

## Entre lagartos, acácias e baobás: *agenciamentos entre identidade racial e natureza em As panquecas de Mama Panya*

**Among lizards, acacias, and baobabs:**  
*agencies between racial identity and nature in Mama Panya's Pancakes*

**Entre lagartos, acacias y baobabs:**  
*agencias entre la identidad racial y la naturaleza en Los panqueques de Mamá  
Panya*

 **MARIA CLAUDIA BEZERRA TRINDADE\***

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

 **EVANILSON GURGEL\*\***

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos – RN, Brasil.

 **ANA MARIA PEREIRA AIRES\*\*\***

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos – RN, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo analisa *As Panquecas de Mama Panya* na perspectiva da literatura infantil negra, Educação Ambiental, Estudos Culturais e Decoloniais. A obra é investigada como espaço de circulação de saberes, afetos e sentidos, promovendo a construção de identidades raciais em diálogo com saberes ancestrais e a história. A Educação Ambiental é

---

\* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado sanduíche em Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais, Pedagogias e Educação – GEPE/UFRN. *E-mail:* <maria.trindade.102@ufrn.edu.br>.

\*\* Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/UERN/IFRN). Docente do Departamento de Ciências Humanas Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Líder do grupo (ARTE)FATOS: Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas, Currículos e Políticas Culturais (UFERSA). *E-mail:* <evanilson.gurgel@ufersa.edu.br>.

\*\*\* Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Membro do grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens – EDUCLIN. *E-mail:* <ana.aires@ufersa.edu.br>.

compreendida como prática ética e política que reconhece a interdependência entre seres humanos, mais-que-humanos e territórios. Narrativa e ilustrações funcionam como catalisadoras de aprendizagens, cooperatividade e cuidado, alinhadas às epistemologias afrodescendentes e indígenas. A obra revela a potência da literatura infantil negra e suas relações com o currículo antirracista, inspirando saberes, modos de existir, conviver e educar plurais, sensíveis e sustentáveis, em conformidade com a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

*Palavras-chave:* Literatura Infantil Negra. Identidade racial. Natureza.

**ABSTRACT:** This article analyzes Mama Panya's Pancakes from the perspective of Black children's literature, environmental education, cultural and decolonial Studies. The work is investigated as a space for the circulation of knowledge, affect and meanings, promoting the construction of racial identities in dialogue with ancestral knowledge and history. Environmental education is understood as an ethical and political practice that recognizes the interdependence between human beings, more-than-human beings, and territories. The narrative and illustrations function as catalysts for learning, cooperation, and care, aligned with Afro-descendant and Indigenous epistemologies. The work reveals the power of Black children's literature and its relations with the anti-racist curriculum, inspiring plural, sensitive, and sustainable knowledge, ways of existing, coexisting, and educating, in accordance with Law 10.639/2003, which establishes the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture.

*Keywords:* Black Children's Literature. Racial Identity. Nature.

**RESUMEN:** Este artículo analiza *Los panqueques de Mamá Panya* desde la perspectiva de la literatura infantil negra, la educación ambiental y los estudios culturales y decoloniales. La obra se investiga como un espacio de circulación de saberes, afectos y significados, que promueve la construcción de identidades raciales en diálogo con el conocimiento ancestral y la historia. La educación ambiental se entiende como una práctica ética y política que reconoce la interdependencia entre los seres humanos, los seres no humanos y los territorios. La narrativa y las ilustraciones actúan como catalizadores del aprendizaje, la cooperación y el cuidado, en consonancia con las epistemologías afrodescendentes e indígenas. La obra

revela el poder de la literatura infantil negra y su relación con el currículo antirracista, inspirando saberes, modos de existir, coexistir y educar plurales, sensibles y sostenibles, de acuerdo con la Ley 10.639/2003, que establece la enseñanza obligatoria de la Historia y la Cultura Africana y Afrobrasileña.

*Palabras clave:* Literatura infantil negra. Identidad racial. Naturaleza.

### Introdução: “Adika, venha! – chamou alegremente”: um convite à proposta

“Adika, venha!”. É assim, com alegria e afetuosidade, que Mama Panya chama seu filho para caminhar até o mercado do vilarejo. É também com esse espírito que esta escrita se anuncia, como quem chama para andar junto, observando e convocando as relações que partem da potência da literatura infantil negra<sup>1</sup> para entrelaçar encontros entre raça e natureza e suas relações com o currículo. A partir da obra *As panquecas de Mama Panya*, propomos neste artigo uma travessia que articula os Estudos Culturais – EC e a Educação Ambiental – EA, assumindo um olhar ecológico entremeado pela(s) cultura(s) que convida(m) a perceber os agenciamentos possíveis entre raça, natureza, saberes e práticas educativas, sem qualquer modo de hierarquizar conhecimentos.

*As panquecas de Mama Panya* (2005), de Mary e Rich Chamberlin, com ilustrações de Julia Cairns, narra o cotidiano de Mama Panya e seu filho Adika, moradores de um vilarejo no Quênia, país localizado na África Oriental. Juntos, partem ao mercado para comprar os poucos ingredientes que restam para preparar as tradicionais panquecas locais, chamadas *vikaimati*. A história vai além da simples receita, apresentando as paisagens, a fauna, a flora e a cultura da comunidade, enquanto destaca pessoas e relações a partir de valores profundos como a cooperação, a generosidade e a solidariedade que permeiam a vida coletiva.

A nossa escolha por uma articulação que emerge da cultura ancestral africana não é aleatória: a literatura negra para crianças, em sua maioria, é um artefato que opera de forma inter/transdisciplinar, tecendo saberes ligados à oralidade, ao território, à culinária, à coletividade, à espiritualidade, aos valores e, sobretudo, às relações com o meio ambiente. Assim, entendemos que refletir sobre raça e natureza a partir de uma história infantil negra é, também, ampliar as formas de pensar a educação e o currículo antirracista e suas possibilidades de enraizamento ético, estético e político no mundo, acreditando numa educação que reconhece e inclui saberes ancestrais, acolhe as potencialidades da literatura infantil negra e cultiva com as crianças vínculos ecológicos tecidos no cotidiano.

Nesse sentido, como aponta Teresa Colomer (2007), ao oferecer a quem lê a possibilidade singular de sonhar-se em si mesmo/a, a literatura abre um espaço potente de construção pessoal e de compreensão sensível das ações sociais e sentimentos humanos; é um movimento que, no caso da literatura infantil negra, carrega em si a força de reavivar memórias e interligar mundos. Assim, a literatura endereçada às infâncias negras, com temas conforme os já citados anteriormente, são fundamentais para propiciar representatividade positiva e empoderamento das culturas historicamente silenciadas. Esse movimento está em conformidade com o que incentiva a Lei nº 10.639/2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

Os Estudos Culturais no contexto de raça e natureza oferecem contribuições significativas para pensar uma educação ecológica mais crítica e situada, especialmente quando associados à literatura infantil negra. Isso porque os Estudos Culturais em educação se constituem como um campo que tensiona processos, narrativas e práticas pedagógicas produzidas sob a lógica da monocultura ocidental, apostando, em contrapartida, em formas de conhecimento que emergem do cotidiano, da experiência, da multiplicidade de vozes e que incorporam elementos da cultura popular e de massa.

Como afirmam Marisa Costa, Rosa Silveira e Luís Henrique Sommer (2003), a cultura deve ser estudada a partir de sua centralidade e potência instituidora, pois os discursos que nela circulam — em livros, imagens, canções, programas de televisão, atividades curriculares etc. — não apenas expressam sentidos, mas produzem realidades, organizam hierarquias e negociam significados. Em outras palavras, a cultura passa a ser concebida, a partir deste quadro teórico-político, como “campo de luta em torno da significação social”, isto é, “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2016, p. 133).

Trata-se do que os/as autores/as denominam de “virada cultural”, uma virada epistemológica que reposiciona a cultura como espaço privilegiado de disputa de sentidos e de formação subjetiva. Isto é, um pensamento que se dá na relação, no diálogo, no confronto com as estruturas que historicamente silenciaram outras formas de existir, de conhecer e de educar. Conforme argumenta Marlucy Paraíso, essa virada coloca “centralidade na cultura sem recorrer às oposições binárias modernas do tipo: cultura do centro e cultura da periferia, alta e baixa cultura, cultura erudita e cultura popular, cultura acadêmica e da mídia, teoria e prática cultural etc.” (PARAÍSO, 2023, p. 78). Ao invés de privilegiar um polo em detrimento de outro ou de idealizar uma manifestação cultural em relação a uma outra, o foco é o de problematizar as relações de poder que atravessam diferentes culturas.

É nesse circuito que a literatura infantil negra pode atuar como um artefato cultural e curricular potente: ela representa infâncias, territórios, ancestralidades e cria, efetivamente, outras possibilidades de existência, pertença e imaginação, que ganham sentidos outros a partir do currículo, que se constitui em sistema de significação cultural (COSTA, 1999). Suas narrativas e imagens são práticas de representação, de sentidos que rompem com estereótipos, deslocam centralidades e ampliam os modos de pensar e viver o mundo, além de ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico, especialmente quando lidas a partir de uma perspectiva ecológica, pós-crítica e decolonial.

A partir dessas compreensões, convidamos cada leitor/a a conhecer, imergir, andarilhar e imaginar com a obra *As Panquecas de Mama Panya*, de Mary e Rich Chamberlin (2005), escolhida como objeto deste estudo. Em suas páginas, acompanhamos a vivência cotidiana de um vilarejo africano no Quênia, apresentado com cativação, divertimento e deleite. As relações entre personagens evidenciam modos de vida baseados no cuidado, na partilha, na relação harmoniosa com os animais e com o ambiente, além de celebrarem a identidade, a diversidade e a riqueza da culinária do povo negro africano.

As ilustrações que compõem o livro são, também elas, narrativas: com detalhes, provocam identificações e memórias, produzindo representações positivas que muitas vezes estão ausentes nas histórias contadas às crianças, sobretudo nas escolas. Afinal, partimos do pressuposto que imagem, segundo Marlécio Maknamara, é “aquilo que é tornado visível por um discurso” (MAKNAMARA, 2011, p. 18). Sendo “veículos dos significados” (KELLNER, 2013, p. 116), “uma captura em grafia dos enunciados, um registro pictórico que enquadra saberes, que grava relações de poder” (GURGEL, 2022, p. 74), nos interessamos pelas múltiplas maneiras de compreender o mundo, a natureza e as relações raciais divulgadas e fornecidas por essa obra literária e o seu sentido na educação.

A literatura infantil contemporânea, ao abarcar temáticas étnico-raciais em uma perspectiva de educação antirracista, torna-se espaço potente para o cultivo de um currículo que respeite à diversidade e para o fortalecimento de identidades historicamente silenciadas (GUEDES, BARBOSA & SOUZA, 2024). Nessa tessitura, a representatividade de personagens negros/as ultrapassa a mera presença e exige narrativas cuidadosas, com qualidade estética, imagética e textual que desfaçam estereótipos e recusem a reprodução do racismo (PESTANA, 2019), abrindo caminho para que crianças se reconheçam e reconheçam o/a outro/a em histórias que acolham suas existências e experiências. Além disso, ao estabelecer vínculos com as culturas africanas e afro-brasileiras, as crianças ampliam suas possibilidades de aprendizagem, ao imaginar-se e pertencer ao mundo.

Acreditamos na potência sensível da literatura como necessidade universal, pois ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e contribui para nossa humanização (CÂNDIDO, 2012). Negar seu acesso é mutilar a humanidade, privando-a de dignidade, direitos, sonhos, igualdade e justiça. Em relação à literatura infantil negra é negar a educação antirracista, cujo currículo inclui as

contribuições das populações negras e oportuniza o diálogo intercultural, promovendo pertencimento, protagonismo e consciência crítica, além de valorizar a diversidade racial e suas diferentes formas estéticas. Nesse sentido, a literatura negra integra o campo dos direitos, assumindo função social essencial a todos os seres humanos. Ao ampliar a capacidade de ver e sentir o mundo de maneira lúdica e prazerosa, ela pode seduzir, encantar e transformar (ALMEIDA, 2020).

Nessa andança que propomos, percorremos dois caminhos que se entrecruzam e impactam a educação e o currículo. De um lado, encontra-se a relação indissociável entre natureza, pessoas, cultura e história, tal como evidenciam as cosmovisões que compreendem o mundo como um todo interligado, onde não há separação entre o humano e o não humano, entre o espiritual e o material, entre o passado e o presente. Aílton Krenak (2020) postula que não há nada que esteja fora da natureza, uma vez que tudo o que existe e pode ser pensado faz parte dela. Trata-se de uma forma outra de ver e estar no mundo, que valoriza os vínculos com a terra, com os ciclos da vida, com os saberes ancestrais e com o coletivo. No campo do currículo, esses vínculos constituem uma via importante para o trabalho pedagógico com os conhecimentos e saberes oriundos de culturas outras, historicamente silenciadas, além de promover emancipação epistemológica e de vida a sujeitos/as oprimidos/as, uma vez que eles/elas podem expressar suas múltiplas e seculares tradições culturais. É uma aproximação com a pedagogia antirracista eco-ancestral (OLIVEIRA, 2020), porque vivenciada de corpo inteiro, não somente de forma cognitiva, pois corpo e mente se interconectam a vida coletiva, natureza e legado ancestral.

De outro lado, emergem da narrativa princípios de cooperatividade, coletividade, solidariedade, presentes nas ações de Mama Panya, nas escolhas de seu filho Adika e na resposta da comunidade. Esses princípios evidenciam os valores civilizatórios afrodescendentes, permeado pelas relações sociais para o cuidado e a partilha. Tal perspectiva encontra afirmação nos *valores germinantes afropindorâmicos*<sup>2</sup>, propostos por Débora Paula e Renata Martielo (2024), que se apoiam nas contribuições de Azoilda Loretto Trindade – intelectual e educadora feminista e negra – e de Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), filósofo quilombola do Quilombo Saco Curtume, no Piauí. Ambos convocam a reconhecer e fortalecer epistemologias afro-indígenas que, ao mesmo tempo em que denunciam a colonialidade, oferecem horizontes para a construção de currículos antirracistas pautados nos valores de coletividade, solidariedade, afetividade, diálogo e na circularidade dos saberes. Um currículo plural, que acolhe e valoriza a diversidade de saberes, culturas, histórias e reconhece as contribuições e epistemologias dos povos negros, indígenas e de outras comunidades historicamente marginalizadas.

Sob a perspectiva pós-crítica, ancorada nos Estudos Culturais e Decoloniais, compreendemos que o livro de literatura infantil negra *As panquecas de Mama Panya* não se encerra como um recurso didático, mas como um artefato cultural que se constitui como currículo, que se conecta diretamente a uma pedagogia antirracista e eco-ancestral. Como

argumenta Maknamara, quando “informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos” são articulados, estamos diante de um texto de um currículo (MAKNAMARA, 2020, p. 59). Assim, ao mergulhar nas páginas dessa narrativa somos convidados/as a repensar o que se ensina, como se ensina e, sobretudo, quem tem sido autorizado/a a contar as histórias que formam nossas infâncias. Trata-se de reconhecer que a literatura infantil negra, ao mobilizar afetos, conhecimentos, representatividade e vínculos, não apenas comunica conteúdos, mas produz sentidos e subjetividades, provocando deslocamentos que desafiam o currículo hegemônico e abrem espaço para modos outros de aprender, ensinar e existir no e com o mundo. Em outras palavras, uma abertura para a consolidação da Lei nº 10.639/2003.

### **“Você vai fazer panquecas hoje, Mama?”: a literatura como escolha e travessia**

Esta escrita foi impulsionada por um interesse convergente em temáticas raciais e ambientais suscitadas no contexto da pesquisa científica. A partir desse movimento, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa que integra análise literária, fundamentos da Educação Ambiental, questões de raça e contribuições dos Estudos Culturais e Decoloniais em Educação, buscando compreender os agenciamentos possíveis com a literatura infantil negra. No despontar da análise, nosso olhar se voltou para a identificação de elementos que pudessem lampejar processos de reflexão, contribuir para a construção de identidades positivas e evidenciar relações com o currículo e práticas pedagógicas antirracistas. Acreditamos que tais dimensões atuam como elementos capazes de interpelar leitores/as e educadores/as para uma leitura mais crítica e sensível da educação e do mundo.

Nos agenciamentos iniciais convocamos a identidade racial, uma vez que a literatura infantil negra se mobiliza como espaço de representação, afirmação e resistência frente a processos históricos de silenciamento e subalternização. Ao possibilitar aproximação com personagens, enredos e cenários que refletem as diversidades étnico-raciais, tais narrativas possibilitam às crianças negras o reconhecimento de si mesmas e de outras crianças de forma positiva, rompendo com estereótipos que historicamente lhes foram impostos. Esse alcance não se restringe à infância: jovens, adultos/as e idosos/as também são tocados/as; não estamos distantes, fazemos parte, e a literatura infantil negra nos alcança!

A identidade racial, como destacam Nilma Gomes (2002) e Kabengele Munanga (2022), deve ser compreendida como um processo histórico, social e cultural atravessado por tensões, conflitos e diálogos. Para Gomes, “a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural, que se forma na relação do grupo com o outro, sendo interpelada por ele” (GOMES, 2002, p. 39). Munanga enfatiza que “sem construir sua identidade racial, o negro não poderá participar da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade” (MUNANGA,

2022, p. 122). Portanto, pensar a identidade racial é reconhecer que ela se forma em tensão com o mundo, abrindo espaço para a resistência, a afirmação e a criação de novas narrativas curriculares que desafiam o racismo estrutural, discursos hegemônicos e ampliam horizontes de pertença, democracia e pluralidade social.

Nesse percurso de agenciamentos, compreendemos a Educação Ambiental como uma prática essencialmente política, voltada à formação de sujeitos/as ecológicos/as. Como afirma Marcos Reigota, trata-se de “uma educação política que reivindica e prepara os cidadãos e cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadania, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (REIGOTA, 2009, p. 10). Nesse sentido, a Educação Ambiental pode ser encarada como instrumento viável de possibilidades ao diálogo com questões estruturais, como desigualdades raciais, epistemológicas e territoriais.

As aproximações entre esse campo e os Estudos Culturais e Decoloniais têm possibilitado “algumas discussões extremamente prolíficas ligadas, especialmente, à construção cultural e histórica das nossas visões de natureza” (SAMPAIO, 2019, p. 5). Nessa articulação, Leandro Guimarães e Shaula Sampaio (2014) deslocam a Educação Ambiental da lógica de transmissão vertical do saber, reconhecendo-a como prática também construída em movimentos sociais e experiências cotidianas. O autor e a autora provocam reflexões acerca da homogeneização dos/das professores da educação básica como ‘massa’ e defende processos formativos que valorizem saberes situados e afetivamente engajados, capazes de potencializar a Educação Ambiental como espaço dialógico criativo e socialmente transformador. Desse modo, os Estudos Culturais permitem desnaturalizar tais visões e compreendê-las como discursos historicamente situados, marcados por disputas simbólicas e permeadas por relações de poder-saber. Assim também opera a decolonialidade, ao buscar romper o silêncio dos/das que sofreram com a colonialidade. Um trabalho que desafia os “padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 24). Essas chaves interpretativas ampliam o alcance da Educação Ambiental ao integrá-la a outras dimensões da experiência humana.

A escolha da obra literária como objeto de estudo tem origem em um trabalho monográfico voltado para a literatura infantil negra. Nesta escrita, contudo, a proposta se aprofunda e ganha novos contornos ao centrar o olhar nas articulações entre raça, cultura e meio ambiente, tomando como foco a representação de valores socioculturais e ecológicos presentes no contexto queniano.

Para convocar à imersão, adotamos uma abordagem qualitativa dos elementos da análise de representação. Para Tomaz Silva, representação é a “inscrição, marca, traço, significante”, isto é, a “face material, visível, palpável, do conhecimento”. Com isso, interessa-nos não apenas saber “quem está autorizado a conhecer o mundo”, mas também quem estaria “autorizado a representá-lo”, reconhecendo “um vínculo entre conhecer

e representar, de um lado, e relações de poder, de outro” (SILVA, 2010, p. 32). Representar é, para todos os efeitos, apresentar: instituir “formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito” (LOURO, 1997, p. 98). Trata-se de uma chave analítica que “focaliza a linguagem, pois se refere à forma como o outro é apresentado, nomeado e dito”, isto é, referindo-se “à produção de saberes sobre esse outro” (FREITAS, 2014, p. 184).

### **Com pés descalços, nos dispomos à relação indissociável entre natureza, nós e as cosmovisões africanas**

Nas culturas africanas, como tece Luís Domingos (2011), existe um parentesco originário entre o ser humano e a natureza, no qual um dos fundamentos da arte de viver é a participação, a comunhão profunda com o mundo natural. No livro que analisamos há a participação de Mama Panya, envolta em sua vestimenta vibrante e iluminada por um sorriso convidativo, enquanto canta. O gesto de contato direto com a terra simboliza a manifestação viva de uma cosmovisão em que natureza e humanidade constituem um mesmo tecido relacional. Não há, portanto, cisão entre cultura e natureza ou divisões hierárquicas entre humanos/as e não-humanos/as. Tal perspectiva, intrínseca a diversas culturas africanas sustenta formas de vida que compreendem o ambiente e a terra não como paisagem ou pedestal estético, mas como território de vida, parte inseparável do ser, reafirmando uma relação de intimidade, cuidado e pertença que desafia lógicas dissociativas impostas pela modernidade colonial.

A Imagem 1 é representativa do que afirmamos, ao destacar dois elementos marcantes que compõem a narrativa do início da história: a terra e o fogo. Ao som do cântico de Mama Panya, miramos os pés descalços da personagem, que tocam a terra, conversam com ela, reconhecem nela uma mestra e guardiã. Ao observar a ação de Mama Panya não buscamos propor uma interpretação naturalizada, de cotidiano, esgotada em normalidades, quiçá do mundo apressado; é um ato ancestral, em que a relação entre terra, fogo, canto e alimento evidencia uma cosmopercepção africana que não fragmenta a relação do humano com o mundo. Nesse fazer, há mutualidade, ensina-se que cuidar é também aprender, e que aprender é sempre cuidar. Ao deslocar o conhecimento para o corpo-território, o gesto recusa as fronteiras coloniais entre natureza e cultura, propondo uma pedagogia enraizada, que se desdobra em um currículo antirracista, relacional e sustentável, onde o chão que se pisa é também o chão que ensina. Trata-se, portanto, da emergência de uma pedagogia telúrica, eco-ancestral, conforme fala Kiusam Oliveira (2020), em que a relação visceral entre sujeito/a e natureza não deixa esquecer que somos seres ecológicos/as. Essa relação também não deixa esquecer a importância do currículo antirracista, no qual a força de ensinar e aprender está diretamente ligada a essa conexão com a terra e o/a sujeito/a ancestral.

### Imagem 1: Mama Panya canta e nos convida



Fonte: CHAMBERLIN, Mary & CHAMBERLIN, Rich. *As panquecas de Mama Panya*. Ilustrações: Julia Cairns. Tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: SM, 2005. p. 4.

Um registro como esse nos convoca a repensar nossa lógica extrativista, na qual encaramos a natureza a partir de um sentido meramente utilitarista. Mama Panya nos ensina que muito mais do que dar bons frutos, a terra nos serve para a comunhão com algo que há muito parece que perdemos: a indissociabilidade entre natureza e cultura, seres humanos e mais-que-humanos (HARAWAY, 2016).

Essa compreensão advém em parte do legado dos povos tradicionais de matriz africana Bantu, cuja presença e contribuição atravessam séculos, marcando profundamente a formação social, cultural e espiritual brasileira. Esses povos sustentam uma visão de mundo que afirma a inseparabilidade entre vida, território e memória, mas também, através da Lei nº 10.639/2003, influenciam a seleção dos saberes curriculares e as práticas pedagógicas. O *Caderno de Debates: Povos Tradicionais de Matriz Africana*<sup>3</sup>, testifica que “a não instauração da dualidade de mundos, tal como há no pensamento ocidental, faz com que não haja uma separação entre natureza e cultura ou natureza e história” (BRASIL, 2016, p. 29). Trata-se então, de uma herança viva, transmitida por meio de gestos, rituais, cantos e modos de cuidar e educar, que resiste às tentativas de apagamento e reafirma modos outros de estar no mundo.

Ao entender que para os povos Bantu não há distinções entre natureza, cultura e história, somos provocados/as a repensar uma pedagogia e um currículo que ainda operam divisões herdadas do pensamento colonial. Tal compreensão reforça a necessidade de articular a educação ambiental a partir de um horizonte pós-crítico que ultrapasse a dimensão conservacionista, para reconhecer a interdependência entre seres e territórios e valorizar saberes ancestrais como fontes legítimas de conhecimento curricular. Essa articulação exige que o processo educativo considere a totalidade das relações socioambientais, reconhecendo que aprender envolve também as subjetividades, o cuidado e as partilhas. Nesse sentido, Marlécio Maknamara e Miguel Mahfoud (2009) apontam para os riscos da “deseducação ambiental”, quando as práticas educativas se restringem a formas técnicas de controle e regulação da vida humana, sem considerar sua dimensão integral. Para os autores, tal abordagem falha em contemplar a complexidade das relações socioambientais e a integralidade do ser humano, comprometendo a efetividade e a profundidade dos processos formativos.

Na narrativa, destacamos o segundo ponto: o fogo, enquanto elemento vital, que desempenha o aquecer da comida e o nutrir dos corpos da comunidade. Na tessitura sensível de Nêgo Bispo, encontramos que, “a comida alimenta o corpo e alimenta a alma; a comida para nós não é só comida” (SANTOS, 2023, p. 27). Esse pensamento nos convoca a um rompimento com a visão fragmentada e utilitarista que coloniza a alimentação e a existência. No fogo que Mama Panya apaga com os pés descalços insurge uma pedagogia do sensível que convida a uma juntura com o mundo ancestral, uma pedagogia que reconhece o alimento como ato político, um lugar de resistência e afirmação, onde as relações terra, corpo e ancestralidade se fazem entrelaçadas e indissociáveis. É um fogo que não queima para destruir, pelo contrário: arde para renovar, para acolher, para alimentar. Evidentemente são chamas que a lógica colonial tenta apagar. Assim, esse elemento vital emerge como símbolo de uma cosmopercepção que desafia as dicotomias da modernidade ocidental – natureza/cultura, corpo/mente, alimento/material/espiritual – e propõe um reencontro com a integralidade do ser, na qual o cuidar do corpo implica cuidar da terra, das ancestralidades, dos saberes e da vida em suas múltiplas formas.

Nesse sentido, a partir do recorte inicial, entendemos a correlação entre terra e fogo como elementos indissociáveis da vida comunitária. Para tal entendimento, destacamos à perspectiva da “diferença colonial”, a partir de Luiz Oliveira e Vera Maria Candau (2010), que nos convoca a olhar para epistemologias e subjetividades historicamente subalternizadas, reconhecendo-as como fontes legítimas de pensamento e ação. Como afirmam a autora e o autor, essa perspectiva “[...] requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental” (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 23-24). Assim, o cultivo e a relação afetiva com a terra e o acender do fogo não se limitam a funções práticas, mas constituem modos de existência em cosmopercepções que

a lógica colonial tentou, e ainda tenta, apagar. Compreendemos que o cantar, o preparar, o acender, o cozinhar e o comer não são etapas isoladas, são movimentos carregados de significados culturais, ancestrais, afetivos e espirituais que reafirmam uma relação de cuidado com a terra e com a vida. Ao reconhecer esse circuito vital, rompemos com a ideia de um currículo cujos saberes apresentam dicotomias natureza/sujeito/cultura ou material/espiritual e nos aproximamos de uma integralidade do ser ecológico.

## Cooperatividade como possibilidade de confluências

A obra *As panquecas de Mama Panya* apresenta, em sua tessitura narrativa e visual, elementos que dialogam com os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Loretto Trindade. Neste tópico nos debruçamos especificamente na cooperatividade. De acordo com a autora, “não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro” (TRINDADE, 2005, p. 35). Essa troca, inerente à pluralidade cultural da tradição negra e afro-brasileira, manifestou-se nas ilustrações, aproximando leitores e leitoras da comunhão multiespécie marcada pela interatividade entre pessoas, animais e plantas: dos lagartos às acácias e baobás que enchem os olhos dos/das leitores/as de *As panquecas de Mama Panya*.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros destacam a África como um continente diverso, política, econômica, social e culturalmente, formado por 55 (cinquenta e cinco) países independentes, mas que ainda carrega conflitos e abusos da exploração colonial. Os africanos e as africanas da diáspora e seus/suas descendentes corporificaram um conjunto de princípios e características que se constituíram num processo histórico, social e cultural denominado “valores civilizatórios afro-brasileiros”. No Brasil, esses valores estão “inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (TRINDADE, 2005, p. 30).

Em articulação com a proposta de Trindade (2005), Paula e Martielo (2024) contribuem na definição da palavra *civilizar*, superando a ideia dos dicionários que dizem ser o ato de sair do estado primitivo; ou civilizar um povo; instruir ou polir; que passa ao estado de civilização. Para além disso, as autoras conclamam Nêgo Bispo (SANTOS, 2023) pontuando que devemos ter diligência em relação ao enfeitamento que a linguagem colonial nos traz e corroborando que “a palavra está carregada de aspectos das colonialidades que nos foram impostas enquanto nação” (PAULA & MARTIELO, 2024, p. 258).

Nesse sentido, é proposto um entrelaçamento de diálogos, uma confluência entre Trindade e Santos, discutida pelas autoras a partir dos valores germinantes afropindorâmicos, ações encantadas pelo envolvimento, plantadas e germinadas nos nossos fazeres na diáspora. Nesses valores, a cooperatividade, sob o olhar de Nêgo Bispo (SANTOS,

2021), se inscreve como confluência – encontro e compartilhamento de seres e vidas – onde o cooperativismo, como articulado por Paula e Martielo, enxerga o/a outro/a como alguém que pode cruzar uma ponte conosco, que é confluyente, “alguém que preservando suas próprias águas se permite o encontro” (2024, p. 267). Essas confluências transbordam na obra analisada, desde o diálogo inicial entre Mama Panya e Adika, até o jantar com os amigos e as amigas.

No decorrer das páginas, é possível perceber como a narrativa visual fortalece o entrelaçamento de cooperativismo e comunitarismo. A obra apresenta, por exemplo, o baobá não apenas como uma árvore; aqui propomos ultrapassar e olhar para além da função botânica, conectando-a ao elo cultural-ancestral, uma vez que o baobá também se mostra como espaço de repouso, convivência, espera e conexão, desde a imponência de suas raízes, passando pelo desenvolvimento erguido em seus troncos, até o acolhimento proporcionado por suas folhas e sombras. Outro aspecto relevante se encontra na presença de cachorros, borboletas e lagartos, que, juntamente com a convivência humana, potencializam a interdependência entre todas as formas de vida: humanas e mais-que-humanas. Essa teia de relações interdependentes e essas confluências nos convocam a pensar o viver com um ato contínuo de cuidado, compartilhamento e reciprocidade, conforme enfatiza Donna Haraway (2022).

A correlação imbricativa prossegue ao longo da narrativa, durante a caminhada da mãe e do filho até o mercado do vilarejo, onde os convites e o preparo para o jantar se manifestam em uma verdadeira celebração comunitária e cooperativa, um momento de partilha que ultrapassa os limites da família nuclear. Adika, com seu jeito cativante e espontâneo, assume o papel de articulador ao lançar convites a moradores/as conhecidos/as para compartilhar a refeição tão esperada, demonstrando uma extensão do significado de hospitalidade. Essa prática expressa uma ética relacional presente em diversas culturas africanas e afro-brasileiras, conforme Luís Domingos (2011) postula, onde a solidariedade transcende os laços consanguíneos e abrange a comunidade como extensão da família. Trata-se de uma lógica confluyente, que evidencia a cooperação e a interdependência em oposição aos modelos civilizatórios individualistas e atomizados, muito presentes na herança colonizadora e moderna ocidental.

Tal obra, ao constituir-se em um currículo cultural e antirracista, que serve a escolares e não escolares, ensina para os/as leitores/as que em tempos de ‘farinha pouca, meu pirão primeiro’ é urgente fortalecer laços comunitários que não estejam encerrados na limitação de uma presumida partilha genética. Ao propor uma dimensão epistemológica outra, que emerge das vivências de grupos historicamente silenciados e da crítica à colonialidade, a valorização de culturas dissidentes se configura como um caminho para pensar a diferença de modo produtivo, visando a decolonização e a constituição de uma sociedade radicalmente distinta (WALSH, 2019). Essa perspectiva evidencia as marcas da diferença colonial e as reinscreve em novas políticas da subjetividade, desafiando as

estruturas hegemônicas colonial. Afinal, assumir essa tarefa implica um “trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes [...] e desaparecer o aprendido para voltar a aprender” (WALSH, 2009, p. 24).

Essa reflexão encontra ressonância na obra analisada, que nos convoca a pensar em currículos e outras práticas educativas e sociais, que valorizem os vínculos que entrelaçam sujeitos/as ao seu entorno, superando a visão fragmentada de indivíduo/a isolado/a. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de processos pedagógicos que valorizem o pertencimento e a responsabilidade compartilhada pela vida coletiva, alinhados à perspectiva intercultural que reconhece a interdependência e o posicionamento crítico como base para a manutenção de relações sociais e alternativas, inclusive, sustentáveis.

Como observado, há presença cooperativista como um eixo fundamental na vida comunitária da narrativa do livro, e que não se esgota nas páginas, chega até nós de maneira inspiradora. A partilha da comida apresenta-se como um momento destacado na história, que demonstra generosidade, reciprocidade e comunitarismo, que são valores intrínsecos à cultura africana, presentes também na cultura afro-brasileira. Essa juntura dos quenianos e das quenianas na obra, que contribuem com os alimentos e se juntam ao jantar, reforçam a ideia de que “pensar em africanidades é pensar em coletivo, em pessoas, em diversidade, em cooperação” (CADERNO A COR DA CULTURA, 2006, p. 46), conforme apontado no *Caderno Modos de Interagir*, do projeto *A Cor da Cultura*. Logo, ao agenciar identidade racial e natureza por meio do comunitarismo e da cooperatividade, o enredo de *Mama Panya* nos aproxima da imagem de “confluência” tão bem defendida por Nêgo Bispo: uma “energia que nos move para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito” (SANTOS, 2023, p. 15). Aprendemos com Adika e a sua mãe a apostar na potência de quando nos tornamos uma única e indiscernível força capaz de compartilhar, confluir e *viver-com*.

Pontuamos, ainda, que a cooperatividade não se limita a um meio de divisão de recursos, mas se apresenta como uma ética de existência, um convite radical e situado para repensar nossa relação com o/a outro/a, com o ambiente e com o que é compartilhado. Os chamados espontâneos carregados de alegria do menino Adika e o acolhimento de Mama Panya à ação do filho expressam a potência do *falar com*. Na narrativa não há um falar verticalizado, de cima para baixo; Adika, Mama Panya, moradores e moradoras do vilarejo não entendem a vida e suas correlações como determinismo, mas como possibilidade (FREIRE, 2022). Analisamos isso como um movimento que procede horizontalmente, reafirmando que a vida em comum é inacabada e cíclica. Assim, cooperar é também resistir, uma prática que reafirma que o cuidado mútuo, o respeito pelas diferenças e a partilha são condições indispensáveis para a construção de mundos possíveis, sustentáveis, plurais e justos. Mundos que, a despeito de toda tentativa de usurpá-lo da possibilidade de sua continuidade, prossegue resistindo através das fissuras e das brechas, da confluência e do compartilhamento, dos baobás, lagartos e acácias.

## **Agenciamentos que não findam, mas prosseguem...**

Ao percorrer essas travessias com Mama Panya, Adika e todo o vilarejo, com os pés descalços tocando a terra, cantando, preparando panquecas e compartilhando afetos, percebemos que a literatura infantil negra se constitui como um artefato cultural vivo, um território de invenção, de (re)imaginação, resistência e agenciamento de sentidos, onde a identidade racial, natureza e cultura se entrelaçam em práticas de alegria, cooperatividade e pertencimento, abrindo espaço para pensar modos de existir que reconheçam a interdependência entre seres humanos, mais-que-humanos e territórios, e nos convidem a repensar a educação, o currículo e o cuidado com a vida e a construção de mundos possíveis, plurais e éticos.

Nessa fusão, a identidade racial – como propõem Munanga (2022) e Gomes (2002) – se constrói em diálogo constante com outros/as sujeitos/as, com saberes ancestrais e com as histórias, mostrando que aprender é também um ato de reciprocidade e de atenção ao mundo. Nesse processo, a Educação Ambiental não se esgota em debates sobre sustentabilidade, mas como prática política e ética, capaz de reconhecer a interdependência entre seres humanos, mais-que-humanos e territórios (REIGOTA, 2009), colocando em tensão a lógica utilitarista herdada da modernidade colonial. É justamente nesse entrelaçamento que a literatura infantil negra se apresenta como artefato cultural potente, pois não se restringe a contar histórias, mas ventila possibilidades de agenciamento de sentidos, permitindo que leitores, leitoras e ouvintes mergulhem em formas de existência que interconectam identidades e natureza. Por meio da narrativa, da imaginação e da fruição, a literatura convoca à experiência, à reflexão e à ação, funcionando como ferramenta de invenção de mundos mais éticos, plurais e interdependentes.

O livro infantil negro não deve ser observado, entendido e engessado meramente como recurso didático; ao contrário, ao nos debruçarmos sobre o sistema de significação da narrativa e das ilustrações, somos atravessados por sentidos e significados que nos ensinam sobre o mundo, as relações sociais, culturais, ambientais e éticas. Nesse movimento, assumimos que a obra se apresenta como um artefato cultural capaz de mobilizar um currículo cultural e antirracista, um currículo que se constitui como sistema de significação cultural (COSTA, 1999), escolar e não escolar, em que a aprendizagem ocorre de forma integrada à experiência estética, afetiva e simbólica. Maknamara (2020) enfatiza que o currículo cultural não é neutro e se configura em composições de significados, saberes, valores, que transcendem os limites formais da escola.

Nesse despontar, a literatura infantil negra segue nos alcançando. No processo de análise e discussões percebemos igualmente que essa categoria é um dispositivo sensível de aproximação com epistemologias afrodescendentes e indígenas, uma pedagogia eco-ancestral que nos convida a pensar, com afetividade, o cuidado, a partilha e a cooperação como fundamentos da vida em comunidade. Trindade (2005) e Santos (2023) nos

lembram que cooperatividade e confluência constituem valores que atravessam diásporas africanas e epistemologias afro-brasileiras. Por meio dessas narrativas, os gestos cotidianos – acender o fogo, preparar o alimento, caminhar juntos – adquirem densidade cultural e ética, sendo capazes de deslocar percepções e subjetividades, instigando novas formas de aprender, ensinar e existir.

Cabe aqui afirmar que a literatura infantil negra é também lugar de sonhar! Não no sentido de evasão da realidade – como dormir, sonhar e acordar – mas como espaço de invenção, de formação de mundos possíveis e de aprofundamento da compreensão da vida, tal como nos lembra Krenak (2020). Ela oferece a leitores e leitoras a possibilidade de experimentar outras perspectivas, explorar afetos, saberes e vínculos que atravessam culturas, territórios e tempos. Ao percorrer as narrativas de Mama Panya e Adika podemos perceber que sonhar é aprender com o mundo, com seus ritmos, diversidades, é acolher o conhecimento ancestral e as cosmopercepções. A literatura, assim, torna-se um lugar de agenciamentos sensíveis, sonháveis, cooperáveis e coletivos.

No entrelaçamento da literatura infantil negra, Educação Ambiental, racialidade, Estudos Culturais e Decoloniais emerge um horizonte em que a leitura da narrativa e das ilustrações permite a circulação de afetos, sentidos e saberes, promovendo a compreensão e a ruptura de uma visão fragmentada do mundo. Esse movimento nos convida a pensar novas formas de existir e conviver, de ensinar e aprender. As epistemologias indígenas e afrodescendentes nos lembram que os saberes do cotidiano, os vínculos com ancestralidades e a observação atenta do mundo natural produzem conhecimentos situados, éticos e ecológicos (SILVA, 2016; DOMINGOS, 2011). Nesse sentido, a literatura infantil negra pode se apresentar como um potente catalisador de agenciamentos ecológicos, raciais e culturais, instigando práticas e sensibilidades que reconhecem a interdependência entre corpos, plantas, animais e territórios, fomentando vínculos de cuidado, diálogo e atenção com tudo aquilo que nos cerca.

Em última instância, não para encerrar, mas para deixar que a trilha prossiga em confluências, as narrativas de Mama Panya nos convidam a imaginar uma educação, um currículo e um viver que não apenas ensinem, mas provoquem, insistam, caminhem; que permitam outros agenciamentos e cultivem o desejo por uma ética relacional entre gerações, culturas, espécies e que nos desafiem a reconsiderar nossas relações com o mundo. Como perguntam Catherine Walsh (2019) e Aílton Krenak (2020), que mundos podemos co-criar se assumirmos que resistir, imaginar e cuidar são práticas inseparáveis? Que aprendizagens e experiências emergem quando a literatura se apresenta como espaço de circulação de saberes eco-ancestrais, como catalisador de subjetividades e como convite à confluência entre seres humanos e mais-que-humanos? Talvez a potência da literatura infantil negra resida exatamente aí: em transformar aproximações em oportunidade de ética, cooperatividade e afetuosidade, abrindo caminhos para mundos mais plurais, sensíveis e sustentáveis.

Recebido em: 15/08/2025; Aprovado em: 08/10/2025.

## Notas

- 1 Essa nomenclatura – literatura infantil negra – tem inspiração em Kiusam Oliveira (2020), mas se apresenta de forma mais genérica porque inclui obras que tratam de questões negras sem necessariamente serem escritas por autores/as negros/as brasileiros/as. Nos referimos a uma literatura capaz de “empoderar crianças negras mediante personagens como elas” (OLIVEIRA, 2020, p. 8), cuja fruição proporcione sentidos e reflexões sobre práticas racistas, direitos humanos, identidade racial, além de celebrar a ancestralidade e a estética negra.
- 2 Os valores germinantes afropindorâmicos, segundo Paula e Martielo (2024), registram valores afro referenciados que refletem heranças culturais africanas expressas em práticas corporais, musicais, religiosas, sociais, de linguagem e cosmopercepções. Destacam-se a afetividade como elo fundamental nas relações e experiências coletivas, e a escolha situada de afeto, no sentido de afetar e ser afetado, de germinar afeição.
- 3 O *Caderno de Debates: Povos Tradicionais de Matriz Africana* foi produzido pelo Ministério da Justiça e Cidadania (BRASIL, 2016) a partir da compilação e sistematização de materiais oriundos de encontros, seminários e oficinas realizados entre 2011 e 2014, cujo objetivo foi promover diálogo e participação social em torno do conceito de Povos Tradicionais de Matriz Africana e sua relação com o Estado brasileiro, especialmente no que se refere ao acesso às políticas públicas e à promoção da igualdade racial. A publicação reúne reflexões e posicionamentos de lideranças tradicionais que participaram desse processo.

## Referências

- ALMEIDA, Dulcídeia Tavares de; COLLINGE, Márcia Denise da Rocha & SALES, Maria da Luz Lima. O direito à literatura infantil afro-brasileira: práticas de alteridade em sala de aula. In: RAYMUNDO, Giseli Valezi. *Direitos humanos e educação: uma relação indissociável*. Curitiba: Bagai. 2020. p. 282-293. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/515806/>>. Acesso: 27 mar. 2024.
- BRASIL, Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. *Povos e comunidades tradicionais de matriz africana: Caderno de Debates*. Brasília, 2016. Disponível em: <[https://bradonegro.com/content/arquivo/12122018\\_130326.pdf](https://bradonegro.com/content/arquivo/12122018_130326.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2025.
- BRASIL/MEC, *Lei nº 10.639/03*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.html)>. Acesso em: 12 out. 2025.
- CADERNO A COR DA CULTURA. *Saberes e fazeres*, v. 3: modos de interagir / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de et al. *O direito à literatura*. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2012.
- CHAMBERLIN, Mary & CHAMBERLIN, Rich. *As panquecas de Mama Panya*. Ilustrações: Julia Cairns. Tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: SM, 2005.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo. Global, 2007.

COSTA, Marisa Varrober. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Varrober (org). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel & SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23. Ago. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FP7PjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 ago. 2025.

DOMINGOS, Luis Tomas. A visão africana em relação à natureza. Anais do III Encontro Nacional do GT História das religiões e das religiosidades – ANPUH. Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. *Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá (PR) v. III, n.9, jan./2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*. 74 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/download/17912/14702>>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GUEDES, Kilma Cristeane Ferreira; BARBOSA, Vânia Maria Castelo & SOUZA, Renata Junqueira de. Ei, você!: protagonismo e representatividade de personagens negros(as) na literatura infantil e juvenil. *Entretextos*, Londrina, v. 24, n. 3, p. 23–44, 2024. doi: 10.5433/1519-5392.2024v24n3p23-44. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/50465>>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso & SAMPAIO, Shaula Maira Vicentini de. Educação ambiental nas pedagogias do presente. *Em Aberto*, Brasília, v. 27, n. 91, p. 123-134, jan./jun. 2014. doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.27i91.2425>.

GURGEL, Evanilson. *O que faz um currículo que verte sangue?: nas entranhas de uma subjetividade zumbi*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35594/1/Tese%20%5BEvanilson%20Gurgel%5D.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

HARAWAY, Donna. *Quando as espécies se encontram*. São Paulo: Ubu, 2022.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno: fazendo parentes. *ClimaCom*, v. 3, n. 5, 2016. p. 139-148.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pósmoderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 101-127.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAKNAMARA, Marlécio & MAHFOUD, Miguel. Subjetividade, crise e educação ambiental. *Rev. Mal-Estar Subj.* 2009, vol.9, n.1, p.251-275.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando Artefatos Culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 04-18, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/7225/722579567011.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2025.

- MAKNAMARA, Marlécio. *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. Bicentenário da Independência. *Estud. av.* 36 (105). 2022. doi: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.0, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 ago. 2025.
- OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil. *Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, v. 1, n. 1, p. 03-14, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/abatira/article/view/8845>>. Acesso em: 09 out. 2025.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículos: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.
- PAULA, Débora Campos de & MARTIELO, Renata Giovana de Almeida. Aquilombando os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. CSOnline. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 39 (2024). Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/46613>>. Acesso em: 14 ago. 2025.
- PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. A literatura afro-infantil: representação e representatividade. *Literafro*. Anais do I Encontro nacional de literatura infantil/juvenil: teorias e práticas leitoras, UERJ, 2019. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/Artigo\\_Cristiane\\_literatura\\_afro-infantil.pdf](http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/Artigo_Cristiane_literatura_afro-infantil.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental? Primeiros passos*: 2. ed. Tauapé/SP: Brasiliense, 2009.
- SAMPAIO, Shaula. Educação Ambiental e Estudos Culturais: entre rasuras e novos radicalismos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019.
- SANTOS, Antonio Bispo dos. *Nêgo Bispo: vida, memória e aprendizado quilombola*. Entrevista concedida ao canal Itaú Cultural em 15/03/2021. Disponível em: <<https://www.bing.com/videos/triview/relatedvideo?q=confluir%20segundo%20Negos%20Bispo&mid=ABDF83FCF2A87514708FABDF83FCF2A87514708F&ajaxhist=0>>. Acesso em: 13. ago. 2025.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu/PISEAGRAMA, 2023.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. MEC. Valores afro-brasileiros na educação. In. BRASIL. MEC. *Boletim*, v. 22, 2005. Disponível em: <<https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. v. 5 n. 1 (2019): *Revista da Faculdade de Direito de Pelotas*. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>>. Acesso em: 10 mar 2025.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.