguntei aos alunos se existia na sala alguém com a mesma cor da minha pele, com o meu marrom. Os alunos ora envergonhados, ora exaltados, apontavam-se entre si reconhecendo-se marrons, ou uma tonalidade de pele que não era branca.

Como já vínhamos conversando que aquele livro trazia a história da África, aproveitei para contar um pouco sobre a minha história pessoal, sobre a minha ida a esse continente. Entretanto, narrei minha trajetória muito brevemente, pois tínhamos pouco tempo para realizar as atividades programadas para aquele dia.

Eu disse aos alunos que morei um tempo na África e que lá conheci pessoas de diferentes tonalidades de pele, disse que em África não existe pessoas apenas de cor preta, que existe pessoas iguais as pessoas que existem aqui (em Juiz de Fora), de diferentes tonalidades de pele, mas havia sim a predominância da pele preta. Contei que conheci lindos lugares, que fiz amigos, e que trouxe várias coisas de lá, por exemplo, o pano que eles estavam sentados e livros infantis como aquele que estava em minhas mãos.

Voltando a falar especialmente sobre o livro, perguntei aos alunos sobre o que eles estavam percebendo na ilustração da capa. Várias ideias surgiram como: “É uma melancia”, “É uma chuva de caroço”, “É uma piscina!”, “É uma piscina de sangue!” “É um dia chuvoso!”

Imagem 8 – Capa do livro “Ombela – A origem das chuvas”



Fonte: Pallas Editora. Disponível em: <Ombela - Pallas Editora >. Acesso em: 25/02/2025.

Soletramos juntos as letras do título do livro: “O-M-B-E-L-A” e em seguida disse o que significava aquele nome, chuva!

Repeti que havia trazido aquele livro da África e elas ficaram me olhando com muita alegria e com muita curiosidade. Contei pausadamente a história, ao final deixei as crianças pegarem o livro, manusear, observar as ilustrações. Junto a mim na sala, além dos alunos, estavam a professora da biblioteca, a professora regente da turma e a professora colaborativa que assistia a um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse dia estavam presentes 16 alunos.

Imagem 9 – Leitura do Livro “Ombela- A origem das chuvas” para os alunos da escola José Nzila



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 10 – Leitura do Livro “Ombela- A origem das chuvas” para os alunos da escola José Nzila



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 11 – Leitura do Livro “Ombela- A origem das chuvas” para os alunos da escola José Nzila



Fonte: Arquivo pessoal

Houve um instante que achei desrespeitoso, que foi quando as professoras conversavam paralelamente entre si, isso atrapalhou um pouco a leitura. Mostrando que trabalhar com africanidades, literatura africana exige preparo, exige atenção, sensibilidade e disponibilidade para suportar o processo.

As aulas na biblioteca, de alguma forma, são encaradas como um alívio, na rotina das professoras, como um momento em que elas podem, conversar ou apenas respirar no meio do dia corrido. Continuei fazendo a leitura do livro em meio as conversas e risos, não acerca do meu trabalho, mas sim conversas paralelas, que inclusive dividiu os alunos entre prestar atenção no que eu estava contando e prestar atenção no que as outras professoras conversavam. Mas consegui fazer a leitura com sucesso e prender a atenção dos alunos, pois a leitura é bem cativante. O livro fala sobre emoções, e teve um momento que uma das alunas começou a chorar, penso que a história mexeu com ela. Porém ela não permaneceu entristecida, logo voltou a sorrir, mas também não quis compartilhar porque estava chorando, respeitei-a e não insisti.

Após a leitura do livro, eu disse aos alunos que gostaria de mostrar para eles algumas coisas sobre África, e esse foi o momento em que mostrei imagens e a fotografia do autor e da ilustradora do livro. Esse foi um ponto interessante, pois os dois tem a pele clara, reforçando que em África não há apenas pessoas pretas. As outras imagens eram bem específicas, mostravam fotos minhas com as crianças na escola onde fiz estágio, mostrava as crianças e suas brincadeiras. Foto de mulheres com as crianças amarradas nas costas de seus pais com os panos

tradicionais. Ao mostrar a flora, apresentei fotos do Baobá e isso foi muito importante, pois, uma das professoras lembrou os alunos que aquela árvore era um Baobá. Infelizmente a imagem estava desfocada, a sala era muito clara, não deu para perceber detalhes das imagens. E isso trouxe um pouco de dissabor, pois para tratarmos de assuntos com tamanha relevância, precisamos ter um ambiente apropriado, senti que não houve sensibilidade.

Imagem 12 – Alunos angolanos no pátio da Escola Primária 1º de Junho – Luanda



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 13 – Alunos angolanos da Escola Primária 1º de Junho em sala de aula – Luanda



Fonte: Arquivo pessoal

Para que as leituras façam sentido para as crianças é preciso um ensino assertivo, para tanto faz-se importante preparação e cuidado, penso que a leitura naquela sala de vídeo não foi tão adequada para um bom aproveitamento e aprendizagem dos alunos. Embora não tenha

impedido a leitura, esses contratempos não precisam nos paralisar, são coisas que nós professores, temos e devemos nos habituar, pois nem sempre as escolas contam com uma estrutura apropriada para a realização de determinadas atividades. Esta é uma queixa recorrente que acaba se tornando desculpas para que algumas práticas não sejam feitas.

Após a leitura do livro, deixei os alunos manusearem o livro, foliar suas páginas. Eu tinha 2 exemplares do mesmo livro. Um era meu e o outro presenteei a escola. Como eu havia passado no projetor imagens com crianças brincando, aproveitei a oportunidade para trazer para os alunos uma brincadeira típica de Angola, chamada Terra/mar. Esta brincadeira também está presente diversas cidades do Brasil e é muito fácil de brincar! Basta desenhar uma grande linha no chão delimitando único espaço. De um lado é a terra, escrevemos então a palavra “terra” para identificar e do outro lado, escrevemos a palavra “mar”. No início todas as crianças podem ficar do lado da terra. Ao ouvirem “mar!”, todas devem pular para o lado do mar. Ao ouvirem “terra!”, devem pular para o lado da terra. Quem pular para o lado errado sai. Disse que era semelhante à brincadeira “morto-vivo” e praticamente todas as crianças sabiam como era essa brincadeira. Aproveitamos bastante esse momento, após a brincadeira as professoras desceram com os alunos para o pátio e eu fiquei organizando o espaço. Os alunos me abraçaram e disseram que gostaram muito de estar comigo, perguntaram se eu iria voltar outro dia. Isso foi muito bom. Foi um sinal de que elas gostaram da partilha e da atividade desenvolvida. Eu disse que voltaria para fazermos mais atividade sobre o livro “Ombela”. As professoras me agradeceram e disseram que percebeu que os alunos ficaram bastante interessados pela história.

A proposta para o segundo encontro, seria reler o livro e a partir daí, mostrar uma peça teatral de um grupo brasileiro produzida por Pássaro Azul Produções, direção de Arlindo Lopes, e elenco composto por: Sara Hana, Bukassa Kabengele e Marília Lopes, que conta a história do livro “Ombela”. O vídeo tem cerca de 12 minutos, muito bem estruturado, colorido e musical e seus personagens são negros.

Comecei nosso encontro lembrando os alunos sobre a história que tínhamos lido na semana passada. Propus que algum aluno contasse a história para nós, sugeri que fosse uma menina, já que a história tinha como personagem principal uma deusa. Os colegas entenderam. Uma aluna assumiu a atividade. E eu complementei dizendo que eram para todos prestarem atenção que agora havia uma “Ombela” entre nós. Havia alunos que não estavam presentes no primeiro dia do trabalho de campo, portanto, seria a primeira vez em que eles estavam escutando essa história. A aluna pegou o livro, começou a foliar e contar para os alunos o que

estava acontecendo. Quero deixar registrado que as crianças estão no processo de alfabetização. Logo, não dominam a leitura em sua totalidade. Conseguem identificar as letras, mas ainda não leem uma frase completa. Então a aluna recontou a história com suas próprias palavras e seu entendimento. Ela estava à vontade. Folheava com alegria o livro sentindo-se a própria personagem da história. Algumas partes a aluna se lembrava muito bem, outras partes os colegas da turma a ajudava a contar. Eles recordaram que a história é de África e o significado da palavra Ombela é chuva. Relembrou partes onde a leitura trazia a água salgada e a água doce, recordaram do pai da menina e seus sábios conselhos.

Os alunos recontaram que quando está chovendo é porque Ombela está triste. No entanto, outros pontuaram que quando está chovendo, não é apenas por causa da tristeza da menina, pois ela também pode chorar de alegria. Os alunos trouxeram também experiências pessoais, dizendo que quando cortam cebola também pode chorar o que não era o caso de Ombela.

Após a releitura feita pela aluna, reproduzimos no data show a peça teatral contando a história do livro. Contada por um grupo teatral. Os alunos ficaram felizes, bem dispostos e entusiasmados com o vídeo, prestaram bastante atenção, ficaram muito atentos. Quando terminou o teatro, um aluno me perguntou: “Tia, vamos cantar agora a música do tacacá?” Era uma referência à atividade acerca de “Chapeuzinho Vermelho e o boto-cor-de-rosa”, que ao final da leitura, a professora da biblioteca colocou a música “Voando pro Pará” da cantora brasileira em que há um trecho que fez bastante sucesso que diz: “Eu vou tomar um tacacá”.

A estratégia de exibir nas atividades com o livro “Ombela”, um vídeo como a peça teatral, imagens ou até mesmo uma música, foi pensada junto com a professora da biblioteca que, de acordo com ela, traria posteriormente uma memória afetiva daquele momento. Poderia também contribuir para que as crianças prestassem mais atenção, pois a turma, segundo a professora, era uma turma bastante agitada, por conseguinte, um vídeo, imagem ou música poderia ser interessante para que as crianças ficassem atentas e fixassem a melhor a história, promovendo um momento de diversão, fruição e aprendizagens.

Após a exibição do vídeo, as crianças voltaram para a sala de aula, onde prosseguimos com a próxima atividade. O objetivo proposto era que os alunos realizassem um desenho inspirado na leitura, mas seguindo uma perspectiva diferente. Em vez de representar apenas uma parte do livro que mais gostaram, eles deveriam criar uma ilustração da história como se

estivessem contando "Ombela" para alguém que nunca tivesse ouvido falar dela. Essa abordagem foi pensada como uma forma de incentivá-los a recriar a história por meio do desenho, compartilhando suas percepções e traduzindo suas impressões de maneira criativa e pessoal.

Para facilitar o processo, o livro foi deixado visível e acessível, permitindo que as crianças o manuseassem sempre que precisassem lembrar o conto, seus cenários ou personagens. Distribuímos folhas de papel A4 para cada aluno, e eles escreveram seus nomes nas páginas para identificar suas ilustrações.

Deixei as crianças bastante livres nesse momento, evitando interferir muito, pois queria permitir que elas tivessem autonomia e liberdade para desenhar. Após explicar a proposta, elas iniciaram seus trabalhos. Algumas finalizaram rapidamente, enquanto outras demonstraram pouco interesse, preferindo sair para o lanche, já que o horário da merenda estava próximo. O tempo destinado à atividade foi curto, e percebi que as crianças executavam a tarefa de maneira relativamente rápida, ansiosas para ir lanchar. A professora regente perguntou se faríamos uma exposição com os desenhos. Respondi que seria possível, mas ressalttei que seria necessário guardar os trabalhos com cuidado, pois eles representavam uma parte essencial da pesquisa. No entanto, ela optou que eu levasse os desenhos comigo em vez de realizar a exposição, justificando que poderia haver o risco de algum material se perder, o que comprometeria minha pesquisa.

Apesar de minha vontade inicial de promover a exposição, percebi que a professora não demonstrava muito interesse em desenvolver essa atividade. Por conta disso, hesitei em insistir, temendo parecer inconveniente ou atrapalhar de alguma forma o planejamento dela. Para mim, não seria apenas uma questão de colar os desenhos e exibi-los como uma simples atividade pós-leitura; desejava que as crianças participassem de todo o processo, permitindo diálogos mais profundos sobre o livro e outras questões que poderiam surgir.

A atividade foi acompanhada tanto pela professora regente quanto pela professora de apoio, ambas ajudando a estimular os estudantes. Observou-se que, inicialmente, a maioria optava por reproduzir apenas a capa do livro. Essa escolha pode ter sido motivada pela praticidade que ela oferece por apresentar poucos elementos ou pelo fato de ser o a primeira imagem do material. Diante disso, foi necessário lembrá-los da importância de tentar representar a narrativa como um todo, em vez de se limitarem à capa. Para tanto, incentivava-

os a manipulação do livro, a observação cuidadosa das ilustrações e o envolvimento com o encantamento representado pela personagem Ombela. Embora cada aluno possua sua própria percepção artística e interpretativa, verificou-se ocasionalmente a necessidade de inspirá-los para que se dedicassem com maior comprometimento a atividade e não se deixassem dominar pela ansiedade de concluir rapidamente a tarefa com o propósito de brincar em outros contextos. Essa atividade também constituía uma forma de brincadeira: uma prática criativa e sensível que consistia em recontar a história através do uso de lápis de cor, imaginação e expressão individual.

Os alunos do 1º ano mergulharam na sua imaginação para criar desenhos inspirados na personagem principal, Ombela, suas gotas de chuva e lágrimas. Cada traço no papel carregava uma interpretação única, muitas vezes refletindo as vivências e experiências pessoais de cada criança. Esses olhares singulares podem estar ligados ao ambiente em que vivem, ao cotidiano no lar, às amizades com outras crianças ou até as brincadeiras e aventuras pelas ruas de seus bairros. No entanto, como é natural na criatividade infantil, houve momentos em que os pequenos queriam explorar temas diversos em seus desenhos.

Foi necessário explicar que o foco deveria estar ligado à história de Ombela, para que suas criações permanecessem dentro do contexto. Alguns desenhos exibiram a personagem com um semblante triste, traduzindo a percepção de que as lágrimas representavam dor ou tristeza. Mas, como é típico do olhar descomplicado e espontâneo das crianças, logo surgiam declarações lembrando que as lágrimas também podem ser de felicidade. Afinal, não podemos esquecer que a menina da história – Ombela – teve lágrimas que haviam nascido de momentos felizes e fertilizou a terra, e isso trouxe uma rica reflexão ao processo criativo delas. Esses instantes de descoberta foram preciosos: eles não apenas ampliaram a compreensão das crianças sobre a história como também as incentivaram a refletir sobre sentimentos e emoções em suas formas mais verdadeiras e diversas.

Alguns alunos vieram até mim para mostrar seus desenhos e explicar o que cada um queria expressar. Entre eles, Enzo desenhou um tsunami e um arco-íris e me contou que, a menina chorou tanto que acabou provocando um tsunami no lugar onde estava. Ele mencionou também que desenhou o pai da menina ao lado dela. Curiosa, perguntei onde era o lugar que a menina estava? Ele respondeu: "Num lugar que faz muito vento!"

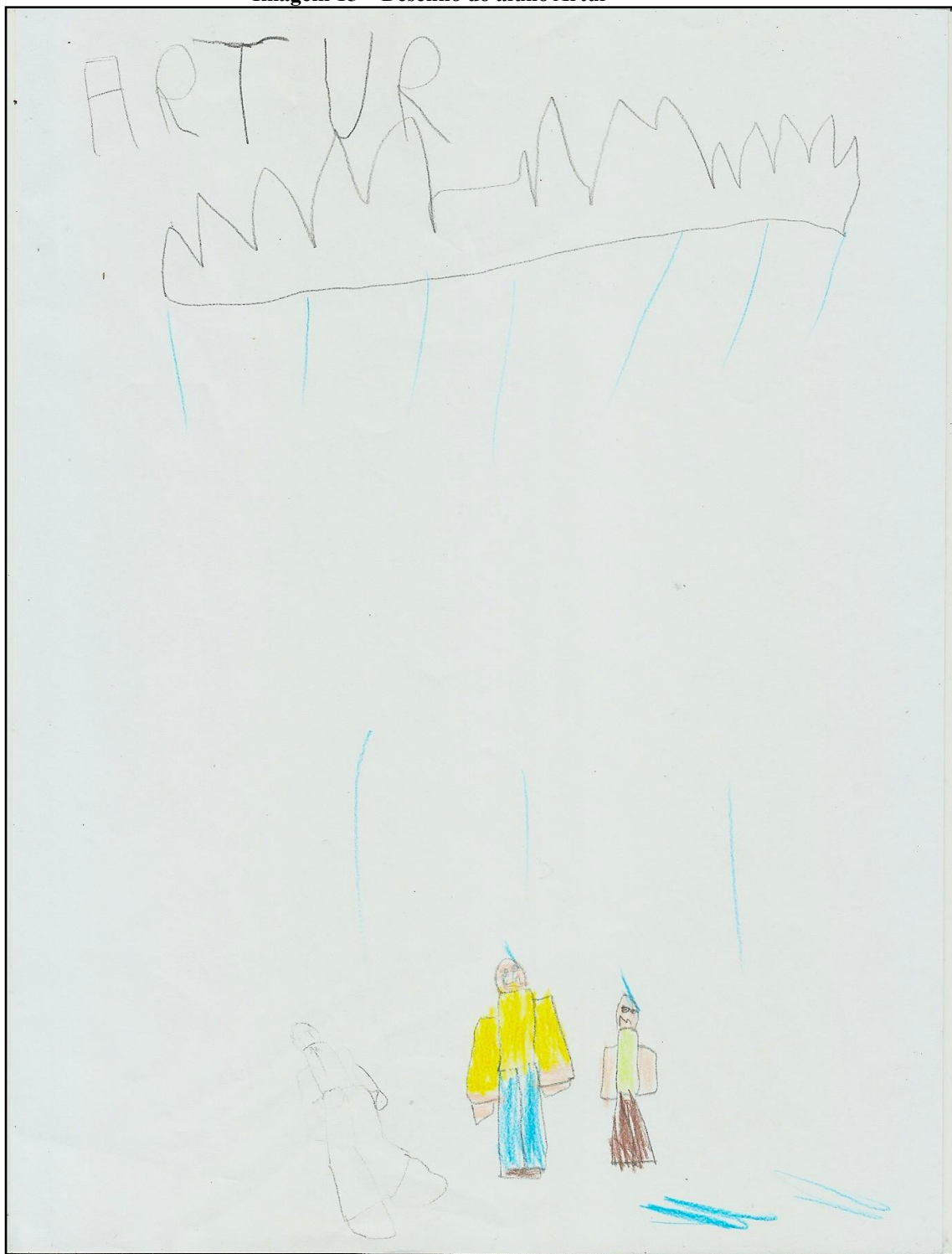
Imagem 14 – Desenho do aluno Enzo



Fonte: Arquivo pessoal

Já o aluno Artur desenhou apenas a chuva caindo, disse-me que não estava com muita vontade de fazer mais desenhos naquele dia.

Imagem 15 – Desenho do aluno Artur



Fonte: Arquivo pessoal

O aluno Matheus desenhou a capa do livro, disse que Ombela chorou muito e por isso aconteceu a chuva. Ele desenhou também uma lua e um Rio Vermelho.

Imagem 16 – Desenho do aluno Matheus



Fonte: Arquivo pessoal

A aluna Ana Emanuelyly disse que Ombela estava chorando e estava com a boca aberta. Ela disse que a chuva vai cair toda na boca da Ombela. Disse também que a chuva tem gosto de chocolate e que aquele chororô estava fazendo uma “barreira” danada no chão.

Imagem 17 – Desenho da aluna Ana Emanuelyly



Fonte: Arquivo pessoal

A aluna Valentina desenhou chuva e sol. Disse que era casamento de espanhol, de acordo com uma quadrinha musical que ele conhecia.

Imagem 18 – Desenho da aluna Valentina



Fonte: Arquivo pessoal

A aluna Lavínia me mostrou o desenho disse que era ela e seu pai, disse também que a chuva era boa.

Imagem 19 – Desenho da aluna Lavínia



Fonte: Arquivo pessoal

Os desenhos produzidos pelos alunos foram recolhidos e encaminhados para uma análise que será realizada em momento oportuno. O objetivo é refletir sobre os elementos visuais e simbólicos presentes em suas representações, contribuindo para uma melhor compreensão das reflexões e percepções desses estudantes acerca da história, expressas por meio do processo criativo. Grande parte das crianças dessa turma específica ainda não domina a leitura; algumas estão apenas iniciando o processo de aquisição, reconhecendo as letras aos poucos. No entanto, mesmo sem saber ler plenamente, elas conseguem observar as imagens, mergulhar no universo das cores, formas e personagens, traduzindo esse entendimento em desenhos cheios de significado. Cada traço carrega escolhas, emoções e curiosidades que muitas vezes não encontram expressão nas palavras. Recontar a história através de desenhos possibilita que as crianças retratem cenas, transmitam mensagens e expressem sentimentos; ao mesmo tempo, cria conexões com suas vivências, amplia o vocabulário, desenvolve a memória e a concentração, além de promover um aprendizado lúdico, colaborativo e inclusivo.

Uma semana após a realização do trabalho de campo, entrei em contato pelo WhatsApp com a professora responsável pela biblioteca para saber se os estudantes haviam feito algum comentário sobre o livro em algum momento. A motivação da pergunta veio dos dias chuvosos recentes na cidade, que estavam intimamente ligados ao tema central da obra literária, focada nas chuvas. O objetivo era saber se algum aluno havia feito uma ligação entre o clima daqueles dias e o conteúdo do livro. No entanto, a professora informou que não houve qualquer manifestação ou comentário dos estudantes relacionado ao conto africano.

Durante minha experiência na escola, tive a oportunidade de conversar com as professoras sobre a relevância de apresentar às crianças leituras de autores africanos, e observá-las como refletem e reagem diante dos conteúdos e conhecimentos que lhes são oferecidos. Ressaltei a importância de escutar as crianças e transmitir a elas que a cultura, especialmente a africana, não é algo externo de sua realidade e que África não é apenas um lugar onde faz muito calor ou é habitado por leões, mas sim um continente rico em histórias e saberes profundamente significativos. Ainda em um dos momentos de atividade na escola, enquanto as crianças estavam desenhando, sugeri às professoras que, em dias chuvosos, revisitassem oralmente junto à turma a narrativa do livro "Ombela", que aborda o tema da chuva de forma simbólica através de um mito. Também me disponibilizei para continuar contribuindo com conversas, empréstimos de livros ou indicações de obras de autores africanos, com o objetivo de fomentar a continuidade dessas leituras entre os alunos. No entanto, não obtive nenhum retorno quanto à proposta apresentada.

Talvez surjam muitas perguntas sem resposta imediata, como: Como identificar se a criança realmente “desenvolveu” sua identidade racial através daquela leitura? Será que apenas o livro é suficiente para promover essa consciência? O livro como recurso conseguiu potencializar o aprendizado? De que forma posso explorar e avaliar a aprendizagem que a criança teve ao ler o livro? Haverá uma continuidade? O conteúdo do livro será trabalhado posteriormente em outras atividades? Acredito que essas são questões pertinentes, no entanto, também compreendo que o objetivo não é proporcionar uma fórmula infalível, mas, sim, apresentar ideias que podem ser aplicadas e que podem funcionar ou não. E afinal, o que significa "funcionar"? No fim das contas, na melhor das hipóteses, devemos ser ousados nos permitir atravessar com intencionalidade de trazer mais Áfricas de lá, pra cá.

VI – Considerações Finais

Inauguro um convite para refazermos a rota: Nossos infantes têm acesso a literaturas escritas por autores africanos? Em nossas práxis escolares permanecemos privilegiando a cosmovisão europeia como normativa e universal? Trazemos para a roda da vida em nossa pequena comunidade, a escola, a intelectualidade criativa dos povos africanos? Quais narrativas os alunos hoje têm sobre a África? Sobre os africanos?

O currículo é mais do que um instrumento educativo; é uma prática discursiva, estamos retomando o olhar para a África, não apenas para revisitar lições do passado, mas também para construir um futuro livre de racismo e outras desigualdades. Nesse processo, entram diversos agentes, como escolas, educadores e a sociedade, estamos talvez provocando sensibilidades e enunciando outras memórias. Vivemos em uma terra, esta Brasilis, onde há forças que tentam apagar ou minimizar as contribuições africanas. Já refletimos sobre o que realmente constrói o Brasil? Tudo, em essência, carrega uma marca africana. Talvez seja equivocado dizer apenas que a África contribuiu; na verdade, ela construiu.

Essa escolha de palavras é importante. Se olharmos com atenção, África não é uma mera contribuição — é constituição. Proponho um movimento reflexivo e criativo que explora a ciência das sensibilidades, com o desejo de deixar meu trabalho sem a necessidade de conclusões fixas, permitindo um diálogo contínuo, com pausas e avanços, permitindo reflexões e ações pontuais. Trata-se de um corpo-textual que carrega marcas e inscrições como todo corpo humano. Busco incorporar minha experiência no texto acadêmico porque acredito que ela humaniza a escrita, pois penso que ciência despojada de vivências não humaniza a pesquisa; ela precisa de histórias, de memórias.

É assim que este estudo analisou que se faz cada vez mais necessário apresentar às crianças novos referenciais de sonhos, modos de vida e saberes. Especificamente, exploramos referências africanas, com ênfase na literatura infantil do continente, reconhecendo que a ausência e a negligência em relação à história e à riqueza cultural do continente africano resultaram em um distanciamento do conhecimento sobre nossas próprias origens.

A pesquisa é fundamentada em pilares epistemológicos como a Afrocentricidade, que coloca o povo e a cultura africana no centro de suas produções materiais e simbólicas, desafia o paradigma eurocêntrico e promove a percepção dos africanos como protagonistas na

construção de suas próprias narrativas. Além disso, a filosofia do Ubuntu, com seu enfoque no coletivo, desponta como uma ferramenta poderosa para promover união, respeito mútuo e combate ao racismo, bem como a outras formas de discriminação. Ao mesmo tempo, a valorização da sagacidade destaca outras formas de pensamento, oferecendo um fundamento aplicável tanto no ambiente escolar quanto na pesquisa acadêmica, ao priorizar uma filosofia que não se limita a métodos universais. Compreendemos, assim, que trabalhar com literatura africana — e neste estudo especificamente com literatura infantil africana — não é somente uma obrigação, mas também um direito fundamental. Trata-se de proporcionar às crianças o acesso à história e à cultura de seu povo, possibilitando sua apropriação de forma consciente e significativa.

E é nesse contexto que trago um tempo espiral. Minha escrita não surge exclusivamente por conta da Lei 10.639/2003. Ela nasce da minha vivência, do meu olhar interno e da passagem por Angola, além do meu descobrimento, mesmo depois de adulta, de autores e filósofos africanos.

Sou especialista da minha história, e ao narrá-la assumo também a responsabilidade com aqueles que a escutam. Minha reflexão extrapola o ego; porque falar de África é falar de nós mesmos. Não é celebração gratuita ou propaganda; é uma busca por aliados. Narrar essa trajetória me fortalece porque torna visível questões que merecem debate, pois quando falo elas passam a existir, influenciando subjetividades.

Falar sobre o continente africano de maneira que transcenda narrativas dolorosas exerce um impacto profundo sobre os estudantes que talvez nunca tenham considerado essa África para além de uma perspectiva exótica. Isso implica num esforço para dar espaço às vozes silenciadas no Atlântico — vozes silenciadas tanto física quanto simbolicamente. Talvez eu me encontre no papel de mediador: ora medindo as dores que emergem, ora facilitando diálogos, ora agindo como uma ponte que conecta, ora flecha, ora travessia. Não faço essa afirmação com qualquer pretensão ou arrogância, mas como alguém interessado em viabilizar o encontro de histórias, identificando tempos e narrativas antes desconhecidas. Onde eu estou agora e o que eu ouvia antes talvez não falasse sobre meu eu outro, o eu negro. Mas quando se revela esse outro eu, todo meu corpo se sensibiliza e vislumbro a oportunidade de contribuir com a ampliação do acesso a uma África plural e significativa, rompendo as barreiras da invisibilidade histórica e cultural que frequentemente lhe são impostas.

Referências

- AMÂNCIO, Iris Maria da. **Entraçamentos discursivos na Literatura Angolana do pós-independência**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014a.
- AMÂNCIO, Iris Maria da. **Teatro Angolano**: dramaturgia, literatura e representações de etnicidades. Belo Horizonte: Nandyala, 2014b.
- ARAÚJO, Débora Cristina. As relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil. In: **Educar em Revista**, vol. 34, nº 69. Universidade Federal do Paraná, 2018, pp. 61-76. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57231/35460>>. Acesso em: 12/09/2021.
- ARAÚJO, Débora Oyayomi. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças? In: **Momento – Diálogos em Educação**, vol. 28, nº 1. Universidade Federal do Rio Grande, 2019, pp. 109-126. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8774/5830>>. Acesso em: 12/09/2021.
- ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, vol. 31. Brasília: UnB, 2019, pp. 136-148. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261>>. Acesso em: 20/11/2025.
- AUSTRAL, Revista de Bordo. **Os caminhos da literatura infantil angolana**. Luanda, Angola: TAAG Linhas Aéreas de Angola, 2016, nº 115, pp.68-73.
- BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: Ki-Zerbo, J. (Org.). **História Geral da África I**, Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução de Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 10.639/2003. Brasília, Congresso Nacional, 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004.
- CASTIANO, José Paulino. **Os saberes locais na academia: Condições e possibilidades da sua Legitimação**. Maputo, Educar e CEMEC, 2013.
- CASTIANO, José Paulino. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjectivação. Maputo: Ndjira, 2010.
- COELLO, Rebeca Carballo. **Literatura Infantil Angolana e Construção Nacional no século XXI**. Lisboa: USC, 2018.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DEBUS, Eliane. A Literatura Angolana para Infância. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 38, n. 4, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38160>. Acesso em: 16/01/2024.

DIAS, Lucimar Rosa; DAMIÃO, Flávia de Jesus; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Existências de crianças e infâncias negras: movimentos de um educar e pesquisar antirracista. In: **Revista ABPN**, vol. 12. Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2020, pp. 04-19. Disponível em: <http://https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1018/938>. Acesso em: 15/01/2022.

FARIAS, Kelly de Lima; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Encruzilhar no Atlântico: o atravessar de uma estudante brasileira no intercâmbio educacional em Angola. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de; ALMEIDA, Rogério de. (org.). **Caminhos do imaginário na educação**. São Paulo: FEUSP, 2023, pp. 171-199. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1221>. Acesso em: 20/11/2025.

FARIAS, Kelly de Lima; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. “Só quem sabe onde é Luanda saberá lhe dar valor”: a tradição oral como herança ancestral. In: **Voluntas – Revista Internacional de Filosofia**, vol. 10, 2019, pp. 43-64. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39887>. Acesso em: 11/08/2024.

FARIAS, Kelly de Lima; SILVA, Jussara Alves; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. O pensar em África – o ensino de uma disciplina como guia ofertada a neófitos em filosofia africana. In: **Revista da ABPN**, vol. 17, 2023, pp. 103-121. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1670>. Acesso em: 11/08/2024.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.

FRANCIS, Véronique. Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenis. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). Infância e relações étnico-raciais – **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação), vol. 9, nº 2. Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR, 2015, pp.115-159. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1228>. Acesso em: 11/08/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GONZÁLEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro. n.92/93, pp. 69-82, 1988.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

JOVINO, Ione. Crianças negras na história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). Infância e relações étnico-raciais – **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação), vol. 9, nº 2. Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR, 2015, pp. 189-225. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>. Acesso em:

11/08/2021.

LIMA, Heloisa Pires. Entre a orelha, a língua e a mão: a origem africana para o leitor infantil e juvenil. In: **SCRIPTA**, vol. 13, nº 25. Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-MG, 2009, pp. 93-105. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4370>. Acesso em: 15/01/2022.

LOPES, Jader Janer Moreira; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Infância e relações étnico-raciais: percursos pelos trabalhos da ANPED – GT 21 e 07. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). Infância e relações étnico-raciais – **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação), vol. 9, nº 2. Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR, 2015, pp. 227-248. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1146/428>. Acesso em: 15/01/2022.

MACHADO, Fernanda Murad. O conto, a novela e o presente na literatura africana francófona. In: **África(s)**, vol. 3, nº 5. Programa de Pós-graduação em Estudos Africanos e Representações da África da UNEB, 2016, pp. 07-23. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/africas/article/view/4032>. Acesso em: 22/09/2021.

MARINHO, Mayara Matsu. **Traduções comentadas de três contos orais africanos coletados por Amadou Hampâté Bâ**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135483>. Acesso em: 22/09/2021.

MAZAMA, Ama. **The Afrocentric Paradigm**. Trenton: África World Press, 2003.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Portugal: Antígona, 2014.

NETO, Agostinho. **Sagrada esperança**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, nº 18. Brasília: UnB, 2012, pp.62-73. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523/4124>. Acesso em: 11/08/2023.

NUNES, Susana Dolores Machado. **A milenar arte da oratura angolana e moçambicana: aspectos estruturais e receptividade dos alunos portugueses ao conto africano**. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2009. Disponível em: https://www.africanos.eu/images/publicacoes/livros_electronicos/EB015.pdf. Acesso em: 20/11/2021.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Matrizes dos racismos: o biológico e o epstêmico. In: FONSECA, Dagoberto José (org.). **Racismos**, vol. 3, col. África presente! Negritude e luta antirracista. São Paulo: Selo Negro, 2023, pp. 15-36.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Políticas públicas e ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira. In: THOMÁS, Fernanda. **Áfrikas: histórias, culturas e educação**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2022, pp. 244-266. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/editora/ebook/ebooks-2022/#afrikas-historias-culturas-e-educacao>. Acesso em: 20/11/2025.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Áfrikas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: EdUNEB, 2014.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; SANTIAGO, Ana Rita. **Literaturas afro-brasileiras e africanas**: produção, ensino e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

ONDJAKI. **Ombela**: a origem das chuvas. Ilustrações de Rachel Caiano. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2014.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Entre Orfe(x)u e Exunouveau**: análise de uma estética afrodiaspórica na literatura brasileira. São Paulo: Fósforo, 2022.

SILVA, Jussara Alves da. **Griotagens em educação**: culturas, saberes e imaginário afro-brasileiro. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). Infância e relações étnico-raciais – **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação), vol. 9, nº 2. Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR, 2015, pp. 161-187. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1137/408>. Acesso em: 22/09/2021.

SOUSA, Andreia Lisboa de. **Nas Tramas das Imagens**: um olhar sobre o imaginário da/sobre a personagem negra na literatura infantil e juvenil. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação da USP, 2003.