

Vozes de crianças quilombolas de Nazaré e literatura para a infância: saberes, identidades e reflexões

ARTIGO

Blenda Priscila Alencar da Silvaⁱ 

Prefeitura Municipal de Amontada, Amontada, CE, Brasil

Giovana Carla Cardoso Amorimⁱⁱ 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar as vozes de crianças pertencentes à comunidade quilombola de Nazaré, localizada em Itapipoca, Ceará, acerca de suas percepções, sentimentos e observações sobre obras de literatura infantil com temática étnico-racial. A pesquisa adota a abordagem etnográfica, por compreender que esta permite ao pesquisador observar, escutar e distanciar-se de seus próprios referenciais culturais, posicionando-se de forma sensível diante de novas realidades e comportamentos. A partir das narrativas de dez crianças, com idades entre sete e dez anos, evidencia-se que a literatura se constitui como espaço de reflexão social, emancipatória e reivindicativa, possibilitando o reconhecimento e a valorização das identidades, subjetividades e experiências próprias do universo quilombola. O estudo reforça, assim, a importância de uma literatura que contribua para a afirmação dos mundos culturais e simbólicos das infâncias negras.

Palavras-chave: Crianças Quilombolas. Literatura Infantil. Representatividade Étnico-Racial.

Voices of *quilombo* children from Nazaré and literature for children: knowledge, identities, and reflections

Abstract

This study aims to highlight the voices of children belonging to the *Quilombola* community of Nazaré, located in Itapipoca, Ceará, regarding their perceptions, feelings, and observations about children's literature with ethnic-racial themes. The research adopts an ethnographic approach, understanding that this allows the researcher to observe, listen, and distance themselves from their own cultural references, positioning themselves sensitively in the face of new realities and behaviors. Based on the narratives of ten children, aged between seven and ten years old, it becomes evident that literature constitutes a space for social, emancipatory, and assertive reflection, enabling the recognition and appreciation of the identities, subjectivities, and experiences specific to the *Quilombola* universe. The study thus reinforces the importance of literature that contributes to the affirmation of the cultural and symbolic worlds of Black childhoods.

Keywords: Quilombola Children. Children's Literature. Ethnic-Racial Representation.

1 Introdução

2

À luz do pensamento de Antônio Cândido (1995), a literatura nos torna sensíveis e nos encaminha a uma atitude de reflexão que nos posiciona diante de novos caminhos para apreendermos nossa condição humana. Sob essa mesma lógica, trazemos nosso olhar para o universo da infância, compreendendo que a literatura apresenta potentes possibilidades para dimensões constitutivas da formação integral da criança por meio da fantasia e da imaginação.

Estudos apontam que o contato sistemático com narrativas literárias desde a primeira infância amplia o vocabulário, favorece a compreensão textual, estimula o pensamento simbólico e contribui para a alfabetização emergente (Zilberman, 2003; Lajolo, 2007). Além disso, a literatura possibilita à criança vivenciar emoções, conflitos e diferentes perspectivas, promovendo empatia, autorregulação emocional e construção da identidade (Abramovich, 1997; Pulimeno *et al.*, 2020).

Por meio de reflexões subjetivas que a literatura nos instiga, podemos sobrelevar aspectos da cultura infantil que muitas vezes são silenciados, como classe social, gênero e etnia. A literatura infantil tem um grande papel na valorização da diversidade e da representatividade étnico-racial e cultural, permitindo que crianças se reconheçam e reconheçam o outro em narrativas plurais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizadora (Cavalleiro, 2012; Gomes, 2017).

No entanto, se por um lado é reconhecida a importância da literatura para o desenvolvimento das crianças, por outro, torna-se necessário problematizar quais infâncias estão sendo consideradas nas histórias e livros de literatura infantil. Compreender a infância como categoria plural implica reconhecer que as experiências de ser criança são atravessadas por marcadores como território, etnia, classe social e pertencimento cultural.

Nesse sentido, as infâncias quilombolas, historicamente invisibilizadas nos espaços escolares, literários e acadêmicos¹, demandam atenção específica, sobretudo quando se discute a literatura infantil e suas potências formativas. Ao situar a literatura no contexto das comunidades quilombolas, compreende-se que ela não atua apenas como recurso estético ou pedagógico, mas como espaço de afirmação identitária, de valorização dos saberes ancestrais e de fortalecimento dos vínculos com o território.

Entrelaçados por essa perspectiva, acreditamos que a literatura se apresenta como um potente aliado para a educação das relações étnico-raciais desde a infância, na medida em que possibilita a ampliação de repertórios simbólicos, a construção de identidades positivas e o enfrentamento de estereótipos. Contudo, para que essas potências se concretizem, torna-se imprescindível considerar não apenas o olhar adulto sobre as obras, mas também a escuta das crianças enquanto sujeitos de direitos e produtoras de sentidos.

Dialogando com o artigo 12 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), formulamos que o caminho que pode nos trazer respostas não se daria de outra forma a não ser pelas vozes das próprias crianças. Esta lacuna também é percebida por outros pesquisadores, como Araújo (2018, p.74) que, em sua pesquisa, concluiu que há uma grande “necessidade de investigação de como o público leitor, principalmente em formação, interpreta tais obras e quais as possibilidades de ampliação dos referenciais de mundo”.

Desse modo, a pesquisa em tela apresenta como objetivo evidenciar as vozes de crianças pertencentes a uma comunidade quilombola, acerca do que pensam, dialogam, sentem e observam em livros de literatura com temática étnico-racial. Os protagonistas desta pesquisa são dez crianças de sete a dez anos de idade pertencentes à comunidade quilombola de Nazaré, no município de Itapipoca-Ceará. Elegemos como estratégia

¹ Estudo anterior de Silva e Amorim (2023) publicado na *Revista Internacional de Formação de Professores*, desenvolvido no âmbito da mesma pesquisa de mestrado da qual este artigo é um recorte. Evidencia a existência de uma lacuna na produção acadêmica brasileira educacional no que se refere a investigações que tomem as crianças quilombolas como sujeitos centrais da pesquisa.

metodológica a abordagem etnográfica, já que se concebe principalmente, por meio dos atos de observar e ouvir.

Sob o viés de que a literatura infantil com temática étnico-racial pode contribuir para que crianças quilombolas compreendam a si mesmas e à coletividade a que pertencem, ela também favorece a construção da autoestima e da identidade.

O trabalho apresentado constitui-se como um recorte da pesquisa de mestrado: *Muito além das vozes: estudo etnográfico sobre literatura infantil com crianças quilombolas*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e foi aprovado pelo conselho de ética da referida instituição.

2 Caminhos metodológicos da pesquisa

Assumindo diversas formas e expandindo possibilidades em múltiplos contextos, a pesquisa qualitativa assume um protagonismo nas investigações na área da Educação. Conforme Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de pesquisa há um privilégio em buscar compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos das investigações. O que entra em consonância com o que buscamos na referida pesquisa.

Em nosso estudo, a criança é a protagonista da investigação. Contudo, vale ressaltar que pesquisas **com** crianças, e não sobre crianças, ainda são recentes e requerem novos posicionamentos metodológicos e éticos, respeitadores das especificidades de que se reveste a investigação com esse grupo.

Aderimos em nossa pesquisa uma postura que considera a participação das crianças na investigação como mais um passo para a construção de um espaço de cidadania — um espaço em que a criança não apenas está presente, mas cuja ação é indispensável para o desenvolvimento da investigação (Soares, 2006).

No entanto, para que isso ocorra, metodologias adequadas ao contexto e objetivos do estudo são necessárias. Para tal, elegemos como estratégia metodológica da nossa pesquisa a abordagem etnográfica. Esta metodologia colabora para a aproximação dos

investigadores às perspectivas das crianças de forma que elas participem de forma direta e ativa (Buss-Simão, 2014).

A pesquisa etnográfica requer um tempo maior em campo do que normalmente é utilizado em outras pesquisas, pois é fundamental que o pesquisador se coloque no mundo dos pesquisados. Conforme Jorosky e Moreira (2015, 1075), “ao proceder a uma pesquisa desse tipo, focaliza-se o estudo dos significados e das razões que as crianças atribuem aos fatos investigados, por meio da análise de suas respostas e ações.”

E as pesquisas que buscam conhecer os universos infantis e compreendem as crianças como atores sociais apresentam desafios ainda maiores. Entre eles: como conhecer o que as crianças pensam acerca de algum assunto sem que o olhar adultocêntrico interfira? Como nos aproximar das crianças de forma que gere segurança e confiabilidade? Qual a melhor forma de chegarmos ao objetivo da pesquisa colocando a criança como protagonista de todos os processos?

Por isto, foi necessário elencarmos a maneira de nos aproximarmos das crianças e seus universos e apontamos a literatura como possibilitadora metodológica para alcançarmos uma inter-relação com ludicidade, alegria, confiança e seguridade. Então, a literatura para a infância é apresentada nesta pesquisa como contribuinte da formação subjetiva, intelectual, identitária e social dos sujeitos.

Itapipoca é uma cidade cearense situada a 130 quilômetros da capital Fortaleza e pertencente à região norte do estado. Apresenta, em suas origens históricas, a presença de europeus e diversas etnias indígenas Tupi e Tapuia, como os povos Tremembés, Anacés e Apuiarés, bem como a presença de africanos cativos e livres que tiveram mão de obra empregada na lavoura da cana, do café e da banana.²

Para a referida pesquisa, adentramos nos caminhos de uma comunidade quilombola chamada Nazaré. Esta comunidade está situada na região serrana da cidade, mais precisamente no distrito de Arapari. Encontra-se a 13,2 quilômetros da sede de

² Informações obtidas através do *site* da Prefeitura Municipal de Itapipoca. Disponível em: <https://itapipoca.ce.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2022.

Itapipoca e possui entre 640 e 750 metros de altitude, e, atualmente, é formada por 46 famílias que se reconhecem como quilombolas.

A pesquisa em campo iniciou em setembro de 2022 e seguiu durante todo o ano de 2023. Primeiramente, apresentamos a pesquisa e seus objetivos para a gestora e para os professores e buscamos a autorização para que as etapas fossem realizadas no ambiente escolar. Já no segundo encontro, buscamos compreender sobre os documentos regulatórios e norteadores da escola, bem como seu funcionamento e rotina.

Nosso próximo encontro ocorreu com os pais e responsáveis das crianças que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a autorização para uso de imagem e voz das crianças. Retornamos à escola, alguns dias depois, para um encontro com as crianças e assinarmos o Termo de Assentimento.

Após a obtenção das autorizações necessárias, tanto dos responsáveis quanto das crianças, iniciamos a organização da observação direta não participativa e da observação direta participativa. Inicialmente, os encontros aconteceriam semanalmente. No entanto, não foi possível fixar datas por respeitar a organização da escola e buscamos ir nos adequando ao que fosse melhor para as crianças e a comunidade escolar.

Estes encontros iniciais foram utilizados para a imersão da pesquisadora no ambiente escolar de uma forma a compreender melhor a dinâmica social da comunidade, aproximação natural com as crianças, buscando não ser vista apenas como “alguém de fora”.

Após o período de observação não participativa, iniciamos os momentos com contação de histórias e mediação de leitura, o que resultou em dez encontros para nos aproximarmos das crianças e discutirmos temas que abordassem a diversidade, identidade étnico-racial e suas percepções diante de diversas histórias. Diante disso, apresentamos, neste artigo, um recorte de alguns momentos destes encontros objetivando ressoar as vozes das crianças e suas percepções.

A literatura no ambiente escolar, ou em qualquer outro ambiente, não tem como intenção ensinar objetivamente algo, na verdade, traz consigo uma linguagem exclusiva que só se revela no plano de expressão e no contato com as experiências. Buscamos uma

educação literária que amplie as vozes das crianças quilombolas, enquanto é uma “oportunidade para que conheça a si própria como produtora de sentidos de/em sua leitura” (Simões; Souza, 2014, p.13). Ou seja, uma aliada na ampliação de referências culturais na escola enquanto valoriza a diversidade.

7

2.1 As protagonistas da pesquisa: crianças da Comunidade Quilombola de Nazaré

Nos últimos anos, no Brasil, há um crescimento contínuo em pesquisas que trazem as crianças como cidadãs ativas da sociedade e produtoras de cultura com direito a serem ouvidas. Ferreira (2010) sinaliza que ao mesmo tempo em que a criança participa ativamente do mundo também se afirma diferente dele.

Como forma de salientar a importância das crianças quilombolas como cidadãos ativos da sociedade e sujeitos protagonistas desta pesquisa, apresentamos dez crianças de sete a dez anos, da comunidade quilombola de Nazaré/CE. Logo, nossa pesquisa assume como essencial a compreensão dos sentidos e significados vivenciados pelas crianças quilombolas, o que só pode ser feito através de suas vozes.

Figura 1 – Alguns participantes da pesquisa brincando livremente na frente da escola



Fonte: Acervo das autoras (2022)

Os dilemas éticos e posicionamentos metodológicos que assumam a responsabilidade de respeitar as crianças como sujeito ativo de direitos estiveram presentes durante todo o processo. Assim, após assegurarmos que as crianças compreenderam a pesquisa e seus objetivos, assim como a voluntariedade e a possibilidade de renegociar a participação, o próximo tópico foi referente à confidencialidade e ao anonimato.

Enquanto estudávamos referencial teórico sobre ética em pesquisas com crianças, bem como dissertações e teses que as colocaram como sujeito da pesquisa, observamos que as crianças escolhiam nomes de animais, flores, super-heróis, personagens famosos ou objetos para representá-los. Utilizaremos o pensamento de Graue e Walsh (2003) que afirmam que agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos, para refletirmos sobre o episódio, a seguir, da nossa pesquisa.

Repassamos para as crianças a necessidade da confidencialidade e que poderiam escolher o que gostariam que as representassem na pesquisa. Temos suas escolhas no quadro abaixo, juntamente com sua idade, o livro ou história preferida e a brincadeira preferida.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Livro ou História Preferida	Brincadeira Preferida
Novo	7 anos	<i>O pequeno príncipe preto</i>	Pega-Pega
Henrique	7 anos	<i>Chapeuzinho Vermelho</i>	Pipa
Leonardo	7 anos	<i>Lobisomem</i>	Jogar bola
Sofia	8 anos	<i>A casa sonolenta</i>	Esconde-Esconde
Nayara	8 anos	<i>Amoras</i>	Esconde-Esconde
Neymar	8 anos	<i>Saci Pererê</i>	Jogar bola
Nimona	9 anos	<i>O pequeno príncipe</i>	Pega-Pega
Eduardo	10 anos	<i>O bode e a onça</i>	Jogar bola
Eduarda	10 anos	<i>O príncipe e a princesa</i>	Sete pecados
Vitória	10 anos	<i>Amoras</i>	Sete pecados

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Podemos observar que os nomes escolhidos pelas crianças foram nomes próprios que nada parecem com os que foram vistos em outras pesquisas. Ousamos confessar que repetimos sobre as outras possibilidades, demos exemplos de flores e personagens, no anseio e olhar de adultas, de transformar suas escolhas em formas poéticas.

Relembramos que as sutilezas também demonstram relações de poder, assim respeitamos as escolhas e anotamos o que disseram. Contudo, enquanto falavam os “codinomes”, as crianças riam, cochichavam com os outros e escolhiam com felicidade. Este episódio nos gerou uma grande inquietação e perguntamos se conheciam as pessoas a que estavam se referindo. Ao afirmarem que conheciam, contaram que eram nomes de mães, pais, tios, avós e um jogador de futebol.

As crianças que participaram desta pesquisa são de uma comunidade quilombola, cuja formação e existência se pautam historicamente pelo senso de coletividade e pelos laços familiares e comunitários. Ao terem a possibilidade de escolherem outro nome, pensaram em quem admiram, em quem lhes transmite afeto e em elementos aparentemente simples, que, no entanto, revelam uma sabedoria própria e singular.

3 Resultados e Discussão

3.1 Ser Criança Negra e Ser Criança Quilombola

Não é insignificante lembrarmos a origem etimológica do termo “infância”. Com origem no latim, surge do termo *infantia*, traz consigo o elemento *fan* que significa falante e o prefixo *in* que denota negação, ou seja, aquele que não tem voz, que não fala. Fomentando a ideia que depende do outro para comunicar-se e desenvolver-se. De acordo com Ariés (1978), a ideia de dependência sempre esteve ligada à infância.

Isso nos faz refletir sobre como a visão ocidental e adultocêntrica coloca as crianças em um local de exclusão, onde são desautorizadas a pensar e a agir com autonomia, assim sendo impedidas de falarem por si. Qual seria o motivo para isso? Manutenção do poder sobre as crianças? Concordamos com o pensamento de

Abramowicz (2011, p.24) quando diz que “a criança, ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em contas, não são consideradas”.

Em oposição, trazemos o conceito de infância das culturas xhosa na África do Sul, que mais agrega e aproxima-se do que almejamos. A palavra *ubuntwana* designa infância e *umntwana* significa criança e a construção da palavra com o prefixo *ubuntu* e *twana* destina uma compreensão para a afetividade, para um amor integral e encantamento pela vida (Noguera; Barreto, 2018).

Compartilhamos deste acreditar nas crianças e nas compreensões que lhes são obtidas neste espaço-tempo em que vivem. Buscamos perceber que, por suas vozes ativas e autônomas, mostra-se a criança que imagina, cria, compreende e que “resiste, transgride e ameaça a ordem do espaço mínimo que a sociedade lhe confere” (Faria; Finco, 2011, p.13).

Então, mesmo que o conceito de infância tenha sido socialmente e historicamente construído e que existam diversas compreensões sobre tal, é necessário reforçarmos que extrapola a dimensão biológica. O campo de estudos da Sociologia da Infância aborda que a infância é independente das crianças, por ser uma categoria geracional em que continuamente ocorre a chegada e a saída de seus membros.

A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados, tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 43).

A criança é o ator social concreto que integra a infância e devemos perceber que este sujeito vive em uma certa localização geográfica e pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, a uma religião, enfim, variáveis que podem decorrer diversas compreensões sobre a infância. Assim, destaca-se que existem infâncias.

A partir disso, evidenciamos que as condições de nascer, crescer, desenvolver-se, sonhar e existir não são iguais para todas as crianças. Dados do 17º Anuário Brasileiro

em Segurança Pública, publicado em 2023, acentuam a desigualdade racial ao demonstrarem que 67,1% das crianças e 85,1% dos adolescentes vítimas de mortes violentas intencionais são negras.

Mesmo que nos últimos anos tenha ocorrido uma relevante ampliação de estudos sobre crianças, não foi seguido o mesmo ritmo nas pesquisas sobre crianças negras e “na medida em que essa criança é negra e quilombola, fica latente a invisibilidade desse sujeito social na produção acadêmica” (Matos; Eugênio, 2019).

Ao buscarmos nos aprofundar nas investigações, percepções e dados sobre as crianças quilombolas, percebemos que elas são inseridas no grupo social das crianças negras sem qualquer distinção. Essa generalização impede que políticas públicas e ações afirmativas de ordem social, política, jurídica e até mesmo acadêmicas, sejam elaboradas e efetivadas dentro da realidade e das singularidades regionais desse grupo. Tal situação rememora que a invisibilidade dos quilombos no Brasil foi e ainda é efetivamente produzida e afeta diretamente as crianças pertencentes a estas comunidades.

A identidade de crianças negras quilombolas é marcada por distintos fenômenos sociais e pela diferença, no entanto, tem sua identidade regulamentada e reconhecida por políticas afirmativas, tendo como um dos critérios a autodefinição racial que as diferenciam das crianças negras não quilombolas (Doria, 2015. p. 48).

É imprescindível apontarmos que, ao ocorrer uma uniformização social das crianças, há uma descaracterização de todas as identidades plurais presentes, bem como das crianças quilombolas.

Silva (2011), ao apontar o racismo com que as crianças quilombolas convivem, alerta para a existência de três formas de preconceito ao qual elas estão submetidas: o primeiro por serem crianças; o segundo por serem negras; e o terceiro por serem quilombolas. Matos e Eugênio (2019) acrescentam em seu estudo um quarto tipo de preconceito: por serem da área rural.

As crianças quilombolas são sujeitos sociais, culturais e políticos que têm suas infâncias entrelaçadas ao território, à historicidade, à ancestralidade e ao bem-viver³. Como também aos processos de luta de reconhecimento social, político e regional, às condições geográficas, relações de poder e ao acesso (ou à falta) de direitos. Infâncias que perpassam pelas formações de cada quilombo.

Como os quilombos ainda são desconhecidos da maioria da sociedade brasileira, apresentar uma parte do que são, pela ótica de suas crianças, é um rico caminho para a desconstrução de estereótipos e construção de processos de respeito e valorização de povos que resistiram e resistem historicamente às diversas formas de opressão, racismo e tentativas de aniquilamento de suas culturas (Gomes; Araújo, 2023, p.62-63).

Suas reflexões, seus gestos, movimentos, corpos, risadas, brincadeiras, silêncios, preocupações, falas e todas as outras formas de expressões, são abordadas como linguagens que expressam cultura da infância quilombola dentro da sua pluralidade.

3.2 Vozes e percepções das crianças da Comunidade de Nazaré a partir de momentos literários

Novo: E tudo que a gente falar você vai escrever?

Pesquisadora: Às vezes vou escrever, mas também vou gravar e filmar. Tudo bem?

Novo: Assim é bom que não perde nada né, tia?

Pesquisadora: Essa é a intenção. Não perder nada do que conversamos aqui.

Novo: Vou começar a falar. Ta gravando?⁴

³ Conforme Santana (2023), o bem-viver constitui um comportamento que fortalece a democracia por meio da vida comunitária, do respeito à diversidade e às formas de organização familiar. A autora destaca ainda que povos quilombolas e indígenas são historicamente agentes desses princípios.

⁴ As narrativas produzidas pelas crianças são apresentadas em fonte tamanho 12, sem redução tipográfica, como escolha metodológica de valorização de suas vozes, não sendo tratadas como citações longas, mas como material empírico da pesquisa.

Este diálogo entre Novo e a pesquisadora ocorreu após a explicação da pesquisa, seus objetivos e os passos que seguiríamos. Consiste em uma das aproximações iniciais e demonstra a empolgação e a naturalidade com que fomos recebidas pelas crianças. A seguir, apontamos algumas narrativas das crianças em momentos literários.

Antes de iniciarmos o primeiro momento com contação de histórias, apresentamos para as crianças a dinâmica cantada *Criando histórias coloridas*, que consiste em imaginarmos um caldeirão onde colocamos ingredientes da cor escolhida e fará parte da história. Este momento foi bem descontraído, com muita interação e obtivemos os resultados apresentados no diálogo a seguir:

Pesquisadora: Todo mundo compreendeu? Posso começar? Eu canto primeiro e depois repetimos juntos.

Todos: Sim!

Pesquisadora (cantando e fazendo o movimento de mexer o caldeirão colocando os ingredientes): Vamos fazer uma história rosa, sa. Vamos fazer uma história rosa, sa. Coloca uma princesa rosa e um cachorro rosa. Vamos fazer uma história rosa, sa. Qual foi a próxima que combinamos?

Neymar: Amarela, foi amarela!

Todos (cantando): Vamos fazer uma história amarela, la. Vamos fazer uma história amarela, la. Coloca uma fada amarela e um gigante amarelo. Vamos fazer uma história amarela, la. Agora alguém começa a cantar!

Nimona: Eu! (cantando) Vamos fazer uma história verde, de. (Todos acompanharam) Vamos fazer uma história verde, de. Coloca um sapo verde e um limão verde. Vamos fazer uma história verde, de.

Todos (cantando): Vamos fazer uma história laranja, ja. Vamos fazer uma história laranja, ja. Coloca um cururu laranja e uma roupa laranja. Vamos fazer uma história laranja, ja.

As cores e os ingredientes já tinham sido escolhidos previamente por todos. Buscando a espontaneidade das respostas das crianças, não foi acordado sobre a última

cor escolhida, preta. Este momento nos serviu como abertura para a primeira obra a ser apresentada: *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França, resultando no seguinte diálogo:

Pesquisadora: Podemos fazer mais uma?

Todos: Sim!

Pesquisadora: O que vocês colocariam em uma história preta?

Sofia: Um gato! Ou um lápis!

Leonardo: Cabelo!

Pesquisadora: Ótimo! Mais alguma coisa?

Nimona: Uma princesa

Novo: Um príncipe é melhor, teve princesa na história rosa.

Nimona: verdade, ta bom.

Pesquisadora: Então ficamos com um gato, um lápis e um príncipe?

Todos: Sim

Novo: Príncipe preto é massa!

Todos (cantando): Vamos fazer uma história preta, ta. Vamos fazer uma história preta, ta. Coloca um gato preto, um lápis preto e um príncipe preto, Vamos fazer uma história preta, ta.

Pesquisadora: Acho que o pensamento de vocês tem um poder muito forte. Olha a história que apareceu por aqui...

A alegria, a ludicidade e a imaginação nos acompanharam durante o processo de coleta de dados, já que nossos participantes eram crianças e desejávamos que se sentissem confortáveis e seguras no momento da pesquisa. Após esta última fala da pesquisadora, o livro foi apresentado para o grupo. Para nossa surpresa inicial, Novo falou apressadamente: “*Eu conheço tia, tenho em casa esse livro!*” E Nimona continuou: “*Eu também, minha madrinha me deu de presente.*”

O livro mencionado, além de apresentar um príncipe preto como personagem principal, aborda ancestralidade, características físicas, a árvore Baobá e outros assuntos.

Foi publicado em 2020, ou seja, podemos considerar um livro relativamente novo. Portanto, a presença de crianças de uma comunidade quilombola rural com esse tipo de acesso evidencia que a importância dessa literatura também é reconhecida por suas famílias. Vale ressaltar que, nas escolas públicas brasileiras e no ambiente domiciliar, as crianças ainda têm pouco contato com livros de literatura infantil negra ou com obras que apresentem personagens negros em posições de valorização.

Quando finalizamos a contação da história, Novo pediu para segurar o livro, o colocou do lado do rosto e disse: “*Ele parece comigo né, tia?*”. Claramente, Novo gosta do livro apresentado e do personagem do príncipe, como ele mesmo demonstrou anteriormente com muito entusiasmo dizendo: “*Príncipe Preto é massa!*”. Ao demonstrar identificação com o personagem, reforçamos a importância da diversidade étnica de maneiras positivas nos livros de literatura para a infância.

O livro de Emicida, *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*, despertou muita curiosidade das crianças pois não tem uma escrita considerada tradicional. Há uma dualidade entre medos. De um lado, uma menina que tem medo da escuridão e do outro, uma personagem que tem medo da luz. De maneira vibrante e enérgicas, as crianças apontaram a personagem Coragem como sua preferida, representada por uma mulher preta, de cabelos crespos, sorridente e que surge para que possamos enfrentar os desafios que nos causam receios.

Pesquisadora: Querem falar mais alguma coisa sobre essa história?

Nayara: A Coragem é muito bonita e é mais forte que o Medo. Ela é uma rainha.

Pesquisadora: Você acha uma rainha?

Nayara: Tem no livro, tem uma coroa aqui ó. Quem tem coroa é rainha.

A partir desta indagação, podemos perceber como as ilustrações presentes nos livros são elementos potentes e enriquecedores da mensagem transmitida. Portanto, ao escolhermos a literatura que estará presente na sala de aula, as ilustrações também devem ser consideradas, analisadas e refletidas.

O livro *Bucala: A pequena princesa do quilombo do Cabula*, de Davi Nunes, trouxe diversas possibilidades para o momento de encontro com as crianças. As crianças Henrique e Vitória disseram que nunca tinham visto um livro que falasse sobre um quilombo, o que permitiu abertura para um diálogo repleto de reflexões sobre o que é ser quilombola e elementos de identificação presentes no livro.

Novo: Ser quilombola é querer paz.

Sofia: Quilombola é quando todo mundo se ajuda e não tem diferenças.

Eduarda: Antes quilombola era quem fugia da escravidão, mas não é mais assim. São pessoas que lutam por respeito e paz.

Mesmo que a história da existência dos quilombos em nosso país seja inteiramente atravessada pelo racismo, é perceptível nestas crianças uma consciência racial e saberes de valorização de si mesmas e de sua cultura que quebram os estereótipos, o epistemicídio e o etnocídio que a sociedade persistentemente busca sustentar.

O direito à igualdade e à promoção do bem de todos estão presentes nos princípios da educação escolar quilombola e são cruciais nos objetivos do movimento quilombola. É interessante percebermos que as três crianças elaboram discursos que enfatizam a busca pela igualdade e paz na sociedade.

Outro fator que aparece em suas falas é a importância do lugar onde residem, a definição do ser quilombola pelo território em que vivem e o senso de coletividade. Este apontamento foi muito importante, pois condiz com o que Graue e Walsh solicitam na investigação etnográfica: “[...] os investigadores pensem nas crianças como vivendo em contextos específicos, com experiências específicas e em situações de vida real” (2003, p.25). Isso nos traz as seguintes observações:

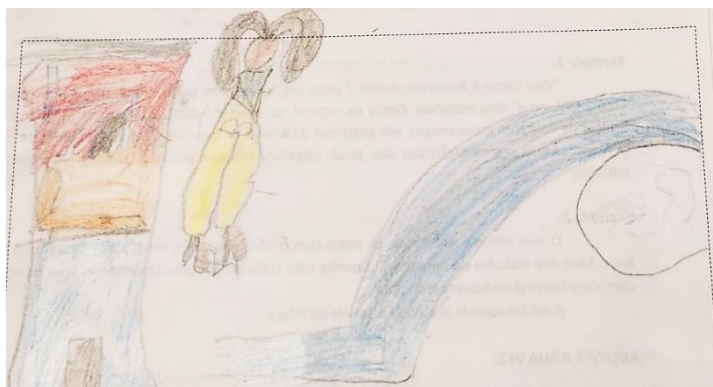
Nimona: Acho que pra ser quilombola tem que morar aqui em Nazaré. Ou outro quilombo como o da Bucala. E é muito bom morar aqui. É calmo, tem cachoeira e todo mundo cuida de todo mundo.

Nayara: Minha vó sempre fala que aqui é o nosso lugar e que tem que proteger porque somos todos uma família. Então é morar aqui com a sua família.

O movimento quilombola traz em suas concepções valores que foram historicamente construídos como o respeito à natureza, às pessoas mais velhas e às tradições. Nesse contexto, considera-se que as infâncias quilombolas são marcadas por tais valores, especialmente por estarem situadas em áreas rurais, onde a agricultura de subsistência, o contato cotidiano com a terra e os ensinamentos relacionados à preservação ambiental constituem experiências formativas centrais. O território, portanto, não se apresenta apenas como espaço físico, mas como lugar de pertencimento, memória e produção de sentidos para as crianças.

As crianças apontaram que no livro *Bucala* tinha muita natureza, animais e abordaram a relação positiva com o meio ambiente, evidenciando forte identificação com os elementos naturais presentes na narrativa e que foi confirmado através de seus desenhos. Após a apresentação do local onde a personagem da obra vivia, foi proposta uma atividade em que as crianças representassem o lugar onde moram. Durante a descrição de seus desenhos, emergiram elementos recorrentes, como casas em árvores, rios com abundância de peixes, cachoeiras e pássaros. Tais representações evidenciam a centralidade da natureza na constituição de suas identidades e indicam uma leitura de mundo atravessada pela relação com o ambiente natural, o que dialoga diretamente com os valores do movimento quilombola e com uma educação comprometida com a preservação, o pertencimento e a valorização dos saberes ancestrais, como pode ser observado a seguir.

Figura 2 – Desenho de Leonardo



Fonte: Produção de Leonardo, Comunidade de Nazaré, Itapipoca – CE, 2022.

Figura 3 – Desenho de Eduardo



Fonte: Produção de Eduardo, Comunidade de Nazaré, Itapipoca – CE, 2022.

Figura 4 – Desenho de Nimona



Fonte: Produção de Nimona, Comunidade de Nazaré, Itapipoca – CE, 2022.

O desenho é uma potente forma de comunicação das crianças. Como afirma Gomes (2009, p.31), “o desenho infantil adquire uma dimensão de veículo de comunicação, facilitador da transmissão de mensagens quer em alternativa quer conjuntamente com a linguagem falada”. Nestes desenhos, podemos perceber que o olhar das crianças apresenta destaque para elementos da natureza do ambiente em que estão inseridas. Uma criança que mora em um centro urbano dificilmente colocaria rios, peixes, árvores e cachoeira em um desenho de identificação do local que reside.

O respeito pelo que é oferecido através da natureza é primordial em uma comunidade quilombola. Desde cedo, as crianças têm contato com os saberes dos mais velhos sobre a agricultura e também no ambiente escolar. O fruto babaçu, bem como seu óleo, leite, farofa, utilização em cozidos e sua importância na comunidade, são exemplos de saberes locais presentes na ação pedagógica.

A relação com a agricultura e com compreensão sobre o plantar também aparece quando Isadora reflete sobre o seu desenho. Em diálogo com a pesquisadora, a criança demonstra que compreende que o solo do quintal de sua casa é fértil.

Isadora: Olha, tia, aqui é minha casa, a grama, eu e uma árvore de morangos. No meu quintal tem muitas frutas!

Pesquisadora: E tem morango?

Isadora: Não, mas se plantar eu sei que nasce. Lá nasce de tudo!

Figura 5 – Desenho de Isadora



Fonte: Produção de Isadora, Comunidade de Nazaré, Itapipoca – CE, 2022.

Em uma mesa compartilhada e enquanto produziam desenhos sobre o lugar onde moravam, as crianças também compartilhavam lápis, giz de cera, borracha e lápis de cor.

Até que ocorre o seguinte diálogo:

Leonardo: Tem lápis cor de pele aqui?

Sofia: Tem!

Leonardo: Me empresta rapidão?

Sofia entregou um lápis marrom escuro

Leonardo encara o lápis e pergunta: Esse é cor de pele?

Sofia com um tom carregado de trivialidade difere: Óbvio!

Leonardo começa a pintar com o lápis sem demonstrar dúvida.

Ao compartilharem os itens escolares, por estarem em pleno convívio, as crianças também compartilham saberes. Em um mundo particular com seus pares, as crianças têm a realidade social ativa em suas experiências cotidianas e produzem, atuam, alteram seu próprio repertório e, como evidenciado no diálogo apresentado, também atuam sobre o outro.

Em pesquisas que envolvam as infâncias, Gomes e Araújo (2023, p. 16) nos animam a apresentar as vivências das crianças e suas “formas criativas e corajosas de lidar com as artimanhas racistas. E destaquem as experiências dessas crianças como sujeitos culturais e sociais que criam e recriam a sua existência.”

O próximo livro traz por título *Escola de chuva*, de James Rumford, e aborda a dificuldade de uma escola em Kelo, no Chade, país da África central. As ilustrações se destacam por quebrar os estereótipos que estamos acostumados em livros de literatura para a infância. Todos os anos, a escola é destruída por fortes chuvas, então, para conseguirem estudar, as crianças precisam construí-la novamente.

Entre tijolos, barro, madeiras e palhas as lições de aprendizagem são diárias e a partir de um coletivo a sala de aula consegue ser construída. O interessante é que diante desta história as crianças focaram no papel das crianças mais velhas que guiam os caminhos das mais novas. Destacamos algumas falas:

Eduardo: Olha aí, os mais velhos lideram o caminho.

Vitória: Todos são pretos, você viu? Por isso cuidam um dos outros.

Henrique: Nimona também me ajuda!

21

Estas indagações conectaram-se a um outro momento registrado em nossa pesquisa. Presenciamos o ato de cuidar entre eles na sala de aula, quando os mais velhos ajudam os mais novos nas atividades. Vitória e Henrique são irmãos e, mesmo com idades diferentes, por tratar-se de uma turma multisseriada, estudam juntos. Vitória apresenta um pouco de dificuldade em relação à leitura, mas a todo momento busca ajudar Henrique que está em fase de alfabetização. Quando ela percebe que a pesquisadora está observando, diz: “*Ele é mais novo, temos que ajudar*”.

E mesmo em um espaço amplo e aberto para brincarem onde não precisam se agrupar, é visível um tipo de organização na hora das brincadeiras em que os mais novos querem estar perto dos mais velhos, e aos mais velhos cabe as escolhas do que irão brincar ou a separação de equipes ou times.

É neste contexto que percebemos que as crianças quilombolas de Nazaré vivenciam uma infância rica e dinâmica, repleta de princípios como a identidade, a igualdade e a solidariedade. Enquanto desfrutam da liberdade do acesso à natureza e do orgulho por ali residirem, também compreendem e perpetuam a preservação e utilização consciente dos recursos naturais.

Apresentando os laços familiares e comunitários como base, bem como o trabalho escolar desenvolvido, as crianças estão produzindo e fortalecendo práticas em seu cotidiano que rompem estereótipos e a perpetuação do silêncio e da violência praticada historicamente contra os quilombos.

4 Considerações Finais

O ambiente escolar deve ser um espaço de desconstrução, no imaginário coletivo, de uma história depreciativa, desfavorável e repleta de estereótipos da comunidade negra.

As crianças da comunidade quilombola de Nazaré demonstram estar construindo suas identidades quilombolas e identidade negra de formas positivas e expressam vigorosamente o orgulho do seu lugar e de sua ancestralidade. A singularidade das aprendizagens sustentadas pelos laços familiares e comunitários fortalecem o sentimento de pertencimento destas crianças.

Em suas narrativas, é possível percebemos que elementos, como cor do personagem tratado, temática abordada, ambiente representado e aspectos emocionais e subjetivos, são percebidos pelas crianças ao terem contato com livros literários. Para além disto, a autoidentificação nas histórias, seja ela em um personagem ou no ambiente, reafirma a importância da representatividade e sua importante contribuição para a construção positiva da autoestima das crianças.

Acreditamos que a literatura presente em sala de aula não pode propagar a negação da identificação cultural negra, quilombola e de outras etnias. No entanto, dois pontos não podem passar despercebidos nesta conjuntura. O primeiro refere-se a um país cuja estrutura foi construída sobre processos de discriminação e controle de determinados grupos raciais e sociais. Nesse contexto histórico, o acesso e a produção de livros para a infância no Brasil foram, por muito tempo, utilizados sobretudo como instrumentos de reprodução e reforço de uma perspectiva burguesa e eurocêntrica.

Acentuando o potencial da literatura para a construção da identidade e a formação de uma consciência racial afirmativa e positiva, torna-se necessária uma abordagem que apresente outras infâncias e contemple a diversidade real da sociedade brasileira. Essa abordagem deve integrar perspectivas individuais e coletivas, resgatar o passado para demonstrar sua relevância no presente e no futuro, e ousar construir junto com as crianças.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da**

UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011

ARAUJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em revista**, v. 34, p. 61-76, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 37-60, 2014.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.). **Direitos humanos e....** São Paulo: Brasiliense, 1995

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2012.

FARIA, Ana Lucia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Autores Associados. Campinas. São Paulo, 2011.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 28 de agosto de 2023

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n. 1, p.98-109, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ. Vozes, 2023

GRAUE, Elizabeth.; WALSH, Daniel; CHAVES, Ana Maria. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JOROSKY, Narda Helena; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. A Investigação Etnográfica Com Crianças. **COLLOQUIUM HUMANARUM**, Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC), 2015.

LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 2007.

MATOS, Wesley Santos.; EUGENIO, Benedito. **Etnicidades e infâncias quilombolas**. Editora CRV, Curitiba, 2019.

NÃO conseguimos ter visibilidade ou muito menos sermos respeitados, afirmam quilombolas durante a COP27. **Alma Preta** – Jornalismo Preto e Livre, São Paulo, 10 de nov.2022. Seção Política. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/politica/nao-conseguimos-ter-visibilidade-ou-muito-menos-sermos-respeitados-afirmam-quilombolas-durante-a-cop27> Acesso em: 01 de set. 2023

PULIMENO, Maria; PISCITELLI, Valeria; COLAZZI, Alessia; COLOMBO, Claudia. Children's literature to promote students' global development and wellbeing. **Health Promotion Perspectives**, v. 10, n. 1, p. 13–23, 2020.

SILVA. Paulo Vinicius Baptista. Rosemberg, Fulvia. **Brasil**: lugares de negros e brancos na mídia. São Paulo: Contexto, p. 73-117. 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ⁱ **Blenda Priscila Alencar da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6908-8368>.

Prefeitura Municipal de Amontada-CE.

Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pedagoga. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Docência na Educação Infantil e Gestão Escolar. Contribuição de autoria: pesquisa, conceituação, curadoria de dados, escrita - primeira redação, investigação e metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6630706736076308>

E-mail: blenda.priiscylla@gmail.com

ⁱⁱ **Giovana Carla Cardoso Amorim**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6291-3169>

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Doutora em Educação com estágio pós-doutoral pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta do Departamento de Educação (DE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Contribuição de autoria: orientação, administração do projeto, análise formal, escrita - edição, supervisão e validação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1362421755496261>

E-mail: giovanacarla@uern.br

Editora responsável: Genifer Andrade.

Especialista *ad hoc*: Maryland Bessa Pereira Maia e Marcia Soares de Alvarenga.

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Blenda Priscila Alencar da; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Vozes de crianças quilombolas de Nazaré e literatura para a infância: saberes, identidades e reflexões. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e16074, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/16074>

Recebido em 15 de agosto de 2025.
Aceito em 18 de dezembro de 2025.
Publicado em 27 de janeiro de 2026.