

QUEM PODE OCUPAR O CENTRO DA HISTÓRIA? CONTOS DE FADAS, BRANQUITUDE E RECONFIGURAÇÕES DECOLONIAIS

Danielle Tudes Pereira Silva¹
Ana Caroline Aureliano Santos²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o uso da literatura infantil como estratégia pedagógica para a educação das relações étnico-raciais nas infâncias, tomando como objeto de análise a coleção de contos de fadas adaptados da Editora Mazza. Consideramos que a reescrita de narrativas clássicas, tradicionalmente marcadas pela hegemonia de personagens brancos e por padrões eurocentrados de beleza e pertencimento, constitui uma intervenção simbólica importante na formação leitora e identitária nos anos iniciais do ensino fundamental. O artigo configura-se como um relato de experiência fundamentado na pesquisa bibliográfica do campo da educação das relações étnico-raciais e dos estudos sobre representatividade. A problematização central reside na seguinte questão: de que modo a presença de protagonistas negros e a reelaboração estética e cultural dos contos de fadas tensionam imaginários cristalizados e produzem deslocamentos nas percepções das crianças sobre pertencimento, beleza e centralidade narrativa? Os resultados indicam que a ampliação de repertórios imagéticos e simbólicos, proporcionada pela coleção, favorece processos de identificação positiva entre crianças negras, ao mesmo tempo em que provoca, no conjunto da turma, reflexões críticas sobre padrões naturalizados de representação. Observamos também que a mediação docente é elemento decisivo para que a leitura ultrapasse a dimensão celebratória da diversidade e se constitua como prática intencional de enfrentamento ao racismo estrutural. Concluimos que a literatura infantil, quando selecionada e trabalhada de forma crítica, pode atuar como dispositivo curricular relevante para a implementação de uma educação comprometida com a equidade racial desde as primeiras etapas da escolarização, reafirmando a representatividade não como mera presença, mas como construção simbólica de lugares de fala, autoria e humanidade.

Palavras-chave: literatura 1; infâncias 2; relações étnico-raciais 3; representatividade 4.

Introdução

A educação das relações étnico-raciais na educação básica constitui não apenas uma exigência legal e curricular, mas um compromisso político com a construção de práticas pedagógicas antirracistas desde as infâncias. Nesse contexto, a literatura infantil assume papel central na produção de imaginários, na constituição de identidades e na organização simbólica dos lugares sociais atribuídos a diferentes grupos raciais.

¹ Doutora em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. danitudes@hotmail.com.

² Graduanda em História. Bolsista da extensão Estudos Coletivos entre Mulheres: sobre corpos/corpus femininos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. anacarolineaurelianosantos@gmail.com.

Este artigo analisa a utilização da coleção de contos de fadas adaptados da Editora Mazza como estratégia pedagógica para a promoção da educação das relações étnico-raciais em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como eixo o conceito de representatividade e suas implicações no campo educacional. O uso dos livros ocorreu, ao longo dos últimos anos, em turmas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

Partimos da compreensão de que os contos de fadas, enquanto narrativas estruturantes do repertório cultural infantil foram historicamente difundidos por versões consagradas, como as dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen, que consolidaram a branquitude como norma estética e moral. A hegemonia dessas representações opera, muitas vezes de forma silenciosa, na naturalização de hierarquias raciais e na produção de sentimentos de não pertencimento entre crianças negras.

Nesse sentido, dialogamos com a crítica decolonial de Aníbal Quijano (2005), especialmente no que tange ao conceito de colonialidade do poder, hierarquias raciais, e com os estudos sobre branquitude desenvolvidos por Cida Bento (2022).

No campo educacional brasileiro, nos fundamentamos nas contribuições de Nilma Lino Gomes para a compreensão da educação das relações étnico-raciais como projeto político-pedagógico, bem como nas formulações de Kabengele Munanga (2008) acerca da construção social da raça e do racismo no Brasil articuladas às reflexões de bell hooks (2013) sobre representatividade, pedagogia crítica e produção de subjetividades, permitindo compreender a literatura como espaço de disputa simbólica e de reinvenção de narrativas.

O conceito de representatividade é mobilizado não no sentido quantitativo, mas voltado à qualidade da inserção de personagens negros, dialogando com a noção de representação como produção de significados em Stuart Hall (2006). Compreendemos que representar implica instituir regimes de visibilidade, legitimar centralidades narrativas e produzir possibilidades de identificação e pertencimento.

A análise ancora-se, ainda, na perspectiva de currículo como campo de disputas culturais, conforme proposto por Miguel Arroyo (2011), e na concepção de infância como categoria social e histórica, dialogando com Manuel Sarmiento (2004), que reconhece as crianças como sujeitos produtores de cultura.

Ao inserir versões de contos de fadas protagonizadas por personagens negros, a coleção da Editora Mazza tensiona cânones consolidados e propõe deslocamentos nos regimes de visibilidade e centralidade narrativa. Nossa intenção é compreender como tais deslocamentos

reverberam nas práticas de leitura mediada, nas falas e produções das crianças e na construção de sentidos acerca de identidade, diferença e pertencimento.

A partir de nossas experiências como docentes e pesquisadoras, este trabalho propõe uma reflexão sobre os potenciais e os limites da literatura infantil como dispositivo pedagógico para a construção de uma educação comprometida com a equidade racial.

Reescritas e deslocamentos nos contos de fadas

A análise dos livros *Rapunzel e o Quibungo* e *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*, publicados pela Editora Mazza, exige que se compreenda o conto de fadas não como narrativa neutra ou universal, mas como artefato cultural historicamente situado. As versões amplamente difundidas pelos Irmãos Grimm e por Hans Christian Andersen consolidaram um imaginário europeu que se tornou parâmetro de universalidade. Tal universalização produziu o que Aníbal Quijano (2005) denomina colonialidade do poder, ou seja, a naturalização de uma matriz eurocêntrica como referência legítima de humanidade, racionalidade e beleza.

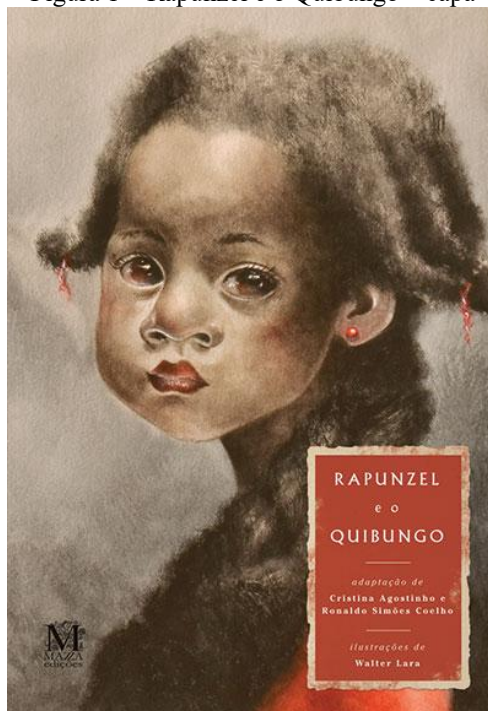
O conceito de colonialidade do poder constitui uma importante chave analítica para compreendermos a persistência das estruturas de dominação originadas no processo de colonização das Américas. Nesse sentido, a colonialidade do poder representa a permanência de hierarquias, inclusive raciais, que continuam organizando as relações sociais mesmo após o fim formal do colonialismo. Assim, a classificação racial da humanidade constitui um dos eixos estruturantes do sistema-mundo moderno, operando como mecanismo de legitimação das desigualdades e da subalternização de povos e saberes não europeus. Ou seja,

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados; mas o que importa é que, muito cedo, foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A partir daí, foi utilizada como fundamento para a classificação social da população. (QUIJANO, 2005, p. 117).

A partir daí, percebemos que os processos de produção cultural também são atravessados por essas hierarquias historicamente constituídas. A recorrência das narrativas europeias nos circuitos editoriais e escolares contribuiu para naturalizar determinados modos de representar o heroísmo, a beleza, a natureza, a magia e a alteridade. Nesse horizonte, as reescritas promovidas pela Editora Mazza não operam apenas como adaptações temáticas, mas, em certa medida, como intervenções epistemológicas.

Em *Rapunzel e o Quibungo*, a incorporação do quibungo³, que é uma figura oriunda de matrizes afro-brasileiras, desestabiliza a linearidade do repertório europeu e reinscreve a narrativa em um campo simbólico atravessado por memórias da diáspora africana. O deslocamento não se limita à troca de personagens; ele altera o regime de significação da história, tensionando a ideia de que o “fantástico” legítimo é aquele produzido pelo Norte global.

Figura 1 – Rapunzel e o Quibungo – capa



Fonte: <https://mazzaedicoes.com.br/project/rapunzel-e-o-quistungo/>

Quando figuras oriundas de matrizes culturais afro-brasileiras, como o quibungo, passam a integrar narrativas infantis ou releituras de contos clássicos, ocorre um processo de ressignificação do repertório simbólico da literatura para crianças. A incorporação dessa criatura introduz no campo narrativo memórias da diáspora africana, ampliando as referências culturais disponíveis às crianças leitoras.

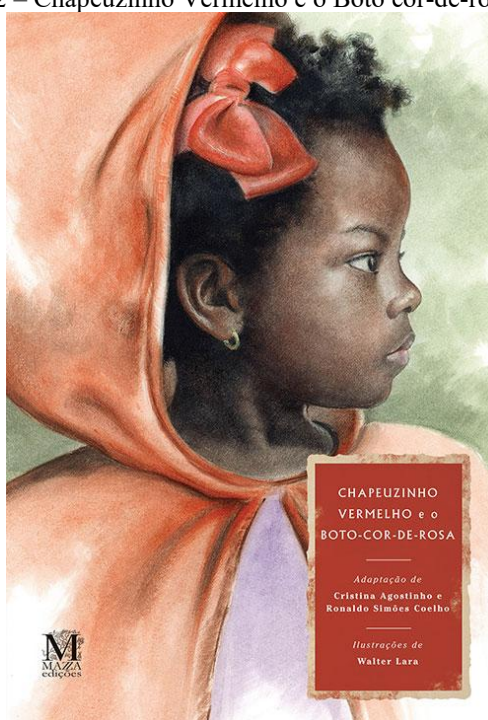
Esse movimento pode ser compreendido, à luz das reflexões de Stuart Hall, como uma disputa pelos significados no campo da representação: ao inserir elementos do imaginário afro-brasileiro em narrativas amplamente difundidas, deslocam-se as fronteiras do que é considerado legítimo ou universal no universo literário infantil. Concluímos que representar é produzir

³ O quibungo é uma criatura oriunda da mitologia afro-brasileira, associada às tradições culturais trazidas por povos africanos de origem bantu para o Brasil durante o período da escravidão.

sentidos e dialogar com as identidades em (trans)formação, pois a identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 2006, p. 13)

De modo análogo, *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa* substitui o lobo, adjetivado como mau e um ícone do imaginário europeu, pelo boto amazônico, personagem vinculado a narrativas afro-indígenas e ribeirinhas. Esse gesto reinscreve o conto no território brasileiro, deslocando a geografia simbólica da história, que acontece às margens do Rio Negro (AM).

Figura 2 – Chapeuzinho Vermelho e o Boto cor-de-rosa – capa



Fonte: <https://mazzaedicoes.com.br/project/chapeuzinho-vermelho-e-o-boto-cor-de-rosa/>

A obra confronta o que Munanga (2008) identifica como internalização da centralidade europeia na constituição cultural brasileira. Tal ideia diz respeito à incorporação, muitas vezes naturalizada, de referenciais culturais europeus como parâmetros universais de legitimidade e valor, produzindo a marginalização ou a invisibilidade de outras matrizes culturais que também constituem a sociedade brasileira, como as africanas e indígenas.

Na obra *Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor-de-Rosa*, a floresta é reconfigurada a partir de referências ambientais e míticas da região amazônica, deslocando o cenário tradicional dos contos europeus para um território culturalmente situado. Ao longo da narrativa, o percurso da protagonista deixa de ocorrer em uma mata genérica associada ao imaginário europeu e

ocorre em um ambiente marcado por rios caudalosos, vegetação tropical e pela presença de seres do folclore amazônico.

Nesse contexto, Chapeuzinho encontra com o boto às margens do rio, espaço recorrente na história. Além disso, elementos como a travessia de rios, o deslocamento por caminhos cercados pela mata úmida e a presença de comunidades ribeirinhas aproximam a narrativa de paisagens e modos de vida próprios da região. Por meio dessas escolhas, a obra reinscreve o conto em um universo simbólico atravessado por mitologias e ecossistemas brasileiros, ampliando o repertório cultural mobilizado pela literatura infantil e favorecendo a circulação, no espaço escolar, de referências narrativas vinculadas às tradições culturais da Amazônia.

Representatividade e produção de subjetividades nas infâncias

O conceito de representatividade, neste trabalho, é mobilizado a partir de uma perspectiva crítica que recusa sua redução à lógica da mera inclusão numérica. Inspiradas nas formulações de bell hooks (2013), compreendemos que a representação atua na constituição das subjetividades, modelando imaginários sobre quem pode ocupar o lugar de protagonista.

Esta autora defende que a representatividade é fundamental para as identidades e experiências de estudantes marginalizados que passam a ter visibilidade no espaço educacional e a construir sentidos para a sua permanência. Portanto, a presença de sujeitos diversos, em termos de raça, gênero e trajetória social, não é apenas uma questão de inclusão simbólica, mas um elemento que altera as formas de produção e circulação do saber.

Quando aplicada ao campo da literatura e do currículo escolar, essa reflexão permite compreender que ampliar o repertório de narrativas, personagens e referências culturais disponíveis às crianças constitui também uma forma de disputar os regimes de representação que estruturam o conhecimento legitimado na escola.

Ao lado disso, as reflexões de Nilma Lino Gomes (2017) permitem situar a educação das relações étnico-raciais como prática que articula identidade, poder e currículo. A educação das relações étnico-raciais não se limita à inclusão pontual de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira, mas implica uma revisão mais ampla das formas pelas quais o conhecimento é produzido, legitimado e transmitido no espaço escolar.

Assim, o currículo escolar passa a ser compreendido como um território de disputas simbólicas e políticas, no qual se definem quais saberes são reconhecidos como legítimos e quais permanecem marginalizados. As lutas do movimento negro evidenciam que a escola

brasileira foi historicamente estruturada a partir de referenciais eurocentrados, o que contribuiu para a invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras na constituição da sociedade. Desse modo, o movimento negro revela a existência de um currículo que, ao privilegiar determinados conhecimentos, silencia e invisibiliza outros. (GOMES, 2017)

Tal processo produziu impactos significativos na formação das identidades de estudantes negros e negras, frequentemente privados de referências positivas de pertencimento racial e cultural no ambiente escolar. Nesse contexto, a implementação de políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais — como aquelas impulsionadas pela Lei 10.639/2003 — representa um esforço de enfrentamento dessas desigualdades históricas, ao propor a valorização de matrizes culturais até então marginalizadas no currículo.

No âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, a literatura infantil ocupa um lugar privilegiado nesse processo, uma vez que constitui um dos principais mediadores simbólicos na formação do repertório cultural das crianças. A escolha de obras literárias que dialoguem com a diversidade étnico-racial torna-se parte de uma prática pedagógica comprometida com a construção de uma educação antirracista.

Nos anos iniciais, esse movimento assume particular relevância, pois é nesse momento da escolarização que muitas crianças estabelecem seus primeiros contatos sistemáticos com o universo literário e com as narrativas que contribuem repertoriando sua compreensão de mundo.

Ao incorporar obras que valorizam matrizes culturais afro-brasileiras, o currículo dos anos iniciais pode contribuir para a construção de uma experiência educativa mais democrática, na qual diferentes histórias, sujeitos e perspectivas encontrem espaço para serem reconhecidos e legitimados.

Nas experiências de leitura mediada, observamos que a presença de referências afro-brasileiras produziu, entre crianças negras, movimentos de reconhecimento e afirmação que extrapolavam o plano estético. A identificação não se deu apenas pela cor da pele dos personagens, mas pelo reconhecimento de elementos culturais próximos à sua vivência. Entretanto, também emergiram reações que evidenciam a força da branquitude como norma invisível, de acordo com Maria Aparecida Silva Bento (2022).

O conceito de branquitude, conforme elaborado por Cida Bento, refere-se ao conjunto de privilégios materiais e simbólicos historicamente associados à posição social das pessoas brancas em sociedades marcadas pelo racismo estrutural. A branquitude opera como um lugar

de poder, no qual os sujeitos brancos são percebidos como representantes da norma universal, enquanto os demais grupos raciais são definidos pela diferença.

Esse processo produz uma lógica de invisibilidade dos privilégios raciais, pois a posição branca raramente é nomeada ou problematizada, mantendo-se como parâmetro implícito de referência cultural, estética e epistemológica. Segundo Bento (2022), a manutenção desse lugar de centralidade se sustenta por mecanismos institucionais e simbólicos que reproduzem desigualdades raciais ao mesmo tempo em que ocultam sua dimensão histórica e social. Nesse sentido, discutir a branquitude implica deslocar o foco analítico do “outro racializado” para examinar as estruturas de poder que tornam a brancura um lugar de privilégio e legitimidade social.

No campo da literatura infantil, especialmente nos contos de fadas tradicionais de origem europeia, a branquitude pode ser observada na recorrência de personagens, cenários e valores estéticos que tomam a experiência branca como padrão narrativo. Histórias amplamente difundidas como as versões de *Branca de Neve* e *Cinderela*, popularizadas por coletâneas de autores como Jacob Grimm e Charles Perrault, apresentam protagonistas cujas descrições físicas e simbólicas estão associadas a ideais de beleza vinculados à brancura, frequentemente caracterizados por pele clara, delicadeza e pureza moral.

Nessas narrativas, o universo social representado tende a ser homogêneo do ponto de vista racial, o que contribui para naturalizar a centralidade da experiência europeia no imaginário literário infantil, pois o universo é branco. Ao circularem amplamente no contexto escolar e editorial, tais histórias participam da produção de repertórios simbólicos que reiteram a branquitude como referência estética e cultural dominante, evidenciando como a literatura infantil também integra os processos de construção e reprodução de hierarquias raciais no campo da representação.

Por esse motivo, em alguns momentos, elementos afro-brasileiros também foram lidos como “curiosos” ou “estranhos”, sinalizando que a descolonização do imaginário demanda trabalho pedagógico contínuo.

Percebemos que a representatividade é um processo e não ponto de chegada. Sua potência depende da mediação crítica que explicita os mecanismos de hierarquização cultural e problematize a ideia de universalidade branca. Ao tensionar tais hierarquias, as obras analisadas abrem fissuras nos processos de identificação hegemônicos, mas tais fissuras precisam ser ampliadas por práticas curriculares sistemáticas.

Currículo, infância e disputa por regimes de visibilidade

A inserção dessas obras no cotidiano escolar pode ser compreendida como uma intervenção no currículo enquanto espaço de disputas simbólicas e políticas. Conforme argumenta Miguel Arroyo (2011), o currículo não constitui apenas um conjunto de conteúdos organizados pedagogicamente, mas um território no qual se definem quais saberes, sujeitos e experiências são reconhecidos como legítimos na escola.

A seleção de textos literários está longe de ser um gesto neutro, pois implica escolhas que determinam quais narrativas circulam, quais mundos são imaginados coletivamente e quais referências culturais são reconhecidas como dignas de visibilidade. Os currículos são campos de disputas onde diferentes projetos de sociedade e de humanidade buscam legitimidade. Ao legitimar narrativas afro-brasileiras como parte constitutiva do repertório literário escolar, a escola participa da reconfiguração dos regimes de visibilidade que estruturam a experiência formativa das crianças. (ARROYO, 2011)

Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Manuel Sarmiento, para quem as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos sociais capazes de produzir sentidos sobre o mundo que as cerca. No campo da sociologia da infância, Sarmiento argumenta que as crianças não são meras receptoras passivas da cultura, mas participantes ativas na produção e na circulação de significados (SARMENTO, 2004).

Nessa perspectiva, as discussões realizadas em sala de aula evidenciam que as crianças não apenas consomem narrativas literárias, mas as reinterpretem à luz de suas experiências sociais, mobilizando repertórios culturais próprios para atribuir novos sentidos às histórias. A literatura, nesse contexto, opera como dispositivo de mediação simbólica que possibilita problematizar categorias socialmente naturalizadas, como beleza, coragem e pertencimento.

A leitura dessas obras pode ser compreendida, ainda, como uma intervenção nos processos de internalização de hierarquias raciais que atravessam a formação cultural das crianças. Ao ampliar o repertório de imagens e narrativas associadas positivamente à negritude e às matrizes afro-brasileiras, a literatura contribui para tensionar regimes de representação historicamente marcados pela centralidade de referenciais eurocêntricos. Tal deslocamento não se limita à introdução de novos personagens ou cenários, mas envolve a abertura de espaços simbólicos nos quais outras experiências históricas e culturais possam ser reconhecidas e narradas. Nesse sentido, o trabalho com a literatura nos anos iniciais pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que enfrentem processos de desumanização racial

historicamente sedimentados, favorecendo a emergência de repertórios narrativos mais plurais e socialmente significativos no interior da escola.

Potências e limites: para além da excepcionalidade

Não obstante sua potência, o estudo indica que tais reescritas correm o risco de serem capturadas como exceção folclórica se não estiverem articuladas a um projeto pedagógico antirracista mais amplo. A presença pontual de narrativas com protagonismo negro pode reforçar a ideia de que a diversidade é temática específica, e não princípio estruturante do currículo.

Assim, a principal problematização que emerge desta análise reside na tensão entre inserção e transformação: inserir novas narrativas é condição necessária, mas insuficiente, para alterar regimes de representação. A literatura infantil é um território estratégico de disputa simbólica; contudo, sua eficácia pedagógica depende da intencionalidade docente e da continuidade das práticas.

As obras *Rapunzel e o Quibungo* e *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa* são exemplos que evidenciam como a reescrita de contos de fadas pode operar como gesto de descolonização do imaginário infantil, desde que compreendida como parte de um movimento curricular mais amplo. Ao deslocar centralidades, ampliar repertórios e tensionar universalismos, tais narrativas contribuem para a construção de uma educação das relações étnico-raciais que não se limita à celebração da diversidade, mas enfrenta criticamente as estruturas simbólicas que sustentam o racismo.

Considerações finais

A análise das obras *Rapunzel e o Quibungo* e *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*, da Editora Mazza, permite afirmar que a reescrita de contos de fadas constitui uma estratégia pedagógica potente no âmbito da educação das relações étnico-raciais na educação básica. Contudo, essa potência não reside exclusivamente na substituição de personagens ou na ambientação das narrativas em contextos afro-brasileiros; ela se realiza, sobretudo, na possibilidade de tensionar regimes históricos de representação que naturalizaram a branquitude como centro da experiência humana.

Ao deslocar matrizes simbólicas consagradas pelas versões europeias dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen, as obras analisadas instauram fissuras na lógica da universalidade eurocêntrica. Tais fissuras operam no plano do imaginário, mas repercutem na constituição de subjetividades infantis, especialmente quando articuladas a uma mediação docente intencional. A literatura, nesse sentido, constitui não apenas instrumento didático, mas espaço de disputa epistemológica e política, no qual se confrontam diferentes projetos de humanidade.

Entretanto, nesse ponto emerge uma problematização indispensável: ainda que tensionem a centralidade branca, as obras mantêm como estrutura narrativa de fundo os enredos clássicos europeus. A lógica da princesa enclausurada, da menina que atravessa a floresta ameaçadora, do perigo personificado e da resolução moralizante permanece ancorada em matrizes narrativas oriundas da tradição europeia. Em termos decoloniais, podemos afirmar que há um deslocamento no nível da representação, especialmente no campo imagético, mas não necessariamente uma ruptura profunda no nível da epistemologia narrativa.

A questão que se coloca, portanto, é: até que ponto a reescrita de uma matriz europeia constitui gesto de descolonização, e em que medida permanece como reinscrição da centralidade do cânone?

Sugerimos que uma proposição radicalmente decolonial implicaria deslocamentos mais profundos. Em vez de recontar *Rapunzel* ou *Chapeuzinho Vermelho* a partir de referências afro-brasileiras, partir de narrativas originárias de matrizes africanas e afro-diaspóricas que não tenham como eixo estruturante o conto europeu. Isso significaria não apenas alterar personagens, mas questionar as próprias categorias narrativas: quem narra? A partir de qual cosmologia? Qual é a concepção de tempo, de comunidade, de conflito e de resolução?

Em muitas tradições africanas e afro-brasileiras, por exemplo, a narrativa oral não se organiza necessariamente em torno do herói individual, mas da coletividade; o conflito não se resolve apenas por superação individual, mas por recomposição comunitária; o tempo pode ser circular, e não linear; o fantástico não é oposição ao real, mas dimensão constitutiva da experiência.

Portanto, uma pedagogia literária radicalmente decolonial demandaria a incorporação dessas epistemologias narrativas, deslocando não apenas a cor dos personagens, mas o modo de estruturar o mundo ficcional.

Consideramos que essa problematização não invalida a relevância das obras analisadas; ao contrário, evidencia sua posição estratégica como mediações possíveis no interior de um

currículo ainda fortemente eurocentrado. Elas operam como pontes, como zonas de transição entre o cânone hegemônico e outras matrizes culturais. Contudo, reconhecer seus limites é condição para que não se absolutize sua potência. A transformação dos regimes de representação exige também a abertura para narrativas que não tenham o conto europeu como matriz inaugural.

As experiências de leitura evidenciaram que a ampliação de repertórios imagéticos e narrativos pode produzir movimentos de identificação positiva entre crianças negras, ao mesmo tempo em que convoca todas as crianças a revisarem padrões internalizados de beleza, heroísmo e pertencimento. Contudo, também indicaram a necessidade de avançar para além da adaptação de clássicos, investindo na circulação de narrativas afro-brasileiras e africanas em sua própria lógica interna.

Conclui-se, portanto, que as obras analisadas constituem importante gesto de deslocamento no interior do currículo, mas não esgotam o projeto de uma educação radicalmente decolonial. Sua contribuição reside na abertura de fissuras na hegemonia eurocêntrica; a radicalização desse movimento demandará a reconfiguração mais profunda dos referenciais narrativos que estruturam a formação leitora na escola.

Referências

- AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. *Chapeuzinho vermelho e o boto cor-de-rosa*. Belo Horizonte: Mazza, 2020.
- ANDERSEN, Hans Christian. *Contos*. Traduções diversas. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- COELHO, Ronaldo Simões; AGOSTINHO, Cristina. *Rapunzel e o quibungo*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Contos maravilhosos infantis e domésticos*. Traduções diversas. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.