

 [10.58876/rbbd.2025.2112023](https://doi.org/10.58876/rbbd.2025.2112023)

Construção identitária de crianças quilombolas a partir da ancestralidade africana presente na literatura infantojuvenil

Identity construction of quilombola's children based on African ancestry present in children's literature

Marcelly Moreira Santos

Graduanda em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: marcelly1908@hotmail.com

Kátia de Oliveira Rodrigues

Doutora em Ciência da Informação pelo Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Docente do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: katiarodrigues10@gmail.com

Jaires Oliveira Santos Guterres

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: jairesoliveira@gmail.com

Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: isasousa2010@hotmail.com

RESUMO

A literatura infantojuvenil pode constituir-se uma estratégia para apresentar às crianças temáticas diversas. No contexto das comunidades quilombolas, o contato das crianças com textos que abordam a temática ancestralidade africana, vem sendo frequente. Dito isto, a pesquisa teve como objetivo geral, compreender como o reconhecimento e afirmação da ancestralidade africana é representada na literatura infantojuvenil, em especial nos livros *O pequeno príncipe* e *O pequeno príncipe preto*, na perspectiva da construção identitária das crianças quilombolas. A pesquisa caracterizou-se como descritiva, quanto aos objetivos; documental no que se refere aos procedimentos técnicos e qualitativa quanto à abordagem. Para análise, recorreu-se a análise de conteúdo, a partir das categorias – ancestralidade/troca de saberes entre gerações; identidade negra e etnocentrismo. Os resultados revelaram que o título *O pequeno príncipe preto*, escrito por um brasileiro, apresenta trechos que retratam positivamente as categorias de análise. Com isto, conclui-se que a literatura infantojuvenil quando escrita por autores que ao longo de sua trajetória de vida assimilou através de seus ancestrais africanos a cultura destes, seus textos podem contribuir positivamente para o reconhecimento e afirmação da ancestralidade africana e a construção identitária das crianças quilombolas.

Palavras-chave: Construção identitária. Crianças quilombolas. Ancestralidade africana.

ABSTRACT

Children's literature can be a strategy to introduce children to different themes. In the context of quilombola communities, children's contact with texts that address the theme of African ancestry has been frequent. That said, the general objective of the research was to understand how the recognition and affirmation of African ancestry is represented in children's literature, especially in the books: "The Little Prince" and "The Little Black Prince", from the perspective of the identity construction of quilombola's children. The research was characterized as

descriptive, in terms of objectives; documentary does refer to technical and qualitative procedures regarding the approach. For analysis, we used content analysis, based on the analysis categories – ancestry/exchange of knowledge between generations; black identity and ethnocentrism. The results revealed that the title “The Little Black Prince” written by a Brazilian, presents excerpts that positively portray the categories of analysis. With this, it is concluded that children’s literature, when written by authors who throughout their life trajectory assimilated their culture through their African ancestors, their texts can contribute positively to the recognition and affirmation of African ancestry and the identity construction of quilombola children.

Keywords: Identity construction. Quilombola’s children. African ancestry.

1 INTRODUÇÃO

As práticas leitoras quando são apresentadas às crianças desde a primeira infância, podem assumir o papel de auxiliar nas descobertas e formação social. No caso das crianças oriundas de comunidades quilombolas, na visão de Silva e colaboradores (2022), a literatura infantojuvenil é uma fonte de informação essencial para o desenvolvimento destas crianças, pois retrata o seu povo e a cultura africana, contribui para o reconhecimento e afirmação da ancestralidade, assim como auxilia no fortalecimento no processo de construção identitária destas crianças

Considerando a relevância que as discussões sobre práticas leitoras com crianças quilombolas vem apresentando no campo científico, decidiu-se realizar uma preliminar revisão da literatura, com os artigos publicados em periódicos científicos, indexados na Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), com o intuito de situar o lugar dessa temática na produção do conhecimento. Para a recuperação dos artigos, definiu-se como estratégia de busca seis palavras-chave – “literatura infantil”; “prática leitora”; “literatura negra”; “cultura quilombola”; “criança quilombola” e “literatura quilombola”. Foram recuperados 24 artigos, assim distribuídos: “Literatura infantil” 14(58,3%) artigos; “prática leitora” com 6(25,0%); “literatura negra” 3(12,5%); “cultura quilombola” com um único artigo, (4,1%). Enquanto “criança quilombola” e “literatura quilombola” não foram recuperados artigos.

Em função desse cenário, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como o reconhecimento e afirmação da ancestralidade africana é representada na literatura infantojuvenil, em especial no livro *O pequeno príncipe e O pequeno príncipe preto*, na perspectiva da construção identitária das crianças quilombolas. Ressalta-se que a

escolha dos títulos se deu no contexto dos debates do BiblioQuilombola.¹ Para alcançar a pretensão em destaque, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) apresentar brevemente os autores Antoine de Saint-Exupéry e Rodrigo França, autores de *O pequeno príncipe* e *O pequeno príncipe preto* respectivamente; b) expor o contexto histórico-cultural em que os títulos investigados foram publicados; e c) identificar nos títulos investigados fragmentos que representem as categorias de análise.

2 QUILOMBOS & QUILOMBOLAS: ATRAVÉS DAS SUAS ORIGENS

As comunidades quilombolas são consideradas símbolos de resistência dos povos africanos escravizados no Brasil. Elas representam a luta pelo direito à terra, à sua cultura, seus saberes e fazeres, suas crenças, enfim, seu direito à cidadania. Estas comunidades representam relevante importância não somente para toda a comunidade negra, como para a construção social do país por sua efetiva participação no desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil.

Para compreender o surgimento, desenvolvimento e evolução dos quilombos, faz-se necessário esclarecer também o período da escravidão nas Américas. Reflexões de Reis (2000) dão conta de que o continente americano entre os séculos XVI a XIX lideraram o número de negros escravizados em relação aos demais continentes, que com o passar das décadas crescia exponencialmente. O objetivo da escravidão era construir e consolidar uma “mão de obra” para os trabalhos nas minas, na construção civil e nas lavouras de algodão, tabaco, açúcar e café. Em muitas dessas colônias, os escravizados representavam a maioria da população, portanto, a espinha dorsal da economia, gerando grandes rendimentos para a elite brasileira, que enriqueceu à custa do trabalho escravo.

No Brasil, a população africana possui características de diferentes nações, que durante esses séculos deixaram suas marcas no país. Para evitar rebeliões, os escravizados eram separados entre nações, culturas e línguas diferentes. Entretanto, apesar de não conhecerem as localidades como os povos indígenas, os africanos desde o início se rebelaram contra os escravocratas e tentaram fugir para áreas isoladas. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2023) realçam que a ação mais comum era através de revolta o que resultava na formação de

¹ Programa de extensão que congrega projetos de práticas leitoras e competência em informação em comunidades quilombolas.

comunidades independentes e, nesses espaços, era possível viver em liberdade e praticar suas tradições culturais africanas. Tais comunidades eram chamadas de quilombos e abrigavam qualquer um que estivesse fugindo dos escravocratas.

A ideia de quilombo tem sido ressemantizado desde sua criação, e sua discussão demanda revisitar conceitos. Nesse sentido, Silva (2011, p. 87) afirma que, “os quilombos foram construídos como uma unidade básica de resistência do negro contra as condições de vida impostas pelo sistema escravista”. Ampliando este conceito, vários estudiosos discutem essa terminologia:

A palavra Kilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítico militar conhecida na África central, mais especificamente na área formada pela atual república democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola (Munanga; Gomes, 2006, p. 71).

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico (Nascimento, 2002, p. 270).

Os quilombos apresentaram-se como grupamentos de pessoas que compartilham saberes ancestrais, cultivo da terra (coletiva ou não) e que, em sua maioria, tiveram como construção o regime escravocrata no Brasil, a partir da fuga de escravizados, como forma de resistência e subversão ao regime de controle e punição (Luz; Azevedo; Chagas Junior, 2021, p. 153).

As citações em tela acrescentam outros elementos, para alargar os sentidos dado a palavra ‘quilombo’. Assim, depreende-se que este espaço social representava uma grande ameaça ao sistema escravista brasileiro, pois mostrava que o escravismo não era o único destino para os africanos trazidos para o Brasil. Por isso, grupos escravagistas e as autoridades coloniais lutaram para destruir os quilombos e capturar as pessoas escravizadas fugitivas. Apesar da violência e da perseguição, muitos quilombos conseguiram sobreviver e resistir por décadas, até mesmo séculos, mantendo vivas as tradições culturais africanas e contribuindo para a formação da cultura brasileira. Como esclarece Almeida e Nascimento (2022, p. 950) ao dizer que “[...] os quilombos transcenderam os limites e o contexto da escravidão, pois continuam existindo e resistindo no Brasil pós-escravista enquanto espaços coletivos de memória, de tradição e de modos de produção [...]”

Os quilombos, portanto, se desenvolveram baseados na igualdade racial e as ideologias eurocêntricas não eram aceitas pela comunidade. Munanga (2019, p. 39) exemplifica isto ao trazer o negro como um personagem que tenta reafirmar a sua cultura e a sua história em um ambiente hostil, em que a assimilação da cultura do colonizador era mandatária.

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano 'normal'.

Ademais, admite-se que as pessoas negras delinearam como objetivos coletivos o entendimento de uma "sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade [...]" (Nascimento, 2002, p. 272), e numa democracia legítima, instituída pelos destituídos e os deserdados do país.

Frente ao protagonismo dos quilombolas, as temáticas "quilombos" e "quilombolas" entraram nas pautas governamentais, com a institucionalização do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da Fundação Cultural Palmares e da Articulação Nacional Provisória das Comunidades Remanescentes de Quilombos (ANCRQ), o que representa um importante avanço para a causa. Hoje, consegue-se visualizar a agenda incluída na administração pública direta, a exemplo da criação do Ministério da Igualdade Racial, cujos projetos e ações integram essa frente, como é o caso do Aquilomba Brasil e da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Tais avanços originaram-se, sobretudo, em função da menção a essa temática na constituição brasileira de 1988, que em seu artigo 68 afirma que: "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (Brasil, 1988). Este artigo da Carta Magna representa uma tentativa de reparação aos prejuízos historicamente causados, durante o período da escravidão, do qual, a abolição não integrou verdadeiramente as pessoas escravizadas na sociedade.

A evolução das legislações sugere avanços aos direitos básicos dos quilombolas, como educação, saúde e posse das terras dos quilombos que seus antepassados viveram,

assim como o fortalecimento da identidade destes sujeitos. Sobre a autoidentificação de “ser quilombola” Arruti (2008, p. 340) afirma que,

[...] é difícil encontrarmos uma comunidade que diga ‘eu sou quilombola’. Só quando há autoconhecimento, autodiscussão com o movimento negro, quando há um trabalho de base – aí sim você vai encontrar. Mas numa comunidade que nunca foi visitada, que seja pouco acessível ou pouco conhecida, jamais vai dizer que lá é um quilombo. [...] Eu digo que sou quilombola porque é resultado de um trabalho do movimento negro, com pesquisas e documentos. [...] Vimos, então, que ali existiu um quilombo, porque eu não acredito que naquela época todos nós fôssemos do fazendeiro, alguém era revolucionário e a minha família era revolucionária porque eu sou revolucionário, então por isso eu sou um quilombola.

A autoidentificação ainda pode ser considerada um entrave em muitos quilombos brasileiros. Furtado, Pedroza e Alves (2014) dizem que tal processo “não deixa de entrar na dialética complexa da nomeação que, por um lado, simbolicamente delimita e restringe uma realidade e, por outro, abre novas possibilidades”, revelando um cenário de profundas inquietações na ação de autodenominar-se remanescente de quilombos.

No Brasil, uma das estratégias para fortalecer a autoidentificação dos quilombolas tem sido a disponibilização de recursos didáticos, a exemplo de livros de literatura infantil e infantojuvenil para as escolas quilombolas. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, [2008]) de 2006 a 2008 foram publicados mais de 78.500 mil exemplares voltados às crianças quilombolas, desde livros escolares a livros de histórias/contos negros. Essa iniciativa pode contribuir para o fomento de práticas leitoras, o que colabora para a construção identitária das pessoas quilombolas.

3 PRÁTICAS LEITORAS DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS

As práticas leitoras são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, principalmente durante a primeira infância, o que auxilia na compreensão de mundo, possuindo como um dos seus ideais a acessibilidade e diversidade, que atesta o fato de que todos podem ter acesso democrático à leitura e ao livro. A expressão “prática leitora” como conhecida atualmente originou-se no Brasil por volta dos anos de 1990 e de acordo com Batista ([2014]),

[...] a expressão procura designar a situação da leitura em sua concretude, englobando o conjunto de elementos que concorrem para a

criação dessa situação, sempre tomada como histórica e, por isso, diversificada e mutável. São estudos que se interessam, considerando um momento dado e grupos sociais determinados, por saber quem lê o quê, quando, onde, por que motivos, de que modos, com que intensidade.

O termo foi cunhado pela necessidade de ferramentas que promovessem práticas de decodificação e interpretação dos leitores, pois, o referido termo como vocábulo carrega uma bagagem evolutiva. As práticas leitoras ajudam a desenvolver a utilização e compreensão de conceitos e termos, amparando-se na escrita. Por isso, é importante que esta seja apresentada de forma que não seja uma obrigação, é essencial que a introdução da leitura seja feita em um ambiente estimulante e com a contribuição da família (Klein, 2018).

É necessário, portanto, que essas práticas leitoras estejam de acordo com a realidade das crianças, entendendo que suas vivências e leitura de mundo precisam estar contextualizadas nos livros, pois, influenciarão na forma em que essas práticas leitoras serão apreendidas por elas. Como afirma Paulo Freire (1989), a leitura de mundo deve ser levada em consideração durante todo o processo, pois, antecede a leitura escrita. A realidade vivida embasa toda a construção das análises futuras dos livros que serão disponibilizados para as práticas leitoras.

Outro aspecto que exerce papel fundamental durante a prática leitora consiste na escolha dos livros para a faixa etária das crianças. Eles precisam ser selecionados com temáticas e design gráfico que possibilitem, de forma lúdica e animada, apresentar a estas crianças assuntos relevantes e representativos da sua realidade. Em uma alusão à segunda lei da Biblioteconomia, prelecionada por Ranganathan (2009): “a cada leitor o seu livro”, a adequação do tipo de literatura ao leitor é fator determinante para as práticas leitoras. Neste sentido, o autor ao defender que todas as pessoas devem ter acesso a leitura, enfatiza a importância de apresentar a literatura adequada para cada indivíduo, levando em conta as suas vivências e fatores externos à biblioteca. Sobre isso, Cosson (2014, p. 36) afirma que,

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Para o autor, a leitura não estaria presente apenas no momento escolar, mas em todos os ciclos da criança. A introdução de textos literários na rotina das crianças, seja pelos pais, pelos professores, ou outros agentes envolvidos no processo de formação, constitui-se como estratégia de estímulo à leitura, pois, o ato de ler pode ser desenvolvido de forma natural e prazerosa. As diversas formas de leitura convergem para se integrar aos modos de ler de cada sujeito, complementando a longo prazo, o que configurará as práticas leitoras (Alves; Correia; Salcedo, 2017). De acordo com Bakhtin (1992), a literatura infantojuvenil teria um papel essencial neste processo, pois, seria capaz de modificar a criança, fazendo desta um sujeito ativo e consciente de suas vivências, possuindo suas origens a partir das tradições orais, de rodas familiares, criando um processo de partilhamento do conhecimento e das práticas leitoras pelos seus ancestrais (Miranda, 2016).

No universo de crianças quilombolas é imprescindível que durante a prática leitora seja oferecida literatura que possibilite identificação com os personagens e os autores. Textos de autorias negras e quilombolas podem proporcionar uma relação de representatividade e identidade cultural entre o sujeito que escreve e aquele que lê. A ausência desta conectividade entre autor-texto-leitor, pode acarretar baixa autoestima, não pertencimento no mundo literário e a perda do interesse pela leitura, visto que a criança não se vê no texto. Luckesi (2003, p. 119) é enfático ao dizer que “[...] a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de decodificação de símbolos”. É importante projetar às crianças como atores sociais dentro de suas leituras, introduzindo novas temáticas que sejam significativas para estes. Ferreira (2010, p. 157),

creditar as crianças como actores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam.

A presença das culturas africanas² e afro-brasileira, assim como as histórias dos quilombos, seus heróis e heroínas nos textos fortalecem a autoafirmação e o orgulho das crianças quilombolas em relação à sua herança cultural. Além disso, a apresentação destas temáticas às crianças não pertencentes as comunidades quilombolas também pode ampliar sua consciência crítica, criar uma visão mais abrangente da diversidade étnico-cultural, combater os estereótipos e preconceitos. A representatividade vai operar na leitura e decodificação desses discursos, contribuindo na construção de redes de significações, a criança se identifica criando uma interpelação. Ou seja, a criança enxerga na leitura um meio de construção identitária, apropriando-se do que lhe interessa e reproduzindo um significado. Os textos que trazem alguma forma de representação negra ou quilombola passa pelo processo de esfera cultural – sujeito/ leitura/ identificação/ significado – onde esses livros acabam possuindo o lugar de poder simbólico (Moraes, 2019).

O reconhecimento estimulado pelo interesse da criança pelo texto lido e dissecado a partir das práticas leitoras, colabora na construção identitária destas crianças. Assim, é notável que esse processo possui efeitos reais e permanentes dentro daquele meio. Com isso, as práticas leitoras “[...] funcionam através da representação, constituindo-se em sistemas de representação [...] onde [esta] é concebida como importante para a própria constituição [...]” da identidade (Moraes, 2019, p. 169). Segundo Hall (2000, p. 7) a identidade pode ser vista nesse seguimento,

[...] como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Desse modo, as percepções de identidades são todas plurais e não fixas, sendo construídas a cada nova experiência, formando uma colcha de retalhos vista como parte de um processo maior, em que cria-se um “quadro de referência que dá aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2006, p. 7). Assim,

² Escolheu-se retratar “culturas africanas” no plural pois é “[...] significativo [perceber] como a cultura por meio de suas diferentes manifestações e instrumentos tem produzido novas subjetividades e novas formas de ser, estar e entender o mundo” (Moraes, 2019, p. 167).

[...] as identidades sociais devem ser pensadas como construídas no interior da representação, através da cultura, sendo resultantes de um processo de identificação que nos permite posicionarmo-nos no interior das definições fornecidas pelos discursos culturais. [...] uma concepção de identidade como estratégica e posicional defende que, na modernidade tardia, as identidades são cada vez mais fragmentadas e fraturadas, multiplicadamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições. Nessa perspectiva, a identidade emerge do diálogo entre os conceitos e definições representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por estes significados (Moraes, 2019, p. 170).

Nessa conjuntura, Munanga (1994, p. 177-178) entende que “a definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.”. Expandindo o escopo conceitual, Gomes (2005, p. 41) aduz que

a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Desta forma, o autor apresenta a identidade como uma forma genérica e ampla (Gomes, 2005). No contexto da infância, Novaes (1993, p. 25) afirma que o tratamento da questão identitária “reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido”. Assim, faz-se necessária uma maior delicadeza ao apresentar livros que de fato representem essa comunidade, além de se preocupar com a faixa etária e a estrutura do livro, seu conteúdo também deve ser averiguado, uma vez que, segundo Novaes (1993, p. 27), “[...] é exatamente no domínio da cultura que estes grupos [...] resgatam sua autonomia e reafirmam a sua diferença”.

As comunidades remanescentes de quilombos começam a exigir um olhar de reconhecimento perante a sociedade, dos mais distintos aspectos que permeiam suas identidades, a partir da autoidentificação e, nessa direção, as crianças precisam estar refletidas em suas leituras e em suas histórias. Os textos devem, logo, espelhar a realidade cotidiana das crianças, auxiliando no desenvolvimento identitário quilombola. Como afirma Gomes (2005, p. 43),

a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

É importante que a leitura represente uma das estratégias de construção identitária para crianças de comunidades remanescentes de quilombos, entretanto, constitui-se um desafio em uma sociedade em que esta representação é escassa e carregada de preconceitos. Assim, se tem a compreensão de que esse processo é, ao mesmo tempo, lento e multidisciplinar, tornando-se relevante o desenvolvimento de estratégias que possibilite aos sujeitos sociais serem responsáveis por contribuir na formação identitária dessas crianças. Desse modo, as crianças oriundas de quilombos além de se conhecerem como indivíduos, também se reconheceram como ser social, a partir de sua representação no mundo. É interessante então discutir o termo raça e etnia, conforme entendimento de Gomes (2005, p. 45):

ao ouvirmos alguém se referir ao termo raça para falar sobre a realidade dos negros, [...] no Brasil ou em outros lugares do mundo, devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge.

Para o autor, a terminologia comporta sentidos distintos, em razão da amplitude que adquire nos diferentes espaços sociais. O modo como as crianças entendem o conceito de raça irá influenciar em como ela se reconhece na história, por isso, é necessária uma representação plural de personagens, locais e situações que serão apresentadas a elas. No Brasil, esse termo “raça” divide opiniões positivas e negativas sendo associadas a preconceitos e termos vexatórios, mas é inegável entender a importância de conhecer o seu significado perante a sociedade. Sobre etnia, Cashmore (2000, p. 196) diz que é,

um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas.

É essencial, nesse sentido, compreender o passado escravocrata do Brasil e a

influência deste na invisibilidade de uma estrutura literária nas comunidades quilombolas, com consequências danosas no combate ao etnocentrismo e as implicações decorrentes da prática de marginalização, exclusão social, cultural e econômica desses povos, conforme salienta Lima e Silva (2013, p. 105):

a condição do negro em algumas produções didáticas ou literárias infantis, na maior parte das vezes, é inferior à do branco e o colocam de maneira inferiorizada, depreciativa, pejorativa ou em situações humilhantes. Nesse sentido, o preconceito racial dentro da estrutura tradicional manifesta-se, quase sempre, na luta do bem contra o mal, e, nesse contexto, a personagem negra, muitas vezes, representa o mal, e os elementos que justificam esse tratamento enaltecem em contrapartida as qualidades do branco vencedor.

É notório a negação histórico-cultural que se perpetua em razão de estigmas preconceituosos, entretanto, há também um processo de resistência dos povos subalternizados por grupos representantes do poder de uma elite branca, como acrescenta Lima e Silva (2013, p. 105):

Por outro lado, é importante ressaltar que algumas produções destinadas ao público infantil procuram denunciar as injustiças sociais e resgatar os valores humanos, ao contrário daquelas que, conscientemente ou não, reforçam os preconceitos étnico-raciais, bem como os estereótipos. Possibilitar o acesso do alunado às obras de literatura infantil que possam colaborar para a formação do leitor crítico e antirracista torna-se imprescindível.

Nesta perspectiva, a literatura infantojuvenil aparece como um viés da prática leitora, notadamente uma estratégia que colabora para o processo de construção identitária de crianças, proporcionando momentos de problematização, discussão e de valorização de suas raízes (Queiroz, 2021).

Dito isto, é possível perceber que quando apresentada no início da infância, a literatura contribui para o desenvolvimento das crianças de comunidades remanescentes de quilombos, ajudando a ampliar suas visões de mundo seja ela interna a sua comunidade ou externa. Esse contato cria chances de apresentar um mundo que possa assemelhar-se ao seu e, também, expor um novo universo (Condurú; Santos, 2018).

As crianças de comunidades remanescentes de quilombos podem usar a literatura para fomentar o imaginário da comunidade, resgatando a relevância desta, por

isso, é importante que nos livros sejam apresentadas personagens que se assemelhem a eles em diversificadas situações. Esse processo auxilia não somente na construção identitária, mas também na criação de leitor ativo ao seu universo. A literatura vai atuando na representatividade, apresentando percepções e sensações únicas para as crianças, ao tempo em que ensina a se reconhecer como indivíduos valorosos na sociedade. Nesse momento, a realidade se mistura com os acontecimentos presentes no texto para criar uma relação de reconhecimento e aceitação própria (Santos; Santos, 2022).

Ademais, a literatura serve como uma porta para assuntos delicados, discutidos de uma forma lúdica com uma linguagem que seja apropriada às crianças. Neste sentido, Santos e Santos (2022, p. 16) afirmam que “uma estória é capaz de inferir significados próprios em relação as demandas que estão presentes no meio social e, assim, assuntos que carregam consigo uma certa complexidade podem ser debatidos de maneira mais leve e compreensível para as crianças”.

A partir dos conceitos apresentados, torna-se possível visualizar como a literatura auxilia na construção identitária, transformando esse processo em algo leve e descontraído. No entanto, é preciso que sejam feitas ações contínuas de práticas leitoras, de modo que os textos apresentados não sejam apenas apetrechos, mas que se tornem ferramentas capazes de proporcionar às crianças de comunidades remanescentes de quilombos o desenvolvimento de seu processo identitário.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se quanto aos objetivos, como pesquisa descritiva. Quanto aos procedimentos técnicos, define-se como sendo documental e quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa. O *corpus* da pesquisa constituiu-se de dois títulos da literatura infantojuvenil - *O pequeno príncipe* (2009), de Antoine de Saint-Exupéry³ e *O pequeno príncipe preto* (2020), de Rodrigo França, os quais também são identificados durante a análise dos dados como L1 e L2, respectivamente.

Para a análise dos dados decidiu-se por recorrer a análise de conteúdo proposta por Bardin (2010, p. 45) que, “[...] tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis”. Ainda

³ A primeira edição deste título foi publicada em 1943, em língua francesa e inglesa.

segundo a autora, a análise de conteúdo envolve três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Os dados foram organizados a partir de categorias de análise, conforme orienta a autora, tendo como base na revisão da literatura (quadro 3).

Quadro 1 – Definições das categorias de análise

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
Ancestralidade/Troca de saberes entre gerações	<p>“Processo de reconstrução de suas narrativas de trajetórias biográficas, que cresce e ganha volume à medida que ocorre um aprofundamento no universo africano” (Ramos, 2021, p. 10).</p> <p>Pensamento e ação que tem como objetivo minimizar diferenças geracionais, criando o movimento - aprender a aprender (Claudino, 2008).</p>
Identidade negra	<p>“[...] construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (Gomes, 2005, p. 43).</p>
Etnocentrismo	<p>“[...] designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence.” (Gomes, 2019, p. 53).</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto à terceira fase da análise de conteúdo, tratamento dos resultados, esta consistiu na interpretação e inferência dos trechos dos livros investigados. Durante esta fase, recorreu-se à fundamentação teórica para estabelecer diálogo entre os resultados e os teóricos.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A literatura infantojuvenil aliada as práticas leitoras, quando contextualizada a realidade de seu público leitor possui a capacidade de auxiliar no desenvolvimento das crianças, não somente nas habilidades cognitivas, mas também no progresso de sua

construção identitária (Amorim, 2014; Silva, 2022). Assim, nesta seção apresentar-se a análise e interpretação dos dados, estruturada a partir do eixo central – Antoine de Saint-Exupéry e Rodrigo França e três subeixos - ancestralidade/troca de saberes entre gerações; identidade negra e etnocentrismo, conforme descritos na seção metodológica.

5.1 ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY E RODRIGO FRANÇA

A análise das obras revelou a necessidade de situar o contexto de suas autorias, (histórias e experiências vividas). Desse modo, a primeira obra escolhida para esse estudo foi a de Antoine de Saint-Exupéry, autor de origem europeia, nascido em Lyon na França, no ano de 1900 e, que desde a infância foi incentivado por sua mãe a escrever. Sua vida foi marcada pela primeira e segunda guerra, o que gerou um amor pela aviação, fato presente em seu livro. Durante a sua juventude se alistou ao exército, mais tarde trabalhou em uma empresa aérea onde viajou em missão para diversos países, conhecendo outras culturas e escrevendo pelo caminho prosas e contos sobre suas experiências. Em seu trabalho, Saint-Exupéry era responsável, por meio da sua diplomacia, a liberar pilotos que se acidentavam no deserto (Alliance Française, 2019).

Ao fixar residência na Argentina pode conhecer a América do Sul mais intimamente e só ficou famoso em 1934, quando seu livro *Voo noturno* foi transformado em filme por uma empresa americana. A partir do filme, Saint-Exupéry ganhou diversos prêmios de literatura nos Estados Unidos. Seu livro infantojuvenil *O pequeno príncipe* foi publicado, trazendo com ele pedaços de suas vivências, com temas como: infância, amadurecimento e diferenças culturais. A história encantou o público rapidamente, sendo traduzido em mais de 180 línguas e se tornando o livro mais famoso, dentre os oito que publicou (Alliance Française, 2019).

Rodrigo França, por sua vez, nasceu no Rio de Janeiro no ano de 1977 e desde a infância gostava de escrever e atuar. Pertencente a uma família negra, acreditava em quebrar estereótipos e trazer representatividade. Participou de mais de 50 peças teatrais, sendo a maioria com a temática negra, como foi o caso da peça *O encontro – Malcom X e Martin Luther King*, onde ele interpretou o Malcom X. Hoje ele é ator, dramaturgo, cientista social, filósofo, professor, articulador cultural, produtor, artista plástico, além de ativista em Direitos Humanos fundamentais. Em 2020, o autor pretendeu que sua peça *O pequeno príncipe preto* fosse publicado, fato que

ocorreu mais tarde, contudo, para que isto fosse efetivado, fez-se necessário que a obra passasse por algumas modificações. O livro retrata a importância da ancestralidade e a cultura africana (Literafro - O Portal da Literatura Afro-Brasileira, 2021).

A seguir apresentamos os resultados das reflexões empreendidas a partir das categorias, assim distribuídos: ancestralidade/troca de saberes entre gerações, identidade negra e etnocentrismo

5.1.1 Ancestralidade/ Troca de saberes entre gerações

A literatura infantojuvenil, em geral, tende a auxiliar a quebra de estigmas sociais, possuindo o papel de normalizar cor, raça, comportamentos e até mesmo situações mais complexas como classes sociais (Queiroz, 2021). Atualmente, a literatura infantojuvenil está cada vez mais preocupada com temáticas ligadas a diversidade “como eixo norteador [e] vem para esclarecer e mostrar todas as formas de relacionamento pautadas no respeito para com os outros, independente das diferenças que possam existir” (Silva, 2014, p. 14 *apud* Queiroz, 2021, p. 33), constituindo-se assim como uma estratégia para trabalhar questões étnico-raciais com respeito e através da ludicidade.

O processo colonizatório brasileiro foi violento e excludente com diversas minorias, a exemplo da colonização dos negros trazidos da África. Resgatar sua história e sua ancestralidade entre crianças de comunidades remanescentes de quilombos, faz-se necessário, seja através da oralidade ou da literatura infantojuvenil.

No contexto desta pesquisa, a ancestralidade é compreendida como um “processo de reconstrução de suas narrativas de trajetórias biográficas, que cresce e ganha volume à medida que ocorre um aprofundamento no universo africano” (Ramos, 2021, p. 10). Um pensamento e ação que tem como objetivo minimizar diferenças geracionais, criando o movimento - aprender a aprender (Claudino, 2008), favorecendo assim, a construção identitária.

Observa-se em L1, que a ancestralidade não é explicitada, assim como sua relevância para a troca de saberes entre gerações. Neste livro, a criança é apresentada em posição privilegiada de “saberes”, em detrimento aos adultos.

As pessoas grandes não acreditarão, é claro. Elas julgam ocupar muito espaço. Imaginam-se tão importantes quantos os baobás. (Saint-Exupéry, 2009, p. 57)

Só as crianças sabem o que procuram – disse o príncipezinho. (Saint-Exupéry, 2009, p. 73)

Quando há alusão a ancestralidade, sempre perpassa pela asserção de que as crianças são de alguma forma “melhores” que os adultos, pois suas emoções e caráter são verdadeiros, independente do que existe ao seu redor. Os adultos, por sua vez, precisam da aceitação externa, sempre procuram adequar suas ações e atitudes a partir da perspectiva do outro. Esse ponto de vista é prevalente durante toda a história de L1, afastando-se do conceito de ancestralidade proposto por Ramos (2021), em que o ancião é o fio condutor dos saberes e fazeres passado para as gerações subsequentes, através de suas narrativas.

Por sua vez, em L2, a temática ancestralidade, é apresentada por Rodrigo França (2020) como um conector entre as gerações, contudo evidenciando a relevância do ancião neste processo. O autor recorre a explicações claras e concisas sobre o tema, convidando o leitor ao reconhecimento e afirmação da ancestralidade africana.

*Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore, e mais outra, outra e outra... **Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravós... Todos eram reis, rainhas.*** (França, 2020, p. 10)

Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade. (França, 2020, p. 10)

*Meu coração ficou apertado, mas eu sempre lembro que ela [baobá] está lá em cima, no Orun, olhando por mim. **Ela [baobá] reencontrou nossos antepassados.*** (França, 2020, p. 35)

França (2020) sintetiza com a importância da ancestralidade africana, no segundo fragmento anteriormente mencionado, ao questionar: “*Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado [...]*”, enfatizando a grandeza da conectividade dos ancestrais para com as gerações mais novas. A ancestralidade é retratada de forma direta e intencional, sendo uma característica fundamental para o desenvolvimento da história.

Visto isto, no processo de construção identitária das crianças de comunidades remanescentes de quilombos, recorrer aos contos de religiões de matriz africana, para

apresentar suas histórias e a cultura de seus ancestrais africanos, torna possível a identificação destas crianças por meio das práticas leitoras.

Os livros também propõem reflexões sobre o baobá. Em L1 a árvore é retratada como uma praga que precisa ser eliminada. Em contrapartida, em L2 o baobá é analisado na perspectiva do sagrado, posicionando-se como elo entre o pequeno príncipe e seus ancestrais.

*Expliquei ao príncipezinho que os baobás não são arbustos, mas árvores grandes como igrejas. E que, mesmo que ele levasse consigo toda uma manada de elefantes, eles não chegariam a destruir um único baobá [...] Mas quando percebemos que **se trata de uma planta ruim**, é preciso que arranquemos imediatamente. (Saint-Exupéry, 2009, p. 20-21)*

*Em um minúsculo planeta mora um menino preto com uma árvore Baobá. **O menino gosta muito de regar a Baobá, que é sua única companheira** [...] É uma árvore linda, imensa, gigante. Estou de braços abertos tentando envolvê-la, mas não consigo. Precisaria de duas, três, quatro... De muita gente. (França, 2020, p. 8)*

*Enquanto faço isso, **deixo a semente da Baobá, porque quero espalhar por aí o que tenho de mais precioso: ela e o UBUNTU.**⁴ (França, 2020, p. 8)*

***Devo tanto à Baobá, sabe? Sabedoria é comida que nos alimenta.** (França 2020, p. 10)*

A ancestralidade africana é uma temática que precisa ser introduzida nas pautas de diálogos com as crianças, em especial as crianças de comunidades remanescentes de quilombos, para que desde a infância se desenvolva um sentimento de pertencimento à cultura afro-brasileira.

Como chama atenção Gomes (2005, p. 49), ao afirmar que precisamos “[...] compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.” A partir dessa perspectiva, é possível construir uma sociedade menos preconceituosa e mais realista no tocante a sua identidade plural.

⁴ Em França (2020), o lema apresentado pelo príncipe é “Ubuntu”, ou seja, o respeito e o reconhecimento da importância de todos e da ancestralidade. Estas percepções têm ligação muito grande com as questões quilombolas e seus coletivos.

Apresentar a ancestralidade africana como algo próximo do indivíduo desde a infância, favorece o reconhecimento identitário e possibilita a apropriação e reconstrução de suas narrativas.

5.1.2 Identidade negra

A presença da identidade negra na literatura infantojuvenil é essencial para o fortalecimento do pertencimento das pessoas, em especial as crianças de comunidades remanescentes de quilombos, uma vez que historicamente, esteve invisibilizada na literatura infantojuvenil. Sobre este aspecto, Santos e Santos (2022, p. 12) esclarece que “a representação positiva de personagens possibilita uma construção do indivíduo enquanto sujeito, realizando-se um processo que demonstra que determinado grupo pode alcançar posições importantes, que pode ser o protagonista da sua própria história”.

Os autores complementam afirmando que a representação se torna fundamental para a autoaceitação, principalmente quando ela sai do padrão europeu de beleza e comportamento, sendo uma esfera elementar para a construção identitárias durante a primeira infância (Santos; Santos, 2022). Dito isto, é possível inferir que a literatura infantojuvenil tem papel fundamental, auxiliando na primeira descoberta do que seria a identidade para a criança.

As características físicas do sujeito, embora não sejam o único aspecto formador da identidade, são fundamentais para o autorreconhecimento. Em L2, o personagem se apresenta citando suas características físicas como parte de sua formação, como retratam os trechos abaixo.

A minha pele é da cor desse solo. Quando eu rego fica mais escuro, cor de chocolate, de café quenteinho. As cores são diferentes, iguais aos lápis de cor. Tem gente que fala que existe um lápis “cor de pele”. Como assim? A pele pode ter tantos tons. (França, 2020, p. 11)

*Eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns negros e um pouco mais escuro que outros. É como a cor verde... Tem o verde escuro e o verde-claro, mas nenhum dos dois deixa de ser verde. **Eu gosto muito da minha cor e dos meus traços.*** (França, 2020, p. 11)

Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando crescer. Quero que fique para cima igual aos galhos da Baobá. Vai crescer, crescer, crescer... Vai ficar forte,

brilhoso, volumoso. Olhe para o céu! Ele será o limite. (França, 2020, p. 13)

A narrativa do príncipe em L2 apresenta como seus traços africanos são tratados como naturais e belos. Ao longo do texto sempre se autoafirma como pertencente a uma comunidade, sendo então importante para a literatura infantojuvenil, pois, esta se apresenta como uma forma da autodescoberta. Em L1, ao contrário de L2 apresenta identidade como algo ligado à posse, sendo perceptível durante o texto que a identidade dos personagens está representada por seus recursos.

'Admirar' significa reconhecer que eu sou o homem mais belo, mais bem-vestido, mais rico e mais inteligente de todo o planeta. (Saint-Exupéry, 2009, p. 42)

Eu – disse ele, ainda – possuo uma flor que rego todos os dias. Possuo três vulcões que revolvo toda semana. (Saint-Exupéry, 2009, p. 47)

A identidade em L1 está relacionada a sua interação social “visto que as relações estabelecidas entre o sujeito e o outro implicam a construção identitária por diferenciação entre aspectos individuais do eu do outro, no que diz respeito à formação de valores, perspectivas sobre si mesmo” (Santos; Santos, 2022, p. 16).

Essa construção ocorre a partir de uma ressonância com a interação entre seu meio, mas do que individualmente, sendo representado desde a infância, mesmo por adaptações mais simples, uma demarcação de poder na construção da perspectiva de duas identidades. Igualmente determina-se nas duas obras que o fator identidade baseia-se entre costumes e crenças entre grupos sociais (Santos; Santos, 2022).

Ao trabalhar a identidade negra entre crianças de comunidades remanescentes de quilombos é fundamental a atenção não apenas as características físicas, mas também a cultura da comunidade onde estas crianças estão inseridas. Santos e Santos (2022, p. 13) esclarecem que, as crianças “[...] provenientes da população negra são possuintes de cultura própria, na qual a sua respectiva presença nas práticas pedagógicas adquire significância, principalmente em relação à literatura infantil.” E complementa que “é através dessa ferramenta que as crianças estabelecem pensamentos reflexivos, imaginam e desbravam a realidade.” (Santos; Santos, 2022, p. 13), reforçando a atenção que se deve ter também com a cultura africana, ao se discutir a identidade negra.

5.1.3 Etnocentrismo

A aproximação das crianças com as diversidades que o mundo nos apresenta, a exemplo da diversidade cultural, é uma das funções da literatura infantojuvenil. Para tanto, faz-se necessário que a temática seja trabalhada de forma natural, sem causar qualquer estranheza entre as crianças. É importante que os textos de literatura infantojuvenil proponham reflexões em relação a esta temática entre as crianças, pois, na infância as crianças ainda não assimilaram de forma equivocada questões sobre a “relação de poder” e a “descolonização do saber”.

Sobre este aspecto, Queiroz (2021, p. 35), esclarece “a necessidade de lutar por um mundo mais justo e igualitário, onde não existam pessoas superiores a outras, todavia o primeiro passo para essa mudança da sociedade deve estar vinculado diretamente a desmistificação de tais ideologias, que passa efetivamente pela descolonização do saber e das relações de poder”.

Nesta perspectiva, as práticas leitoras com textos que abordam a ancestralidade africana tornam-se “armas informacionais”, que subsidiarão o processo de construção identitária das crianças quilombolas, fortalecendo-as na luta contra a desigualdade e invisibilidade perante a sociedade. Em L1, observa-se um cenário de etnocentrismo, ao naturalizar algumas situações, sem apresentar reflexões, conforme apresenta os trechos a seguir:

*Ele fizera na época uma grande demonstração da sua descoberta, num congresso internacional de astronomia. **Mas ninguém lhe dera crédito, por causa das roupas típicas que usava.** As pessoas grandes são assim. (Saint-Exupéry, 2009, p. 17)*

*Felizmente para a reputação do asteroide B 612, **um ditador turco obrigou o povo, sob pena de morte, a vestir-se à moda europeia.** O astrônomo repetiu sua demonstração em 1920, vestido numa elegante casaca. Então, dessa vê, todo mundo acreditou. (Saint-Exupéry, 2009, p. 17)*

Ao explicitar o descredito que o personagem apresenta sobre as “roupas típicas” que eram utilizadas em um congresso, assim como a postura ditatorial de um representante do governo turco em exigir “**o povo, sob pena de morte, a vestir-se à moda europeia**”, o autor torna visível no texto, a ausência de respeito a diversidade cultural e de valores. Em L2, embora o autor demonstre o etnocentrismo, o tema é

cuidadosamente trabalhado a partir da reflexão de que esta atitude pode ser um ato danoso para o outro.

‘Posso brincar com vocês?’ Alguns riram do meu sotaque e da forma como eu me vestia. ‘Ele fala cantando.’ ‘Lembra voz de quem está com preguiça.’ ‘A sua roupa é tão esquisita, não é roupa de menino.’ ‘Você não parece normal.’ ‘O que é normal?’ Quiseram tocar no meu cabelo, sem pedir licença. ‘Não toquem no meu cabelo!’. (França, 2020, p. 30)

O pequeno príncipe, em L2, ao perguntar: “O que é normal?” protesta em respeito a diversidade, quem em diferentes momentos é desrespeitada pelos que se consideram superiores e por narrativas que tendem a normatizar um discurso de grupos sociais que se colocam em posição de destaque.

Tanto L1 quanto L2 retrataram para seu público infantojuvenil cenas que infelizmente fazem parte da realidade de muitas crianças, mas que precisam ser dialogadas com elas, para que seja desconstruída a ideia de superioridade cultural. Como elucidam Santos e Santos (2022, p. 35), “as características presentes na leitura se relacionam com os aspectos presentes no cotidiano ou para além dele, as associações entre o fictício e o real contribuem para uma reflexão acerca de si próprio e de sua relação com o mundo”. Nesse sentido, a literatura infantojuvenil colabora para desconstruir os discursos impositivos.

Essa diversidade presente nas obras se aproxima da construção de uma sociedade mais igualitária, pois as pessoas que possuem acesso a essas discussões, ampliam sua visão de mundo. A literatura em geral, facilita “a aquisição de conhecimentos e ampliação do acesso a assuntos importantes da sociedade, auxiliando na percepção sobre o respeito à diversidade, sobre as variadas manifestações culturais, e atuando no combate ao racismo e à intolerância” (Santos; Santos, 2022, p. 35).

Nessa direção, é fulcral entender que a literatura desempenha papel determinante nas representações sociais, em especial aquelas relacionadas à raça, a grupos culturais que espelham a diversidade do povo brasileiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas leitoras constituem-se como importantes estratégias para o desenvolvimento cognitivo das crianças, e pode ser explorada a partir da

leitura em voz alta, individualmente ou em grupo, como também por meio da leitura silenciosa. No contexto das comunidades remanescentes de quilombos, ela pode contribuir para o reconhecimento e afirmação da ancestralidade africana, assim como na construção identitária das crianças que vivem nestas comunidades. As práticas leitoras quando resgata textos que dialogam com a ancestralidade africana torna-se um estímulo para a percepção do “coletivo” entre as crianças quilombolas.

Os resultados apresentados neste trabalho evidenciaram o contexto em que viviam os autores das obras analisadas. A origem dos autores e as perspectivas sobre a temática abordada em seus livros exprimem o lugar de pertencimento de cada um deles.

Antoine de Saint-Exupéry, de origem europeia, apresenta a visão de mundo de um contexto de países que foram exploradores de culturas, por eles considerados menos desenvolvidas. Enquanto Rodrigo França, retrata aspectos da sua cultura que foi engendrada por valores diversos, implicados na exploração de uma raça por povos com visões equivocadas e distorcidas sobre outros que não apresentavam características próximas às temáticas de matrizes africanas com propriedade, visto que carrega em sua trajetória de vida as influências de seus ancestrais, corroborando assim para a construção identitária das crianças, em especial as crianças quilombolas.

Quanto ao reconhecimento e afirmação da ancestralidade africana nos textos analisados, constata-se perspectivas bastante distintas. Em L1 a ancestralidade não é trabalhada como aspecto importante para o príncipe. Fortalece, logo, a ideia de que as crianças são mais sábias, diferente da forma como a ancestralidade é tratada em L2, em que o conceito de ancestralidade está atrelado ao baobá, que ilustra de forma sábia, o elo entre os mais jovens e os anciões nas comunidades quilombolas.

A conclusão da pesquisa mostra que os objetivos pretendidos foram alcançados, entretanto, sugere-se novas pesquisas com outros títulos da literatura infantojuvenil, para analisar esta temática na ótica de outros autores. Recomenda-se também novas pesquisas para se analisar a perspectiva do leitor sobre a contribuição da literatura infantojuvenil para discussão sobre ancestralidade africana e a construção identitária.

Por fim, salienta-se que a ideia aqui apresentada foi de possibilitar uma reflexão sobre as práticas leitoras e a literatura infantojuvenil como instrumentos eficazes para a afirmação das identidades de crianças, ainda que os objetivos e os contextos tenham sido distintos.

Na contemporaneidade, a discussão sobre o protagonismo da literatura infantojuvenil como meio para afirmação da identidade dos povos quilombolas é necessária e urgente, pois só a formação de cidadãos críticos é capaz de desconstruir estereótipos e combater o preconceito étnico-racial.

REFERÊNCIAS

- ALLIANCE FRANÇAISE. São Paulo, 24 jun. 2019. Disponível em: <https://www.aliancafrancesa.com.br/novidades/antoine-de-saint-exupery/>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ALMEIDA, Márcia Regina Galvão de; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. Ocupação, produção e resistência: terras quilombolas e o lento caminho das titulações. **Interações**, Campo Grande, v. 23, p. 945-958, 2022. Disponível em: <https://interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/3520/2748>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ALVES, Mariana de Souza; CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho; SALCEDO, Diego Andres. Práticas leitoras e informacionais: mediação e apropriação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Unesp, 2017. p. 1-17. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/124881>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- AMORIM, Eia Siméia Martins dos Santos. A literatura infanto-juvenil e a construção identitária negra. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 6, n. 13, p. 329-350, mar./jun. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/165/162>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *In*: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2008. p. 315-350.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Prática de leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BEGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, Belo Horizonte, [2014]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>. Acesso em: 15 abr. 2024 .
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação quilombola - materiais publicados**. Brasília, DF: MEC, [2008].
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.
- CLAUDINO, Maria Cristina Mendes. **Educação Permanente e troca de saberes entre gerações:**

o estudo de uma comunidade rural. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Algarve, Faro, 2008.

CONDURÚ, Marise Teles; SANTOS, Ana Cristina da S. A contribuição da literatura infantil no desenvolvimento da criança: um estudo de caso no Projeto Literatura da Biblioteca do SESC DOCA. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 410-430, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/89502>. Acesso em: 20 abr. 2024.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 26, p. 106-115, 2014.

GOMES, Manoel Messias. Africanidade: contemporaneidade, cultura e educação. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 28, p. 1-6, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, 2005. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

KLEIN, Ana Maria Aparecida de Carvalho. A Importância da Leitura para o Desenvolvimento Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 11, 6. 8, p. 81-96, 2018.

LIMA, Aurilia de Brito; SILVA, Fabiana Cristina da Silva. A importância da literatura infantil afro-brasileira e africana no ensino fundamental do SESC – Petrolina/PE. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 02, n. 02, p. 104-131, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1276/1217>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LITERAFRO - O PORTAL DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA. Belo Horizonte, 29 jul. 2021.

Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/1401-rodrigo-franca>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LUCKESI, Cipriano. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2003.

LUZ, Agatha Leticia Eugênio da; AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; CHAGAS JUNIOR, Edgar Monteiro. A construção da identidade quilombola na Amazônia: um estudo de práticas escolares em guajará-miri, município do Acará, Pará. **P2P & INOVAÇÃO**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 151-168, 2021.

MIRANDA, Marina Rodrigues. "Janela ou tramela?". A literatura infantil como contributo para identidades infantis quilombolas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, 1.; CONGRESSO NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILDIDADES: LITERATURAS E LINGUÍSTICA, 3., 2016, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2016. p. 1-12.

MORAES, Maria Laura Brenner. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 167-172, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *In*: SPINK, Mary Jane Paris (org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 170-179.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abadias do. Quilombismo: um conceito científico histórico-social. *In*: NASCIMENTO, Abadias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002. p. 269-274.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: Ed. USP, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **História geral da África, X**: África e suas diásporas. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387783/PDF/387783por.pdf.multi>. Acesso em: 15 abr. 2024.

QUEIROZ, Rosivânia dos Santos Gonçalves. **A literatura infantil étnica-racial e sua contribuição no processo de desenvolvimento da identidade do aluno da comunidade quilombola moreira de baixo em Água Branca/AL**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2021.

RAMOS, Rodrigo Maciel. A ancestralidade: construção e aquisição de identidades africanas no Brasil realizadas a partir da cultura do Candomblé. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 16, n. 2, p. 1-16, 2021.

REIS, João José. A presença negra: encontros e conflitos. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000. P. 79-99. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

RANGANATHAN, Shiyali Ramamrita. **As cinco leis da Biblioteconomia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Carolaine da Silva dos.; SANTOS, Tiago Pereira dos. **O papel da representatividade na literatura infantil afrobrasileira num quilombo Aguabranquense**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2022.

SILVA, Marcel Franco da. Construção da identidade por meio da literatura. **Sapiens**, Carangola, v. 4, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/6570/4273>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, Raylina Maila Coelho *et al.* Infância e saberes quilombolas: participação das crianças e cultura lúdica no quilombo de Ariquipá-MA. **DESIDADES-Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 32, 2022.

SILVA, Simone Rezende da. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 14, n. 9, p. 73-89, jul./ dez., 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1801/1728>. Acesso em: 2 mar. 2024.

Recebido em: 01 de janeiro de 2024
Aprovado em: 07 de janeiro de 2025
Publicado em: 10 de janeiro de 2025