

# MENINOS NEGROS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: CORPOS AUSENTES

BLACK BOYS IN CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE: MISSING BODIES

Débora Cristina de Araujo<sup>1</sup>

Geane Teodoro Damasceno<sup>2</sup>

Regina Godinho de Alcântara<sup>3</sup>

**RESUMO:** Invisibilização ou sub-humanização são as principais características dos corpos negros na literatura infantil e juvenil desde seu surgimento. Especialmente os meninos negros tiveram como marca a estereotipia e a vulnerabilidade. Apenas nas últimas décadas é que esse panorama vem, lentamente, se modificando e, mesmo assim, muito mais propício para a menina negra do que para o menino-personagem. Por isso o interesse do presente artigo é de analisar, em caráter comparativo, esses dois momentos: em que o menino negro tem sua voz e identidade vilipendiadas e, mais recentemente, vem sendo representado de modo mais altivo. No primeiro grupo estão os livros “Dito, o negrinho da flauta”, de Pedro Bloch (1983) e “Manobra Radical”, de Edith Modesto (2003), analisados por meio de categorias adaptadas de Maria Anória J. Oliveira (2003). Já as obras do segundo grupo são: “Chuva de manga”, de James Rumford (2005), “O chamado de Sosu”, de Meshack Asare (2005) e “Panquecas de Mama Panya”, de Mary e Rich Chamberlin (2005), títulos analisados a partir do conceito de “infanciação”. O que se anuncia, neste estudo, é um panorama ainda frágil sobre a representatividade do menino negro na literatura infantil e juvenil disponível no mercado editorial brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Meninos negros; Corpo; Literatura infantil e juvenil.

**ABSTRACT:** Invisibility or subhumanization has been the main characteristics of black bodies in children's and youth literature since their emergence. Especially black boys were marked by stereotypy and vulnerability. Only in the last few decades that this panorama is slowly changing and even so much more favorable for the black girl than for the boy. Therefore, the interest of the present article is to analyze, in a comparative character, these two moments: when the black

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – Brasil. Realizou estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal do Paraná – Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8442-3366>. E-mail: [deboraaraujo.ufes@gmail.com](mailto:deboraaraujo.ufes@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9505-6407>. E-mail: [geanedamasceno15@hotmail.com](mailto:geanedamasceno15@hotmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Federal do Espírito Santo – Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5748-3918>. E-mail: [rgodinho6@gmail.com](mailto:rgodinho6@gmail.com).

boy has his voice and identity vilified and, more recently, he is being represented in a more elevated way. In the first group are the books “Dito, o negrinho da fluta”, by Pedro Bloch (1983) and “Manobra Radical”, by Edith Modesto (2003), analyzed through adapted categories by Maria Anória J. Oliveira (2003). The works of the second group are: “Mango rain”, by James Rumford (2005), “Sosu's call”, by Meshack Asare (2005) and “Mama Panya's Pancakes”, by Mary and Rich Chamberlin (2005), books analyzed from the perspective of childhood experience. This study announces a still fragile panorama about the representativeness of the black boy in children's and youth literature available in the Brazilian publishing market.

**KEYWORDS:** Black boys; Body; Children's and youth literature.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a consolidação da literatura infantil e juvenil no Brasil no início do século passado, os modos com que os meninos negros foram representados refletiram não somente o racismo de base científica, mas, especificamente, a aversão ao corpo masculino negro, historicamente associado ao perigo e à criminalidade. Apenas nas últimas duas décadas é que esse quadro vem sendo modificado, principalmente devido ao aumento de publicações com temática da cultura africana e afro-brasileira. Nessa tendência literária, os meninos, assim como as meninas negras, são espertos, inventivos e contribuem para transformações no meio em que vivem. Já no primeiro grupo, a condição de estereotipia e hierarquização de raça e de classe é latente de modo que os meninos negros como personagens não detêm características de humanidade plena.

Visando captar esse duplo movimento da produção literária no Brasil, é que neste artigo reunimos análises de obras publicadas desde as duas últimas décadas do século passado até os dias atuais, com o objetivo de mapear os modos como os meninos<sup>4</sup> negros são retratados. Os dados provêm de estudos realizados durante os anos de 2017 a 2019 no âmbito do Projeto de Pesquisa “A diversidade étnico racial nas bibliotecas escolares: um olhar sobre estereótipos e representações positivas”, na Universidade Federal do Espírito Santo. Seu

---

<sup>4</sup> Neste estudo o termo “menino” será utilizado de modo generalizado para também se referir a jovens.

objetivo é mapear obras literárias com personagens negras protagonistas nas bibliotecas de escolas da educação básica de Vitória – ES e região, a fim de traçar estratégias para o trabalho de mediação da leitura. Especificamente para este artigo, selecionamos pesquisas que emergiram em dois acervos: de uma biblioteca de escola privada da cidade de Vitória-ES e do acervo do “LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias”, grupo este ligado ao Centro de Educação da Ufes.

O interesse na primeira biblioteca deve-se a dois fatores: serem as instituições privadas de educação básica as menos investigadas em pesquisas acadêmicas de modo geral e, em especial, sobre as relações étnico-raciais, diversidade e literatura infantojuvenil. Consideramos ser de grande relevância acadêmica investir em uma biblioteca restrita a um público específico para conhecer o que a ele é oferecido de representatividade humana em relação à produção literária. Outro motivo da escolha é o fato de que, por dois anos consecutivos, tal acervo foi base para uma pesquisa de Iniciação Científica voltada para a investigação sobre meninos negros na literatura infantil e juvenil. Desta biblioteca analisaremos duas obras: “Dito, o negrinho da flauta”, de Pedro Bloch (1983) e “Manobra Radical”, de Edith Modesto (2003).

Já a segunda fonte de livros selecionados foi escolhida por se tratar de um acervo de obras com temática da cultura africana e afro-brasileira, com mais de 150 títulos literários infantis e juvenis oriundos do mercado editorial nacional ou estrangeiro. Selecionamos dele três obras com meninos negros protagonistas: “Chuva de manga”, de James Rumford (2005); “O chamado de Sosu”, de Meshack Asare (2005); e “Panquecas de Mama Panya”, de Mary e Rich Chamberlin (2005).

Muitas vezes, cooptadas/os pelos dados estatísticos que reconhecem a mulher negra como alvo de dupla discriminação, não exercitamos uma reflexão mais interseccional no sentido de compreender as nuances que atravessam as experiências tanto delas como dos homens negros numa sociedade estruturada em desigualdades de raça, classe e gênero. Como alerta Osmundo Pinho (2014, p. 234), é uma interpretação parcial, pois se configura numa interpretação fatalista, ao correlacionar desigualdades “a partir de indicadores que pecam por seu caráter excessivamente geral ou global, ou inversamente por sua fragmentação”. Analisando dados sobre a defasagem entre ambos em relação à escolarização, o autor indica que são vários os argumentos que evidenciam uma maior distância de defasagem entre os dois grupos do que entre homens brancos e mulheres brancas. De todo modo, Pinho considera se tratarem de conclusões bastante simplistas.

Um sem número de explicações tem sido arrolado para enfrentar essa dificuldade. Alguns autores sugerem que no caso há o fato de que pais pobres insistem mais na educação dos meninos, produzindo maior repetência e continuidade do atraso, evitando assim a evasão.

Outros indicam a entrada precoce no mercado de trabalho das crianças e adolescentes do sexo masculino, um argumento muito disseminado, e que encontra eco nas percepções do senso comum. Por razões de gênero, os rapazes precisam dividir o tempo da escola com o tempo do trabalho, porque os homens precisariam constituir-se logo como provedores e tem para o salário destinação mais urgente que as mulheres, que podem, em função dos ideais de gênero, depender economicamente de seu pai ou marido. De todo modo, diria Rosenberg e outros, seguimos lidando com dados pobres, diluídos e pequena retaguarda de produção acadêmica, confrontando um ‘vale-tudo’ de interpretações associadas a percepções do senso comum (PINHO, 2014, p. 236).

O fato é que as desigualdades em relação aos homens e meninos negros não são prioridades de investigação em estudos das Ciências Humanas e menos ainda da Literatura. Especificamente sobre a literatura endereçada a crianças e jovens, uma das poucas investigações que tangenciou essa questão foi

desenvolvida por Maria Cristina Soares Gouvêa (2005). Em pesquisa sobre a literatura infantil e juvenil das três primeiras décadas do século XX, a autora reconhece o menino negro como alvo de apagamento, dada a imagem de perigo expressa por sua corporeidade:

De todas as narrativas investigadas [dezessete ao todo], o negro ou negra jovem eram absolutamente ausentes, revelando uma exclusão social característica do período. O negro jovem era percebido como potencialmente perigoso, fonte de agitação, insubordinação ou vagabundagem. O resgate que se pretendia nas narrativas, tanto endereçadas ao público infantil quanto ao adulto, não era o do negro concreto, marginalizado do processo de modernização. Situado no passado, o negro era representante de uma relação marcada por subserviência e docilidade (GOUVEIA, 2005, p. 86).

Por outro lado, na literatura endereçada prioritariamente ao público adulto, Regina Dalcastagnè (2008) identificou uma proporção inversa em relação à faixa etária predominante de personagens negras. Em investigação de 258 romances que representam a totalidade de obras publicadas nas três editoras mais prestigiadas do Brasil, sua pesquisa concluiu que o grupo racial negro é mais representado na infância, adolescência e juventude (categorias de idade contempladas em seu estudo). Inicialmente parece surpreendente e certo reflexo de mudança na literatura brasileira ao longo do século XX e início deste. No entanto, logo em seguida a autora identifica um elemento que contribui para uma interpretação mais pessimista: não se trata de um avanço quando “entre as personagens negras, há uma proporção muito maior de dependentes químicos (13%, contra 3% para os brancos)” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 92). Ainda que a autora ressalve, diante da impossibilidade de identificar em sua base de dados, o “*momento* do uso de drogas – a personagem pode passar por mais de uma faixa etária, começando pela infância ou adolescência, e tornar-se dependente mais tarde –” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 92), é válido considerar dois aspectos que caracterizam como se constrói a tendência de personagens negras jovens e a sua associação às drogas: a recorrência da fórmula

menino/jovem negro em condição de drogadição, reforçando um modelo cristalizado e que é alimentado pelo imaginário social; o reconhecimento da baixa expectativa de vida de personagens (reais ou fictícias) em contato direto com drogas, o que incide, como consequência, na sub-representatividade de pessoas negras nas idades mais avançadas no plano literário. O fato é que seus resultados mostram que: “Nada menos do que 33% das crianças e 56% dos adolescentes negros retratados no romance brasileiro atual são dependentes químicos, mas apenas 4% das crianças e 8% dos adolescentes brancos estão na mesma situação” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 92).

Visando compreender como os meninos negros são apresentados em obras endereçadas a crianças e adolescentes, é que selecionamos do acervo da biblioteca de uma escola particular de Vitória-ES dois livros com as seguintes características: meninos negros protagonistas; uma publicação anterior e outra posterior ao ano 2000; ambos com mais de uma edição, o que demonstraria uma positiva repercussão junto ao público leitor.

A partir de estudos como os de Gouvêa (2005), de Heloisa P. de Lima (2005) e especialmente de Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), propomos um quadro analítico de categorias em relação ao protagonismo dos meninos negros nas obras em questão: “Dito, o negrinho da flauta”, de Pedro Bloch (1983), e “Manobra Radical”, de Edith Modesto (2003). Doravante utilizaremos as siglas DNF, para mencionarmos a primeira obra, e MR, para nos referirmos à segunda. Ainda que o estudo de Oliveira (2003) já tenha analisado o livro DNF, optamos por mantê-lo no corpus de investigação para ampliar aspectos a serem observados na comparação entre um título publicado anterior e outro posteriormente aos anos 2000, sobretudo considerando serem ambos provenientes de um mesmo acervo de uma escola privada.

Em DNF, Dito é um menino de 13 anos, negro, sofredor, maltratado e explorado. Sem pai nem mãe, vive na fazenda de Dona Laura e Dr. Alberto.

Sonhador, ele almeja ganhar uma flauta de presente, pois tem uma aptidão “nata” para tocá-la. Contudo, são diversos os obstáculos enfrentados no decorrer da trama até que realize seu sonho: é humilhado, acusado de roubo e sofre vários tipos de violência física e verbal. São poucas as pessoas que o apoiam de algum modo na narrativa: sua namorada, uma menina negra precariamente citada na obra e ausente de detalhes de sua vida, a não ser o fato de que seu “nome” seria Bidu; Lucinha, uma professora de português que decide ensinar o garoto ler e se expressar bem; e Meireles, um homem que Dito encontra por acaso e que, sensibilizado pelas histórias do menino, passa a ajudá-lo, inclusive presenteando-o com uma flauta. Por meio dessas pessoas a história de Dito vai se marcando, no enredo, com diferentes recomeços.

Assim como Dito, Robson, protagonista de MR, é um menino negro de 13 anos e pobre. Ambos também têm em comum a orfandade, já que sua mãe morreu quando ele era muito pequeno, deixando-o ser criado por sua madrinha, Dona Rosa, uma mulher carinhosa e zeladora do menino. A principal diferença é que Robson é apontado na trama como muito inteligente, mesmo não frequentando a escola. Trabalha como guardador de carros no estacionamento de uma faculdade e como flanelinha nos semáforos. Ele também tem um sonho: comprar um skate. Mas, diferentemente de Dito, Robson consegue realizar seu sonho de modo menos sofrido ao fazer um acordo com sua tia: todo dinheiro que ganhasse como flanelinha seria para comprar seu skate e o dinheiro de guardador seria para ajudar nas despesas de casa. Num determinado dia de trabalho como flanelinha, ele conhece Junior, um menino branco e rico. Os dois ficam próximos e Junior pede que Robson lhe dê aulas de skate. O jovem aceita, mas depois disso acontecem diversas situações em que sua honestidade é colocada em xeque: ele é acusado de roubo e por diversas vezes é pré-julgado por ser favelado e negro.

A análise sobre as duas obras incorporou, adaptou ou criou categorias a partir do estudo de Oliveira (2003). A primeira delas relaciona-se à

“afetividade”, que envolve a recorrência de meninos protagonistas negros em situação de adoção, desamparados, sem família ou sem conhecimento de sua origem. Como já ressaltado, ambos os protagonistas são adotados. Enquanto Robson perdeu a mãe quando estava presa por tráfico de drogas – “Um dia, Dona Rosa ficou sabendo que a mãe de Robson havia falecido na prisão. Assim, o afilhado tornou-se seu filho para sempre” (MODESTO, 2003, p. 11) –, Dito foi encontrado “embrulhado”: “Dito não nasceu nem em casa nem em maternidade. Nem na rua, nem no mato. Foi achado embrulhado. Como coisa” (BLOCH, 1983, p. 8).

Dito é um menino órfão que desconhece sua origem e, em diversos momentos da história, sente a falta dos pais. Criado por Dona Laura e Dr. Roberto, mas que nunca estabeleceram laços afetivos, foi sempre relegado à posição de sub-humano: “- Depois de tudo que fizemos por esse neguinho sujo. Isso é o que mais dói: a ingratidão. [...]” (BLOCH, 1983, p. 16); “- [...] era melhor ter deixado esse moleque no lixo, mesmo. Era favor”. (BLOCH, 1983, p. 24); “O chicote estalou como se princesa Isabel nem tivesse existido, como se ainda fosse tempo de escravo. A maldade doeu mais do que a chicotada no lombo. Dito não tentou fugir. Aguentou firme. Chicotada veio atrás de chicotada” (BLOCH, 1983, p. 32). Além disso, Dito é tratado como um ser “[...] criado pelo tempo” (BLOCH, 1983, p. 16; 24). Os únicos laços afetivos que consegue estabelecer em sua vida são com Bidu, sua namorada, e com Meirelles, que o ajuda e, no final da história, adota o menino. Nem mesmo a professora Lucinha, que no início da trama pretendia ajudá-lo, continua no enredo. Por sua vez, ainda que na condição de órfão, Robson tem um vínculo afetivo muito forte com Dona Rosa, que o incentiva a realizar seus sonhos, incluindo o de ter uma flauta.

Essa categoria evidencia não apenas o caráter de orfandade total dos meninos negros (ausência de mãe e pai), mas especialmente a recorrência do pai como uma figura desconhecida, reforçando um estereótipo de paternidade ausente do homem negro. Nessa característica, as crianças negras são criadas

só pela mãe ou são entregues “ao mundo” por falta de parentes. Dito só começa a sentir falta das figuras paterna e materna quando ouve os patrões se referirem a ambos. Em análise da mesma obra, Oliveira (2003) questiona como isso é possível já que até os animais sentem falta da proteção afetiva.

Seria, desse modo o Dito Benedito associado a um ser irracional, a ponto de ter crescido sem ao menos sentir falta dos pais? E, mais, só perceber que havia algo errado com ele após tomar os patrões como referência de relação familiar? O personagem, nesse sentido, é colocado aquém de um animal. Isso é inverossímil. Quer dizer, não dá coerência à narrativa (OLIVEIRA, 2003, p. 102).

Outra categoria em que ambos os protagonistas vivenciam experiências semelhantes é por nós intitulada de “corpo negro masculino amedrontador”. Ainda que seja uma característica associada, no plano literário, ao jovem/homem negro, os dois meninos já enfrentam situações que tipificam traços de agressividade atribuída ao corpo masculino negro (FANON, 2008). Quando, na trama, Dito descobre que teve sua flauta destruída por Dona Laura, a imagem do negro amedrontador vem à tona. Enfurecido, “Benedito muda de cara, como aqueles monstros da televisão quando berram por vingança” (BLOCH, 1983, p. 31) e destrói toda a louça da mulher: “– Começou a rebentar, a partir, a estilhaçar, uma por uma, todas as peças, como toda revolta que carregava acumulada, sem saber, em tantos anos, multiplicada pela humilhação e pela injustiça” (BLOCH, 1983, p. 31). Seu corpo, como manifestação da força, também é acionado em contextos que seu caráter é examinado: ao ser acusado de roubo, diversas pessoas questionam o fato de como um negro “forte como ele”, “bom para o trabalho”, tem coragem de roubar: “Vai trabalhar, vagabundo! Menino forte desse jeito!! Tome vergonha na cara, viu?” (BLOCH, 1983, p. 13).

Já Robson, inicialmente incriminado, consegue se livrar da prisão por sua habilidade de argumentação. Chama atenção, no entanto, o modo como sua versão ganhou credibilidade: apenas depois de ouvi-lo narrando com segurança

cada fato ocorrido, o delegado lhe revelou que já sabia de sua inocência pois a denúncia do crime feita por telefone à delegacia foi realizada do orelhão próximo ao local onde Robson trabalhava, e a “voz de moleque... de jovem” (MODESTO, 2003, p. 81) era inconfundível. O agente agradeceu a Robson pela denúncia e fez um pedido: “O que você fez mostra que você é um garoto de bom caráter. Só que no ano que vem você tente ir para a escola, senão... Combinado?” (MODESTO, 2003, p. 82). A palavra final do delegado soou como se fosse ameaça ou um lembrete, pois apesar de o homem ter acreditado em Robson, sugere que a qualquer momento ele pode ser preso novamente se continuar na rua e não voltar para a escola. Assim, ainda que um desfecho exitoso tenha sido construído para o protagonista, a trama incorre em novo estereótipo: o menino negro sem escolaridade associado à marginalidade.

Outra categoria proposta pela autora evidencia o quanto ambos os meninos têm experiências de vida aproximadas. É a categoria intitulada “Ridicularização e humilhação do negro em determinados espaços sociais (escola, rua, clube, etc.)” (OLIVEIRA, 2003, p. 64). Nas duas obras comparadas, os garotos são humilhados e ridicularizados, mas devido às situações que convergem para desfechos mais amenos vivenciados por Robson, suas experiências com violência física ou simbólica são menores do que na história de Dito. Este talvez seja o maior crédito da obra MR pois, ainda que com característica altamente oscilante na caracterização da “experiência vivida do negro”, conforme propõe Frantz Fanon (2008), o enredo mostra alguns avanços ocorridos no período. A esperteza de Robson e tino para lidar com os problemas, aliados ao fato de ele viver num grande centro urbano, foram os grandes responsáveis pela amenização de seu sofrimento.

Já para Dito humilhação e desumanização são constantes. Quando foge da fazenda e precisa dormir na rua, é ridicularizado por um “velho, asmático e mau, de bengala” (BLOCH, 1983, p. 14) que lhe diz: “Não se pode mais nem andar nesta cidade sem encontrar porcaria atravancando o caminho. Um

inferno! Um lixo!” (BLOCH, 1983, p. 15). Reafirmamos, com esses exemplos, a direta associação de sua história a contextos de sofrimento, humilhação e torturas semelhantes à condição de um escravizado do período colonial brasileiro. Lima (2005) reconhece em obras como essa a marca de um período de cristalização e naturalização do personagem negro diretamente ligado a experiências de dor, fracasso e passividade, dificultando “uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso” (LIMA, 2005, p. 103).

A quarta categoria, “associação do local de moradia à marginalidade”, é adaptada de Oliveira (2003), a qual analisou a reincidência da correlação de personagens negras a espaços sociais simbólica ou materialmente precarizados como morro, favela, barraco ou lugares pequenos, sujos, abandonados ou, ainda, recorrentemente associados à presença de traficantes e assaltantes. Nesse sentido, nas duas obras aqui analisadas ambos os protagonistas vivenciam experiências similares. Em MR, por exemplo, quando Junior e seu pai vão à favela visitar Robson, ficam com medo do local e das pessoas, mas o que os surpreende de modo muito mais negativo é a sujeira: “[...] o nojo superou o medo. O cheiro de urina era insuportável!” (MODESTO, 2003, p. 116). No caso de Dito, em DNF, embora o espaço de moradia fosse a fazenda, especificamente sua casa possuía condição inferior e bem longe da sede: “[...] lá no deus-me livre da casa grande” (BLOCH, 1983, p. 16). O modo de vida de Dito, que morava com Dona Laura e Dr. Roberto, assemelhava-se – como já destacado – ao de um escravizado: vivia num espaço muito afastado da casa principal; constantemente era humilhado, apanhava com chicote e era chamado de “preto burro”. Ainda que não proceda (devido à localização temporal marcada no decorrer do texto), o tratamento dispensado a Dito sugere, em alguns momentos, que a história se passa no período do Brasil colonial.

E embora Robson não fosse tratado como escravizado, vivenciava situações de discriminação e preconceito, sendo algumas delas veladas e outras

mais explícitas: quando a família de Junior descobre que o garoto era flanelinha ao invés de apenas professor de skate, logo o associa à bandidagem; em outro momento da história, ao denunciar um roubo de carro, Robson é confundido com o próprio bandido. Em certa medida, contudo, a oscilação entre desfechos mais e outros menos felizes depois de cada situação de discriminação vivenciada, incide na construção de um enredo dúbio e titubeante em relação ao tema do racismo como argumento narrativo. É o caso, por exemplo, do desfecho dessa última situação: ainda que tenha sido confundido com bandido, ao ser preso e contar ao delegado sua versão, este acredita em Robson. E, algum tempo depois, ao ser acusado pelo pai de Junior por furtar sua carteira, outro agente da lei – desta vez um policial – reconhece Robson e diz ao pai de Junior que ele devia estar se confundindo, pois sabia da índole do garoto. Além dessas duas situações (facilmente superadas) também ocorre uma mudança brusca na postura do pai de Junior: inicialmente nutre preconceito latente em relação ao menino e que só é aflorado quando do suposto furto de sua carteira: “Criança de rua é criança de rua para sempre. A gente tenta ajudar, mas tem de ser de longe, porque é como criar cobra” (MODESTO, 2003, p. 103). No entanto, ao ver o policial defendendo Robson, ele vai embora envergonhado. Logo depois encontra sua carteira perdida e, então, se desculpa com o protagonista.

Tal contexto aproxima-se, em nossa interpretação, de uma consistente análise de Cuti (2010) sobre as subjetividades envolvidas na autoria por parte de uma pessoa branca e de uma pessoa negra sobre a experiência literária de criação de personagens negras. Assim considera o autor: “A produção literária de negros e brancos, abordando as questões atinentes às relações inter-raciais, tem vieses diferentes por conta da subjetividade que a sustenta, em outras palavras, pelo lugar socioideológico de onde esses produzem” (CUTI, 2010, p. 33). Sem condições de explorar com profundidade tal questão devido aos limites deste texto, o que destacamos das reflexões de Cuti é a relação entre a oscilação de desfechos em situações discriminatórias vivenciadas por Robson e

a distância cultural, ideológica, identitária e subjetiva da autora, uma mulher branca. Consideramos que tal distância incidiu na produção de um contexto – ainda que positivo se comparado a grande parte das obras com meninos negros protagonistas do período de transição entre o século passado e o atual – romantizado e artificial sobre o trato das relações raciais no Brasil. Sob outra perspectiva, Dalcastagnè (2008) também aborda esse tema quando analisa as exceções da literatura brasileira em que personagens negras são protagonistas. Pela falta de personagens que inspirem, no plano da tradição literária, a criação de uma personagem negra em toda sua completude e atravessada pelas experiências de raça, classe, gênero e idade, as chances de artificialidade são grandes:

Dar concretude e existência a uma personagem não é tarefa fácil, especialmente quando a tradição literária não está disponível como recurso, ou seja, quando nossa poesia, nossos contos e romances não trazem modelos suficientemente ricos que possam servir de inspiração. Há a ideia equivocada, mas muito disseminada, de que o escritor constrói suas personagens a partir de pessoas que conheceu em sua vida – ela lembra a imagem do pintor trabalhando com agilidade diante de um modelo vivo. Essas experiências podem ser até aproveitadas, mas não são o bastante para erguer e dar solidez a uma personagem. [...] Por isso, a ausência de personagens negras na literatura não é apenas um problema político, mas também um problema estético, uma vez que implica na redução da gama de possibilidades de representação (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 97).

Esse debate, que não se encerra aqui, aponta para uma potente e necessária discussão sobre cânone e estética literária. Provisoriamente o que podemos depreender é a necessidade urgente de superação de uma suposta condição autoral isenta, “como se, em um passe de mágica, a cidadania [construída de modo artificial, como em MR] tornasse prerrogativa de todos em um mundo idílico e fraterno”, ignorando que as “diferenças de raça estão presentes juntamente com as diferenças de classe e que há contradições, sim, a

serem superadas pelo diálogo e pela transformação social” (CUTI, 2010, p. 114) e produção literária.

Em certa medida o tema terá continuidade na seção seguinte em que a análise se enverada para a produção literária estrangeira que chega ao Brasil no século atual.

### **3 ENTRE SAPEQUICES E ARDILEZAS: TRÊS MENINOS NEGROS EM NARRATIVAS AFRICANAS**

Visando analisar e refletir um panorama mais contemporâneo da literatura infantil e juvenil disponível no mercado editorial brasileiro é que selecionamos, nesta seção, três obras literárias com meninos negros protagonistas em narrativas africanas-cuja principal característica em comum é que são desafiados a pensar soluções para problemas pessoais ou coletivos. São eles: Tomás, em “Chuva de manga”, escrito e ilustrado por James Rumford (2005); Sosu, em “O chamado de Sosu”, escrito e ilustrado por Meshack Asare (2005); e Adika, em “Panquecas de Mama Panya”, de Mary e Rich Chamberlin (2005) e ilustrações de Julia Cairns.

De antemão é possível observar que além de as edições analisadas serem de um mesmo ano de publicação, são todas produções do século XXI, evidenciando um primeiro resultado: o melhor trato estético e literário aos protagonistas negros na literatura presente no Brasil. Porém, outras especificidades merecem destaque nas obras, que aqui serão analisadas a partir da categoria de “infancialização”. Antes de a explorarmos, contudo, apresentaremos um breve resumo das obras. Como já adiantado, os meninos protagonistas nesta seção são todos africanos, oriundos de regiões diversas e vinculados a contextos rurais ou pequenas cidades: Tomás, do Chade, país localizado no Centro-Norte africano; a história de Sosu se passa, como descreve

Asare (2005), no Oeste da África, região que engloba países como Benin, Costa do Marfim, Gana e Togo; e Adika vive no Quênia, África Oriental.

Voltando da escola, Tomás percebe que o tempo, seco e quente há vários dias, vai mudar: uma chuva está para chegar. Numa espécie de fotografia de imagens, à medida que chuva vai chegando, Tomás começa a observar as pessoas a sua volta, comemorando as gotas cada vez mais fortes caindo do céu. Uma cena lhe chama atenção: uma menina oferecendo, em uma bandeja, refrigerante a alguns homens. Tomás pega a tampinha da garrafa e guarda. Nesse momento todos celebram as águas, inclusive a mangueira, que também “tem sede. Suas folhas abraçam a chuva. Suas raízes a bebem” (RUMFORD, 2005). Aquele momento desperta em Tomás uma ideia. A cada dia ele vai reunindo mais objetos para realizar seu plano: de sua mãe ele pede a lata de leite e “[q]uando chega o tempo em que todas as flores da mangueira caem, descobrindo as pequenas frutas verdes, a lata de leite já está vazia” (RUMFORD, 2005).

Assim ele pode guardar dentro dela a tampa, pedaços de metal e arame retorcido, uma lata de sardinha que encontrou e outras tampas de garrafa. Novamente a mangueira marca a passagem de tempo: “Os meses passam. As mangas, antes verdes, agora estão amarelo ouro e, no lado voltado para o Sol, uma chama vermelha aparece. Agora não falta nada a Tomás. É hora de pedir ajuda a seu pai” (RUMFORD, 2005). Então, com apoio do pai, o menino vai colocando seu projeto em prática na medida em que as pessoas comemoram cada manga madura que encontram: um carrinho montado com os objetos que ele juntou.

Num contexto totalmente diferente é a vida de Sosu. Ele é um menino que habita uma aldeia “numa estreita faixa de terra entre o mar e laguna” (ASARE, 2005). Por não poder andar, o que ele conhece da aldeia é do período “em que era tão pequeno que a mãe podia carregá-lo nas costas” (ASARE, 2005).

Sua condição física o limitou a ver o mundo apenas do interior de sua casa. Mas diante de uma forte tempestade que fez com que o mar começasse a invadir a aldeia, Sosu, com apoio de seu cachorro e amigo Fusa, age para avisar aos adultos que estavam trabalhando distante dali: tocando os tam-tans, que estavam atrás da casa do chefe da aldeia. Mas para um menino que não consegue se locomover com pernas, o feito de Sosu é imenso, pois ele teve que se arrastar até a casa do chefe e, assim, avisar as pessoas.

Já Adika, um menino tão esperto quanto Sosu e Tomás, lida com outra situação bem diferente: sua mãe, Mama Panya, que chamou o filho para irem juntos ao mercado comprar ingredientes para o preparo de panquecas, teve a preocupação com o dinheiro (que já era pouco) aumentada pois Adika, à medida em que seguiam pela estrada, convidava cada pessoa que encontrava: chamou *Mzee Odolo*, o amigo mais velho da família, que pescava no rio; convidou Swandi e Naiman, duas amigas dele que estavam pastorando o gado às margens da estrada; e quando mãe e filho já estavam no mercado, Adika também convidou Gamila, sua amiga de escola, além de Bibi e Bwana Zamenna, vendedoras de farinha, e Kaya, vendedora da banca de especiarias.

As preocupações da mãe são superadas quando, no horário marcado, cada convidado/a levou algum alimento para se somar à comida: mais farinha, peixe, banana... Então, o “banquete começou assim que todos se sentaram debaixo do baobá para comer as panquecas de Mama Panya” (CHAMBERLIN; CHAMBERLIN, 2007).

Dessas três narrativas brevemente apresentadas desenvolveremos uma análise a partir da noção de “infanciação”. Proposta por Renato Noguera e Marcos Barreto (2018, p. 627) a infanciação “é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida”. Reconhecemos nos protagonistas Tomás, Sosu e Adinka a aguçada capacidade de invenção. Como crianças que são, propõem resoluções aparentemente muito

simples para resolverem conflitos individuais e/ou coletivos. Como pano de fundo com a chuva e a mangueira (uma verdadeira chuva de mangas), “a raiz de uma ideia começa a florescer” (RUMFORD, 2005) e Tomás concretiza seu plano: com o carrinho feito, ele pode brincar e compartilhar a ideia com as outras crianças da aldeia.

Esse senso coletivo de Tomás, de que seu brincar só se faz pleno com o brincar de outra criança, pode ser interpretado a partir do que Noguera e Barreto (2018) reconhecem do termo *ubuntwana*. Formada por dois radicais, essa palavra é desmembrada pelos autores: o radical *ubuntu* é uma palavra presente nos idiomas Ndebele, Swati, Xhosa e Zulu. Não é nosso interesse propor uma conceituação intrínseca de *ubuntu*, sobretudo por sua tradução ser sempre insuficiente, dada a dimensão de sua extensão semântica mas, a partir de um provérbio apresentado pelos autores e proveniente dos idiomas isizulu e isixhosa dos povos Zulu e Xhosa, é que ousamos sintetizar uma breve aproximação desse termo: trata-se do provérbio “*umuntu ngumuntu ngabantu*” que, numa tradução razoável, significa: “uma pessoa é pessoa através de outras pessoas” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 629-630). Já *twana*, “remete para uma relação de afeto, paixão, uma inclinação enamorada e de onde o sentido de infância em xhosa remeteria para afeto enamorado pela humanidade, o que difere de amor incondicional e irrestrito” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631). Nessa junção os autores consideram, portanto, que *ubuntwana* significa “a relação de estar afetado pela experiência de realizar-se como humano através de vivenciar relações com outros seres humanos” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631). Por isso nossa interpretação da experiência de criança de Tomás que só se faz plena com a experiência de outra criança.

Em certa medida essa perspectiva interpretativa aproxima-se do enredo de Sosu, pois as dificuldades por ele enfrentadas só tiveram resolução quando os membros da comunidade – e não apenas ele – reconheceram sua capacidade. Inicialmente ignorado e até desprezado pelas pessoas adultas devido à sua

condição física, Sosu é desafiado a mostrar o que já sabia: todos têm importância na comunidade. Correlacionando essa afirmação à noção de *ubuntuwana*, também concordamos com Noguera e Barreto sobre o fato de que a infância, portanto, “guarda a proximidade com o próprio sentido de ubuntu” já que ela é, por si só, “a condição de possibilidade de experimentação da humanidade individual através da vivência com outros seres humanos, afirmação da nossa condição de seres interdependentes” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631). Vamos um pouco além ao associarmos essa noção às características tradicionais e culturais africanas a partir de Amadou Hampaté Bâ (2010). Para o autor, a “cultura” africana não é “algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular de mundo ou, melhor dizendo, uma *presença* particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 170).

Ainda que em certa medida pudéssemos analisar uma postura adultocêntrica estabelecida pelos adultos à volta de Sosu em função de uma compreensão reduzida de suas capacidades físicas, não consideramos ser este o cerne da questão na obra “O chamado de Sosu”. Diferentemente, reconhecemos que suas experiências de discriminação advindas de pessoas adultas da aldeia eram muito menos em relação à sua idade e sim à sua condição física, apresentada como um limitador à vida naquelas condições (que envolviam a pesca e a lavoura) – o que, não deixa de ser restritivo, obviamente. Isso se evidencia na seguinte passagem:

Todos gostavam dele. Pa, principalmente, fazia todo o possível para que ele se sentisse como qualquer criança. Tinha lhe ensinado a consertar as redes de pesca e o levava para remar e pescar na laguna, na sua pequena piroga. Mas um dia, quando estava pescando com Pa na laguna, dois homens com ar muito sério se aproximaram e disseram:

– Não achamos prudente trazer este menino aqui. Já é uma infelicidade ter uma criança assim na aldeia. É pouco provável

também que o espírito da laguna goste de vê-lo sentado aí! É melhor que ele fique dentro de casa (ASARE, 2005).

O desfecho da história de Sosu não só enfrenta essa posição conservadora, acionada por princípios míticos excludentes, como também reafirma a dimensão proposta por Sobunfu Somé (2009, p. 68) de que em sociedades tradicionais africanas as crianças “pertencem à comunidade e ao espírito”. Nesse sentido, Sosu não seria o causador dos males da aldeia, pois entre ele e os espíritos não havia qualquer interdição: ao contrário, na condição de criança, Sosu tinha íntima e intensa ligação tanto com a comunidade onde habita quanto com os espíritos que a protegem.

Já em “As panquecas de Mama Panya”, a relação entre Adika e sua mãe envolve outra questão do universo adulto: a responsabilidade e a preocupação com os modos de condução e resolução dos problemas. Enquanto Mama Panya temia um constrangimento diante do pouco dinheiro disponível para comprar ingredientes e assim receber tantas pessoas para comer em casa, Adika subverte seus princípios, propondo às pessoas convidadas a maior riqueza cultural das tradições africanas: a palavra. Hampaté Bâ (2010, p. 172) nos lembra que “tudo que fala ganhou corpo e forma”. Adinka, em seu modo criança de ser, reconhece isso e sabe da importância da palavra, que não é dita e nem ouvida a esmo. É sempre relacional e é sempre poder: “Se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém [...] que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 173). Nesse processo, ambos (falante e ouvinte) se comprometem a produzir – caso seja este o interesse – uma relação de afeto comunitário, tal como se deu na obra: todos sentados debaixo do baobá comendo as panquecas.

Assim, Adika dialoga com a perspectiva de infancialização, já que por meio dela é possível encontrarmos “a possibilidade de estipular infância como conceito que remete a um estado, ou ainda, uma forma de vida que torna

possível assumir a instabilidade da vida radicalmente” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631), pois a instabilidade – reforçam os autores – é inerente à existência. E essa instabilidade, inevitável e inexorável, pode ser vivida em sua plenitude em qualquer momento da vida, pois infanciar é “ativar a infância em adultos”. Dito de outra maneira, a partir da noção de ubuntu é possível “assumir a infância como um sentido que propicia que encaremos a realidade como um território de contínua produção, instável e passível de reformulações e ressignificações” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 632).

Nessa medida, ao mesmo tempo em que acionamos o reconhecimento da criatividade e esperteza dos meninos protagonistas, consideramos que tais características não se relacionam aos sentidos que convencionalmente identificamos como marcas de sapequice e de ardileza. Em outras palavras, todas as ações de Tomás, Sosu e Adinka mostram justamente a potência da infanciarização pois, ao agirem, imaginarem ou falarem coisas, eles não o fazem porque são crianças (faixa etária convencional no ocidente que vai dos zero aos 12 anos) e sim porque existem. Dessa forma, a visão etapista que divide o mundo em pensamentos e atitudes do *modus operandi* “criança” (infantilização) de pensamentos e atitudes “adultas” (maturidade) não se aplica a tais meninos pois, em suas compreensões de mundo, eles estão sempre pensando em resolver questões imprescindíveis às suas vidas. Com isso, supera-se a dicotomia criança-adulto e a noção restritiva de criança à menoridade humana. É o que alertam Noguera e Barreto acerca da infantilização:

Em termos semânticos, o verbo infantilizar significa acriançar, ‘abebezar’ e assume um sentido negativo, porque o discurso da modernidade coloca a criança como infante (NARODOWSKY, 2001). Mariano Narodowski situa o debate sobre as condições de produção do discurso moderno sobre a infância e como, nas sociedades ocidentais, o processo denominado de pedagogização da infância é responsável pela infantilização da criança (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 627).

De modo algum Tomás, Sosu e Adinka representam esse modo de ser criança. Consideramos que isso se deva especialmente às suas experiências culturais e a capacidade de perceber, muito rapidamente, que as adversidades caminham ao lado das bem-aventuranças e que, ambas, compõem a vida. Ainda que Sosu tenha, em princípio, uma posição titubeante em relação à sua capacidade, logo em seguida é convencido por seu melhor amigo, o cachorro Fusa, de sua importância na comunidade. Já os demais, em momento algum, expressam essa característica.

#### ***4 OBSERVAÇÕES FINAIS: CONTEXTOS DE PRODUÇÃO E RELAÇÃO COM O MERCADO EDITORIAL BRASILEIRO***

Diante da discrepância na forma de construção dos meninos da primeira parte deste artigo em relação aos meninos africanos, presentes na segunda seção, é importante refletirmos sobre o modo como o mercado editorial entende esses dois grupos.

As primeiras obras analisadas refletem um período sociopolítico em que tanto as compras governamentais quanto o apelo para a valorização da diversidade étnico-racial do país não eram intensos. Nem mesmo havia legislação afirmativa que ressaltasse, como é o caso das modificações no artigo 26A da LDB, uma educação literária direcionada para o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira.

Já sobre o segundo grupo, com histórias africanas, podemos depreender vários elementos, como modo tais obras como adentram no mercado editorial brasileiro: em estudo sobre personagens negras protagonistas na educação infantil no município de São Paulo, Gilmara Dadie (2013) identificou que “O chamado de Sosu”, escrito e ilustrado por Meshack Asare (2005), “ocupa o 12º lugar numa lista dos cem melhores livros da África. Em 1999 recebeu da Unesco, por esta obra, o prêmio ‘Literatura para crianças e Jovens a serviço da

intolerância” (DADIE, 2013 p. 81, nota de rodapé 43). Trata-se de uma obra que chega ao Brasil após uma espécie de “chancela” internacional. Unindo essa informação ao fato de o lançamento das três obras no Brasil ter sido no mesmo ano (2005), sendo duas delas da mesma editora (SM), reconhecemos os efeitos de um movimento duplo: o primeiro, destacado por Eliane Debus (2017, p. 54), reflete que “o mercado editorial brasileiro, mesmo que de forma tímida, tem ampliado o número de títulos que tematizam a cultura africana e afro-brasileira, por certo dialogando com a demanda da Lei 10.639/2003”; o segundo relaciona-se à expansão das compras de livros por parte do governo federal. O impacto dos programas de insumo para as bibliotecas escolares, aliado à conjuntura de implementação de um conjunto de documentos legais que vem fomentando o acesso à cultura africana via livro didático e literatura, incidiu diretamente nos interesses editoriais de pequenas e grandes empresas. Assim, diante de uma ampla demanda, editoras brasileiras passaram a importar obras de sucesso em outros países, especialmente europeus e norte-americanos, para facilmente ter sua aprovação em avaliações governamentais, como no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que, só no ano de 2014 (último ano de compras), investiu R\$ 142.900.523,92 em livros de literatura para os seguimentos: educação infantil (creches e pré-escolas) – R\$ 50.537.660,06; ensino fundamental (1º ao 5º ano) – R\$ 31.616.454,48; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – R\$ 10.208.749,32<sup>5</sup>.

O fato das referidas obras aqui analisadas serem “chanceladas” e uma delas (“O chamado de Sosu”) altamente premiada também explica, em certa medida, o motivo de ser Asare um dos poucos autores africanos negros de literatura infantil e juvenil a adentrar no mercado editorial brasileiro. Já os demais citados, Rumford (autor de “Chuva de manga”), Mary e Rich Chamberlin (de “Panquecas de Mama Panya”), são brancos e suas obras têm boa

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>. Acesso em: 13/10/2019.

repercussão nos Estados Unidos e Europa. Esse panorama reflete como o racismo estrutural e literário também penaliza de um lado autoras e autores africanos negros e favorece brancas/os, desde que – um grupo ou outro – tematizem personagens negras (neste caso em especial: meninos) em obras que foram reconhecidas internacionalmente.

Nesse sentido, estaria havendo uma contradição em nosso argumento em relação à crítica anteriormente aqui exposta de experiência de subjetividade na escrita de personagens negras, cuja vivência seria expressa com tanta propriedade, mesmo que seus autores ou autoras não sejam pessoas negras? Não. E essa resposta, de modo enfático, é devido a sua obviedade a partir do argumento de Dalcastagnè (2008): como constata a pesquisadora, o racismo que marca a história e trajetória da literatura produzida no Brasil é tão estrutural que faltam um maior apuro estético na elaboração de argumentos, artifícios e recursos para a construção plena de uma personagem negra. E isso se agrava no caso de autoras e autores brancos que não experenciam o contato direto com “a dor e a delícia” de ser negro/a. Já no contexto estadunidense (de onde provêm Rumford, Chamberlin e Chamberlin), ainda que a experiência estética de pessoas brancas com a literatura negra seja reduzida – como bem mostra bell hooks (2017, p. 54-57) –, essa redução não atinge, como no contexto brasileiro, níveis de apagamento e/ou estereotipia como única e exclusiva maneira de caracterização de personagens negras.

Em sentido contrário são as obras analisadas na primeira seção: ainda que com relativos avanços, “Manobra radical” aproxima-se em vários aspectos de “Dito, o negrinho da flauta” ao apresentarem, ambas, meninos negros em condição de orfandade, vulnerabilidade social e expostos à violência física e verbal, principalmente por causa do pertencimento étnico-racial. São garotos que vivem experiências completamente diferentes dos meninos africanos, o que faz com que estes rompam outro estereótipo: a condição de pobreza, miséria e abandono não são marcas de Tomás, Sosu e Adika, e sim de Dito e Robson,

meninos brasileiros. O perigo de uma história única, expressão de Chimamanda Adichie (2009), desta vez não é sobre o continente africano que, ao contrário tem fomentado – a partir das obras aqui analisadas – “a possibilidade de resignificação e valorização na tessitura literária, ao delinear-lo[s] em diversos papéis e/ou espaços sociais [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 146).

O desafio que se apresenta, no plano literário, no plano editorial e, também na dimensão acadêmica, é responder aos seguintes questionamentos: como produzir uma literatura endereçada ao público infantil e juvenil que expresse personagens humanas a partir de suas múltiplas existências, superando, assim, perspectivas cristalizadoras e limitadoras as quais, no caso dos meninos negros, insistem em invisibilizá-los? E essa invisibilização que ocorre em duas frentes (de modo geral ou por meio da restrição de sua experiência narrativa a contextos de desumanização ou violência), vem sendo analisada pelos estudos acadêmicos?

No plano da produção, consideramos que avanços já foram dados quando observamos – ainda que com caráter de exceção –, obras brasileiras que tematizam meninos negros em condição de valorização como, por exemplo, “O menino Nito”, de Sonia Rosa, e “Adamastor, o pangaré”, de Mariana Massarani, sendo a primeira obra assinada por uma mulher negra e a segunda por uma mulher branca. Mas ainda são produções muito pontuais e que incidem, no plano acadêmico, num outro efeito: o pouco investimento de pesquisas sobre os meninos negros na literatura infantil e juvenil. Por isso nosso intento neste estudo foi de também provocar os olhares para essa questão que diz muito acerca dos modos como a sociedade considera os corpos masculinos negros. Em análise sobre a juventude negra, Nilma Lino Gomes e Ana Amélia Laborne (2018) refletem sobre uma “pedagogia da crueldade”<sup>6</sup>, para analisar extermínio

---

<sup>6</sup> Expressão cunhada por Rita Segado.

da juventude negra expresso diretamente pelas estatísticas que mostram o homem e o jovem negros as maiores vítimas:

Diante de dados tão assustadores perguntamos: o que se pode esperar de uma sociedade que expõe os seus jovens a um grau alarmante de violência? Que extermina os seus jovens? E, mais ainda, quando esse extermínio tem como recorte de crueldade o fato de a maioria desses jovens serem homens e negros? As ciências criminais serão capazes de nos ajudar a descriminalizar essa juventude e se contrapor ao seu extermínio? O sistema de justiça consegue, de fato, fazer justiça? A educação se preocupa com essa questão? (GOMES; LABORNE, 2018, p. 3).

Acrescentamos às perguntas das autoras mais uma: como expressão cultural da sociedade, a literatura se preocupa com essa questão ou, ao contrário, contribuiu com um processo de extermínio de meninos, jovens e homens negros, desta vez no plano estético-literário?

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Trad. Erika Rodrigues. In: *Technology, Entertainment, Design – TED*, out./2009. Disponível: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story). Acessado em 16/10/2019.

ASARE, Meshack. *O chamado de Sosu*. Ilustrações do autor. Trad. Maria Dolores Prades. São Paulo: Edições SM, 2005. (Cantos do mundo).

BLOCH, Pedro. *Dito, o negrinho da flauta*. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

CHAMBERLIN, Mary; CHAMBERLIN, Rich. *As panquecas de mama Panya*. Ilustrações de: CAIRNS, Julia; Trad. Cláudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2005.

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

DADIE, Gilmar A. G. dos Santos. *Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2013.

DALCASTAGNÈ, Regina. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Gragoatá*, Niterói, n. 24, p. 203-219, 1. sem. 2008. Disponível: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33169/19156>. Acessado em 28/03/2020.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins*. Florianópolis: NUP; CED; UFSC, 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e197406.pdf>. Acessado em 28/03/2020.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Imagens do Negro na Literatura Infantil Brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf>. Acessado em 20/02/2020.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2a. ed. rev. Brasília: MEC/Secadi, 2005, p. 101-115.

MODESTO, Edith. *Manobra Radical*. 1 ed. São Paulo: Ática, 2003.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez. 2018. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/36200/26377>. Acessado em 20/02/2020.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *África e diásporas na literatura infantojuvenil no Brasil e em Moçambique*. Salvador: EDUNEB, 2014.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas infantojuvenis brasileiras: 1979-1989*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, 2003.

PINHO, Osmundo. Um enigma masculino: Interrogando a masculinidade da desigualdade racial no Brasil. *univ.humanist.* Bogotá, n. 77, p. 227-250, jun/2014 . Disponível: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n77/n77a10.pdf>. Acessado em 28/03/2020.

RUMFORD, James. *Chuva de manga*. Ilustrações do autor. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. 2. ed., São Paulo: Odysseus, 2007.

Recebido em 01/04/2020.

Aceito em 04/11/2020.