INSURGÊNCIAS NA LITERATURA INFANTIL: MEDIAÇÃO LITERÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

INSURGENCIES IN CHILDREN'S LITERATURE: LITERARY MEDIATION FOR A DECOLONIAL EDUCATION

INSURGENCIAS EN LA LITERATURA INFANTIL: MEDIACIÓN LITERARIA PARA UNA EDUCACIÓN DECOLONIAL

Laércio Francisco de Souza Alves Júnior[1]
Ivanete Bernardino Soares[2]

RESUMO
Os estudos acerca da colonialidade e de suas implicações na América Latina denotam a necessidade de investimento em uma postura educacional na contramão das incorreções históricas de uma epistemologia que gerou o emudecimento de práticas e de saberes insurgentes. Por essa razão, a mudança de postura ética na sociedade deve ser implementada também na esfera do indivíduo e desde o nascimento; e a educação literária, sendo a literatura uma forma de expressão privilegiada do imaginário infantil, precisa pautar-se por uma ética antirracista, a partir da mediação qualificada de obras que privilegiam temas e personagens historicamente subalternizados. Este artigo propõe-se, assim, a argumentar em favor da decolonização dos saberes e dos sistemas de percepção por meio de uma educação literária desde as infâncias. Para tanto, reporta-se a uma revisão de literatura a partir de contribuições teóricas como Quijano (2005), Machado e Soares (2021), Soares, Gebara e Martins (2023), Bellestrin (2013), Walsh (2009), Candido (2012) e outros. Para ilustrar a reflexão teórica, é apresentada uma proposta de mediação de leitura da obra *Procura-se Carolina*, de Otávio Júnior e de Isabela Santos. A obra selecionada promove a personagem feminina negra, não mais reduzida a papeis secundários, mas protagonista e produtora de conhecimento – um potencial subversivo frente à lógica colonial.
PALAVRAS-CHAVE: mediação de leitura; educação literária; ensino decolonial de literatura; literatura infantil e juvenil.

ABSTRACT
Studies on coloniality and its implications in Latin America show the need to invest in an educational stance that goes against the historical inaccuracies of an epistemology that has led to the silencing of insurgent practices and knowledge. For this reason, the change in society's ethical stance must also be implemented in the individual sphere and from birth; and literary education, since literature is a privileged form of expression of children's imagination, needs to be guided by an anti-racist ethic, based on the qualified mediation of works that privilege historically subalternized themes and characters. This article thus sets out to argue in favour of the decolonization of knowledge and systems of perception through literary education from childhood onwards. To this end, it refers to a literature review based on theoretical contributions such as Quijano (2005), Machado and Soares (2021), Soares, Gebara and Martins (2023), Bellestrin (2013), Walsh (2009), Candido (2012) and others. To illustrate the theoretical reflection, a reading mediation proposal is presented for "Procura-se Carolina", by Otávio Júnior and Isabela Santos. The selected work promotes the black female character, no longer reduced to secondary roles, but as a protagonist and producer of knowledge - a subversive potential in the face of colonial logic.
KEYWORDS: reading mediation; literary education; decolonial literature teaching; children's and young adult literature.

RESUMEN
Los estudios sobre la colonialidad y sus implicaciones en América Latina denotan la necesidad de invertir en una postura educativa que vaya en contra de las inexactitudes históricas de una epistemología que ha llevado a silenciar las prácticas y los conocimientos insurgentes. Por eso, el cambio de postura ética de la sociedad también debe ser implementado en la esfera individual y desde el nacimiento; y la educación literaria, por ser la literatura una forma privilegiada de expresión del imaginario infantil, necesita ser orientada por una ética antirracista, basada en la mediación calificada de obras que privilegien temas y personajes históricamente

[1] Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil. Orcid: 0009-0008-8974-444X.
[2] Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil. Orcid: 0000-0002-3299-3540.

subalternizados. Así pues, este artículo se propone abogar por la descolonización del conocimiento y de los sistemas de percepción a través de la educación literaria desde la infancia. Para ello, se remite a una revisión bibliográfica basada en contribuciones teóricas como las de Quijano (2005), Machado y Soares (2021), Soares, Gebara y Martins (2023), Bellestrin (2013), Walsh (2009), Candido (2012) y otros. Para ilustrar la reflexión teórica, se presenta una propuesta de mediación de lectura para «Procura-se Carolina», de Otávio Júnior e Isabela Santos. La obra seleccionada promueve el personaje femenino negro, ya no reducido a papeles secundarios, sino como protagonista y productor de conocimiento - un potencial subversivo frente a la lógica colonial.
PALABRAS CLAVE: mediación de la lectura; educación literaria; enseñanza decolonial de la literatura; literatura infantil y juvenil.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com o advento de uma perspectiva decolonial em várias áreas de produção do conhecimento, também a escola tornou-se cenário para a discussão de temáticas variadas a partir de novos enquadramentos epistemológicos. No campo literário, também podemos notar importantes desdobramentos do avanço desses estudos, embora o volume de publicações vinculadas a esta filiação teórica seja ainda incipiente, principalmente em se tratando do ensino de literatura na infância. Por essa razão, a emergência da promoção de um ensino decolonial de literatura na infância, rumo a uma educação para a prática da liberdade (hooks, 2013), impulsiona as ações deste trabalho, que se propõe a apresentar uma proposta de mediação de leitura do livro *Procura-se Carolina*, de Otávio Júnior e de Isabela Santos, ancorada em uma concepção de ensino de literatura que se paute pela decolonialidade das práticas e dos saberes. No decorrer do artigo, buscamos refletir sobre incorreções no discurso da história que favorecem a manutenção de dispositivos ideológicos de monopolização dos saberes e de marginalização de grupos subalternizados; discutir acerca das concepções que sustentam a perspectiva decolonial do ensino de literatura na infância e propor uma mediação de leitura de uma obra específica, com o intuito de promover uma educação para a prática da liberdade, fundamentada em iniciativas anticoloniais.

A relevância social deste trabalho se assenta no fato de apresentar uma proposta de mediação literária que pode favorecer a reflexão e a problematização de paradigmas socialmente instituídos junto a crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Figurando como um instrumento pedagógico mobilizador, professores e alunos podem ser motivados a lançar um olhar para a pauta antirracista, engendrada na narrativa da obra. Sendo assim, a perspectiva decolonial ganha lugar, também, no ensino de literatura na infância e permite que sejam discutidos aspectos inerentes a uma formação de potencial subversivo diante de estruturas hegemônicas de poder econômico e simbólicos violentos em relação à expressão e à atuação social de grupos específicos.

Este texto encontra-se organizado em três seções, a partir das quais se busca abordar as implicações da colonialidade/decolonialidade para o ensino de literatura nos anos iniciais da escolarização. A esse respeito, discutimos incorreções históricas decorrentes da colonialidade para as práticas e saberes insurgentes, bem como os desdobramentos desse processo na contemporaneidade. Em seguida, apontamos a relevância de uma perspectiva anticolonial para o trabalho com a literatura na infância, que tradicionalmente costuma estar ancorada em critérios seletivos mobilizados por resíduos de forças coloniais. Por último, é apresentada uma proposta de mediação de leitura de uma obra específica, de modo a promover um ambiente favorável à decolonialidade também no trabalho com a literatura na infância, enquanto alternativa para contornar incorreções instauradas em outros momentos históricos.

COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE NA AMÉRICA LATINA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS E SABERES INSURGENTES

"Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram" (Brasil, s.d). Com essas palavras, Pero Vaz de Caminha aponta as incipientes impressões acerca da "nova" terra. Descrições oriundas do primeiro contato com os povos originários, assentadas em um olhar estritamente eurocêntrico frente às práticas e aos saberes desses povos. Dava-se início, então, às investidas coloniais portuguesas em terras brasileiras, movimento que, para muito além de um monopólio econômico e político, direcionou-se à opressão do ser, de modo a subalternizar práticas e saberes insurgentes em favor do colonialismo europeu.

A expansão do colonialismo europeu – que gerou a hegemonia de seus valores, de seus sistemas de exploração econômica e da sua rede de referências simbólicas sobre os povos das regiões colonizadas – deu lastro à elaboração teórica da ideia de raça e das hierarquias baseadas neste conceito, naturalizando, progressivamente, a noção de superioridade eurocentrada (Quijano, 2005). Consequentemente, "o eurocentrismo teve como objetivo homogeneizar as formas básicas de existência social de todas as populações e seus domínios, o que implicou em estratégias para controle dos poderes, dos saberes, dos modos de ser e das sexualidades das populações colonizadas" (Machado; Soares, 2021, p. 986-987). A colonialidade implica, portanto, no silenciamento dos modos de poder, saber e ser dos povos colonizados, com vistas à imposição de valores eurocêntricos enquanto universais.

Em relação à colonialização do saber, "Lander elabora uma forte crítica à colonialidade na esfera do conhecimento, desdobrando, desse modo, para o campo da epistemologia, [...] talvez demasiadamente centrado nas heranças econômicas e raciais do colonialismo moderno" (Mota Neto, 2016, p. 92). A respeito disso, Mota Neto (2016), mais uma vez ancorado nas proposições de Lander (2005), evidencia a responsabilidade das ciências sociais de uma época como mecanismo de reafirmação da superioridade da Europa nesse movimento de colonização dos saberes (Lander, 2005 *apud* Mota Neto, 2016). Ocultadas por um discurso de neutralidade, algumas filiações teóricas dessas ciências estiveram mais a serviço da retenção do monopólio eurocêntrico do que do conhecimento das sociedades colonizadas em suas singularidades. Nessa mesma direção, Soares, Gebara e Martins (2023, p. 7) afirmam que "discursos, palavras e conceitos que tecem um ser humano universal, imaginado e suposto se articulam e se mantêm ao longo do tempo através de 'máquinas' e de 'mecanismos' que operam e colonizam de forma gramatical, linguística, pedagógica e educativa". Configura-se, nesse cenário de apagamento, o que Ramose (2011) conceitua como "epistemicídio", em outras palavras, trata-se da repressão à produção e à circulação de saberes dos povos subalternizados.

Na contramão das pressões de colonialidade, emerge o pensamento pós-colonial, "cujas primeiras elaborações podem ser observadas pelo menos desde o século XIX na América Latina" (Bellestrin, 2013). Conforme Bellestrin (2013), um grupo de teóricos latino-americanos e americanistas funda o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, que se desintegrou em 1998, em razão de divergências teóricas entre seus membros. Nessa mesma época, ocorreram os primeiros encontros dos teóricos que deram origem ao grupo Modernidade e Colonialidade (M/C), nos Estados Unidos, cuja publicação de grande relevância, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, deu-se logo em seguida, no ano 2000.

De todo modo, "diferentemente das teorias tradicionais, a decolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo o mundo, e em particular no Sul global" (Mota Neto, 2016, p. 19). Por essa razão, para além dos pressupostos teóricos que reorientam o posicionamento frente à colonialidade em suas manifestações, o movimento decolonial configura-se, também, pelas práticas subversivas das classes minoritárias, condicionadas, historicamente, à repressão e ao emudecimento.

Acerca dessa nova perspectiva em torno do colonialismo e de suas incorreções históricas, Soares, Gebara e Martins (2023, p. 7) afirmam que

> …o pensamento decolonial, descolonial ou anticolonial em diferentes partes do mundo supõe o questionamento dos paradigmas que orientam a produção de conhecimento e a mobilização de estratégias epistemológicas inaugurais que valorizem a voz e a palavra de sujeitos, grupos e classes sociais que permaneceram no passado e ainda permanecem mergulhados no esquecimento.

Trata-se, pois, de um pensamento insurgente e que vai de encontro à lógica hierarquizada, cuja herança colonial ainda insiste em permear os diferentes setores da sociedade e que, por isso, abre margens ao silenciamento das práticas e dos saberes dos povos subalternizados.

De todo modo, apesar do avanço de perspectivas em favor dos grupos menos favorecidos, Catherine Walsh (2009, p. 8 *apud* Machado; Soares, 2021, p. 994) aponta que a política "multicultural" equivale, na verdade, a uma estratégia do mundo moderno colonial, cujas consequências incluem os grupos subalternizados em um modelo globalizado de sociedade, regido, na realidade, por interesses de mercado. O que se observa, assim, é uma tentativa, por parte dessas forças mercadológicas, de estabilizar possíveis tensões, de modo a ampliar as possibilidades de acumulação material que sustentam a lógica neoliberal.

A esse estado de coisas, acrescentam-se estruturas e dispositivos que promovem a manutenção de ideais conservadores e reducionistas, consolidados, na contemporaneidade, pela representatividade e pelo monopólio político, econômico e social de grupos privilegiados, a partir dos quais se mantém a marginalização de práticas e de saberes insurgentes. Por esse motivo, "a alteração de nossas bases epistemológicas e a mudança de paradigmas se apresentam como condição para o reexame de nossa história e da produção de conhecimento entre nós" (Soares; Gerbara; Martins, 2023, p. 7).

Sendo assim, defendemos que a crítica à colonialidade dos saberes no campo da educação formal (e fora dela também) deve ser uma constante, se queremos uma sociedade mais justa e igualitária, que ofereça condições para que todos os sujeitos possam expressar sua voz, suas experiências culturais, sociais e pessoais e que sejam considerados parte integrante da comunidade em que vivem, sem hierarquias de qualquer ordem.

É preciso, portanto, reorientar as formas de agir e de pensar frente às práticas educacionais e aos saberes instituídos à luz da matriz europeia de poder, em direção à prática constante do posicionamento crítico e do enquadramento democrático. Acerca disso, as instituições de ensino básico são dispositivos fundamentais nesse processo de releitura da realidade, rumo ao exercício da liberdade. Os anos iniciais da escolarização contemplam uma fase sensível na formação dos sujeitos, visto que corresponde à etapa do desenvolvimento humano em que se inicia a constituição da subjetividade, singularização e identidade social.

Por isso, na esfera escolar, as escolhas do educador em termos de acervos de leitura e práticas de interação podem-se refletir em crenças e valores que tendem a ecoar ao longo da vida.

LITERATURA NA INFÂNCIA E A PERSPECTIVA DECOLONIAL DE ENSINO

Soares, Gebara e Martins (2023, p. 3) afirmam que o tratamento de alguns conceitos importantes "como eurocentrismo, colonialidade e decolonialidade do ser, do saber e do poder para a compreensão da realidade das crianças e de suas infâncias é ainda incipiente". Refletir e problematizar as implicações da colonialidade para o ensino de literatura na infância é, do mesmo modo, um movimento cujas elucidações teóricas têm encontrado lugar de discussão em âmbito acadêmico a passos lentos.

Enquanto desdobramento do colonialismo, é preciso considerar que epistemologias insurgentes encontram percalços frente às engrenagens de poder. Alguns eventos históricos, por exemplo, se apresentam como mais importantes que outros na definição de currículos ou prescrições oficiais sobre os conhecimentos e repertórios de saberes socialmente relevantes.

> … os movimentos históricos, as lutas dos povos colonizados, os escritos e os tratados políticos decoloniais não têm o mesmo prestígio dos escritos de Hobbes, Locke ou Rousseau, por exemplo. As revoluções inglesa, francesa e americana têm mais destaque que a revolução no Haiti e as lutas nacionais de independência na América Latina, na África e na Ásia. (Soares; Gerbara; Martins, 2023, p. 9).

Esse movimento repercute igualmente no campo literário, que, refletindo e refratando as contradições da sociedade, retém também incorreções ideológicas das classes dominantes, na medida que também mimetiza os interesses desses grupos, os quais controlam e monopolizam a produção e a circulação do conhecimento. Evidentemente, pelos mesmos motivos, disputa espaço e visibilidade a literatura contra hegemônica e, por vezes, militante que resiste ao discurso ético homogeneizador de certa tradição.

De modo geral, obras literárias que protagonizam o negro, o indígena ou os grupos minoritários ainda figuram como "novidades exóticas" em bibliotecas, salas de aula e em instituições de ensino básico. Em muitas universidades, mesmo em cursos de Letras, a curadoria de obras e movimentos literários ainda é pouco absorvente da diversidade étnica, de gênero e de classe social de autorias que representam a produção artística nacional e internacional, exceto pela presença de disciplinas que tratem da literatura africana ou afro-brasileira como projeção da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas da educação básica, embora ainda não estenda a obrigação para as licenciaturas em nível superior de ensino.

Perdem-se, assim, oportunidades de promoção de argumentos e de reflexões que possam confrontar epistemologias consolidadas por forças coloniais, cujas ressonâncias fortalecem a manutenção de práticas injustas e autoritárias. Ainda em relação ao campo literário, Machado e Soares (2021, p. 996) apontam ainda que

> ... há que se considerar que a determinação do cânone e também a atuação da crítica literária, durante séculos, se pautou em modelos e critérios eurocêntricos para decidir o que deve ou não ser visto como literatura, a partir da ótica de uma série de fatores históricos mobilizados seletivamente.

Em vista disso, como resultado, o trabalho com os livros literários no ensino básico permanece, por vezes, condicionado aos clássicos, os quais contribuem, nesse caso, para a retenção de um legado historicamente construído, marcado pela repressão e apagamento de saberes e de práticas subalternizadas.

No campo da literatura infantil e juvenil, a ausência nas narrativas, por exemplo, de mulheres negras protagonistas, reis, rainhas, príncipes, princesas e heróis negros evidencia traços de um passado de silenciamento. Embora saibamos que a tradição dos chamados contos de fada tal como os conhecemos no ocidente seja de origem europeia, e naturalmente tenha mimetizado os elementos culturais, históricos e étnicos de seu contexto de origem, a exclusividade da oferta de obras literárias e de outros produtos culturais de matrizes europeias em detrimento de outras origens como as orientais, africanas e asiáticas já revelam um posicionamento ideológico de valoração de bens culturais de certas culturas em detrimento de outras. Consequentemente, ao longo das gerações, cenários como esse apontam que o racismo e o sexismo estruturais podem limitar a experiência infantil e acarretar uma hierarquização de valores que interferem no sistema de percepções incorporado pelas crianças nos processos formativos (Chaveiro; Minela, 2021).

O controle institucional das infâncias e a preocupação a respeito dos objetos simbólicos que são oferecidos às crianças por parte das famílias, das escolas, das igrejas e de outros aparelhos institucionais denotam a concepção de criança e de infância que se tem em cada conjuntura sócio-histórica e em cada esfera de atuação humana. A percepção da criança como simples depositária de valores, crenças e ideologias circulantes acarreta processos educativos que a tratam como uma entidade passiva e moldável, desconsiderando sua dimensão de agente produtor de cultura. Para Jobim e Souza (2016), a criança se constitui como sujeito social nas interações humanas pela linguagem e pelos eventos em que é interpelada a participar e, portanto, a diversificação de repertórios culturais é fundamental para que possa se posicionar criticamente no mundo. Desse modo,

> … as crianças, ao viverem suas interações sociais com outras crianças, adultos e objetos culturais que circulam no ambiente em que vivem, constituem-se como sujeitos sociais. Isso significa dizer que a subjetividade, seja da criança, seja do adulto, é formada a partir das relações no campo social, sendo permanentemente formada e transformada de acordo com a qualidade das interações que aí se estabelecem. (Jobim e Souza, 2016, p. 36).

Para a estudiosa, o modo como os crianças construirão essa subjetividade pode ser orientado por uma postura alienante, em que o sujeito é levado a se conformar obedientemente a uma identidade pré-determinada, ou a uma relação interpessoal que permita a expressão de autoria da criança, que é vista como sujeito ativo, capaz de se reapropriar dos elementos culturais que a contornam, produzindo sua singularização como indivíduo social.

De todo modo, conforme as proposições de Soares, Gebara e Martins (2023, p. 9) "os currículos e as práticas escolares não podem mais obscurecer identidades em nome de uma ilusória identidade nacional pretensamente exclusiva e homogênea". Nesse sentido, para uma conduta formativa subversiva rumo à consideração das múltiplas infâncias, e que atue criticamente frente à colonização eurocêntrica que controla a escolarização na infância, é preciso pensar as crianças em suas diferentes realidades; uma posição alheia, portanto, a discursos políticos padronizados e legitimados arbitrariamente, que promovem a manutenção de uma educação colonizada (Santos, 2014 *apud* Soares; Gebara; Martins, 2023). Assim,

> ... as resistências não seriam habilidades exclusivas das pessoas adultas com consciência racial adquirida a partir de conhecimentos históricos e aprofundamento teórico, pois as hierarquias acerca das relações sociais e afetivas no racismo já são colocadas e sentidas desde o nascimento em um sistema colonial. (Chaveiro; Minella, 2021, p. 112).

O trabalho no entorno da promoção de condições favoráveis a uma conduta crítica não deve, então, apartar-se da infância. Ao contrário, devem ser direcionados esforços para que seja uma categoria em que as crianças se reconheçam enquanto sujeitos de intervenção, suficientemente capazes de iniciativas insurgentes frente a paradigmas sócio-históricos, dispositivos que promovem a manutenção de estruturas colonizadoras. Como defendem Walsh, Oliveira e Candau (2018), trata-se de um trabalho pedagógico a partir de uma proposta decolonial de ensino, que se contraponha a uma ideologia monocultural e monoracional, enfrentando e negando a naturalização de estruturas que prezam pela manutenção da colonialidade dos seres e dos saberes. Dessa maneira, é imprescindível que o professor adote uma conduta ética e política no trabalho com a literatura, de modo a desenvolver processos de mediação de leitura que considerem as realidades locais, as subjetividades dos educandos e os sistemas de referência simbólica que os contornam (Machado; Soares, 2021).

É preciso dizer ainda que não se pretende, neste artigo, propor a desconsideração dos cânones literários, que também representam o repertório cultural de parte da humanidade. O que se pretende é a ampliação dos acervos e a promoção de um ambiente escolar em que circulem, igualmente, obras que favoreçam uma perspectiva decolonial da literatura, contrapondo-se, portanto, aos aspectos hegemônicos mobilizados pelas classes favorecidas economicamente.

Com efeito, a literatura na infância torna-se uma via para a efetivação do que se entende como uma educação para a prática da liberdade (hooks, 2013). Impulsionada pela confluência entre as pedagogias anticolonislista, crítica e feminista, bell hooks aposta em um trabalho pedagógico suficientemente capaz de questionar dispositivos que promovem a manutenção dos sistemas de dominação, com destaque para o racismo e o sexismo. Paralelamente às proposições da autora, é justamente esse o interesse da proposta de mediação de leitura que se segue: estabelecer um cenário favorável a uma conduta insurgente, que confronte condições impostas pela matriz colonial de poder.

O PROTAGONISMO DA MENINA NEGRA EM *PROCURA-SE CAROLINA*, DE OTÁVIO JÚNIOR E DE ISABELA SANTOS

Nos últimos anos, temos acompanhado um investimento crescente das agências editoriais na publicação de obras de autores negros ou de temáticas relacionadas à questão étnico-racial, com a presença de personagens negras desempenhando papeis centrais e positivados. Além de ser efeito de muitas lutas travadas no plano ideológico, discursivo e político pelos movimentos negros, esse fenômeno editorial também se deve à implementação da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, mencionada anteriormente, que, ao tornar o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira obrigatório na educação básica, acarretou a produção de um acervo literário de obras que atendessem a essa demanda não só pedagógica-formativa, mas principalmente ética. A implementação da Lei acabou por revelar a produção incipiente de obras com as características requeridas: consequência de uma história de exclusão étnica no campo literário que restringiu ou mesmo impediu que homens e mulheres negros tivessem condições materiais de assumirem a posição de "escritor".

Nesta que podemos considerar ainda a primeira fase de uma produção literária negra mais sistemática, há a necessidade pressuposta de reivindicação do direito de assumir a voz, contar a própria história e de militar contra preconceitos e discriminações de toda ordem. Em termos formais, essa linha de força se expressa em narradores em primeira pessoa – que já não

aceitam que sua história seja contada por outros –, em temas voltados à denúncia de posturas racistas e em personagens negras empenhadas na causa antirracista. Na literatura infantil, "[...] o campo mercadológico tem investido com todo afinco para agradar o seu público alvo, alcançando o maior número de leitores possível, investindo na construção de diferentes tipos de livros" (Vieira; Machado; Braz, 2023). Com a produção majoritária de obras ilustradas, observamos um movimento semelhante: obras de autoria negra e temas e personagens que representam o universo simbólico da subjetividade de crianças negras em uma sociedade estruturalmente racista. Paralelamente a esse impulso ostensivo necessário, há também as obras em que as personagens negras figuram em narrativas que não necessariamente tematizam a questão étnica, reforçando o direito de expressão das mais diversas experiências humanas e amplificando a noção de diversidade de infâncias.

A obra escolhida para ancorar nossas reflexões sobre possibilidades de mediação para uma educação literária decolonial e antirracista das infâncias, *Procura-se Carolina*, foi escrita por Otávio Júnior, ilustrada por Isabela Santos e publicada em 2022, pela editora Yellowfante. A partir daqui, apresentamos considerações – desde a apresentação do tema e roteiro narrativo, quanto da forma e estilo literários – que podem ser utilizadas pelos professores da educação infantil, pais e demais agentes de promoção da leitura nas infâncias, a fim de promoverem uma mediação decolonial da leitura da obra.

A história é contada por Carolina, uma menina negra, que não gostava de ler. Um dia, enquanto buscava, em vão, por algum livro que a interessasse na biblioteca da escola, um coleguinha a mostra uma caixa de livros com o nome "Carolina - Carolina Maria de Jesus". A coincidência de nomes a interessou e, com o incentivo da professora, ela levou a caixa para casa e iniciou uma pesquisa sobre a vida e a obra da escritora homônima, aumentando seu interesse e admiração a cada descoberta. A cor da pele, o cabelo e a própria biografia da escritora, que também morou em uma favela assim como ela, tornam-se sinônimos de representatividade para a personagem. Estimulada pela história de vida da escritora, a menina Carolina compartilha sua descoberta com seus amigos e com sua comunidade. No entanto, por alguma razão misteriosa, a caixa de livros desaparece. Mas, afinal, onde foram parar os livros? Mistério que não se resolve no decorrer da trama. De todo modo, a menina Carolina já experimenta a influência marcante da escritora e de seu estilo de escrita e resolve elaborar uma linha do tempo sobre a vida da artista e criar um blog para que essa descoberta chegue a mais pessoas. A experiência a inspira também a ser autora de um diário, que, inclusive, é o gênero discursivo que caracteriza a obra *Procura-se Carolina*.

Ao encontrar os escritos de Carolina Maria de Jesus, a menina Carolina caminha rumo a uma proposta de leitura insurgente. As obras e mesmo a biografia referenciam uma mulher negra, pobre e potencialmente subversiva por meio de seus escritos. O protagonismo da personagem encontra, assim, paralelo entre o protagonismo de Carolina Maria de Jesus, que, enquanto minoria, se lança contra dispositivos de silenciamento, os quais distanciam as mulheres, sobretudo negras e pobres, da representatividade e, por conseguinte, da produção escrita. Por meio dessa proposta intertextual, *Procura-se Carolina*, além de dar voz à menina negra, não mais condicionada a papeis secundários, evidencia a representatividade de mulheres reais no movimento de subversão frente ao monopólio eurocêntrico da produção e legitimação do conhecimento.

Mesmo sem atribuir ênfase analítica à dimensão biográfica, é importante mencionar que a própria história de vida do escritor Otávio Júnior encontra expressão em *Procura-se Carolina*. Nascido no Complexo de favelas da Penha em 1983, no Rio de Janeiro, Otávio, assim como sua personagem Carolina, também foi "encontrado" pela literatura: quando criança, aos 8 anos, encontrou um livro em um depósito de lixo e sua vida mudou profundamente. O encantamento pela leitura o levou a assumir o papel de "livreiro do Alemão", tornando-se um importante agente cultural de sua comunidade, realizando contação de histórias, dirigindo espaços de leitura, promovendo sessões de cinema e desenvolvendo outras atividades culturais. Seu trabalho foi reconhecido com o recebimento de vários prêmios, incluindo o prêmio Jabuti de 2020, com a obra *Da minha janela*, ilustrada por Vanina Starkoff.

A obra *Procura-se Carolina* é narrada em primeira pessoa e é plasmada em forma de diário, como uma refração do diário da escritora a qual homenageia. A abertura da narrativa é uma retrospectiva do dia em que o encontro aconteceu:

> Dia 13/03 - quarta feira
> **Biblioteca da escola**
>
> Não queria ler, não estava animada, não vi nenhum livro legal.
> Circulei por toda a biblioteca e nada.
> Foi meu amigo Pedro que me mostrou uma caixa. Nela estava escrito algo que me chamou atenção:
> "Carolina - Carolina Maria de Jesus". (Júnior; Santos, 2022, p. 8).

O diário contempla uma semana da vida da menina desde a descoberta, passando pelo dia em que a caixa de livros desaparece:

> **Dia 17/03**
> Domingo!
> Acordei bem cedo.
> Procurei a caixa de livros de Carolina para seguir com a leitura.
> Não encontrei. Não lembrava onde tinha deixado…
> Meu coração parecia que ia sair pela boca.
> Saí pelas ruas da comunidade, fui de casa em casa, e **ninguém sabia onde estava a caixa**.
>
> Não podia chegar na escola sem a caixa, ela era o **grande tesouro da biblioteca**.
> Passei todo o domingo procurando a caixa com os livros. Tive ajuda de meus pais, de meus dois irmãos, dos meus amigos.
> Saímos **à procura de Carolina**. (Júnior; Santos, 2022, p. 25).

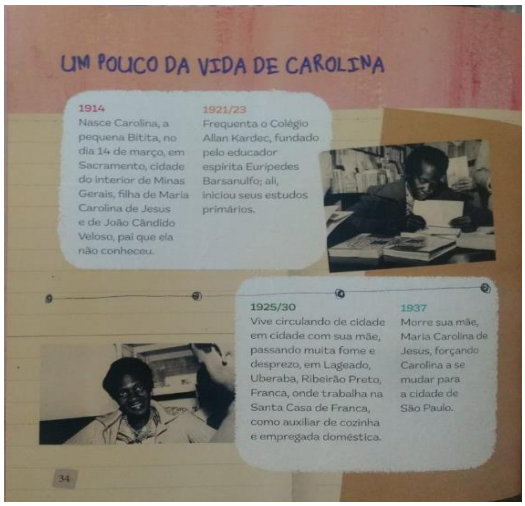
Como se observa, a escolha formal pelo gênero diário favorece a expressão das emoções da menina Carolina, seus anseios, sua subjetividade, o que pode mobilizar de modo muito emancipatório a adesão à leitura de crianças que possam com ela se identificar.

Compondo o paratexto, o livro apresenta também uma linha do tempo da vida de Carolina Maria de Jesus, referência a algumas de suas obras, além de curiosidades da vida da escritora – uma maneira de evidenciar essa literatura de resistência para os alunos desde a infância. Esse paratexto informativo é incorporado, de modo indireto, como elemento da narrativa, podendo ser interpretado como o resultado das pesquisas da personagem Carolina. Em seu último registro de diário, ela anuncia:

> Vou seguir a ideia da minha professora e fazer a linha do tempo sobre a vida de Carolina Maria de Jesus.
> Vou escrever no meu diário e seguir distribuindo cópias pelo bairro.
> Vou escrever um blog sobre Carolina também… Todos vão saber quem foi ela. Todos vão conhecer sua importância. (Júnior; Santos, 2022, p. 33).

O referido paratexto com a linha do tempo sobre a escritora segue, portanto, uma orientação prevista no discurso da personagem, como podemos ver na primeira página das quatro que correspondem à linha do tempo:

FIGURA 1 – Linha do tempo sobre a vida de Carolina Maria de Jesus



Fonte: *Procura-se Carolina*, Otávio Júnior e Isabela Santos, Ed.: Yellowfante, 2022, p. 34.

As ilustrações de Isabela Santos representam o universo simbólico e espacial da menina Carolina de maneira sensível, optando por uma paleta de cores fortes que intensificam a dramaticidade da narrativa visual que é entretecida ao componente verbal de modo orgânico. Ao optar por retratar, nas ilustrações, os espaços em que Carolina circula no seu cotidiano – como a biblioteca de sua escola, as ruas de sua comunidade, seu quarto e a janela de sua casa –, colabora para a reconstrução desses espaços ficcionais do ponto de vista dos sujeitos leitores e estimula processos de identificação subjetiva, fortalecendo a relação afetiva com a prática da leitura, estimulando a participação ativa das crianças leitoras na reconstrução dos sentidos.

Ademais, o fato de a narrativa ser construída em primeira pessoa reforça, de maneira significativa, o protagonismo da personagem Carolina. Afinal, de acordo com Silva, Luiz e Abramowicz (2022, p. 1676), "quando a menina negra narra um acontecimento, é como se seus pensamentos, sentimentos e perspectivas estivessem mais explícitos no texto". Essa literatura negra é, no entanto, recente e tensiona esse campo do saber, que sustentou durante anos, por meio de narrativas e de ilustrações, a presença do racismo a partir dos livros, condicionando as personagens negras à subalternidade (Silva; Luiz; Abramowicz, 2022).

Escolher obras e autores que redimensionam o papel de segmentos sociais historicamente condicionados ao emudecimento de seus saberes e práticas é, portanto, uma postura educacional importante na busca por um olhar crítico frente à lógica colonial de poder. Silva, Luiz e Abramowicz reforçam, inclusive, que

> … os livros de literatura infantil e juvenil, por meio de suas narrativas – texto e ilustração – contribuem para que percebamos a existência de uma literatura infantil e

> juvenil negra que, ao desconstruir o estereótipo das meninas negras, contribui para reconfigurar o campo da literatura infantil e juvenil brasileira. (Silva; Luiz; Abramowicz, 2022, p. 1981).

Essa proposição aponta, inclusive, para as práticas de curadoria dos livros literários, tanto as realizadas pelos programas governamentais como pelos próprios professores nas instituições de ensino básico. Nessa direção, evidenciamos o avanço no campo da educação literária a partir da incorporação de critérios de seleção e fomento de livros literários para comporem os acervos escolares que exigem a representatividade da história e da cultura de todas as matrizes étnicas que compõem a sociedade brasileira, como é o caso dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, ao contemplar o segmento dos livros literários desde 2018 (PNLD-Literário).

À luz de uma perspectiva decolonial no trabalho com a literatura infantojuvenil, essas escolhas devem caminhar em direção à pluralidade das temáticas e dos autores. Por consequência, com a presença de narrativas que realoquem o negro, o indígena, as mulheres, a população LGBTQIAPN+, entre outros grupos subalternizados, tem-se a possibilidade de se estabelecer um novo panorama para a literatura infantil e juvenil no país e para as propostas educacionais que dela decorrem. *Procura-se Carolina* é, então, um exemplo dessas narrativas, sendo uma obra de potencial insurgente e mobilizadora de reflexões acerca do monopólio colonial.

A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA COMO POTÊNCIA PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE NA INFÂNCIA

A proposta de mediação de leitura apresentada aqui tem o objetivo de compartilhar uma alternativa pedagógica para o trabalho com a literatura na educação infantil e anos iniciais que considere a capacidade expressiva e inventiva da criança, enquanto sujeito que se apropria dos elementos culturais, sociais e políticos do seu entorno na constituição ativa de sua subjetividade. Nessa perspectiva, entendemos que o papel do professor, mediador de leitura, não se limita a oferecer uma interpretação única, autorizada institucionalmente, mas se espera que promova uma comunidade de leitores capazes de justificar suas próprias escolhas e seus percursos de construção dos sentidos. Do nosso ponto de vista, mediar pressupõe a negociação de sentidos e não a entrega de uma interpretação pré-definida, pautada pelas matrizes da experiência particular daquele que media ou do discurso da crítica literária de origem acadêmica. Para Carlos Novais (2023), a mediação de leitura literária pode ser

definida como "atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou que estabeleça as condições apropriadas para o seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor. (Novais, 2023, p. 54).

Em termos práticos, sabemos que a formação do leitor nos espaços escolares e a formação de uma disposição favorável diante do texto literário depende de muitos fatores externos à escola, como políticas públicas, aquisição e distribuição de livros, promoção de circuitos literários, qualidade dos espaços de leitura como bibliotecas e salas de leitura, incluindo os espaços domésticos e outras condições materiais que podem favorecer a aproximação qualificada entre leitores e livros, para além da mediação interpessoal propriamente (Novais, 2023). Para Carlos Novais (2023), podemos tipificar a mediação literária em três principais categorias: humana, institucional e material. No primeiro tipo, temos a mediação realizada por "todo aquele que, direta ou indiretamente, com ou sem intenção pedagógica explícita, atua no sentido de favorecer ou mesmo promover um sentido pessoal ou comunitário para o uso e a apropriação de textos" (Novais, 2023, p. 55). A mediação institucional corresponde a ações governamentais ou da sociedade civil que buscam fomentar condições favoráveis para a leitura por meio de programas e de políticas de acesso e circulação de materiais de leitura. Por fim, a mediação material corresponde aos espaços e tempos de acesso aos livros e à organização e exposição dos acervos, como em bibliotecas e salas de leitura, incluindo os espaços domésticos. Seguindo essa categorização, optamos por tratar da mediação literária de natureza humana, realizada pelo leitor mais experiente – o professor ou tutor – e a criança.

A ideia é fomentar um espaço de leitura coletiva, implementada pela dinâmica da roda de conversa, configurando-se como uma possibilidade de abertura à reflexão acerca do lugar das práticas insurgentes como resposta às implicações ainda atuantes da colonialidade. Para além de uma formação unicamente pedagógica, esse trabalho passa, assim, a caminhar em direção ao que afirma Candido (2012, p. 84), quando caracteriza a literatura, acima de tudo, como uma prática cultural que "... é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico".

Procura-se Carolina é um livro literário indicado para a faixa etária entre 7 e 9 anos, isto é, para educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, sabemos que a indicação etária é apenas um elemento orientador da seleção de obras para as crianças e não é o mais determinante. Para Coelho,

> … a inclusão do leitor em uma determinada "categoria" depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível

> de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo de leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas "faixas etárias" sejam sempre **aproximativas**. (Coelho, 2000, p. 32, grifo da autora).

Vale mais, portanto, o conhecimento que o professor mediador possui do perfil de alunos junto aos quais fará a mediação, do que pressuposições apressadas sobre sua recepção da leitura.

Em um primeiro momento, sugere-se a apresentação da capa aberta, o que inclui capa principal e contracapa simultaneamente, já que o projeto gráfico dessa obra se vale dessa espacialidade. Nesse momento inicial, é recomendável que o mediador promova uma atmosfera de interesse e de curiosidade pela obra, destacando alguns elementos da biografia do autor do texto verbal, Otávio Júnior, e também acentue a percepção da técnica de ilustração de Isabela Santos, a partir de pinceladas fortes e "sangradas", criando uma narrativa visual que gera o efeito de dinamicidade das cenas. De maneira espontânea, o mediador pode orientar a percepção dos alunos a partir do levantamento de hipóteses a respeito do universo simbólico que será tratado artisticamente, com base nos elementos destacados inicialmente.

Essa postura de mediação, ecoa, inclusive, uma orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que prevê como positiva a ação de

> … estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (Brasil, 2018).

Esses movimentos iniciais têm a função de "sintonizar" a atenção das crianças com o universo de referências que a obra vai desencadear e também estabelecer o pacto ficcional, contemplando a expectativa das crianças sobre a efabulação que será narrada. Como a narrativa está plasmada pelo gênero diário, recomenda-se a interação com as crianças para saber quem conhece ou mesmo pratica o gênero em seu cotidiano, referindo-se a temas e estilos mais comuns na escrita subjetiva dos diários.

Ao iniciar a leitura, é fundamental que o professor invista na modulação de voz, a fim de realizar uma leitura expressiva e performática, com o uso consciente de pausas e contato visual constante com os alunos. A leitura em voz alta realizada pelo mediador corporifica a narrativa e pode ser o principal elemento responsável pela adesão do interesse da criança e mesmo pelo efeito da fruição estética.

Realizada a leitura, e ressaltados os aspectos narrativos expostos aqui no tópico anterior, sugerimos que seja promovida uma roda de conversa, com vistas a criar um espaço dialógico em que sejam explorados os aspectos decoloniais imbricados na narrativa, sobretudo no que diz respeito às obras de Carolina Maria de Jesus, como parte do arsenal das produções literárias brasileiras, e à biografia da autora – observada a linguagem adequada às crianças no desenvolvimento desses procedimentos metodológicos. Em razão da sua natureza remissiva, a obra é uma oportunidade para que as crianças conheçam a produção artística de Carolina Maria de Jesus, ampliando seus repertórios culturais.

Na educação infantil, a roda de conversa é uma prática fundamental para o desenvolvimento de habilidades voltadas para a comunicação oral, para o exercício da autoria e expressão da opinião, para a socialização e respeito ao controverso, para a promoção da empatia e da escuta ativa. Para Vargas, Pereira e Motta (2016), durante a roda de conversa,

> … as crianças têm a liberdade de expressarem o que lhes é significativo, o que lhes emociona, inquieta, causa dúvida, tem curiosidade. Ou seja, a roda de conversa é um elemento cotidiano da rotina que proporciona o compartilhar de saberes, experiências, alegrias, tristezas, num processo de diálogo e aprendizagem que envolve a fala e a escuta ao outro. (Vargas; Pereira; Motta, 2016, p. 3).

Para que a experiência comunicativa da roda de conversa seja significativa para as crianças e seja um espaço de partilha de saberes e de percepções para todos os envolvidos, cabe ao professor mediador exercer a escuta interessada e ser o interlocutor ativo e solidário dos enunciados. Estamos sugerindo, nesse caso, que a roda de conversa represente o momento de "pós-leitura", figurando como um espaço privilegiado de expressão das experiências de leitura individuais, favorecendo o aprendizado coletivo de modos de ler e de mecanismos de interpretação do texto literário.

Contrariando um lugar comum nos processos de mediação de leitura que acontecem nos espaços escolares, defendemos que os momentos depois da leitura não devem ser sempre preenchidos por atividades de comprovação de leitura, pelo menos não na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização. A sistematicidade dessas atividades pode muito bem ser mobilizada diante de outros domínios discursivos que não o literário. Enquanto prática cultural viva, a leitura da literatura fora dos espaços escolares nem sempre requer dos sujeitos uma manifestação ou registro formal de suas reações subjetivas ou analíticas. Do mesmo modo, a escola precisa considerar a diversidade de modos de incorporação da literatura por parte da multiplicidade de leitores que a experimentam. Para além de uma metodologia de ensino da literatura, essa é também uma forma de descolonizar os modos de ler e os modos de apropriação dos sentidos literários, levando em conta as cosmogonias pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as investidas coloniais na América Latina, iniciou-se um movimento de monopolização das práticas culturais dos povos colonizados em favor do domínio europeu, o que, para além de um controle político e econômico, incidiu sobre a colonização do ser e do saber. Transcorrendo os séculos e sem se isolar na história, a retenção dessas práticas colonizadoras se dá, principalmente, pela presença de mecanismos de poder que operam no sentido do emudecimento de grupos minoritários, em direção à permanência de matrizes europeias enquanto referenciais de legitimação de práticas, de conhecimentos e de modos de ser e estar no mundo.

As implicações da colonialidade recaem, por conseguinte, sobre o ensino de literatura, sobretudo na seleção das obras tidas como canônicas, as quais espelham e refratam uma história marcada pelo domínio europeu. Nas instituições de ensino básico, ao manter essa lógica de seleção e valorização exclusiva, contribui-se, diretamente, para que as experiências de crianças e adolescentes sejam reduzidas a incorreções históricas, afastadas, portanto, da noção de diversidade – pilar de uma sociedade assentada em princípios democráticos. Cabe, pois, aos professores reorientar as suas práticas em sala de aula no tocante aos trabalhos com a literatura, de modo a abrir margens à promoção de espaços de mediação de leitura a partir de narrativas insurgentes, não mais condicionadas a fundamentos coloniais. A presença dessas narrativas torna-se oportunidade para a expressão de uma postura insurgente diante de cenários de racismo, misoginia, homofobia, entre outros preconceitos contra grupos minoritários e vítimas da repressão que ecoa ainda como consequência de uma colonização predatória.

Procura-se Carolina é, nesse contexto, uma obra que pode favorecer o desenvolvimento de um trabalho decolonial na mediação da literatura infantil, na medida que apresenta, verbal e plasticamente, uma personagem protagonista negra, que se interessa pelas produções de Carolina Maria de Jesus, escritora negra, periférica e de significativo potencial insurgente. Por essa razão, as produções da escritora e a sua própria condição social tornam-se sinônimo de representatividade frente à realidade da personagem. É um livro literário, portanto, que reorienta a visão socialmente instituída e historicamente consolidada acerca da mulher negra, agora não mais condicionada a papeis secundários, e sim no lugar de protagonista, de construtora e de produtora de saberes.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília/DF, n. 11, p. 89–117, mai./ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, p. 81-90, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992. Acesso em: 10 jan. 2024.

CARTA de Pero Vaz de Caminha. DF letras: a revista cultural de Brasília. Câmara Legislativa do Distrito Federal, v. 5, n. 59/62, jan./mai. 1999. Encarte do DF Letras, v.1, n. 1, p. 1-8. Disponível em: https://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/handle/123456789/608. Acesso em: 08 jan. 2024.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São paulo: Moderna, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem. *In*: **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 13-43.

JÚNIOR, Otávio; SANTOS, Isabela. **Procura-se Carolina**. Belo Horizonte: Yellowfante, 2022.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 nov. 2023.

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

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. *In*: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Mediações de leitura literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023, p. 47-68.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 06-24, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaios filosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

RODRIGUES DE SOUSA CHAVEIRO, Maylla Monnik; SIMÕES MINELLA, Luzinete. Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 99–117, jan./mar. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43661. Acesso em: 29 nov. 2023.

SILVA, Ayodele Floriano; LUIZ, Maria Fernanda; ABRAMOWICZ, Anete. Literatura infantil e juvenil negra: o lugar da menina negra. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 1667-1685, dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/87379. Acesso em: 29 nov. 2023.

SOARES, Ademilson de Sousa; GEBARA, Tania Aretuza Ambrizi; MARTINS, Lucas Ramos. O pensamento decolonial nos estudos da infância: epistemologias críticas e pós-críticas. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5851. Acesso em: 29 nov. 2023.

VARGAS, Vanessa Alves; PEREIRA, Vilmar Alves; MOTTA, Maria Renata Alonso. Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 122-143, jan./jun. 2016.

VIEIRA; Cristiane Rodrigues; MACHADO, Sídio Werdes Sousa; BRAZ, Ruth Maria Mariani. O desenvolvimento da literatura infantil no Brasil. **Revista Literatura em Debate**, *[S. l.]*, v. 18, n. 31, p. 3-20, jan./jun. 2023. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/3680. Acesso em: 2 dez. 2024.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, *[S. l.]*, v. 26, p. 83, 2018. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874. Acesso em: 29 nov. 2023.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro, que se mostrou essencial para o desenvolvimento deste artigo.

SOBRE OS AUTORES

Laércio Francisco de Souza Alves Júnior
Mestrando em Letras: Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).
E-mail: laercio.junior@aluno.ufop.edu.br

Ivanete Bernardino Soares
Doutora em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).
E-mail: iva.bsoares@ufop.edu.br

Artigo recebido em 25/01/2025.
Artigo aceito em 20/05/2025.