

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGLe**  
**MESTRADO EM LETRAS**

**THAÍS FERNANDA MEDEIROS DIAS**

**DO DESENCANTO AO ENCANTAMENTO: a literatura negra infantojuvenil que cura**

Imperatriz /MA

2023

**THAÍS FERNANDA MEDEIROS DIAS**

**DO DESENCANTO AO ENCANTAMENTO:** a literatura negra infantojuvenil que cura

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Literatura e na linha de pesquisa Literatura, Diálogos e Saberes.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Sousa Cruz

Imperatriz /MA

2023

D541d

Dias, Thaís Fernanda Medeiros

Do desencanto ao encantamento: a literatura negra infantojuvenil que cura / Thaís Fernanda Medeiros Dias. – Imperatriz, MA, 2023.

89 f.; il.

Orientadora: Dra. Edna Sousa Cruz

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2023 - Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Literatura e ensino. 2. Literatura afro-brasileira. 3. Educação antirracista. I. Título.

CDU 82.054

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: Raniere Nunes da Silva **CRB13/729**

THAÍS FERNANDA MEDEIROS DIAS

**DO DESENCANTO AO ENCANTAMENTO:** a literatura negra infantojuvenil que cura

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Literatura e na linha de pesquisa Literatura, Diálogos e Saberes.

APROVADA EM \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Edna Sousa Cruz (Orientadora)  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL

---

Profª. Dra. Naduska Mário Palmeira (Membro externo)  
Universidade de Cabo Verde-UNICV

---

Profª. Dra. Kátia Carvalho da Silva Rocha (Membro Interno)  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL

À Maria de Jesus Barbosa Medeiros e  
Francisco Medeiros, com todo meu amor.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus e todas as forças positivas do universo, que me permitiram que eu tivesse saúde mental e determinação para não desanimar durante a realização deste estudo.

Agradeço ao corpo docente do programa de mestrado em letras da Universidade Estadual da região Tocantina-UEMASUL, formado por professores de excelência e dedicação em tudo que se comprometem a desenvolver.

Agradeço à banca examinadora, formada por professoras que acrescentaram muito à minha pesquisa. Muito obrigada pelas orientações e ensinamentos, pois me permitiram pensar outras formas de ver o meu trabalho.

Agradeço a minha professora e orientadora Edna Sousa Cruz, por ter desempenhado tal função com dedicação, paciência e amizade. Obrigada por não desistir de mim e do meu trabalho. Sem as orientações precisas e preciosas, esse estudo não seria possível.

Agradeço à minha mãe Angelita, anjo até no nome. Ao meu pai Josemar, aos meus irmãos Antônio, Joan e Júnior, e à minha irmã Paula. Muito obrigada pelos incentivos nos momentos difíceis e por acreditarem em mim como profissional e como pessoa. Agradeço ao meu companheiro de vida, Sival. Obrigada por se manter ao meu lado, pois sei que não sou fácil.

Agradeço às amigas Bruna Polyana, Ana Carolina, Rackel e Dayane pelo companheirismo, cumplicidade e o apoio. Agradeço aos meus colegas de turma, por compartilharem comigo momentos de conhecimento e descobertas. Enfim, agradeço o incentivo de todas as pessoas que convivi ao longo da elaboração deste estudo.

*Vejo que sempre chega o momento de sacudir, de  
investir, de traduzir.*

*Não lavo mais os pratos.*

*Li a assinatura de minha lei áurea.*

*Escrita em negro maiúsculo, em letras tamanho  
18, espaço duplo.*

*Aboli.*

*Não lavo mais os pratos.*

*Quero travessas de prata, cozinha de luxo e jóias  
de ouro legítimas.*

*Está decretada a lei áurea.*

Cristiane Sobral (2009)

## RESUMO

O presente estudo discorre sobre a literatura infantil e infantojuvenil afro-brasileira contemporânea como umas das formas de promover educação antirracista no ambiente escolar. A investigação tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino com literatura afro-brasileira infantil e infantojuvenil, explorando aspectos identitários, culturais e ancestrais, com foco na obra *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), objeto deste estudo. A partir da análise literária dos seis contos que compõem *corpus* da obra *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), serão discutidas temáticas como empoderamento, ancestralidade, identidade e representatividade negra. A pesquisa norteia-se pela abordagem teórica de Cavalleiro (2006), Cuti (2010), Duarte (2005,2014), Fanon (2008), Gomes (2002,2009,2012, 2017), Lajolo; Zilberman (2006), Mattos (2012), Hall (2003,2005), Munanga (1988, 1994, 2005, 2008). O estudo atende aos objetivos da lei afirmativa de nº 10.639/2003, que trata sobre a educação para relações étnico raciais. Nesta dissertação, aborda-se o protagonismo de personagens negras/os, os estereótipos raciais na literatura, as representações do sujeito negro e sujeita negra, o valor cultural do legado africano, o ensino de história e cultura afro-brasileiras e a produção contemporânea infantil e infantojuvenil de autoria negra. A leitura analítica dos dados sinaliza que a literatura pode ser um importante instrumento no trato de questões como o preconceito e a discriminação na escola, e que por meio da educação é possível conceber que não existe cultura maior ou menor, as culturas se complementam formando o arcabouço cultural de um povo. Ao final deste estudo, elaborou-se uma Produção Técnico-Tecnológica nos moldes de uma sequência didática literária, com a perspectiva de auxiliar professores e professoras na condução do trabalho com a Literatura Afro-brasileira na escola junto ao público infantojuvenil.

**Palavras-chave:** Literatura afro-brasileira infantojuvenil. Educação antirracista. Representação.



## ABSTRACT

This study discusses contemporary Afro-Brazilian children's and youth literature as one of the ways to promote anti-racist education in the school environment. The investigation aims to contribute to the development of teaching strategies with Afro-Brazilian literature for children and young people, exploring identity, cultural and ancestral aspects, focusing on the work *Omo-oba: Histórias de Princesas* (2009), object of this study. Based on the literary analysis of the six short stories that make up the corpus of the work *Omo-oba: Histórias de Princesas* (2009), themes such as empowerment, ancestry, identity and black representation will be discussed. The research is guided by the theoretical approach of Cavalleiro (2006), Cuti (2010), Duarte (2005,2014), Fanon (2008), Gomes (2002,2009,2012, 2017), Lajolo; Zilberman (2006), Mattos (2012), Hall (2003, 2005), Munanga (1988, 1994, 2005, 2008). The study meets the objectives of the affirmative law no 10.639/2003, which deals with education for ethnic-racial relations. In this dissertation, the protagonism of black characters, racial stereotypes in literature, the black subjects representations, the cultural value of the African legacy, the teaching of Afro-Brazilian history and culture and children's and youth contemporary production by black authorship. The analytical reading of the data indicates that literature can be an important instrument in dealing with issues such as prejudice and discrimination at school, and that through education it is possible to conceive that there is no higher or smaller culture, they complement each other forming the cultural framework of people. At the end of this study, a Technical-Technological Production was elaborated, along the lines of a literary didactic sequence, with the perspective of helping male and female teachers in conducting work with Afro-Brazilian Literature at school with children and young audiences.

**Keywords:** Afro-Brazilian children's literature. Anti-racist education. Representation.

## LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PONTO DE PARTIDA .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>LITERATURA E ENSINO .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>A lei nº 10.639/03 e a formação docente para a educação das relações étnico raciais.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>Letramento afro-literário e a desconstrução do racismo.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3</b>	<b>O corpo negro na escola .....</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: identidade e representação.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>Identidade negra do Brasil .....</b>	<b>40</b>
3.1.1	O legado cultural africano e seu papel na construção da identidade negra.....	42
<b>3.2</b>	<b>Representação negra no Brasil.....</b>	<b>45</b>
3.2.1	Representação do negro na literatura brasileira infantil e infantojuvenil.....	46
<b>3.3</b>	<b>Escritoras negras de Literatura infantil e infantojuvenil afro-brasileira: produções contemporâneas .....</b>	<b>50</b>
3.3.1	Kiusam de Oliveira: uma escrita antirracista .....	53
3.3.2	Por dentro de Omo-oba: história de princesas.....	55
<b>4</b>	<b>OMO – OBA E A CONSTRUÇÃO DE UMA OUTRA HISTÓRIA PARA A CRIANÇA NEGRA.....</b>	<b>59</b>
<b>4.1</b>	<b>As princesas da história: do embranquecimento silenciador ao protagonismo negro. ....</b>	<b>59</b>
<b>4.2</b>	<b>OIÁ e OXUM: Identidade e representação .....</b>	<b>62</b>
<b>4.3</b>	<b>A Ancestralidade em Omo-oba .....</b>	<b>67</b>
<b>4.4</b>	<b>Na narrativa dos orixás femininos, o empoderamento da criança negra.....</b>	<b>73</b>
<b>5</b>	<b>PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT.....</b>	<b>78</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>83</b>

## 1 PONTO DE PARTIDA

Sempre pensei a literatura como um palco, onde os artistas literários organizam palavras do cotidiano de maneira incomum, transformando-as em algo que se situa entre a sensibilidade e o fantasioso; como um mundo de possibilidades, mas, simultaneamente, o lugar de discutir a dimensão social. Adianto que, enquanto aluna da educação básica, fui leitora voraz. Todavia, nunca debati literatura na escola, somente em casa com meus irmãos, ou em conversas aleatórias com colegas que nem sempre se sentiam atraídos pelo meu falatório. Este trabalho surge como resposta às minhas insurgências e às minhas inquietações enquanto leitora, aluna, mulher negra e professora. Muitas dessas inquietações surgiram ainda enquanto menina e estudante.

Dentre as insurgências que me motivaram a pesquisar sobre a literatura infantojuvenil afro-brasileira, cito minha escola de ensino fundamental. Era uma escola particular, na qual estudei na condição de bolsista ainda na década de 1990. Sim, nesse ambiente fui alvo de racismo e preconceito, os quais deixaram em mim marcas indeléveis. O preconceito estava presente na divisão de papéis das peças teatrais, para as quais nunca protagonizei qualquer história; tampouco atuei como princesa, dado que “não tinha o perfil” eurocêntrico exigido. Também, nas festas juninas não havia parceiro para dançar; no intervalo das aulas, comumente, escondia-me no banheiro, para não reagir quando apelidada de “Maria Pixaim”. Apelido, esse, dado pela professora e reproduzido pelos colegas.

Essas lembranças adormecidas às vezes eram reavivadas com um teor de humor nos almoços de família. Mas, no ano de 2018 duas situações marcantes ocorreram revisitando estas lembranças inquietantes. A primeira foi durante minha prática docente, quando no retorno das férias, em tom de euforia, questioneei à turma: “E aí aproveitaram muito as praias”? Entre os diversos relatos, uma aluna disse: “Eu fiquei todos os dias em casa, não saí para nada, para quê? Para ficar mais preta? Deus me livre!”. Tal resposta me impactou profundamente e me deixou pensativa sobre o que fazer para auxiliar aquela aluna quanto a lidar com esse específico conflito individual, entendendo que tal concepção de si mesma poderia ser algo presente também na vida de outros estudantes que circulam no mesmo espaço escolar.

Na semana seguinte, deparei-me com outro fato inquietante durante uma aula de Religião, matéria já ministrada por mim com a finalidade de complementar a carga horária. Nessa circunstância, uma aluna pediu para eu nunca falar de macumba, porque todos iriam apontá-la como macumbeira e, se isso acontecesse, ela não frequentaria mais a escola. Naquele momento eu pensei: nesta turma há uma menina negra que não gosta de ser negra, e outra que

não quer assumir sua religião publicamente, possivelmente por ser uma religião de matriz africana. Tais acontecimentos me fizeram lembrar a criança que fui e que sofreu preconceito no espaço escolar e que, para conseguir seguir adiante, utilizou a literatura como refúgio.

No início deste relato, mencionei que sempre fui uma leitora voraz. Essa paixão por leitura e por literatura surgiu como processo de fuga dos preconceitos sofridos na escola. Eu costumava ler durante a recreação escolar para não interagir com colegas e suas falas e atitudes preconceituosas. Pensando em preparar meus alunos para enfrentar as situações de discriminação racial, o caminho mais viável que encontrei, para dialogar com eles sobre as questões levantadas, foi a literatura.

Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) escreveu que “a arte existe para que a realidade não nos destrua” (NIETZSCHE, [1872] 2000). De fato, a arte, seja ela qual for, é libertadora e funciona como um escudo, mas também como uma arma. Em se tratando da literatura, é inegável seu caráter performativo e intelectual. Foi na literatura infantojuvenil de autores brasileiros que encontrei temáticas que me permitissem dialogar acerca da baixa autoestima demonstrada pelas referidas alunas, bem como outros discentes que talvez sofram silenciosamente com essa questão.

Depois de muito pesquisar, deparei-me com obras de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Cristiane Sobral, José Craveirinha, Paulina Chiziane, Kiusam de Oliveira, entre outros autores negros e autoras negras. Quando percebi, estava embebida pela literatura afro-brasileira e africana. Tudo que eu encontrava, levava para a sala de aula. A partir da minha imersão na produção literária desses autores e de outras e outros não citados, mas igualmente relevantes, o meu discurso de mulher-negra-professora começou a envolver as questões antirracistas e a sala de aula passou a ser espaço de desconstrução do racismo.

Conhecer e estudar o percurso dos personagens negros e negras, a partir de produções literárias brasileiras, pressupõe uma tentativa de ruptura secular de branqueamento e silenciamento de autores negros e autoras negras. A busca pela valorização de obras de temática étnico-racial, no espaço escolar, vem se desvencilhando de entraves como o preconceito, a discriminação e a exclusão social. Nesse sentido, este estudo se mostra propício para estimular o público infantojuvenil a conhecer a historicidade negra e, como inevitável consequência, a função de tais produções literárias ante às lutas sociais e transformações históricas.

Considerando as obras que tive a oportunidade de trabalhar em minha prática docente, destaco *Omo-oba: histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira (2009). Essa foi uma das obras responsáveis por despertar a minha curiosidade em saber mais a respeito da escritora e de seu legado. A sutileza na maneira como a autora aborda as religiões de matrizes africanas e a

ancestralidade, como também a magia e o poder dado às crianças negras, personificadas nas princesas negras protagonistas da obra, envolveram-me de maneira substancial. Vi, em cada princesa, a personagem que nunca protagonizei em peças teatrais escolares; e as que, talvez, minhas alunas gostariam de ser, mas que nunca lhes foram dadas oportunidades de representar.

Com a oportunidade de cursar este Mestrado em Letras, na linha de pesquisa em Literatura, Diálogos e Saberes, foi possível o despertar de um projeto que hoje contempla, dentro da escola em que trabalho, o livro de contos intitulado *Omo-oba: histórias de princesas*, de Oliveira (2009). A escolha desta obra se deu, também, pelo estilo de sua construção, com narrativas breves e suas protagonistas negras, princesas, cuja principal característica é uma personalidade forte.

Em vista disso, o objetivo central desta pesquisa é tecer uma análise crítico-reflexiva da obra literária *Omo-oba: histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira, publicado originalmente no ano de 2009. A partir da discussão de temáticas como empoderamento, ancestralidade, identidade e representatividade, visa-se contribuir para a difusão da literatura negra na sala de aula, focando em valores culturais, sociais, identitários, atitudinais e memoriais. Os objetivos específicos deste trabalho são: 1) enfatizar a literatura infantil e infantojuvenil de autores negros e negras; 2) instrumentalizar a criança negra para o enfrentamento de paradigmas racistas, ainda presentes na escola; 3) percorrer os conceitos de identidade étnica e cultural; 4) e estimular o debate antirracista na escola, por meio de análises literárias de obras afro-brasileiras. Ademais, *Omo-oba: histórias de princesas*, de Oliveira (2009), objeto de estudo deste trabalho, apresenta-se, também, como instrumento de fortalecimento para as relações sociais, autoestima e pertencimento étnico-racial.

Estudar a literatura produzida por negros e negras, que expõem e convocam seus leitores a uma consciência racial e às questões que envolvem o que é ser negro em uma sociedade racista, é um conclave à promoção da equidade racial nos vários ambientes populares. Equidade essa que ainda caminha a passos lentos e tímidos. Existe, hoje, uma gama de escritores negros e escritoras negras que oferecem, por meio dos escritos, percursos que colaboram na luta por uma educação antirracista e isso não pode ser tratado como algo de menor importância. Trabalhar na escola, o que muitos consideram como cânone literário não é um problema, mas contemplar somente essa literatura pode ser um equívoco, dado que a escola é um espaço que agrega múltiplas etnias e culturas. É pertinente, portanto, que as muitas culturas sejam compartilhadas e estudadas, o que implica ir além da leitura de obras consideradas “canônicas”.

Mesmo com o aparato jurídico, fomentado pela promulgação da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), e outras como a lei Caó<sup>1</sup>, não se pode afirmar que a cultura e a história da África sejam plenamente trabalhadas na escola. No mês de novembro, o folclorismo que envolve as tradições e os valores do povo negro se manifesta com trivialidade. Ou, por vezes, a data do 13 de maio é comemorada de maneira deturpada, comemoração essa que dificilmente pode ser vista como um resgate histórico e cultural do povo africano.

Considera-se pertinente destacar como se deu a negociação do título deste trabalho: *Do desencanto ao encantamento: a literatura negra infantojuvenil que cura*<sup>2</sup>, de autoria da escritora Kiusam de Oliveira. Tal citação também foi o tema de uma palestra proferida pela escritora, no *Seminário Internacional de Literatura Afro-brasileira e Africanas: africanidades em evidência*, promovido pelo Programa Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), organizado pela Profa. Dra. Edna Sousa Cruz e sua turma, da qual fiz parte. As discussões e ponderações realizadas durante o evento estimularam a temática desta pesquisa. Assim, considerou-se que apresentar às crianças e adolescentes negros e negras do meu convívio, outras belezas e princesas além das que são propagadas diariamente pelas mídias e livros significa levar o encantamento da literatura negra para a escola.

Pensar a literatura infantojuvenil contemporânea, que em seu percurso pode vir a ser um instrumento didático e socioeducativo e pode derrubar a barreira do desencanto para dar espaço ao encantamento, é apresentar novas projeções de pensamento, a partir das quais os leitores possam tecer outras significações a respeito da história do povo africano. Entende-se que tal iniciativa viabilize novos discursos acerca das relações raciais. É por intermédio da literatura negra que se conhece a visão dos que fazem parte dos grupos oprimidos e silenciados. Nessa literatura, fazem-se presente os traumas e as dores de um povo cujos ancestrais foram secularmente dominados; para além, em tal literatura está a reflexão, a cura e o grito por justiça e igualdade.

As discussões aqui tecidas, norteiam-se pelos pressupostos do autor Stuart Hall ([1987] 2005), o qual argumenta que a identidade é formada e transformada continuamente em

---

<sup>1</sup> No dia 20 de dezembro de 1985, uma lei federal estabelecia como crime o tratamento discriminatório no mercado de trabalho, entre outros ambientes, por motivo de raça/cor. A chamada “Lei Caó” ([Lei nº 7437/85](#)) classifica o racismo e o impedimento de acesso a serviços diversos por motivo de raça, cor, sexo, ou estado civil como crime inafiançável, punível com prisão de até cinco anos e multa. Texto completo em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17437.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17437.htm). Acesso em 01 de julho de 2022.

<sup>2</sup> Em setembro de 2021, a escritora Kiusam de Oliveira, proferiu uma palestra com este título, meses depois, pedi permissão à escritora e sua equipe para que o mesmo título pudesse ser adotado como título deste estudo, e essa permissão foi gentilmente concedida.

relação às formas nas quais somos representados, ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ainda sobre identidade, usaremos das contribuições teóricas de Kabengele Munanga (1988; 1989; 2005) que discorre sobre os caminhos formativos da identidade negra, bem como a respeito dos sentidos e usos da negritude, na obra intitulada *Negritude seus usos e sentidos*. Para Munanga (1988, p. 20), “a identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, de cabeça erguida: sou negro”. O teórico preconiza, em sua obra, os aspectos teóricos sobre o racismo e suas origens culturais do Brasil. No rol dos estudos culturais e no sentido de diversificar as discussões referentes ao racismo e antirracismo na literatura infantojuvenil, bem como as relações étnico-raciais e sociais, ancoramo-nos na discussão sobre as epistemologias negras de Gomes (2002; 2007; 2012) e Duarte (2005; 2014).

Este estudo está dividido em cinco capítulos, incluindo a introdução, capítulo 1 deste estudo, no qual discorro sobre as intenções deste estudo, e os motivos pelos quais escolhi esta temática de estudo.

No capítulo 2, intitulado *Literatura e Ensino*, discorre-se acerca da lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a formação do professor/a para a educação das relações raciais. Elenca-se, à discussão, o letramento afro-literário e seu papel na superação do racismo na escola, bem como a trajetória do corpo negro nos espaços escolares brasileiros.

No capítulo 3, intitulado *Literatura Afro-brasileira: identidade e representação*, a abordagem divide-se três sessões, nas quais se discute: o legado cultural africano e seu papel na construção da identidade negra; a representação do negro na literatura brasileira; e as produções contemporâneas de escritoras negras de Literatura infantil e infantojuvenil afro-brasileiras. Tenciona-se exemplificar de que forma o acervo literário está disponível para fomentar as relações étnicas no ambiente escolar.

O capítulo 4, *Omo-oba e a construção de uma outra história para a criança negra*, ocupa-se em analisar a obra *Omo-oba: histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira, obra que é também principal objeto de estudo deste trabalho. Neste capítulo, faz-se uma exposição biográfica da autora e se analisa os seis contos que compõem a obra, pelo viés do empoderamento feminino, do pertencimento, da ancestralidade, da representação e da identidade.

No intuito de estimular professores a desenvolverem atividades com a literatura infantil e infantojuvenil afro-brasileira, especialmente com a obra *Omo-oba: histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira (2009), desenvolveu-se uma Produção Técnico-Tecnológica (PTT) em forma de sequência didática literária. A PTT será descrita no capítulo 5, cujo título é *Princesas negras: abordagens antirracistas na escola*.



## 2 LITERATURA E ENSINO

Neste capítulo, discorre-se acerca do ensino de literatura no Brasil. Faz-se um breve percurso pelos caminhos da educação, culminando na discussão sobre a implementação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). A literatura afro-brasileira será, neste capítulo, abordada pela perspectiva do letramento afro-literário na escola, bem como sua contribuição para a minimização histórica das injustiças que a população negra tem sido alvo.

### 2.1 A lei nº 10.639/03 e a formação docente para a educação das relações étnico raciais

Durante muito tempo a pessoa negra e seus descendentes foram vistos como um “problema” e uma “ameaça” para os “cidadãos de bem”, pertencentes à “boa sociedade”. É sabido, no entanto, que, no início da colonização do Brasil, pessoas brancas usurparam e escravizaram povos africanos e indígenas. Com essa prática, o escravismo e exploração de riquezas de muitos países colonizados foram consolidados. A exploração do homem pelo próprio homem culminou na expansão do capitalismo comercial europeu, no qual portugueses, espanhóis e outros povos, empreenderam projetos de exploração e colonização de novas terras e de povos fora da Europa.

A escravização e comercialização de pessoas negras foi rentável para os brancos europeus e alimentou fortemente o capitalismo no Brasil. A pessoa negra, violentamente afastada de sua pátria, tornou-se “os pés e as mãos” da sociedade “civilizada” que, barbaramente, fez uso de figuras e de discursos cristãos para justificar as atrocidades cometidas contra uma expressiva parte da população africana. A exemplo, cita-se a imposição de uma ruptura do homem negro e da mulher negra com qualquer relação afetiva com sua terra natal.

Antes de embarcar nos navios negreiros, os negros e negras escravizados eram obrigados a participar de um ritual de desenraizamento em torno de uma árvore chamada Baobá<sup>3</sup>. Ao redor da árvore da vida, também conhecida como árvore do esquecimento, eram obrigados a dar voltas ininterruptas, de modo a apagar de suas mentes toda lembrança afetiva em relação ao seu lugar de pertença. Com esse ritual, a memória do passado deveria ser apagada, pois os colonizadores acreditavam que, sem memória, os povos escravizados seriam destituídos

---

<sup>3</sup> Também conhecida como árvore da vida ou árvore dos mil anos. O Baobá costuma armazenar muita água em suas raízes profundas, motivo pelo qual consegue sobreviver em terras secas. No sentido sagrado, o Baobá representa a ligação com os vários planos, pois perpassa as várias gerações por conta de sua vida milenar. Texto completo em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/download/102638/100902/179329>.

de suas raízes, tornando-os facilmente passivos a qualquer sistema de dominação. Nesse sentido, Souza (2007) diz que

A história das culturas afrodescendentes é tradicionalmente marcada por embates e discussões que envolvem reflexões sobre a temática da memória, da história, da identidade e das performances. Este debate tem seus marcos originais na história do tráfico e na existência de um ritual que envolvia circular em torno da “árvore do esquecimento” para garantir imunidade ao “banzo” e, principalmente, o apagamento dos nomes e das tradições culturais daqueles que seriam embarcados à força para diáspora. Assim, as várias tradições culturais africanas da diáspora sempre lidaram com esforços individuais e coletivos de guarda e preservação, reconstituição e reorganização de pedaços, narrativas, cânticos e performances, tecidos e traços, plantas e costumes entre outras bagagens que, junto com os corpos e almas, atravessaram o Atlântico (SOUZA, 2007, p. 30-31).

O ritual em torno do Baobá ratificava a intenção de extinguir as raízes culturais e religiosas dos negros capturados, que embarcavam numa travessia transatlântica com remotas possibilidades de retorno. Mesmo com o esforço dos escravistas em distanciar os africanos de sua cultura e antepassados, a memória ancestral foi preservada pelos escravizados, e esta conservação os manteve conectados aos seus ancestrais e à sua terra natal.

Os discursos escravistas que propagavam a negação da cultura e da arte negras também corroboravam para a centralização do poder europeu. Discursos como a da supremacia de uma raça sobre a outra, como também a exploração capitalista de pessoas menos abastadas, foram se encorpando e, com o passar do tempo, foram dificultando as condições de vida de pessoas negras. Desse modo, houve uma desestruturação das questões culturais e sociais dos povos africanos, conforme sugere Kuambi (2006):

Quando um povo é deslocado de seus territórios, perde o sentido de segurança e de pertencimento. Sofre experiências de medo, ansiedade e perde a esperança no futuro. Disto resulta privação de conhecimentos, objetivos e aspirações que poderiam auxiliar a construir o futuro de prosperidade para suas famílias e comunidade (KUAMBI, 2006, p. 47).

O deslocamento ao qual Kuambi (2006) se refere está para além do deslocamento territorial, porque engloba também os aspectos ancestrais, identitários e econômicos. No caso das pessoas escravizadas no Brasil, o distanciamento da terra natal promoveu dificuldades de acesso e permanência de pessoas negras em vários espaços, inclusive no acesso à educação. Ainda segundo o autor, durante o regime escravista o processo educacional ficava a cargo dos padres jesuítas, representantes da igreja católica, pessoas indígenas e negras eram “educadas” conforme interesses da igreja e do capitalismo, sem terem resguardados seus direitos, história e tradição. Nessa conjuntura, qualquer conhecimento e cultura que não derivasse da cultura do

colonizador acabava por ser ignorada sob o risco iminente de apagamento.

Por um período secular os povos escravizados sustentaram, com sua mão de obra cativa, a economia capitalista no Brasil. Com a assinatura da lei Áurea, os negros e negras escravizados tornaram-se descartáveis, abandonados à própria sorte e sem qualquer condição material para a própria sobrevivência, como moradia, alimentação e emprego. Sem muitas escolhas, muitos deles voltavam para os senhores escravistas, optando por viverem nas mesmas condições anteriores em troca de comida. A maioria dos escravizados e de seus descendentes não teve acesso à educação formal e poucos foram os que tiveram oportunidade de aprender a ler, em virtude de leis que impediam e/ou dificultavam sua escolarização.

As tentativas de inferiorização da pessoa negra perduraram por séculos, deixando marcas e feridas que dificilmente viriam a ser cicatrizadas. Azevedo (1987, p. 48-49) afirma que “das consequências da escravatura, não temos dúvidas de que pior que a pobreza, a miséria, o analfabetismo, a marginalização e a doença são a perda da autovisão de valor”. O estudioso sustenta que o fosso existente entre a população branca e a população negra teria sonogado, a esta última, o acesso às oportunidades de que desfrutavam a primeira. A segregação educacional e cultural, por exemplo, que se estendeu por décadas e de maneira legalizada<sup>4</sup>, sabotava o acesso pleno de pessoas negras ao ambiente escolar. Na possibilidade de frequentar a escola, o período noturno era o único disponível; turno em que seus corpos já estavam estafados da labuta diária, serviços pesados e exaustivos.

A precária educação oferecida era utilizada para inculcar na pessoa negra o desejo de branqueamento. Oliveira (1994, p. 93), nesse sentido, diz que “quanto maior o nível de embranqueamento, maior a possibilidade de integração à estrutura social e econômica emergente ao fim da escravidão no país”. Com a predominância desse pensamento, construía-se, no imaginário social, o lugar ao qual negros e negras deveriam ocupar. Tal construção social era subsidiada por um pensamento eugenista<sup>5</sup> (REIS, 1994). O pensamento eugenista pregava a ideia da seleção de pessoas de acordo com as características genéticas.

Na intenção de desmitificar a concepção de minimização do sujeito negro e da sujeita negra, a educação foi tomada pela população negra como instrumento emancipador, além de grande aliada nas políticas de combate às desigualdades sociais e raciais. Com o intuito de lutar

---

<sup>4</sup> O decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854, em seu artigo 69, parágrafo 3º (BRASIL, 1854), estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Na mesma direção, o decreto nº 1031-A de 06 de setembro de 1878 (BRASIL, 1878), estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno.

<sup>5</sup> Pensamento defendido por Francis Galton no final do século XIX, de que era preciso excluir grupos indesejáveis e impedir sua reprodução, dentre os indesejáveis estava a raça negra que, segundo a teoria, padecia de traços fenotípicos inferiorizantes e era intelectualmente incapacitado.

por igualdade racial, começou-se a se articular o movimento social negro que buscou, ao longo dos séculos, colocar na agenda política brasileira os direitos secularmente negados à pessoa negra. Gomes (2017), explica que toda a estrutura de políticas de ação afirmativa em prol da população negra brasileira é resultante do lugar de enfrentamento constante ao racismo, ao qual a população negra é sempre chamada.

Além da educação, questões como alimentação, saúde, moradia, higiene, salário, acesso aos espaços de atuação política, visibilidade e autonomia foram pautas significativas e que foram se desenhando nas lutas sociais do movimento negro. Gonçalves e Silva (1996) destacam que, no início do século XX, a imprensa negra, produzida pelo movimento negro paulista, publicava “artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros” (GONÇALVES; SILVA, 1996, p. 140). Para os idealizadores dos jornais negros e outros militantes da época, a importância dada à educação partia do princípio de que “a libertação trazida pela lei de 1888, para se consolidar, exigia que todos fossem educados, isto é, frequentassem os bancos escolares” (GONÇALVES; SILVA, 1996, p. 140). Considerando o escrito das pesquisadoras, a lei Áurea trazia a liberdade, mas não viabilizava caminhos para a equidade social. Portanto, a solução que os movimentos negros encontravam era criar mecanismos de acesso às escolas, para que mais pessoas negras pudessem buscar uma ascensão educacional e, por conseguinte, social.

A lei do abolicionismo trouxe à tona o ensino excludente no Brasil, pois este estava pautado nos ideais de branquitude. Com isso, a presença da pessoa negra na escola, bem como todas as temáticas que o envolvesse, era considerada um problema, uma vez que não existia no ensino uma disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um dentro do processo educacional escolar. Moraes e Campos (2018) afirmam que,

O currículo era eurocêntrico e não havia a preocupação com a valorização da cultura e da história africana, dos afrodescendentes e dos indígenas do Brasil. Grande parte dos livros didáticos adotados nas escolas, e seu conteúdo programático hegemônico, tenderam e tendem a retratar homens e mulheres negros como escravos e depois como livres e pobres, sem problematizar o processo histórico que engendrou essa situação. Não há uma interface com a História da África e menos ainda uma contextualização da participação dos negros na formação da nação e na estruturação cultural e social do Brasil (MORAES; CAMPOS, 2018, p.18).

As autoras ratificam todo o processo de exclusão escolar ao qual os negros e negras vivenciaram, sendo vistos pelo sistema educacional *a priori* como um problema social, além de ter sua escolarização marcada pela desigualdade e exclusão de representatividade. Esse aspecto

tornou-se um acentuado problema para o avanço da educação brasileira e de inserção social dos movimentos de representação negra no Brasil. Isso porque eles provocaram a reflexão sobre o negro e negra enquanto indivíduos e cidadãos democráticos, críticos e sujeitos de seu processo de aprendizagem pela escolarização formal.

No processo de luta pela educação, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931 na cidade de São Paulo, buscou promover escolarização aliada à formação política, com o propósito de provocar mudanças na maneira de pensar e de agir da população negra brasileira. Para Gonçalves e Silva (1996), o processo de escravismo, ao qual a população africana e afro-brasileira foi submetida, afetou todos os aspectos da vida de homens negros e mulheres negras, especialmente na forma de enxergar-se dentro da sociedade. Portanto, era oportuno que os dispositivos psicossociais como autoestima, segurança, comunicação e aceitação fossem inseridos em um contexto de lutas por direitos humanos. O propósito seria restituir aspectos emocionais e sociais que sustentassem a atuação dessa população na sociedade. No intuito de pensar uma realidade diferente para a população negra brasileira, a FNB se expandiu para outros estados, tornando-se um partido político no ano de 1936.

No ano seguinte, o partido e outras articulações políticas foram extintas pela ditadura de Getúlio Vargas. Nesse enalço, mesmo com a desarticulação do partido, o enfrentamento às desigualdades raciais ganhou um aliado muito forte, o Teatro Experimental do Negro (TEN) criado em 1944. Segundo seu fundador Abdias Nascimento, “(...) combater o racismo por meio de ações culturais e educativas, restituindo a verdadeira imagem histórica do negro” (GONÇALVES; SILVA, 1996, p. 148). Cultura e Educação, nesse momento, são enredadas em práticas e propostas do TEN, que tinha em seus objetivos a intenção de reforçar a imagem positiva da pessoa negra, por meio das artes cênicas, da cultura e educação. o TEN apresentou à população negra uma visão de vida distinta, procurando impulsioná-la a assumir sua negrura de maneira mais significativa.

Em 1978, a reorganização de muitos movimentos sociais fortaleceu também o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que surge unindo diferentes grupos de ativistas contra a prática do racismo. Mais tarde, o grupo foi renomeado como Movimento Negro Unificado (MNU), entidade de caráter nacional que apresentou ao Brasil várias reivindicações da população negro-brasileira, como destaca Domingues (2007):

Desmitificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos

currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Infere-se, a partir do pensamento de Domingues (2007), que a organização do movimento negro no Brasil teria sido decisiva para a busca de políticas públicas em prol do reconhecimento e efetivação dos direitos da população negra. A partir de 1988, ano do centenário da abolição, os debates sobre a valorização da negritude e da educação começaram a se tornar mais evidentes. Alguns eventos ganharam corpo em vários estados do país. Gonçalves e Silva (1996), por exemplo, destacam *o VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste*, no qual os participantes delinearão uma espécie de diagnóstico sobre a situação educacional dos negros. Segundo as autoras, durante os 100 anos de abolição pouco se avançou na garantia de direitos constitucionais da população negra. Nesse encontro foram apontadas, também, as desigualdades no acesso à escolarização e a qualidade do ensino oferecido à população negra, pois esta não se enxergava contemplada e representada nos conteúdos escolares relativos aos aspectos culturais e sociais. Nascimento (2003) destaca que:

Nesse contexto, o caminho de construção de identidades afro-brasileiras está bastante comprometido, pois os possíveis referenciais são invisibilizados, apagados da memória histórica, ou desautorizados mediante qualificações como “cultura folclórica”, “arte popular”, “culto animista” e assim por diante (NASCIMENTO, 2003, p. 152).

O apagamento da memória histórica ao qual o autor se refere, apresenta-se como um dos pilares para intolerância ideológica e religiosa, resultando em invisibilização social do sujeito negro e sujeita negra. Neste sentido, reivindicar mudanças significativas nos currículos escolares é apresentar à sociedade referenciais teóricos que apontam a memória histórica brasileira, é resgatar a cultura africana que outrora fora usurpada.

A reivindicação da população negra, de ter sua história documentada no currículo educacional, aconteceu no dia 20 de novembro de 1995, aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares<sup>6</sup>. As entidades do movimento negro brasileiro organizaram, em Brasília, a Marcha Zumbi dos Palmares. De acordo com Gomes (2011), os participantes da Marcha entregaram para o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, uma proposta para um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. O documento denunciava a desigualdade vivida pela população negra do Brasil e apontava, também, direcionamentos para a superação do racismo. Por conta do manifesto, foi criado, por

---

<sup>6</sup> Zumbi dos Palmares foi um dos líderes do Quilombo dos Palmares e ficou conhecido por ter liderado a resistência do quilombo contra os ataques portugueses, no século XVII. No entanto, acabou sendo emboscado e morto pelos portugueses, em 1695.

intermédio de um decreto do governo federal<sup>7</sup>, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, com a finalidade de desenvolver políticas públicas voltadas para pessoas negras.

Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em atenção às reivindicações do Movimento Negro Brasileiro no campo educacional, especificamente no que tange ao currículo escolar, promulgou a Lei 10.639/03<sup>8</sup> (BRASIL, 2003), marco legal que estabelece o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica nacional. A lei 10.639/2003 enfatiza a expansão do currículo escolar nos três níveis de ensino, no sentido de destacar a diversidade racial, cultural, econômica e social da população negra. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispostas no Parecer CNE/CP n° 01/2004 (BRASIL, 2004b) e no CNE/CP n° 03/2004 (BRASIL, 2004a). O parecer funciona como um documento complementar na condução cuidadosa no processo de reparação histórica à população negra.

Esse breve panorama histórico buscou situar as principais lutas e reivindicações do movimento negro por uma educação há tempos negada. Conhecer os meandros de tramitação da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) poderia contribuir para a compreensão do papel dos movimentos negros para obtenção de direitos civis da pessoa negra. Na caminhada de tramas, tempos, trajetórias, perdas e ganhos de direitos civis, mais de meio século se passou para que, legalmente, fosse dado início à instituição de uma educação que efetivamente contemplasse a história e a cultura afro-brasileiras e africanas no Brasil.

Na educação básica, o ensino da história e da cultura afro-brasileiras e africanas afigura-se à oportunidade de os estudantes conhecerem versões da história do Brasil pela perspectiva afrodescendente. De modo a perceber a formação da população brasileira, em termo cultural, multirracial e pluriétnica dentro da escola, começam a aparecer no currículo escolar os conteúdos que, por muitas vezes, foram silenciados.

De acordo com Araújo (2007), a maneira como o currículo escolar brasileiro foi organizado, pode ter deixado rastros de ambiguidade, pois, ao mesmo tempo que exclui e inferioriza a cultura africana e a história afro-brasileira, também, enfatiza a musicalidade, a

---

<sup>7</sup> CVIII – Decreto de 20 de novembro de 1995, que institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. Revogado pelo decreto 10.087 de 2019. Cf. em: <http://www.planalto.gov.br/>.

<sup>8</sup> A lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 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. Cf. em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).

dança, a comida, as festas e a religiosidade desses povos. O autor relata que,

Em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inumeráveis injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para incorporar-se à cultura brasileira. Uma cultura que guarda, através de sua história, um rastro profundo de negros africanos e brasileiros, mulatos e cafuzos, construtores silenciosos de nossa identidade. E não se pode dizer que não houve afetividade ou cumplicidade nessa relação. A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor, em todos os momentos da nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte da nossa história. Uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial (ARAUJO, 2007, p. 5).

Para que sejam conhecidas outras versões ou partes da historicidade negra, para além da história oficial como definiu Araújo (2007), seria necessária a descolonização do currículo escolar, das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos, a fim de resgatar as contribuições dos povos africanos e indígenas na constituição da sociedade brasileira. Munanga (2013, p. 29) chama atenção para o equívoco de preservar currículos escolares que trazem as visões de dominação e subserviência, afirmando “não podemos ficar com currículos escolares do século passado que nada tem a ver com a dinâmica da sociedade”. Empreende-se, do que sustenta o autor, que um currículo escolar de visão única, subsidiado por práticas eurocêntricas, torna-se deslocado e inviável em uma sociedade pluricultural como o Brasil.

A descolonização do currículo foi uma das pautas de reivindicação do movimento negro antes mesmo da promulgação da lei 10.639/2003, mas vem sendo discutida com mais força atualmente, pois uma mudança no currículo escolar requer (re)negociações e confronto de ideias e posicionamentos. A desconstrução de um ensino que segue pela perspectiva eurocêntrica de mundo implica em conflitos ideológicos e naturalização das diferenças culturais entre os muitos grupos humanos. É nesse contexto que se encontra a descolonização curricular, processo que exige repensar a prática pedagógica desde a educação básica até à educação superior. Nesse sentido, Macedo e Macêdo (2018, p. 307) defendem que

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re)produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros.

As pontuações de Macedo e Macêdo (2018) pressupõem que no currículo escolar ainda existe a nulidade de direitos e o não reconhecimento da trajetória histórica não só dos



afrodescendentes, mas também de mulheres, indígenas, idosos e outros sujeitos sociais. O apagão da história desses sujeitos configura-se como ato de exclusão e perda de direitos. Nessa linha ideológica, a descolonização do currículo vai se delineando como possibilidade de equidade racial, colocando-se como perspectiva de rebuscagem e recriação das origens e contextos dos sujeitos.

Pensar a descolonização do currículo escolar consiste na não aceitação de uma história única sobre uma nação e/ou um povo, construindo o conhecimento por meio de narrativas diversas. Implica também em combater a ideia de uma cultura curricular hegemônica, além de criar possibilidades para uma construção identitária de cada indivíduo em seu contexto cultural. Gomes (2012, p. 98) considera que “descolonizar os currículos é um vigoroso desafio para a educação escolar do século XXI, que deve ser assumido como um contributo imprescindível na concretização de sociedades mais justas e solidárias”. A descolonização curricular, problematizada pelo estudioso, acentua o desafio de rever e questionar o caráter conteudista que há muito tempo vem sendo prioridade na grade de ensino. Tal desafio evidencia a necessidade do diálogo, objetivo entre todas as partes que fazem parte do processo de ensino, desde o sistema educacional até a realidade social do aluno.

No processo de descolonização curricular, a escola pode assumir o compromisso de reconhecimento da multiculturalidade. Em outras palavras, a escola precisa caminhar rumo ao desenvolvimento de questões culturais, sociais e humanas. Ainda que, ao longo da história do país, a escola tenha contribuído para a acentuação da discriminação e do racismo, usando de práticas pedagógicas que não privilegiavam a todo o seu público, visto que é na escola que são formadas as opiniões. Segundo Theodoro *et al.* (2008),

O enfrentamento da desigualdade e da discriminação no ensino deve agir em diferentes frentes, entre as quais na educação básica (...). Além disso, é preciso combater a discriminação e os alicerces do preconceito por meio de políticas valorizativas. Nesse sentido, professores, materiais didáticos, ambientes escolares devem propagar valores de equidade e não perpetuar atitudes, ideias e valores favoráveis à discriminação (THEODORO *et al.*, 2008, p. 125).

O pesquisador assevera que uma reflexão sobre o currículo e todo material didático escolar pode ser projetada à luz do enfrentamento à discriminação racial na busca de desarticular o preconceito. Esta é uma herança negativa enraizada ao longo da história do sistema educacional do país, produto de um modelo excludente de educação. O acesso e a permanência de milhões de indivíduos à escola foram dificultados, sobretudo, para as minorias populacionais: negros e indígenas. Isso acabou por trazer à tona a marginalização desses grupos, retardando seu desenvolvimento econômico e acadêmico. Em relação à desigualdade

econômica e educacional no Brasil, Queiroz (2002, p. 15) salienta que,

Qualquer que seja o âmbito e a dimensão observada, negros e brancos estão desigualmente situados com relação ao acesso às oportunidades. É assim no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira. A herança da escravidão tem sido invocada como argumento para justificar a situação presente de desvantagem da população negra. No entanto, este argumento revela-se frágil diante do longo tempo decorrido desde a extinção do trabalho escravo. A fragilidade dessa explicação se evidencia quando se observa que as precárias condições econômicas dos negros, no pós-abolição, não diferiam muito daquela dos grupos de trabalhadores estrangeiros brancos que chegaram ao Brasil. Hoje, boa parte da elite econômica, política e intelectual do país é oriunda desses grupos de imigrante pobres, enquanto que a situação da maioria da população negra manteve-se quase que inalterada. Assim, não há como explicar as precárias condições de existência dos negros hoje, a não ser pelo efeito devastador do racismo.

A narrativa social da população negra, à qual Queiroz (2002) se refere, explicita que, mesmo que exista a inserção de pessoas negras nos vários âmbitos sociais, quando comparada às inserções da população branca, aquela não estaria mais bem amparada, o que ratificaria a desigualdade social. A discrepância econômica nas condições de vida de negros e negras ainda é uma realidade no que diz respeito ao desemprego, acesso à moradia, saúde e educação. A implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da Educação Básica, tem o intuito de modificar as narrativas sociais que desvalorizam a pessoa negra, buscando apresentar aspectos sociais e culturais que sirvam de modelo para as gerações futuras.

As leis afirmativas voltadas para questões do cotidiano da escola preconizam que proporcionar ao estudante o contato com a História e Cultura Afro-brasileiras e africanas é uma questão curricular. Tem, portanto, caráter obrigatório. Neste processo, o investimento na formação de professores para as relações étnico-raciais na escola caracteriza-se como estímulo para que se efetive, em ações, o que se explicita na lei 10.639/03. Dado o importante papel social, funcional e profissional que tem a formação do professor, estima-se que nela sejam delineadas estratégias que contemplem questões como a contribuição africana para a formação social, cultural e econômica do Brasil. Outrossim, os métodos e abordagens sobre a diáspora africana e as comparações com a história tradicional podem ser mecanismos de auxílio ao professor, com objetivo de ressignificar o fazer didático-pedagógico e problematizar questões estereotipadas social e culturalmente.

A importância de efetivar a educação das relações étnico-raciais vai além dos componentes curriculares oferecidos nos cursos de licenciatura ou formação continuada. Essa prática requer um olhar inovador para a escola e para a educação, uma guinada que não parte

somente dos professores, mas de todo o corpo pedagógico das instituições educacionais. Em atenção aos aspectos escolares brasileiros, Munanga (2008) aponta que a maior parte dos educadores brasileiros compartilha da ideologia de que a escola não precisa discutir sobre relações raciais, e que tal tarefa seria função de militantes políticos e outros estudiosos dos fenômenos sociais. Essa postura fortalece a ideia de que a escola deve repassar conteúdos, o que, simultaneamente, vem a enfraquecer o caráter social da escola enquanto problematizadora e questionadora da realidade.

É preciso romper os padrões educacionais há muito estabelecidos, para incorporação de educação que contempla a multiculturalidade; ao passo que combater o racismo requer uma mudança colossal no currículo e na postura pedagógica. Chagas (2014) aborda a necessidade da aproximação do discurso teórico à prática, defendendo que incluir temáticas antirracistas em alguns momentos do ano letivo, ou em alguns conteúdos, não seria uma forma de respeito às experiências de vida e práticas culturais dos povos socialmente marginalizados. No processo de uma educação para a diversidade, e no combate ao silenciamento das minorias étnico-raciais, as propostas educacionais e culturais têm importante função na construção dialógica entre instrumentos pedagógicos e formação docente para o enfrentamento das discriminações nesses espaços. Nessa direção, Oliva (2006) apresenta as seguintes estratégias de ensino antirracista:

Como exercício introdutório, é interessante abordar as representações elaboradas sobre os africanos, identificando e desconstruindo os argumentos racistas e estereótipos. É necessário também o uso adequado de categorias e conceitos, evitando o anacronismo e o esquecimento das características históricas africanas. Para despertar o interesse dos alunos, o recurso aos mapas é um bom caminho. Podem-se utilizar tanto reproduções das características geográficas quanto da distribuição das múltiplas sociedades e hegemonias políticas. Outra possibilidade é mostrar a reinvenção dos contornos políticos nos últimos dois séculos a partir da ação colonial europeia e dos processos de independência africanos. No campo da literatura, existem excelentes trabalhos direcionados para o ensino fundamental. Contos, romances e ficções históricas possibilitam acessar parte das sofisticadas e específicas mentalidades e realidades africanas. O recurso a documentários permite uma boa visão (OLIVA, 2006, p. 85).

As sugestões de Oliva (2006) viabilizam trabalhos pedagógicos como possibilidade de se conhecer o continente africano em seus vários aspectos. A partir de uma abordagem diversificada, o autor indicia para estratégias de ensino na condução de caminhos, bem como para a construção da consciência crítica e política dos alunos. O ensino, de acordo com as leis afirmativas, visa à melhoria no tocante às relações sociais e o respeito entre os sujeitos, primando pela valorização da herança histórica dos povos originários e da população negra brasileira, como também buscando colocar o aluno como protagonista do contexto histórico-social brasileiro e multiétnico.

Ressalta-se que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira não é uma escolha das instituições educacionais, uma vez que a lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) modifica a lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), trazendo a obrigatoriedade dessa formação tanto em escolas privadas, quanto em escolas públicas. A lei 10.639/03 salienta que não se trata apenas da aprendizagem de História, mas da cultura afro-brasileira. Fato que suscita um trabalho interdisciplinar, de modo a construir um referencial identitário da cultura afro-brasileira. A escola deve assumir, assim, a responsabilidade de discutir paradigmas que negam ou deturpam a historicidade negra. É importante que se insista na questão da formação de professores em todos os segmentos curriculares, dado que

Cabe ao sistema educacional, estar sempre atento a contemplar alunos negros e não negros, democraticamente, por meio dos pressupostos pedagógicos básicos: ler, interpretar e contar histórias. De modo a apresentar um Brasil diferente do que a grande mídia sempre apresentou, ao longo dos anos. Um Brasil plural e sintonizado com a realidade étnico-racial do país, o que nem sempre acontece no livro didático, mas pode acontecer no discurso literário. Assim, para que o processo de escolha de obras literárias seja plural, é relevante que os discursos literários também sejam pedagógicos, que sejam discursos que dialoguem com quem os ler, e/ou apresentem personagens que sejam positivamente instigantes para as crianças e adolescentes negros e não negros. O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. (GOMES, 2002, p. 4).

A esteira afirmativa de Gomes (2002) caminha no sentido de que o texto literário e o discurso pedagógico podem conviver em harmonia no espaço escolar, no sentido de proporcionar reconhecimentos e ressignificações de fala, de espaço físico, social, cultural, econômico e identitário. Dessa maneira, o texto literário serviria como instrumento de sustentação nos discursos e práticas sociais tanto no âmbito da sala de aula, quanto na vida fora da escola. Com a percepção de que o texto literário poderia atuar como aliado na incorporação de novos métodos avaliativos e novos valores, a escola e o professor poderiam contribuir para a formação educacional e social dos alunos e alunas. Um trabalho pedagógico nessas circunstâncias implicaria dar voz ao leitor.

As temáticas múltiplas que se apresentam em textos afro-brasileiros como afrocentricidade, representatividade e pertencimento, podem se perder em meio às muitas demandas exigidas pela interpretação escolarizada de textos, fazendo com que o texto afro-brasileiro perca, ou pelo menos com que seja ocultado, seu caráter performativo e social, ponto destacado na teoria de Gomes (2002). A escolha das obras literárias, dentro desse processo de educação para as relações étnico-raciais, é uma fenda para se trabalhar a dessemelhança, uma

trilha que sai do discurso literário para o discurso social. Logo, pensar o público que irá receber essa literatura é fundamental para a condução do trabalho pedagógico e literário do professor. Uma escolha literária mal pensada pode dificultar o desenvolvimento da aula e a receptividade do aluno, haja vista que algumas obras podem, ainda, causar situações constrangedoras e instigar racismo na escola.

## **2.2 Letramento afro-literário e a desconstrução do racismo.**

A leitura na visão de Martins (2003) tem caráter formal e simbólico. Esse pensamento sustenta a ideia de que a leitura, em especial a literária, pode impulsionar a imaginação, pois ela se apresenta como veículo de linguagem verbal e não verbal. Na escola, por meio da leitura literária, é possível que se potencialize os aspectos formativos da criança e adolescente. Isso porque o uso do texto literário, como instrumento de apoio pedagógico, atua como aliado no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o aluno no entendimento de seu espaço enquanto ser social e no despertar para as reflexões sobre o mundo e a realidade que vivem. Atenta a essas questões, Cavalcanti (2009) esclarece que,

Não basta que a escola promova o lúdico, a brincadeira e a leitura dentro de um clima de prazer. É fundamental que aprender a ler e a gostar de ler tenha um sentido na vida de cada um. Que o leitor se sinta identificado com o lido que possa exercita-se numa aprendizagem importante sobre o mundo, as pessoas, a natureza, as lutas, a dor e o amor (CAVALCANTI, 2009, p. 79).

Os aspectos formativos enfatizados pela autora, especialmente a questão identitária do leitor com o lido, é pensada pela perspectiva da construção de sentido do texto. Para a autora, o texto literário assemelha-se a um convite à liberdade de expressão, por abrir espaço para trabalhar a individualidade do aluno, de modo que este compreenda, em um exercício de reflexão, seu espaço na sociedade. Partindo deste pressuposto leitura/sentido, entende-se que quanto mais experiências de sentir o texto literário forem oportunizadas ao aluno, mais aguçada será sua sensibilidade para dar sentido ao que lê, como também mais acurada será sua habilidade de atribuir significados à cultura em que vive.

Paulino (1999) discorre que, no espaço escolar, a criação de uma atmosfera que facilite a subjetividade do texto literário poderia ajudar o aluno a alcançar níveis socioculturais de leitura, pois a prática do hábito da leitura, acompanhado de um trabalho pedagógico assertivo, pode ajudar o leitor a produzir vários sentidos e significações para os textos, sentidos que, segundo a autora, surgem da dimensão simbólica em que o leitor está inserido. Sob esta

perspectiva, é importante investir na “formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 1999, p. 12). Deduz-se que texto e leitor devem estar inseridos na mesma camada simbólica, de maneira que a leitura privilegie a cultura do leitor e o faça desabrochar para o mundo de ideias que as palavras proporcionam.

A interação entre ideias, significados, ressignificação de palavras, fatos, fatores, objetos e coisas que envolvem o processo de leitura e escrita de textos, resultando em diferentes tipos de saberes, é o que convém ser chamado de letramento. Nesse segmento, Soares<sup>9</sup> (2003) argumenta que o letramento engloba o processo que relaciona pessoas com a cultura escrita e a leitura. Nesse sentido, o letramento contribui para a estimulação da imaginação do leitor, desenvolvendo a criatividade, além de habilidades cognitivas. Na literatura, campo de exploração deste trabalho, o letramento se situa entre o social, a imaginação e o entretenimento, sintonizando a leitura de mundo, as leituras racionais, sensoriais e emocionais.

Para Street (2014), os letramentos são os vários tipos de conhecimentos construídos a partir das vivências e suas relações com a leitura e a escrita na escola. Em sua proposta de letramento ideológico, o autor sustenta que as práticas letradas são produtos da cultura, da história e do discurso. Segundo o estudioso, letramento não é adquirir conteúdo, mas entendê-lo e concebê-lo como um processo de ampliação de capacidades comunicativas e, por conseguinte, cognitiva. Por conta de todos os aspectos que se desenvolvem com as práticas de letramento, e a maneira como essas práticas se caracterizam, é possível afirmar que o indivíduo sempre está inserido em várias práticas letramento.

O letramento está presente na vida humana desde muito cedo. O ser humano está imerso em propagandas, livros, desenhos, músicas, fotos, recursos que trazem situações reais de aprendizado. Mortatti (2004), com isso, sustenta que não existe apenas um único modelo de letramento. A pesquisadora argumenta que, “além de ser um *continuum* em sua dimensão social, letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas e demandas do contexto social” (MORTATTI, 2004, p. 105). A teoria defendida pela autora permite dizer que o letramento é um evento plural de conhecimento. Por esse aspecto, tem-se vários tipos e graus de letramento, aos quais pode-se citar: letramento familiar, letramento religioso, letramento digital, letramento literário, entre outros.

---

<sup>9</sup> Letramento não é alfabetizar, pois a alfabetização é o ato de decifrar o código escrito. Já o letramento está voltado para o uso social que se faz a partir da leitura do código, seja ele escrito, oralizado ou visualizado no cotidiano, nas vivências e experiências com os variados tipos de textos verbais e não verbais.

Em se tratando de letramento literário, Cosson (2006) afirma que pode “(...) tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Percebe-se, a partir do pensamento do autor, que o ato de ler está para além da decodificação de palavras, são palavras que ganham significados a partir da junção realidade e leitura, envolvendo a complexidade e particularidade de cada leitor. O letramento literário proporciona maneiras diversas de inserir o leitor no mundo da leitura e escrita, pois as palavras se desdobram ganhando significados diversos. Paulino e Cosson (2009, p. 67) sustentam que o letramento literário constitui “(...) o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Deduz-se, do pensamento dos autores, que o texto pode ser o mesmo, mas os sentidos e significados são muitos e podem ser despertados a partir diversas vivências pessoais e sociais.

É possível compreender o letramento literário como um processo mais complexo de leitura de textos literários, que requer do leitor uma imersão ao universo textual e literário. Tal entrega funcionaria como primeiro passo para dar sentido ao mundo das palavras, delineando novos saberes por meio do texto literário. No caso mais específico deste trabalho, seu desenvolvimento metodológico passa por uma abordagem literária de textos da literatura afro-brasileira, os quais fomentam temáticas étnico-raciais.

Assim, passa-se a utilizar, nesta pesquisa, a expressão *Letramento Afro-literário* (SOUSA, 2016), aqui entendido como instrumento intelectual de formação sociopolítica na escola, capaz de contribuir para a formação de valores de cidadãos da sociedade brasileira. Seguindo por esse viés, entende-se que o estudo intencional, na busca de proporcionar saberes sociais e didáticos acerca das relações raciais a partir de textos afro-literários, é uma prática de letramento afro-literário.

Por meio do letramento afro-literário é possível, em sala de aula, fomentar discussão de obras que reforçam a valorização da negritude, a infância negra, o empoderamento negro, o feminismo negro, a luta contra o racismo e muitos outros aspectos, partindo do preceito da afrodescendência e da experiência do que é ser negro ou negra no Brasil e colocando em foco o ponto de vista ao lado dessa população. Pelo caminho da representação da negritude, segundo Duarte (2014), desdobram-se as escritas, a linguagem, a construção dos personagens, a representação da África e as identidades da própria população afro-brasileira. A produção literária de escritoras negras e escritores negros configuram-se como ferramenta colaborativas na desconstrução da imagem caricata de personagens negros, que foram construídos até tempos atrás, em especial no final do século XIX e início do século XX.

A literatura afro-brasileira é gestada na perspectiva da resistência, reexistência e engajamento. Essa literatura potencializa a voz e o corpo negro, posto ser uma produção que resgata saberes ancestrais e, por vezes, pode despertar o sentimento de pertença. Além disso, é capaz de tecer uma representação humanizada da pessoa negra, o que pode funcionar para a formação de um público leitor que se sente representado nas temáticas discutidas. A título de exemplificação dessa escrita, especificamente no campo da literatura afro-brasileira infanto juvenil, objeto deste estudo, citam-se autores como Cristiane Sobral, Heloísa Pires de Lima, Nilma Lino Gomes, Jarid Arraes, Rodrigo França e Kiusam de Oliveira.

A literatura infantojuvenil brasileira se situa como um instrumento de minimização do silêncio e negação do racismo, abrindo espaço para que crianças e adolescentes conheçam sua herança cultural e construam esse conhecimento nos seus espaços de convivência. As obras literárias afro-brasileiras infantojuvenis buscam refletir a imagem e a identidade negra das crianças de ascendência africana, procurando tecer oportunidades de tornar seus interlocutores sujeitos ativos no processo comunicativo. Essa literatura apresenta um comprometimento de evocar o discurso coletivo negro, apresentando personagens negros e negras que problematizam os assuntos discriminatórios como representatividade, processos identitários e pertencimento racial.

Os autores e autoras mencionados, entre muitos outros, têm ocupado espaços nos campos artístico, educacional e social, a partir do discurso das minorias, culminando em uma escrita que rumo à cidadania. No caso mais específico da literatura infantojuvenil afro-brasileira, há significativa relevância no combate ao preconceito racial, na construção identitária e nos modelos de representação para a criança e adolescente negro e negra. A utilização da literatura afro-brasileira, na escola e em outros espaços públicos, pode ser efetuada por meio da interpretação coletiva, por ser uma literatura que prima pelo compromisso com a causa racial e grupos compostos por pessoas negras. Isso visivelmente suscita o debate afrocêntrico para a construção do conhecimento crítico e reflexivo sobre a situação do negro no Brasil.

Duarte (2005) explica que as discussões em torno das questões afrocêntricas abordam os materiais formativos, nos quais se inserem teorias afro-literárias. As teorias mencionadas pelo autor preconizam que tais conceitos objetivam servir de suporte para professores, educadores e leitores de uma maneira geral. Dentro do conjunto de materiais didáticos, incluem-se as obras literárias afro-brasileiras infantis e infantojuvenis. A leitura dessas obras pode vir a contribuir no processo de construção de identidades, uma vez que o texto literário comumente está impregnado de significados existenciais. No que se refere à literatura afro-brasileira,



temáticas culturais desta área poderiam ser uma ferramenta facilitadora para o diálogo antirracista na escola.

Os enredos dos textos afro-literários enveredam-se para valorização da identidade, autoconhecimento e para a representação da criança negra no universo literário. Nesse sentido, Gomes (2012) advoga que o material didático, o literário e o fazer pedagógico, alinhados a uma educação para além das paredes da escola, configuram-se para a criança e adolescente negros como mecanismos na busca consciente do processo de autoconhecimento, a se desenvolver por meio do componente lúdico presente em textos infantis e infantojuvenis. Dias (2015) aponta para os aspectos antirracistas que podem ser construídos no espaço escolar, gradativamente, com o mesclar da cultura e imaginação ainda na infância.

O mesclar do imaginário com a realidade, construídos nas e pelas culturas infantis, nas quais as crianças estão mergulhadas e nos mergulham, precisam estar permeados de elementos das heranças culturais afro-brasileiras para que elas possam compor o universo de suas invenções de modo menos monolítico e mais plural, mais rico, menos eurocêntrico e mais multicultural (DIAS, 2015, p. 591-592).

A ideia de uma educação apoiada nos valores ancestrais, defendida por Dias (2015), abre espaço para se pensar novas possibilidades de conceber as práticas pedagógicas de leituras. Além deste aspecto, a autora salienta a dimensão de uma educação multifacetada, tencionando fortalecer as relações sociais e o empoderamento de crianças, sobretudo as crianças negras; desconstruindo, assim, as práticas de ensino baseadas em um modelo hegemônico. Uma leitura literária que age para alimentar o imaginário da criança abre caminhos para que ela possa vivenciar e experienciar práticas de ensino que contenham discussões reflexivas, aproximando-a de inúmeros contextos sociais.

As representações da população negra nas políticas educacionais e os currículos pensados para envolver os grupos que tem seus direitos diariamente questionados, constituem-se enquanto prática de uma educação antirracista. Tal porque o racismo está tudo o que rodeia as pessoas, está impregnado nas questões humanas, nas discussões sobre a estética do corpo negro, nos estereótipos de beleza construídas ao longo da história, na formação sociocultural do povo brasileiro. Abordar questões relacionadas ao cabelo e à pele durante a infância, bem como às várias manifestações culturais, é mostrar às crianças que as diferenças existem e podem conviver naturalmente e, ao mesmo tempo, tentar romper a ideia de um padrão hegemônico de beleza. Vale dizer que, muitas vezes, o pensamento de que existe um padrão do que é o belo é apreendido em casa e é levado para o espaço escolar, o problema é que em muitos casos o belo é visto somente nos estereótipos eurocentristas.

No caminho de construção do conhecimento democrático e libertador, defendido amplamente por Freire (1996), a escola deve ser uma das responsáveis por desempenhar a função de construir conhecimento e ao mesmo tempo libertar. Snyders (1988, p. 13) teoriza que, “se uma escola tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural seria deveras instituição de luta democrática”. Nesse contexto, vale pensar o letramento afro-literário enquanto instrumento significativo de fruição de conhecimento e contribuidor de uma escola popular e igualitária. Quando as expressões artísticas se unem em prol do fortalecimento das relações étnico-raciais, além do letramento afro-literário, faz-se presente também o letramento de reexistência<sup>10</sup> (SOUZA, 2011), importante instrumento de denúncia e combate ao racismo.

Por abarcar questões que tratam da representação da população negro-brasileira, o letramento afro-literário promove o enfrentamento ao racismo de maneira intelectual. Por meio da presença da literatura afro-brasileira na escola, busca-se transformar realidades, ao mesmo tempo em que se contempla a lei 10.639/2003, atentando para a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar. Portanto, trata-se de uma proposta de promover novas vertentes educacionais em que diálogo e cultura atuam enquanto instrumentos emancipadores e crítico-reflexivos.

### 2.3 O corpo negro na escola

O passado injusto e cruel, ao qual os africanos e muitos de seus descendentes foram submetidos, originou dilemas diversos na sociedade desde representações negativas sobre essa população, até a desumanização de seus corpos. A política de minimização de humanidade dos corpos negros é apontada por Fanon (2008), que alega que o corpo negro ainda carrega o estigma da coisificação e inferioridade, delineado por questões capitalistas e históricas. Essas questões, que ainda circulam no imaginário popular, deturpam a imagem da pessoa negra, rotulando-a como sujeito subalterno, marginal e transgressor. Ainda segundo o autor, a estratégia empregada pelo poder hegemônico, no sentido de inferiorizar o negro e negra, principalmente em sua essência e seu corpo, surtiu efeito na política de negação do corpo negro.

As rotulações sobre o corpo negro se expressam e são reproduzidas até por parte da própria população negra que, para não se sentir à margem da sociedade, muitas vezes incorpora

---

<sup>10</sup> “Os letramentos negros são vistos aqui como uma possibilidade de pensar a linguagem como mandinga, defendida como uma categoria negro-epistêmica de entender como nós negros e negras lidamos com as armadilhas e desafios de uma linguagem que ao mesmo tempo em que tem o poder de nos aprisionar, tem a potencialidade de emancipação e descolonização de ideias” (SOUZA; JOVINO; MUNIZ, 2018, p. 9).

padrões ideologicamente considerados como normativos, os quais estão no campo estético, social e cultural. A ideologia padronizante de beleza e negação do corpo negro se pauta no branqueamento social, presente no cotidiano social em vários espaços, como na grande mídia, nas religiões, na política, nos livros de literatura e, conseqüentemente, no espaço escolar.

Gomes (2002) afirma que a escola é um espaço onde se aprende e compartilha os saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Compreende-se, portanto, que a escola é um lugar de interação social e em seu interior deveria haver diálogos e debates acerca dos problemas e estigmas sociais e a manifestações de racismos presentes. Nos três níveis escolares, de muitas formas, inclusive camuflado de brincadeiras e piadas rotineiras, o preconceito pode ser presenciado de maneira explícita ou implícita.

É oportuno salientar, ainda, que “o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude” (GOMES, 2002, p. 40). Esses olhares que provocam choques entre o que a sociedade pensa ser a negritude e o que é ser negro, aos quais Gomes (2002) se refere, estão perceptíveis para além dos muros da escola, estão em letras de canções, em filmes, programas de televisão e/ou rádio, principalmente os mais populares, fortalecendo os vários tipos de manifestação preconceituosa, as quais culminam em desigualdade sociais.

As injustiças do regime escravocrata causaram, à história do país, uma desastrosa desigualdade racial, econômica e educacional, acarretando disparidade ao acesso pleno à cidadania dos diferentes grupos minoritários que compõem a sociedade brasileira. Com a educação brasileira tendendo a supervalorização da história e cultura branco-europeia, em detrimento das africanas, foi necessário a criação de uma lei para se discutir o racismo dentro do espaço escolar, utilizando a educação como ferramenta de combate às injustiças sociais, à medida em que se desconstruiu os preconceitos propagados dentro da sociedade. Nesse processo, com a promulgação da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), surgiu a possibilidade de se realizar, na escola, um trabalho de retomada da história dos povos que contribuíram para a construção de boa parte da cultura do Brasil.

Buscar entender os mecanismos de exclusão do corpo negro na escola requer pensar a origem do que hoje é a escola brasileira. O modelo de escola pública brasileira que existe na modernidade foi organizado no período republicano com a proposta de ofertar ensino gratuito apenas para a educação primária (BRASIL, 1824). A constituição de 1934 acrescentou a gratuidade do ensino para os adultos e determinou que o ensino primário integral, gratuito e

obrigatório, também deveria ser ampliado para os adultos. Entendia-se, portanto, que toda a população, inclusive a negra e mestiça, deveria ter este direito assegurado, pois

Dar instrução a alguns e não a todos é profundamente injusto; é tratar com diferença aos filhos, para os quais foi assentado o lema de igualdade; é criar o privilégio da instrução; é alimentar uma classe de instruídos ao lado de uma casta de ignorantes; é inconscientemente estabelecer a inferioridade de uns sobre outros desde a meninice, e com isso fazer dominadores e servís, cidadãos ao lado de escravos, é tudo isso que não é democrático nem republicano (DÓRIA, 1920, p. 93).

Partindo da problematização de Dória (1920), é possível inferir que os mecanismos de exclusão, usados contra os corpos negros dentro da escola, contribuíram para o alargamento da desigualdade educacional que existe no país, aumentando as evasões e reprovações escolares. Mesmo com avanços tecnológicos e acesso a informações, a sociedade ainda invisibiliza o corpo negro na escola. As manifestações de matrizes africanas ainda são tímidas em muitos diálogos escolares. O pouco diálogo, ou mesmo sua ausência, implica em muitos questionamentos acerca da pluralidade cultural. Uma educação articulada com os elementos culturais que forjam a sociedade poderia diminuir o preconceito e a intolerância religiosa no espaço escolar.

Discutir a violência do racismo na escola implica tecer reflexões acerca dos motivos da baixa frequência escolar, ou mesmo evasão escolar; além de pensar qual o papel social da escola enquanto formadora de opinião. Essas reflexões propiciariam um olhar mais atento às discriminações e preconceitos que ocorrem nesse ambiente. Segundo Silva (2009), as diferenças não podem ser somente discutidas, elas precisam ser defendidas. Não bastaria a escola fomentar a questão da igualdade, seria necessária uma tomada de decisão no sentido de criar estratégias de enfrentamento a qualquer forma de violência simbólica<sup>11</sup>.

A narrativa que circula em muitos livros didáticos ainda segue o currículo embranquecedor dos europeus, o que contribui para que o aluno conheça apenas uma versão da história. Muitas crianças crescem com a ideia de que a historicidade negra começa com a escravidão. Por entender a palavra escravidão como algo negativo, como de fato é, a criança negra muitas vezes desenvolve sentimentos de inferioridade e até submissão e de negação dos seus traços fenotípicos. Nesse sentido, Cavalleiro (2006) chama a atenção para um aspecto específico:

---

<sup>11</sup> O conceito de violência simbólica foi elaborado pelo sociólogo francês por Pierre Bourdieu, em sua obra *O poder simbólico*. Na obra, Bourdieu descreve o processo em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais. Na medida em que seus efeitos tendem a ser mais psicológicos, existe a violência simbólica, saindo da experiência psicológica os efeitos dessa imposição pode se expressar, em última instância em violência física.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída a respeito do negro e em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização da criança terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação do indivíduo por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o correto (CAVALLEIRO, 2006, p. 25).

Pelo que teoriza Cavalleiro (2006) acerca da visão social dos corpos negros, compreende-se que as representações dos corpos são construídas socialmente partindo de discursos sociais; isto é, são corpos sociais. No caso do corpo negro, os traços fenotípicos como a cor da pele, formato do nariz, aparência dos lábios e o tipo do cabelo são vistos, por grande parte da sociedade, sob a perspectiva do inapropriado ou desproporcional.

Gomes (2003), ao tecer reflexões sobre o corpo negro como expressão da cultura negra, argumenta que “as diferenças fenotípicas presentes nos corpos são vistas, na maioria das vezes, como modelos inferiores” (GOMES, 2003, p. 28). Dentre as marcas fenotípicas caracterizadas como algo menor, o que mais se destaca é o cabelo crespo que, na visão europeizada de beleza, é fator inferiorizante e anula a beleza. Dentro da escola, o cabelo, o nariz, a boca e outros atributos físicos do negro estão sempre sendo alvo de manifestações racistas.

Algumas destas manifestações se originariam de uma memória discursiva, as quais refletem falas antes reproduzidas pelos colonizadores e que atravessaram gerações. Elas estão em ditados populares, frases de efeito, comparações e concepções pejorativas, sendo consideradas exemplos do racismo linguístico<sup>12</sup> (NASCIMENTO, 2019) e racismo recreativo<sup>13</sup> (MOREIRA, 2019), o que torna a escola um espaço permeado por relações conflituosas para a criança negra. Cavalleiro (2006) toma nota que,

A prevenção de práticas discriminatórias na escola, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil - familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta. (CAVALLEIRO, 2006, p. 38).

<sup>12</sup> Uso de expressões racistas, expressões que carregam tons depreciativos sobre os povos marginalizados. Exemplos: Inveja branca, A coisa está ficando preta etc.

<sup>13</sup> Racismo camuflado de piadas e brincadeiras que de maneira geral se referem a características físicas e culturais, apresentando esses caracteres como algo inferior ou desagradável.

Pelo que sustenta Cavalleiro (2006), as discussões que abordam os vários tipos de racismo e como eles se manifestam deveriam ser constantes no ambiente escolar, enfatizando as diferenças, prezando pela pluralidade de culturas e etnia. A escola é o cenário de transformações emancipatórias e, para isso, as situações preconceituosas e discriminatórias precisam ser frequentemente debatidas e combatidas.

Cavalleiro (2014, p. 119) relata ainda que, “vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças étnicas, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa”. Consta-se pelo pensamento da autora que algumas vezes, na escola, as relações étnico-raciais não são uma das pautas de relevância. Por conta disso, algumas práticas racistas se inserem no cotidiano escolar. Uma educação que assume a função dialógica é bastante significativa para a conscientização social e a promoção do desenvolvimento de uma sociedade crítica e inclusiva. Com as propostas educacionais, culturais, políticas de resistência e de enfrentamento, as vozes que um dia foram silenciadas começam a se fazer ouvidas na reivindicação de seus direitos de expressão, dando visibilidade aos corpos negros. Gomes (2017) sustenta que,

No Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que toma o erótico, exótico e violento. Essa superação se dá mediante a publicização da questão racial como um direito, via práticas, projetos, ações políticas, cobrança do Estado e do mundo privado da presença da população negra na mídia, nos cursos superiores, na política, nos lugares de poder e decisão, na moda, na arte, entre muitos outros. A denúncia do racismo, a sua inserção como um crime inafiançável e imprescindível sujeito à pena de reclusão garantida na Constituição de 1988, a presença dos negros e negras na mídia, no mercado de trabalho e nas universidades fazem parte desse cenário de lutas (GOMES, 2017, p. 94).

O cenário de lutas, ao qual Gomes (2017) se refere, trouxe para muitos negros e negras o reconhecimento da própria existência, do próprio corpo, apresentando-lhes novas formas de visibilidades, tanto estética, quanto cultural e intelectual, bem como outros modos de se ver, ser visto e ver o outro. Contudo, o estudioso informa ser ainda perceptível a existência de amarras que invisibilizam as pautas étnico-raciais no dia a dia dos estudantes. Sobre esse aspecto, Gomes (2017) argumenta que

O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição intervenção, revalorização. É bom sempre lembrar que os avanços sociais e a desnaturalização da desigualdade racial e do racismo no Brasil, entendidos como parte das lutas sociais e da história de resistência caminham junto com a luta contra a

ditadura, pela redemocratização da sociedade, contra o neoliberalismo e a globalização neoliberal. Nesse sentido não se trata de uma luta isolada, apesar de sua especificidade (GOMES, 2017, p. 95).

A autora pontua que a luta pela igualdade deve caminhar junto às várias pautas, entre as quais está a Interseccionalidade<sup>14</sup> (CRENSHAW, 2002). Esta possibilitaria compreender e analisar as relações indissociáveis entre raça, gênero e classe. Assim, as novas percepções acerca da historicidade do corpo negro abrem caminhos para que educação e as relações étnico-raciais estabeleçam novos contextos culturais. Contextos estes que corroboram para o fortalecimento das relações sociais e étnico-raciais no ambiente escolar.

O discurso e a prática antirracistas, sejam na escola, nos meios de comunicação, ou nos espaços de convivência cotidiana, são significativos tanto por questões individuais, quanto por questões coletivas, históricas, representativas, identitárias e culturais. Discutir os caminhos para a desconstrução social da ideia negativa sobre o corpo negro supõe falar sobre as violências físicas e simbólicas que este corpo sofreu, por conta de uma tentativa lamentável de afirmação do poder hegemônico. Vale aqui dizer que este mesmo corpo negro, que fora usurpado em seus direitos e silenciado em seus costumes, atualmente ainda é culpabilizado pela pobreza financeira que o assola, sendo alvo frequente dos altos índices de violência, de humilhações, ultrajes e subjugações dentro do processo de construção social.

---

<sup>14</sup> A norte-americana Kimberlé Crenshaw (1959) foi a primeira intelectual a sistematizar a ideia de interseccionalidade. Ela a definiu como um método para compreender a maneira como múltiplos eixos de subordinação se articulavam e para pensar estratégias para superá-los. (CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. 1989. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

### **3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: identidade e representação**

Neste capítulo, será discutido sobre o legado cultural africano, bem como seu papel na construção da identidade negra brasileira. Também faz parte da discussão a temática da representação negativa do negro na literatura afro-brasileira infantil e infantojuvenil e a produção contemporânea de escritoras negras desse segmento que apresentam ressignificações da negritude e do sujeito negro.

#### **3.1 Identidade negra do Brasil**

Por séculos da história brasileira, de acordo com Giarola (2010), a população negra foi vista como sinônimo de atraso e de retardo intelectual. A autora acrescenta que esse pensamento trouxe à sociedade branca a ideia de que, em uma escala social, o negro deveria ser visto como alguém menor ou mesmo como um objeto sem valor. Esta concepção de subalternidade, segundo Giarola (2010), teria sido danosa ao sujeito negro no que se refere ao retardamento do seu processo de identificação étnica, em uma sociedade constituída por projetos de branqueamento invisibilizador da raça negra.

Ao abordar a temática do branqueamento social, Cuti (2010, p. 35) argumenta que “o silenciamento da identidade negra perpassou os séculos e atingiu o século XXI de várias formas; uma delas é apresentar negros como detalhes de uma suposta generalidade branca”. A ideologia de branquear a sociedade, sustentada por teorias raciais e capitalistas, tornou-se contraditória na construção social brasileira. Isso ocorre porque essa mesma sociedade usufruiu de grande parte da herança cultural e do capital adquirido pela exploração desses povos que são ideologicamente vistos como inferiores. Além disso, essa sociedade considera o corpo-templo como um território sagrado e reconhece a necessidade de reestruturá-lo como um corpo-templo-resistência capaz de combater o racismo institucional e a necropolítica cotidianos. Essa perspectiva é sócio-cosmo-política e foi descrita por Oliveira em 2019.

Refletir sobre a identidade negra no Brasil requer pensar na diáspora africana e nos caminhos de lutas, que foram traçados para que os africanos e afrodescendentes preservassem suas tradições culturais. Em sua teoria acerca da formação das identidades, Hall ([1987] 2005) acentua que a cultura é fator representativo, com papel preponderante na formação das identidades, especialmente na construção das identidades étnico-raciais. O autor discorre que filiar-se a uma identidade cultural é estar em contato com algo atemporal, que liga passado, presente e futuro, numa linha ininterrupta. Esse elo é chamado de “tradição”. Hall acrescenta que a identidade cultural começa a tomar forma ainda no nascimento do sujeito, pois ela está



no próprio eu, nos genes, no parentesco. O teórico explica que os fatores externos, como a pobreza, a falta de oportunidades, as questões políticas, podem causar o espalhamento ou dispersão dessa identidade cultural, à medida que os sujeitos se misturam.

Hall ([1987] 2005) atenta para a relevância das questões históricas na formação da identidade cultural, argumentando que as origens culturais são diversas, pois as sociedades são formadas não de um, mas de muitos povos. Em se tratando do Brasil, a identidade histórica e cultural passa pela miscigenação das etnias, mas também é marcada “pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial” (Hall, 2003, p.30). Estes fatores corroboraram para a construção de uma sociedade moderna, que carrega consigo os resquícios de um histórico escravagista, sustentando atitudes e pensamentos preconceituosos. Essa mesma sociedade que desfere preconceito, acaba por incorporar ao seu cotidiano muitas práticas culturais dos povos originários e africanos.

A presença do racismo no cotidiano da sociedade brasileira, oriundo da suposta hierarquia racial, teria sido a base para a criação de representações estereotipadas do negro, construídas desde o período colonial. Um dos elementos de inferiorização intelectual e física do corpo negro, segundo Gomes (2012), foi o regime escravista, que objetificou a pessoa negra e contribuiu para o fortalecimento de representações sociais negativas. A autora sustenta, ainda, que as iniciativas da desconstrução negativa de representações do sujeito negro incorporaram ao cenário de políticas públicas o debate para ações afirmativas, indicando caminhos para que a pessoa negra se enxergue como sujeito dentro do movimento social; ao mesmo tempo em que se percebiam como brasileira afrodescendente em relação à sua identidade cultural e racial.

Ao problematizar sobre a identidade cultural e racial, Munanga (1994) considera que o senso de pertença a determinado grupo social pode ser provocado pelo conhecimento da história e da cultura do grupo. O autor assevera que

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc.” (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

A definição de si, a qual Munanga (1994) se refere, passa também pela coletividade. O sentimento de pertença é o reconhecimento de uma identidade individual, ao mesmo tempo em que é uma identidade à qual o sujeito afilia-se por questões coletivas e históricas. Neste reconhecimento, está imbuído o ato político de despertar para luta coletiva em favor do

reconhecimento dos direitos do grupo ao qual se sente pertencente. O teórico defende, também, que o debate acerca do processo da construção da identidade negra visa fortalecer a população negra, enquanto grupo social. O debate antirracista tem em vista entender as estigmatizações sociais e como esses estigmas afetam sua vida social, especialmente nos quesitos trabalho, habitação, educação, entre outros.

### 3.1.1 O legado cultural africano e seu papel na construção da identidade negra

A produção literária afro-brasileira, em favor do debate sobre igualdade racial, aproxima-se de experiências de militância, citando o conceito cunhado pela escritora Conceição Evaristo, por suas *escrevivências*<sup>15</sup>. Segundo Clóvis Moura (1983, p. 140), a cultura africana “não foi morta, nem insignificante, nem periférica, nem inferior e não é folclórica. Foi e continua sendo – durante a escravidão como agora – uma cultura de resistência dos oprimidos no Brasil”. Compreende-se, a partir do exposto pelo autor, que a cultura africana teria sido substancial e significativa para o desenvolvimento da cultura brasileira, ainda que muitos não a reconheçam.

As artimanhas traçadas com a intenção de destruir as memórias e rituais dos povos escravizados foram muitas. Pode-se destacar a logística de distribuição dos povos africanos no interior do Brasil, por meio da qual os escravizados eram distribuídos por gênero, pela localidade, sempre evitando que pessoas de uma mesma localidade, família ou religião permanecessem juntas. Essa medida intencionava desarticular qualquer ligação cultural e linguística entre as etnias africanas que aqui aportavam. Segundo Farias (2015),

A maior parte dos africanos trazidos para o Brasil veio da África Atlântica, ou seja, da parte ocidental e centro ocidental, destacando-se dois grandes grupos, segundo as suas procedências e características culturais e linguísticas: sudaneses e bantos. Sudaneses oriundos da África Ocidental, Sudão e da Costa da Guiné, trazidos principalmente para a Bahia (...). Bantos: oriundos de Angola, Congo, Moçambique e Cambinda (Sul da África) que predominavam no Sudeste [...] existindo também em menor escala no Ceará, Maranhão, Pernambuco, Alagoas e litoral do Pará [...] também não se podem esquecer as minorias fulas e mandes (malês), carregado de fortes influências muçulmanas (...) (FARIAS, 2015, p. 27).

A distribuição de pessoas, com culturas diferentes ou similares pelo Brasil, culminou em uma diversidade cultural. Em cada região do Brasil, essas culturas se estabeleceram de

---

<sup>15</sup> Conceito criado pela escritora Conceição Evaristo há 25 anos. Para a escritora, *Escrevivência* é a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida. Este conceito está no livro *Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*, organizado pelas autoras Constância Lima Duarte, Cristiane Côrtes e Maria do Rosário Pereira em 2016.

maneiras distintas, o que permite dizer que não existe, no Brasil, uma cultura única. Com as tentativas de apagamento cultural, distância da terra natal e as dificuldades para manter seus ritos e religiões, os africanos buscavam garantir a sobrevivência a partir das relações com seus companheiros de cor, origem e religião. Em se tratando desta última, implementaram uma espécie de incorporação dos ritos da igreja católica, misturando a cultura africana com os rituais católicos. Nascimento (1979) destaca que.

Segundo a imagem que este mito [sincretismo religioso] planeja transmitir, as religiões africanas, ao se encontrarem no Brasil com a religião católica, ter-se-iam amalgamado ou se fundido naturalmente, intercambiando influências de igual para igual, num clima de fraterna compreensão recíproca. Entre outros, Roger Bastide demonstrou exaustivamente o oposto; que longe de resultar de troca livre e de opção aberta, o sincretismo católico-africano decorre da necessidade de que, o africano e seu descendente, teve de proteger suas crenças religiosas contra as investidas destruidoras da sociedade dominante. As religiões africanas, efetivamente postas fora da lei pelo Brasil oficial, só puderam ser preservadas através do recurso da sincretização. (...) Tem sido o sincretismo mais outra técnica de resistência cultural afro-brasileira do que qualquer das explicações “científicas” propagadas com fito domesticador (NASCIMENTO, 1979, p. 108, grifo meu).

Pelo que sustenta Nascimento (1979), percebe-se que, apesar da opressão da igreja católica, a resistência negra foi fundamental para a composição religiosa e cultural do Brasil. Era comum os colonizadores repreenderem e castigarem os escravizados que cultuassem suas religiões, sob a alegação de que os cultos africanos eram feitiçarias. Como estratégia para manter-se vivo em meio às perseguições religiosas, os escravizados associavam os orixás aos santos católicos, mistura da qual se originou o sincretismo religioso. Os africanos influenciaram a religiosidade brasileira, contribuindo para as manifestações religiosas do Brasil. Das manifestações religiosas de matrizes africanas, que se incorporaram ao cotidiano religioso brasileiro, as mais conhecidas são o candomblé e a umbanda. Souza (2014) relata que:

O ensino do catolicismo a todo africano escravizado era obrigação dos senhores, o que também serviu de caminho para a organização de novas comunidades negras, principalmente quando agrupadas em irmandades leigas de devoção a um determinado santo. [...] elas também foram um espaço de organização e construção de novas identidades. Os principais santos de devoção das irmandades de “homens pretos” eram Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e São Benedito. Além de cuidar do culto do santo, elas faziam o enterro dos irmãos mortos, mandavam rezar missas pelas suas almas e amparavam suas famílias caso elas não tivessem nenhum recurso (SOUZA, 2014, p. 116).

O estudioso pondera que servir ao catolicismo durante o regime escravista era medida coercitiva e padecia de intimidação constante. Diante desse cenário, os negros se agregaram e se organizaram em irmandades. A princípio, as irmandades eram dedicadas à devoção dos santos. Com o passar do tempo, passaram a funcionar como pontos de ajuda coletiva. A

irmandade prestava assistência à população negra doente, faminta e até aos funerais dos negros, cujas famílias não tinham como custear o rito fúnebre. Os africanos que se encontravam desorientados, por conta da distância de sua terra natal, encontravam na irmandade uma espécie de grupo de apoio, pois eram enxergados como um instrumento de identidade e solidariedade familiar. Em seu seio, os associados construíam a família simbólica, pois a diáspora africana impediu a continuidade de muitas famílias biológicas.

Os grupos se ocupavam, ainda, de pregar e organizar meios de preservar e rememorar seus costumes religiosos e culturais junto de seus membros. As festas dos santos são exemplos dessa rememoração. Durante a festa, eram eleitos reis e rainhas, imperadores e imperatrizes que recontavam as histórias dos reinos africanos, trazendo a memória coletiva em uma festa cultural. Era, também, comum o uso de máscaras, atabaques, danças e canções entoadas em línguas africanas. Mattos (2012, p. 169) relata que,

Além da festa do santo padroeiro, outra ocasião muito importante para a irmandade era a eleição e a coroação do Rei e rainha. Nessa celebração, negros, escravos e libertos, africanos ou crioulos, desfilavam pelas ruas de maneira grandiosa, adornados com manto, coroa e cetro, dançando ao som de músicas batuques. Nesse momento, deixavam de ser vistos apenas como mão de obra trabalhadora e se destacavam da sociedade, ocupando um lugar de distinção e poder.

A escolha do rei e da rainha a que Mattos (2012) se refere era, para a comunidade negra, também um ato de posicionamento político, pois os eleitos desempenhavam papel de líderes religiosos e políticos. Empreende-se, portanto, que a irmandade dos povos escravizados foi uma das maneiras dos grupos marginalizados promoverem o encontro com seus pares, se expressarem culturalmente e se organizarem politicamente. As festividades desenvolvidas pelas irmandades contribuíram para o desdobramento de adaptações de festas e manifestações culturais que existem hoje no Brasil, como a folia de reis, a congada, os batuques, entre outros.

A herança cultural africana também trouxe para o Brasil a capoeira, que consiste em uma mescla de dança, arte marcial, esporte, música e cultura popular. A musicalidade e a dança de influência africana se manifestam em vários estilos musicais como o maracatu, o frevo e o samba. A literatura popular de origem africana, com sua vastidão de contos e lendas, hoje também contribui para o folclore brasileiro, trazendo sempre ensinamentos morais, entidades sobrenaturais e forte ligação com a ancestralidade e a tradição oral.

Além das contribuições artísticas e literárias, a convivência entre indígenas, brancos e negros africanos, em um mesmo espaço físico, acrescentou ao cotidiano brasileiro a miscigenação linguística, estética, culinária e novas concepções sociais. Rememorar essa

cultura é, para além de uma experiência histórica, compreender que as misturas forjaram uma das identidades do Brasil.

### **3.2 Representação negra no Brasil**

As representações negativas de alguns grupos sociais é fator gerador para interpretações distorcidas da história de povos minoritários, gerando pretextos socialmente naturalizados para a criação de uma atmosfera de discriminação, intolerância e hostilidade. As rotulações acerca da população negra contribuem de maneira expressiva com a continuidade de um modelo social desigual, vivenciado diariamente pela população negra no Brasil. A representação negativa do negro corrobora de maneira significativa para a sua marginalização.

Estudiosos como Jodelet (2003) e Moscovici (2005) consideram que as imagens, os sentidos, os significados e as ideias que os grupos sociais constituem em suas relações, por meio do senso comum, tendem a formar atitudes e comportamentos acerca de algum objeto de representação. Associando o pensamento dos teóricos à realidade do Brasil, percebe-se que as representações sociais eurocêtricas, na educação, na mídia, na literatura, nos padrões de beleza, culminaram na invisibilização da representatividade negra. Segundo Fanon (2008), na visão hegemônica que circunda o imaginário social, as pessoas negras são observadas e concebidas como não sendo participantes da humanidade. Desumanizar e invisibilizar o sujeito negro e sua memória, é um processo simbólico de tentativa de destruição de sua representação social, ao mesmo tempo em que se configura estratégia de conservar o domínio hegemônico.

Sob a perspectiva de Fanon (2008), Moscovici (2005) advoga que as representações sociais são modelos que habitam a esfera do senso comum e estão no cotidiano. Nesse aspecto, é possível depreender que as representações sociais, desprovidas de respeito à dignidade e à cultura negra, são causadoras de problemáticas sociais que se externalizam cotidianamente. Para Moscovici (2005), as representações sociais podem ser analisadas enquanto ciência, posto que tudo o que se percebe no mundo são respostas aos estímulos recebidos do ambiente em que se vive.

De acordo com Pollack (1989), para quem a representação passa pela memória coletiva, a construção social da imagem do sujeito perpassa, também, pelo sentimento de pertença a um grupo social. Nessa conjuntura, as memórias representativas de um grupo são significativas, pois elas trazem a ressignificação do “eu” enquanto sujeito único, e do “eu” enquanto parte de um coletivo. O teórico complementa que, caso essas memórias não sejam constante e coletivamente visitadas, poderão surgir entraves no reconhecimento da construção da

identidade individual e coletiva. Nesse sentido, conhecer a historicidade negra, suas raízes culturais e sua participação na história brasileira pode iniciar o contato com esses e outros conhecimentos a respeito de quem são as pessoas negras no Brasil. Tal parâmetro deve contribuir para o processo de desconstruir a representatividade negativa e combater a rejeição social a respeito da negritude.

### 3.2.1 Representação do negro na literatura brasileira infantil e infantojuvenil

A ideologia de hierarquização racial branca e europeia, segundo Fanon (2008), influenciou no desenvolvimento cultural de países colonizados como o Brasil. A inculcação ideológica da supremacia europeia teve forte impacto na forma de pensar e de agir dos povos colonizados em terras brasileiras. Para o povo negro e escravizado, não era comum um modelo de sociedade que se norteava por uma ideologia supremacista, principalmente uma ideologia em que os estereótipos inferiorizados eram os africanos negros e escravizados.

A representação da pessoa negra, construída pelo imaginário racista difundido desde os tempos do escravismo, sentenciou a pessoa negra a viver inúmeras situações discriminatórias. Fanon (2008) sustenta que as visões rotuladas da população negra, que predominaram e se disseminaram na sociedade, tiveram como amplos divulgadores os jornais, o cinema, a escola e as obras literárias. Isso porque a grande maioria das imagens que circulavam por estes canais formadores de opinião apresentam o negro como sujeito violento, selvagem, marginal, além de atribuir-lhe uma imagem objetificada e hipersexualizada.

Na literatura, especialmente, a representação do negro enquanto escravo, pueril, fiel, submisso e pronto para desempenhar toda e qualquer função predominou por décadas. A invisibilidade e o silenciamento do povo africano na literatura são exemplificações de práticas que começam a ser reparadas pela literatura afro-brasileira, em defesa da memória histórica e da valorização da diversidade racial e cultural da população negra do Brasil.

Por décadas, teorias raciais eugênicas se proliferaram na literatura brasileira. O arquétipo negativo, atribuído aos personagens negros, persistiu nos vários estilos e gêneros literários brasileiros. Essa atribuição negativa do negro servil e diminuído socialmente esteve introjetada nas obras infantis, reservando aos personagens negros papéis secundários. Para Lajolo e Zilberman (2006, p. 34), “a literatura infantil brasileira sofreu muitas alterações ao decorrer da história. Passou por grande influência europeia”. A influência sobre a qual as autoras se reportam têm por base a supremacia europeia. Este aspecto se fez presente na maioria dos livros didáticos ou literários que circularam (e em alguns que ainda circulam), nas escolas

brasileiras. De maneira geral, apresentavam somente a experiência diaspórica dos povos africanos e a condição humilhante à qual foram submetidos. O material didático apresentado aos estudantes sem a devida contextualização do quão negativo foi o momento escravista, e os motivos pelos quais o Brasil adotou esse método de exploração, tornam-se fatores alienantes no tocante à contribuição destes povos na formação de cada uma das regiões do Brasil.

A imagem literária do negro foi construída de maneira a pensar o branco como modelo de cultura, detentor do conhecimento e padrão estético de beleza. Em contrapartida, ao negro foi relegada a imagem de um sujeito disforme e destituído de qualidades. Fanon (2008) ressalta que “na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro”. (FANON, 2008, p. 160) A afirmação do autor pode ser estendida ao Brasil, dado que os conceitos pejorativos sobre o negro são criados e reafirmados na literatura. Seguindo por esse viés, observa-se uma breve análise de suas obras nas quais os personagens negros são representados distintamente.

O aviltamento de personagens negros persiste no movimento modernista<sup>16</sup> e se faz presente em várias obras do período que compreende esse estilo literário. Na obra de Monteiro Lobato (1937), por exemplo, é possível encontrar personagens negros em posição que desmerece seu intelecto. Lobato reproduzia, em seus textos, a cultura conservadora, por vezes preconceituosa, da sociedade a qual pertencia. Essa atitude de alguma forma apresentava o distanciamento e a desvalorização dos saberes populares, em favor dos saberes que corroboravam o pensamento branco europeizado. Tal aspecto é perceptível na fala da personagem Emília, em *Histórias de tia Nastácia* (1937), observada no trecho a seguir:

— Só aturo estas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto (LOBATO, 1937, p. 31).

No fragmento acima, a personagem tia Nastácia tem seus aspectos físicos aludidos de maneira discriminatória. Na mesma obra, quando o narrador faz as descrições de tia Nastácia, em alguns momentos descreve a personagem como uma pessoa desarrumada, por vezes desorganizada, com vestimentas sujas, para dar a entender que ela é apta para o serviço braçal. Há, ainda, o preconceito linguístico explícito a respeito da prática de oralidade de tia Nastácia

---

<sup>16</sup> Iniciado oficialmente com a Semana da Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo, o movimento teve grande repercussão na cena artística e cultural brasileira. O movimento foi fortemente influenciado pelas tendências artísticas das vanguardas europeias. Não há consenso entre os estudiosos sobre o fim do modernismo brasileiro. Alguns defendem que ela se estende até os anos 80, no entanto, outros afirmam que a terceira geração do Modernismo no Brasil se encerra em 1960.

Ademais, aspectos físicos da personagem, em algumas frases do livro, são caricaturescos. Enquanto isso, Dona Benta é caracterizada como sendo a detentora do saber, representante do “conhecimento branco”.

É possível que se questione acerca do protagonismo da personagem tia Nastácia na obra de Lobato, haja vista que a obra tem por título *Histórias de tia Nastácia*. Porém, em uma análise do conteúdo da obra, percebe-se que tia Nastácia não recebe o protagonismo heroístico, ou pelo menos positivo. Ela é uma personagem agregada, sem casa, sem posses, sem família, a empregada velha que cozinha, lava e cuida dos netos da dona da casa, construção social muito recorrente durante a situação escravista. De maneira geral, os personagens negros criados por Lobato são subservientes, resignados, abobalhados ou feios. Tia Nastácia, a principal personagem negra do escritor, tem seus traços fenotípicos apresentados com desprezo e horror, como se observa no fragmento da obra *Memórias de Emília*:

Negra beijuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo. Essa burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo eu insisti. E ela com esse beirão todo: “Não tenho coragem... é sacrilégio...” Sacrilégio é esse nariz chato (LOBATO, 2004, p. 52).

Os preconceitos expostos na obra de Monteiro Lobato figuram nos resultados da visão de sociedade do final do século XIX e início do século XX. Mas, ainda em dias atuais, estão na sala de aula, distribuindo doses cavalares de racismo no espaço escolar. Uma leitura da obra de Lobato, na sala de aula, sem uma reflexão atenta para as questões raciais e sem a percepção de o que é o preconceito pode passar mensagens deturpadas para os leitores. Percebe-se ainda que, em alguns momentos, a literatura atuou como refletora do preconceito racial, pois a maneira diminuta como a presença negra foi trabalhada na literatura resultou em desserviço a uma parte da sociedade durante décadas.

De acordo com estudos de Gouvêa (2005), a presença negra vista de maneira humanizada começou a ser construída na literatura brasileira no final do século XIX. Na literatura infantil, particularmente, o marco da presença negra está na obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, primeira edição lançada no ano de 1988, de Ana Maria Machado (2005). Na obra a autora deu enfoque à diversidade e beleza negras. É possível conceber dois olhares para a mesma obra. O primeiro momento é o destaque dado para a beleza negra, cuja protagonista é uma menina linda, que possui olhos brilhantes e cabelos enroladinhos e negros como a noite. O vocábulo enroladinho, usado no diminutivo, apresenta uma aura de encanto à menina. A palavra noite associa, à sua característica, um ar de mistério. Ademais, a autora chama a atenção para



pele escura e lustrosa, transmitindo a ideia de uma pele cintilante, sugerindo que a personagem tem luz própria e destaque.

Linda, brilhante e lustrosa são adjetivos que apresentam atributos positivos. Quando a narradora utiliza esses vocábulos para caracterizar a personagem, que é uma criança negra, apresenta para o leitor ideias de beleza para além dos traços da branquitude. Contudo, existe também na obra um alheamento às questões ancestrais. Isso pode ser percebido nas falas da menina, quando tenta justificar para o coelho os motivos pelos quais ela tem a pele preta, como resultado de quem caiu em uma tinta preta, tomou muito café, ou comia muita jabuticaba.

As respostas inventadas pela protagonista da obra de Ana Maria Machado reforçam o estigma pejorativo de onde, muitas vezes, surgem os apelidos e piadas racistas. Durante o enredo, o narrador afirma que “a menina não sabia e já ia inventando outra coisa” (MACHADO, 2005, p. 15). A menina não sabe sua origem, não conhece as questões ancestrais e, por conta disso, o diálogo se constrói com respostas escapistas. Somente no final do livro existe uma fala da mãe, que diz que o segredo da cor da pele da menina era “arte da avó preta que ela tinha” (*idem*).

A resposta da mãe da menina pode vir a suscitar ao leitor a memória de um passado ancestral. O texto de Ana Maria Machado apresenta construções que incitam a problematização de temáticas negras, ao passo que também apresenta uma imagem afetiva do povo negro, por meio da protagonista do enredo. O diálogo entre a menina e o coelho poderia ser, facilmente, o diálogo entre duas crianças tentando entender, conhecer e viver sua identidade racial. Mas, ao mesmo tempo, acarreta questões que permitem o debate social sobre a presença da cultura negra e a diversidade no cotidiano da sociedade.

As obras citadas sugerem o teor dos instrumentos didáticos e literários que passaram e passam pelas infâncias brasileiras. Em uma sociedade fundada com pilares preconceituosos, torna-se um desafio encontrar, em seu acervo literário tradicional, exemplares de uma literatura que abarque as demandas da população negra. A falta de representação do negro enquanto figura valorativa na literatura deixou lacunas na formação social do Brasil, gerando um apagão histórico que tem sido combatido diariamente pelos movimentos em prol da equidade entre negros e brancos. O movimento literário afro-brasileiro tem produzido conteúdos infantis que buscam suscitar o encantamento e enaltecimento da cultura negra. O fazer literário afro-brasileiro se configura como um instrumento de protagonismo e representação negra para as gerações atual e futura.

### **3.3 Escritoras negras de Literatura infantil e infantojuvenil afro-brasileira: produções contemporâneas**

A literatura infantil e infantojuvenil tem superado a ideia de que o texto para crianças teria de ser puramente fantasioso, ou apenas complemento curricular com o objetivo de apresentar discursos moralistas. Cândido (2002, p. 82) afirma que “as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar”. O texto literário pode abarcar os leitores em instâncias socioculturais, emocionais e históricas. Em se tratando da literatura infantil/juvenil afro-brasileira, além das instâncias citadas anteriormente, percebe-se que as obras afro-brasileiras infantis e infantojuvenis trazem representações afirmativas acerca da negritude e são capazes de contribuir na formação pessoal.

Algumas produções destinadas ao público infantil procuram denunciar as injustiças sociais ao tecer reflexões acerca dos valores sociais e humanos. O contato da criança com as obras de literatura na sala de aula, acompanhado de uma contextualização mediada pela escola, colabora para a formação leitora e crítica, e ainda pode vir a contribuir para o processo de uma educação antirracista. Com a lei afirmativa 10.639/03, a intensificação dos estudos sobre racismo e antirracismo tornou-se uma necessidade social e educacional. Por meio de estudos como os de Freyre (2003), Kilomba (2019), Hooks (1999), Chimamanda (2011), é possível obter suporte teórico para a discussão acerca do sentido das reparações históricas, o reconhecimento e apreciação da cultura afro-brasileira e africana, promovendo, assim, a diversidade étnica e cultural no ambiente escolar.

A literatura infantil e infantojuvenil brasileira apresenta uma ausência da temática da diversidade racial e cultural. Em análise a esse aspecto literário, Gouvêa (2005, p. 79) apregoa que, “nas obras produzidas até a década de 1920, os personagens negros eram ausentes ou remetidos ao recente passado escravocrata”. Infere-se que existiria uma ideologia que visava a aparição de personagens negros com pouca expressividade, como a autora ressaltou. E isso resultou na falta de representação do negro na literatura tradicional.

A literatura, mais especificamente a afro-brasileira, vem se afirmando cultural e socialmente nos aspectos étnico-racial e cultural. A figura do negro africano e de seus descendentes já não se permite ser lida e conhecida somente pelo discurso do colonizador. Duarte (2005) ratifica que, desde a década 80, a produção de escritores que assumem seu pertencimento étnico cresce, ocupando espaços culturais e corroborando para as demandas de visibilidade do movimento negro. São escritores negros e escritoras negras que buscam resgatar

a memória e origem ancestral de mulheres, homens e crianças negras, apresentando novas perspectivas literárias, ressignificações dos mitos e lendas africanas, bem como manifestações culturais.

O universo literário tem se mostrado espaço para a afirmação das múltiplas identidades que compõem a nacionalidade brasileira. Uma dessas identidades é a identidade afro-brasileira. Em quase 20 anos de promulgação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), a aceitação das obras afro-brasileiras e efetivação do seu trânsito nos meios escolares ainda é tímida. Porém, são muitos os títulos publicados nos mais variados tipos e gêneros textuais. Trata-se de livros didáticos e paradidáticos, livros de informação, de apoio teórico para os professores e, claro, os livros de literatura, objeto de interesse desta pesquisa.

Diversas obras literárias afro-brasileiras, como *Cabelo de Lelê* (BELÉM, 2012), *Betina* (GOMES, 2009), para citar algumas, vêm gradativamente se inserindo no currículo literário escolar. Essas obras abordam as temáticas negras desde a estética do livro, com ilustrações e títulos destinados ao público em geral, até um olhar atento para a criança e adolescente negro. De modo geral, as obras infantis e infantojuvenis afro-brasileiras apresentam ressignificações sobre as representações do negro, problematizando imagens do sujeito negro e sujeita negra que se naturalizaram socialmente.

As narrativas infantis e infantojuvenis contemporâneas tratam afirmativamente as relações étnico-raciais, proporcionando aos seus leitores a experiência de ter personagens negros como protagonistas em situações cotidianas de autonomia e empoderamento. Duarte (2005) enfatiza que outra característica comum nessas narrativas é a predominância da tradição oral e da ancestralidade. Portanto, a contação das lendas e mitos e o reviver cultural das diferentes etnias africanas se entrelaçam com outras manifestações culturais, originando narrativas fictícias, mas que remontam a sujeitos reais. Dentro do contexto das afro-literaturas infantil/juvenil e seu campo de representações simbólicas, vale destacar a produção literária feminina afro-brasileira com um pequeno recorte na literatura infantil e infantojuvenil, pois são muitos os nomes que se comprometem com esse fazer literário.

Com uma escrita direcionada para a temática da identidade da mulher negra e o seu empoderamento, a escritora Cristiane Sobral traz para o universo literário os percalços pelo qual a mulher negra contemporânea tem de superar diariamente. Em seus textos, a escritora questiona a sociedade que tenta branquear a pele preta, alisar o cabelo crespo e, muitas vezes,

subalternizar a mulher negra tratando-a como apta apenas para serviços domésticos<sup>17</sup>. Em sua obra *Não vou mais lavar pratos* (2011), a autora utiliza metáforas que instigam meninas e mulheres a olharem para si com olhar libertário. Olhar esse provocado pelo acesso à educação formal. O eu-lírico lê e se instrumentaliza para a transformação pessoal e social. Sobre a função educadora de sua obra, Cristiane Sobral (2004) afirma que sua arte representa toda a sua ancestralidade, portanto ecoa os desejos de seu povo pela quebra de dogmas e padrões. a autora acrescenta que a arte deve contribuir para o questionamento e para as transformações sociais.

A escrita de Cristiane Sobral tem em vista construir reflexões para a quebra de culturas hegemônicas que se construíram historicamente. Seu fazer literário se mostra comprometido com a educação antirracista enquanto elemento de ruptura de paradigmas. Os textos da autora trazem a representação da figura negra feminina enquanto dona de sua liberdade e símbolo de resistência. A escrita de Cristiane Sobral se volta para a desmistificação de paradigmas sociais de inferioridade, que são historicamente atribuídos à mulher negra. Por meio do seu fazer literário, a escritora busca promover equidade de gênero e combate à discriminação.

Seguindo pelo caminho da formação crítica e leitora da criança, e percebendo a literatura como um elemento influenciador na transformação social, a obra de Heloísa Pires de Lima apresenta temáticas pertinentes à educação antirracista. Em sua obra *Histórias da Preta* (2002), a escritora apresenta o continente africano e como ele é representado no Brasil. A apresentação da África para o público infantil e juvenil tem em vista romper as ideias enraizadas pejorativamente sobre a cultura negra. *Histórias da Preta* (2002) começa com uma pergunta intrigante, ilustrada no fragmento a seguir:

– Vó, quem inventou a cor das pessoas? Isso eu perguntei porque havia aprendido que uns são amarelos, outros brancos e outros vermelhos. Ela disse: – Eu só repondo se tu me disser quem inventou o nome da cor das pessoas. Eu fiquei lá, pensando e chupando uva, e ela continuou plantando suas sementes (LIMA, 2002, p. 12).

A pergunta feita pela menina pode ser facilmente uma curiosidade infantil e, geralmente, é respondida pelo caráter enigmático divino. Na escrita de Heloísa Pires de Lima, a pergunta é respondida com uma reflexão, o que pode levar o leitor a pensar o conceito de raça e etnia, bem como a deturpação que existe sobre esses significados. Além da obra *Histórias da Preta* (2002), a autora escreveu também *O espelho dourado* (2003), *A semente que veio da África* (2005), *Benjamin, o filho da felicidade* (2007), *O maribondo do quilombo* (2011), *O pescador de*

---

<sup>17</sup> Destacamos aqui que não existe, da parte da autora desta dissertação, qualquer preconceito em relação ao serviço doméstico. Destaco, ainda, a relevância deste serviço como algo essencial e importante para a manutenção social.

*histórias* (2013), e *Toques do Griô: Memórias Sobre Contadores de Histórias Africanas* (2014), todos direcionados ao público infantil e infantojuvenil.

### 3.3.1 Kiusam de Oliveira: uma escrita antirracista

A escrita de Kiusam de Oliveira segue pela trilha do encantamento e antirracismo. A escritora tem em vista destacar a beleza do corpo negro. Os personagens construídos pela autora, em sua maioria, vivenciam situações comuns do cotidiano de crianças negras e não-negras, como a negação do corpo, conflitos identitários e outros. Em suas obras circulam mensagens de autoestima, de maneira a oferecer aos seus leitores referenciais representativos de negritude e identidade. Um traço comumente encontrado na tessitura textual da autora são as fundamentações para o fortalecimento identitário das crianças negras no combate ao racismo, incitando o empoderamento a estas, desde pequenas.

Mestra em Psicologia Escolar e do desenvolvimento Humano e Doutora em Educação, ambas as formações pela Universidade de São Paulo (USP), Kiusam de Oliveira é professora, escritora, além de atuar como arte-educadora. É, também, contadora de histórias da mitologia afro-brasileira. Como professora, dedicou boa parte de sua carreira à Educação Especial e à formação de profissionais de Educação, participou ativamente na implantação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), no município de Diadema, no estado de São Paulo (SP). Durante e o período em que atuou em funções da gestão pública desse mesmo município, desenvolveu formações continuadas com temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, infância negra, mulher negra, identidade negra, diversidade de gêneros e afins.

Os escritos literários de Kiusam de Oliveira começaram a ser projetados nacional e internacionalmente a partir de 2009, com o livro *Omo-oba: histórias de princesas*. Em 2012, conquistou o Prêmio ProAC Cultura Negra, pela obra *O mundo no Black Power de Tayó*, lançada nacionalmente em (2013). Essa obra também é considerada, pela ONU, um dos dez livros mais importantes na categoria de direitos humanos, pois trabalha temáticas como respeito, empatia, generosidade e empoderamento feminino.

A produção literária de Kiusam de Oliveira chama atenção para questões como ancestralidade, afrocentricidade e beleza étnica, com foco no público infantojuvenil. Um traço característico da escrita da autora é o uso de elementos simbólicos com cargas afetivas e históricas, que muitas vezes foram subtraídas ou silenciadas ao longo da história. Em obras como *O Mar que banha a Ilha de Goré* (2015); *O Black Power de Akin* (2020), *O Mundo no Black Power de Tayó* (2013), o passado ancestral ressurgiu de maneira leve, heroica e lúdica.

Outro aspecto marcante de sua escrita é a construção de personagens a partir de representações afirmativas e ontológicas do ser negro, em consonância com o pensamento político e militante dos movimentos negros. A escritora faz de suas narrativas mecanismos de denúncia contra o racismo.

Kiusam de Oliveira recorre à Pedagogia Eco-Ancestral<sup>18</sup> em suas obras, pois a autora “enxerga na infância um período primordial para combater posturas que reproduzem aprendizagens discriminatórias e racistas desde as brincadeiras infantis, altamente racializadas pelas crianças” (OLIVEIRA, 2019, p. 2). A escrita de Kiusam de Oliveira combate os discursos excludentes e racistas, apresentando um contradiscurso que toma forma por meio da construção de personagens que são protagonistas, donos de seus corpos e suas vontades.

Em *O Mundo no Black Power de Tayó* (2013), a autora apresenta uma protagonista negra de seis anos, que adora exibir seu cabelo *Black Power*. Tanto o uso desse penteado, que historicamente é um dos símbolos da beleza negra, como também a autoconfiança e autodeterminação, são indicadores de possibilidades de debate sobre o empoderamento e beleza negra. Kiusam de Oliveira busca evidenciar a beleza do cabelo negro, por meio de uma protagonista que tem um olhar potencializado em relação ao cabelo que possui. A visão da autora para essa característica fenotípica do cabelo negro é um despertar para que o leitor se instrumentalize de modo a combater o *bullying*, pois muitas crianças ainda reproduzem ou sofrem o preconceito por conta do formato ou curvatura do cabelo negro, violentamente estigmatizado ao longo dos anos.

Em *O Black Power de Akin*, publicado no ano de 2020, a escritora retoma na obra a discussão acerca da questão capilar como traço da identidade étnica. Durante o enredo, o leitor se depara com questões do cotidiano da criança negra na escola, como a vergonha de ter o cabelo crespo. Nessa obra, a escritora busca estimular a beleza negra por meio da memória ancestral representada na figura do avô do protagonista. Após ouvir e conhecer o passado heroico de seus antepassados, contado pelo avô, Akin retoma sua confiança e começa a se enxergar de maneira diferente.

Em *O Mar que Banha a Ilha de Goré*, lançado em 2015, Kiusam de Oliveira reconta o passado sombrio do tráfico negreiro. A obra apresenta como centro de discussão as raízes

---

<sup>18</sup> Considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas, como histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, *itans*, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades, poemas, performances, etc., e tem no corpo-templo um território sagrado, consciente de que precisa ser reestruturado como um corpo-templo-resistência que seja capaz de combater o racismo institucional e a necropolítica cotidianos, em uma perspectiva sócio-cosmo-política (OLIVEIRA, 2019) *In*: Pedagogia da Ancestralidade. SESC, São Paulo, 18 de junho de 2019.

ancestrais. De maneira leve e muito compromissada com o passado ancestral, a personagem Kika faz uma viagem à ilha de Goré, no Senegal, conhecendo um pouco dos caminhos escravagistas percorridos pelos povos africanos escravizados no Brasil. As reflexões da protagonista remontam a relação entre o presente e o passado. O livro apresenta a negritude e a ancestralidade em um processo histórico e pedagógico.

Em *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), obra objeto de estudo desta investigação, a escritora discute/problematiza o sagrado feminino do povo iorubá. Por meio da revisitação aos orixás iorubanos, a autora difunde a beleza e a força da mulher negra ao longo do texto. Ao longo do enredo de *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), a escritora propõe novos olhares para os mitos africanos, personificados nas crianças princesas guerreiras. Além disso, as representações diversificadas das princesas questionam o estereótipo que se cristalizou no imaginário popular, acerca de quem pode ser e como são as princesas.

Outro enfoque abordado pela autora são novas percepções relativas ao papel da mulher negra na sociedade. As narrativas contadas pela autora são lendas e mitos relatados pelo povo iorubá, recontados de maneira a empoderar meninas e mulheres, como a própria autora cita na apresentação do livro. As questões religiosas, sociais e culturais, abordadas nessa obra, funcionam como um discurso de resistência no sentido de garantir que a cultura, língua e religiosidade sejam conhecidas e revisitadas por meio da literatura.

As referidas produções literárias carregam consigo elementos do real, do social, do sentimental e do emocional. Tais aspectos podem suscitar a identificação do leitor com narrativas literárias, visto que os personagens podem apresentar problemas, questionamentos, dramas e situações que são reais, ajudando o leitor a reelaborar e se conscientizar sobre o seu papel social, além de contribuir para a afirmação de uma identidade étnica. A Literatura, em suas variadas formas de expressão, é um importante instrumento para o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes. Por meio da literatura é possível discutir conflitos pessoais, estimular a linguagem verbal, fortalecer o senso crítico e superar preconceitos.

### 3.3.2 Por dentro de *Omo-oba: histórias de princesas*

A obra *Omo-oba: história de princesas*, de Kiusam de Oliveira, é composta de seis curtos contos que narram as histórias divindades dos povos africanos e afro-brasileiros. As divindades abordadas na obra são orixás femininos, estão representadas como crianças princesas. O encantamento infantil, trazido pela figura das princesas, configura-se na

composição textual de Kiusam de Oliveira como um mecanismo de aproximação com o público-alvo do texto; no caso, público infantil.

Os seis contos apresentados na obra são: *Oiá e o búfalo interior*; *Oxum e seu mistério*; *Iemanjá e o poder da criação do mundo*; *Olocum e o segredo do fundo do oceano*; *Ajê Xalugá e o seu brilho intenso* e *Oduduá e a briga pelos sete anéis*. Cada um dos contos tem como protagonista uma princesa com poderes extraordinários. Todas elas recebem nomes de orixás iorubanos, são dotadas de beleza e têm dons especiais.

A valorização estética da beleza de cada uma das princesas é algo notório. Além disso, a obra traz mensagens de empoderamento e emancipação feminina e discute questões como determinação, força interior, beleza, ousadia, solidão, aceitação, respeito e emancipação. Em cada narrativa está presente o lúdico e a entidade sagrada africana. Ademais, o livro abre espaço para discussões sobre o corpo, a religião e a questão de gênero. Faz-se, então, um breve percurso por cada um dos capítulos de *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), com a finalidade de apresentar a narrativa de Kiusam de Oliveira.

*Oiá e o búfalo interior* é o primeiro conto do livro. A personagem Oiá é dona de uma beleza muito elogiada por todos à sua volta. É uma menina graciosa, rápida, determinada e sábia. Além desses atributos, possui o dom de transformar-se em qualquer animal, inclusive o búfalo. Seu melhor amigo se chama Ogum. Um dia, brincando na floresta, Oiá se afasta do amigo e este a segue e descobre seu segredo. Ogum promete guardar o segredo da menina e seguem felizes sendo amigos.

Em *Oxum e seu mistério*, segundo capítulo, conhecemos a princesa, perfumada e vaidosa, Oxum. Bela, vaidosa, atrevida, genial, determinada, guerreira e maternal, esses são os atributos destacados. Ela hipnotizava a qualquer um por meio de sua beleza. Por ser também uma guerreira, usava o espelho em uma mão e uma adaga na outra. Ogum era amigo de Oxum. Exercia o ofício de ferreiro da cidade e todos dependiam dos seus trabalhos. Um dia, cansado de tanto trabalho, resolveu morar na floresta, abandonando seu ofício de ferreiro. A cidade gradativamente começou a passar por necessidades, pois ficara sem o trabalho de Ogum na confecção de ferramentas para plantar e colher. Foi então que Oxum resolveu buscar Ogum na floresta, mesmo com os homens da cidade duvidando de seu poder de persuasão. Oxum usou de seu dom mágico de beleza e hipnose e fez o menino Ogum voltar. E todos agradeceram à princesa Oxum.

O terceiro conto é a história de *Iemanjá e o poder da criação do mundo*. A princesa era conhecida como a rainha do mar. Iemanjá é descrita como bela, tranquila, equilibrada e determinada. Vaidosa, adorava enfeitar os cabelos crespos com apetrechos do mar. Seu dom



especial é a criação de estrelas, nuvens e orixás. A princesa vivia na solidão, mas tinha alguém que a espreitava e ficava triste com a solidão da mocinha. Trata-se de Olodumare-Olofim. Este resolveu ajudar a combater a solidão da princesa. Olodumare-Olofim, batendo palmas com força sobre uma rocha, fez surgir os rios, mares, oceanos e lagos. A princesa ficou encantada e foi morar naquele lugar. Olodumare-Olofim deu à princesa um presente final: a maternidade. Ele estendeu a mão sobre a barriguinha da princesa e, quando ela abriu a boca, saíram diversos orixás: Oxóssi, Xangô, Ogum, Ossaim, Obaluaiyê e Ibejis. Assim, a princesa rodeada de filhos nunca mais esteve só.

*Olocum e os segredo do fundo do oceano* é um conto que tem como protagonista uma menina triste e misteriosa. Ao contrário das outras princesas apresentadas até aqui, ela não gostava de enfeites e perfumes e prezava pela beleza natural. Desde criança era quieta, introspectiva e tímida. Olocum tinha um segredo, era anfíbia. As pessoas eram curiosas em saber que segredo Olocum guardava, pois ela entrava no mar, mas ninguém a via sair. Certa vez, cansada de ser sozinha, deixou a timidez de lado e pediu para ser amiga de Ocô, um menino por quem tinha muito carinho. Ele prontamente aceitou. Olocum, com o passar do tempo, ganhou confiança em Ocô e contou para ele o seu segredo. Ocô não quis mais ser amigo de Olocum, que era metade sereia e metade mulher e espalhou para todos o segredo da princesa. Entristecida, Olocum foi para o mar profundo e de lá não retornou mais.

*Ajê Xalugá e o seu brilho intenso* é um conto que narra a história de uma irmã caçula de Iemanjá. Ela era bonita e vaidosa. Sabia falar com os peixinhos e eles eram apaixonados por ela. A princesa era curiosa, corajosa, determinada, orgulhosa e empoderada. Ajê Xalugá podia se transformar na espuma das ondas e emitir brilho intenso capaz de cegar as pessoas. Olocum era sua amiga e a preveniu que não saísse irradiando tanto brilho, pois poderia cegar as pessoas e o que se faz com os outros pode retornar para quem o fez. Ajê Xalugá ouviu o conselho da amiga, mas continuou a irradiar ondas brilhantes que cegaram muitas pessoas, inclusive a ela mesma. Ajê Xalugá nunca mais voltou a enxergar. Mas com a ajuda da irmã Iemanjá, adaptou-se à sua nova condição e continuou a cavalgar nas ondas de forma menos brilhante.

O último conto é *Oduduá e a briga pelos sete anéis*. Antes do céu e da terra existirem, a princesa Oduduá e o príncipe Obatalá moravam numa cabaça muito apertada para os dois. Obatalá era um príncipe mandão e ficava dando ordem para a princesa dormir na parte de baixo da cabaça, porque era mais apertada. Apesar de a princesa argumentar sobre o comportamento do príncipe, ele não mudava seu jeito. O desejo da princesa Oduduá era habitar sua própria cabaça e possuir os sete anéis de ouro que, junto com Obatalá, havia ganhado de um parente próximo. Os dois deveriam dividir os anéis. Mas sete é ímpar e a divisão seria desigual. Obatalá,

que se achava superior por ser homem, dividiu de maneira desigual os presentes. E a princesa, além de dormir apertada na parte de baixo da cabaça, ainda recebeu menos anéis. Oduduá não aceitou a divisão e travou uma luta contra Obatalá, fazendo com que a cabaça se quebrasse. Uma parte foi para o céu e a outra parte ficou na terra. Obatalá se tornou senhor do céu e Oduduá senhora da terra; já os anéis se espalharam pelo mundo.

Por meio desta contextualização acredita-se que seja possível se familiarizar com as ideias de Kiusam de Oliveira, na obra *Omo-oba: histórias de princesas* (2009). A autora escreve apresentando a magia e a beleza da cultura afro-brasileira e provocando, no leitor, a percepção de reconhecimento, ancestralidade, representação e empoderamento, sobretudo, empoderamento feminino negro.

## **4 OMO – OBA E A CONSTRUÇÃO DE UMA OUTRA HISTÓRIA PARA A CRIANÇA NEGRA**

Neste capítulo faremos a análise da obra objeto deste estudo, *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), da escritora Kiusam de Oliveira. Abordaremos questões referentes ao protagonismo negro e às formas que ele vem se construindo nas histórias infantis e infantojuvenis contemporâneas. Com base no que se discorreu até aqui, procederemos à análise da obra *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), seguindo pelo viés da ancestralidade, representação, identidade e empoderamento negro.

### **4.1 As princesas da história: do embranquecimento silenciador ao protagonismo negro.**

Os primeiros contos de fadas, segundo Khéde (1990), foram registrados entre os séculos XVII e XIX, na França, organizados pelo poeta e advogado Charles Perrault. As histórias contadas pelo escritor francês são derivações da tradução oral. Em geral, essas histórias geralmente apresentavam fins moralísticos e um enredo simples, nos quais os personagens transitavam entre realidade e fantasia. Por muito tempo, e ainda em dias atuais, esses contos de fadas foram quase que uma unanimidade literária em instituições escolares de ensino infantil e fundamental.

As histórias mais conhecidas de Perrault são “Chapeuzinho Vermelho”, “A bela adormecida do bosque”, “Barba Azul”, “Pele de Asno” e “O Gato de Botas”. Em todas essas histórias, Perrault coleta narrativas populares e lendas da idade média, adaptando-as aos valores comportamentais que a sociedade burguesa da época julgava ser correto, como a obediência aos mais velhos e ao marido, o casamento como símbolo de felicidade extrema e a esperteza como meio de sobrevivência.

Assim como Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm, os irmãos Grimm, valiam-se da tradição oral para contar suas histórias, com a finalidade de divulgar a cultura nacional os escritos dos irmãos, como “Branca de neve”, “Cinderela”, “Rapunzel”, também ganharam destaque no gosto popular e no cotidiano escolar. Nos contos dos irmãos Grimm é bem frequente a mortalidade materna, sendo as madrastas personagens recorrentes, que geralmente disputam a atenção do rei com os enteados. Em geral, a beleza estereotipada aos moldes europeus também são características frequentes nessas obras.

Na estruturação dos contos de fadas, o personagem no contexto em que ele se insere é um componente fundamental, pois os contos de fadas têm como “finalidade servir de orientação

e de ensinamento aos que o ouvirem” (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009, p.135). Infere-se, portanto, que os contos serviram e servem como base para a educação de crianças desde muito cedo, o que permite presumir que os contos de fadas podem ser os primeiros livros de literatura com os quais a maioria das crianças tem contato. Portanto, considera-se relevante a reflexão e problematização acerca dos arquétipos femininos e masculinos, propagados com leitura desses textos que há muito vêm sendo lidos e ensinados com e para as crianças.

Em seus estudos, Turchi (2004) teoriza que, ao se produzir e reproduzir literatura infantil e infantojuvenil, deve-se considerar as infâncias e fronteiras as quais pessoas de um mesmo país estão diariamente expostas. Além disso, ele sustenta que o objetivo estético deve estar imbricado ao objetivo ético, de maneira que diferentes vozes e aspectos culturais se façam presentes no texto literário. Neste estudo, reconhece-se a validade e função pedagógica dos contos de fadas na escola, mas há que se pesar também as exclusões sociais que circulam em muitos deles. Essas exclusões ditam padrões de beleza, cultura e comportamento, especialmente para as mulheres, alimentando a concepção de uma beleza única e padronizada, mesmo que jamais possa ser universal.

Ao tomar como exemplo a caracterização de o que é o feminino, construída na maioria dos clássicos infantis e infantojuvenis tidos como tradicionais, observa-se que em grande parte da diegese são apresentadas distorções da caracterização sociopsicológica do papel feminino. Percebe-se, na maioria das obras literárias infantis e infantojuvenis, personagens femininas, sempre muito relacionadas às características de submissão, subserviência, marcadas por uma obediência cega, docilidade e fragilidade que se vão para caminhos extremos. Outra questão muito usual é a ideia do homem sempre forte e viril, enquanto a mulher sempre precisa ser salva. A felicidade eterna está ligada à imagem do casamento com um homem belo e rico, atributos que o eleva ao patamar de príncipe encantado.

A caracterização física dos personagens também apresenta alguns senões, pois geralmente seguem os moldes das figuras europeias que estiveram e estão constantemente presentes na literatura mundial. A figura feminina, especialmente nas representações de princesas, fadas, ou qualquer representação da mulher que está do lado “do bem” na narrativa, resulta na figura loura, branca, magra, jovem e olhos coloridos, trazendo nulidade em referências às outras etnias.

A nulidade e a estereotipagem negativa dos personagens negros e negras, de acordo com Oliveira (2003), é uma estratégia comumente utilizada para reforçar o racismo. Em seus trabalhos, a autora faz uma análise das literaturas infantil e juvenil brasileiras, publicadas entre 1979 e 1989, que tematizam a negritude, e destaca as tendências de narrativas: denúncia da

pobreza; denúncia do preconceito racial; e a presença dos eufemismos “marrom” e “pretinha”. Tais narrativas exibiram personagens que na maioria dos enredos reforçavam padrões estéticos e a aspiração ao branqueamento.

Na mesma direção de Oliveira (2003), a escritora Heloísa Pires de Lima argumenta que “as representações dos negros nos livros infantis e juvenis brasileiros foram muito limitadas, os papéis reservados aos negros eram de personagens escravizados, folclóricos ou submetidos a situações de exploração e miséria.” (LIMA apud TAKADA, 2010, s./p). Pela afirmação da autora, infere-se que a literatura infantojuvenil produzida até o século XX não costumava problematizar as questões sociais, especialmente a questão dos negros e negras, o que tornaria escassa a discussão e reflexão sobre o preconceito racial com a criança e adolescente, a qual é o público alvo desse gênero literário.

O protagonismo negro em obras literárias infantojuvenis e infantis contemporâneas vem se colocando de maneira gradativa, buscando fortalecer as vivências negras dentro e fora da sala de aula. Ainda que com uma produção modesta, muitas obras afro-literárias – assunto que será retomado mais adiante – buscam estimular o imaginário social e desconstruir estereótipos raciais negativos que foram se construindo ao longo dos tempos. Os contos contemporâneos afro-brasileiros, sejam de aventura, mistério ou fantasia, buscam abordar temas como segregação racial, intolerância e discriminação, entre outros temas que muitas vezes não são facilmente compreendidos por todos.

Atualmente, observa-se que o embranquecimento literário que silenciou gerações com seus moldes arquetípicos de princesas, príncipes e mulheres tem dividido espaço com as produções literárias afro-brasileiras infantis e infantojuvenis. Tais produções trazem o negro como o centro do enredo. A título de exemplificação desse protagonismo negro, cita-se obras como “Afra e os três lobos-guarás” (2013), de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Esta é uma adaptação da história do clássico “Cachinhos Dourados” e apresenta em seu enredo o espaço físico em terras brasileiras. Também “Cinderela e Chico Rei” (2015), ilustrada por Walter Lara, que exhibe a adaptação de clássicos infantis com histórias de princesas em um contexto afro-brasileiro. De igual modo “Aqaltune e as histórias da África” (2012), de Ana Cristina Massa, que apresenta a história de Maria, Guilherme e Aqaltune (esta última atende por Alice). Nessa história a cultura quilombola é apresentada de maneira lúdica. Nessa lista, são incluídas também as criações literárias infantojuvenis de Nilma Lino Gomes, Heloísa Pires de Lima e Kiusam de Oliveira, já citadas anteriormente.

Cuti (2010) enfatiza a relevância de obras que reforcem o aspecto empoderador da comunidade negra, conduzindo o texto narrativo pelo caminho da representação e identidade

negra. As narrativas afro-brasileiras, escritas por autoras negras e autores negros, buscam resgatar memórias e combater o estereótipo inferiorizante ao qual a população negra foi submetida. Cuti (2010, p. 92) explica que,

Quanto aos traços físicos (nariz, cabelo, cor da pele, lábios), eles ganham importância no texto quando estabelecem um diálogo com a simbologia que têm na sociedade. Como o racismo demonizou as características fenotípicas africanas, a reversão desse fato implica ter o escritor a consciência daquela ação perversa para não referendá-la.

O pensamento de Cuti (2010) ratifica a importância de criar enredos e personagens que fortaleçam a corrente de empoderamento negro. Em *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), de Kiusam de Oliveira, esse aspecto é pontuado como sendo o objetivo da obra no que se refere a reforçar características que a autora considera capazes de empoderar meninas de todos os tempos, todos os prefácios são escritos com palavras que enaltecem traços físicos, ou mesmo com características que a sociedade considera positiva.

As produções afro-literárias são inovadoras ao passo que apresentam personagens negras e negros com voz ativa no centro do enredo e no controle de suas histórias. Tal postura corrobora a ressignificação da imagem da pessoa negra. A literatura infantojuvenil afro-brasileira vem se dedicando a desconstruir as imagens de feiura e tosquice às quais as personagens negras e negros foram associados durante décadas, buscando novas representações para a criança negra e valorizando as tradições e identidade negra.

## 4.2 OIÁ e OXUM: Identidade e representação

Conhecer o passado é uma das maneiras de buscar entender as transformações sociais e culturais. O passado escravista do Brasil se reflete diariamente no presente em numerosos casos de racismo. O prejuízo psicológico causado pelas práticas racistas cotidianas pode interferir de muitas maneiras na vida social e emocional de sujeitos-alvo dessas práticas, especialmente das crianças negras.

Santiago (2015) afirma que, ao longo do processo histórico brasileiro, houve muitos discursos elaborados no sentido de colocar a criança negra como um indivíduo de capacidade reduzida, proveniente de uma cultura menor, suja e estranha. O pensamento deturpado acerca da cultura negra marcou por décadas a formação da identidade racial de muitas crianças afrodescendentes, acarretando, por vezes, no que Fanon (2008) caracteriza como a negação da face africana a população brasileira.

O racismo se enraizou nos muitos espaços sociais, inclusive na escola. Longas batalhas são travadas diariamente para que o racismo não se perpetue com naturalidade na escola e gere mais prejuízos às muitas crianças e jovens brasileiros, negros e negras, que não se veem valorizados dentro e fora do espaço escolar. A educação para as relações étnico-raciais é uma ferramenta relevante para a luta antirracista, para o empoderamento negro e representatividade social, por corroborar para adoção de novas posturas pedagógicas diante das relações étnico-raciais no ambiente educacional.

De maneira geral, é comum que os grupos sociais busquem na sociedade seus pares, para assim fundamentar seus credos, ideias e ideologia. A esse fenômeno resultante das interações sociais Serge Moscovici (1978) chama de Representação Social. O teórico explica que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Pelo que defende Moscovici, apreende-se que, por meio da representação social, os grupos expõem competências resultantes em conduta, valores culturais e opiniões, de maneira a situar os grupos dentro de um campo social.

A representação social constitui-se como “uma das vias de apreensão do mundo concreto, seus alicerces e em suas consequências” (MOSCOVICI, p. 44). Pode-se inferir, a partir da teoria de Moscovici, que todas as experiências ao longo da vida podem ser um modelo de apreender algo. A maneira como o ser humano percebe as representações sociais no cotidiano ajudam a forjar as múltiplas identidades que o sujeito se filia ou não.

Pode-se pensar que a identidade é construída com o auxílio das inúmeras representações sociais, históricas e culturais. A visibilidade das representações, as experiências e as vivências trazem ao sujeito a identificação ou não a um grupo social. Stuart Hall explica as identidades culturais como “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.” (HALL, 2014, p.08). Percebe-se que identidade e representação social são elementos imbricados e se relacionam com o processo de construção da imagem do sujeito/sujeita. Em se tratando do Brasil, a identidade cultural é fruto da miscigenação branco, negro e indígena, mesmo com as tentativas de ocultamento e repressão sofridas pelos povos negros e indígenas, as manifestações representativas e identitárias desses povos permanecem pulsantes.

Khéde (1990) defende que quanto maior for a diversidade de representações afro na sociedade, no cinema e em obras literárias, maiores as possibilidades de autovalorização do homem negro e mulher negra, além de uma possível identificação destes com o roteiro ou textos. A leitura de uma obra afro-literária, traz uma multiplicidade de personagens com

posições sociais que comumente em outras obras literárias ou mídias são ocupadas por personagens brancas.

*Omo-oba: histórias de princesas* trata-se de um texto cuja proposta é a desconstrução do pensamento cristalizado sobre muitos personagens, especialmente as princesas. São apresentadas seis tramas com representações de seis princesas/meninas/mulheres que saem do lugar de obviedade pregado pela estereotipia hegemônica. Nesta sessão, optou-se por analisar os contos *Oiá e o búfalo interior* e *Oxum e seu mistério*. As narrativas retratam os papéis sociais da mulher, especialmente da mulher negra, assim como questionam as relações de poder frente às convenções sociais.

A representação da força feminina se manifesta no primeiro conto *Oiá e o búfalo interior*. Ao longo da narrativa, percebe-se que aquela princesa não era uma simples menina que carregava o título de princesa, pois “era de fato uma menina guerreira” (OLIVEIRA, 2009, p.9). Seu caráter guerreiro se comprova na brincadeira com o seu amigo Ogum, na qual a princesa empunha uma adaga ao brincar de luta com o amiguinho. Tal fato também reforça os conhecimentos empíricos acerca da personalidade da princesa. Segundo a mitologia Ketu, Oiá representa a defesa e a justiça, por esse motivo ela tem o domínio das armas.

Um elemento que merece destaque na narrativa é o vento produzido pela princesa Oiá. Na África, Oiá representa fenômenos da natureza como raios e tempestades, mas seu maior destaque é como a orixá das ventanias. Reforçar o elemento vento no conto é uma maneira de fortalecer a forma mais poderosa da princesa, segundo a tradição africana. O vento, na obra, simboliza a força feminina, a determinação e a coragem frente às mudanças, pois estes ventos sempre surgem atrelados a transformação da princesa em búfalo.

A transformação da menina Oiá em um animal como o búfalo traz a representação do poder feminino. Basta observar a estrutura física do búfalo para perceber que este é capaz de derrubar os obstáculos que se colocam no caminho e se mantém entre os mais fortes. O poder feminino se iguala a estrutura física do búfalo, e se manifesta de maneira mais acentuada sempre que necessário. A saudação de Ogum efetuada a princesa Oiá no final do conto é um reconhecimento a todas as qualidades ali representadas na pessoa da princesa Oiá. Nesse momento da obra, evidencia-se o masculino saudando o feminino, por meio da figura do menino Ogum.

Nota-se que, ao longo do conto de Oiá, a personagem ressalta as suas potencialidades de mulher e de menina. Em simultâneo, a princesa Oiá coloca todas as mulheres e meninas no mesmo patamar de força e poder que ela, como se evidencia no fragmento a seguir: “Toda menina, toda mocinha e toda mulher tem dentro de si a força e o poder de um animal selvagem



sagrado que, em certos momentos, devem ser colocados para fora, devem explodir para o universo com a mensagem de que fazemos parte de tudo isso” (OLIVEIRA, 2009, p.15). O vocábulo “toda”, usado na fala da personagem, remete a representação desse sentimento coletivo da princesa, enfatizando também a perspectiva do que é a identificação com os seus pares. A fala de Oíá pode ser direcionada à população negra, especialmente, meninas e mulheres, pois estas são convocadas a viver e deixar fluir seus aspectos mais fortes e demonstrá-los a sociedade sempre que for necessário.

No segundo capítulo de *Omo-oba: histórias de princesas*, a representação da mulher linda e perfumada está personificada na figura de Oxum. Beleza, vaidade, atrevimento, genialidade, determinação e maternidade, são qualidades que descrevem Oxum. A princesa, tem a beleza que encanta não só o seu amiguinho Ogum, mas a todos ao seu redor, como se percebe no fragmento seguinte:

Oxum, era uma princesa menina que encantava a todos com a sua beleza e como seu perfume. gostava de usar seu *adê*, sua coroa toda de ouro, com penduricalhos em fios também de ouro, tendo nas pontas ouro no formato de gotinhas de chuva, era um encanto um brilho só (OLIVEIRA, 2009, p.18).

É possível observar que a beleza e o perfume da princesa têm um destaque no sentido de fazer o leitor imaginar, pensar e, quem sabe, sentir na própria pele a beleza negra. Durante anos, o que se viu, o que se leu e o que se vendeu foi a ideia de um modelo ideal de beleza no qual meninas negras e meninos negros não se viam representados/as.

Dentre as características físicas de Oxum, Kiusam de Oliveira chama a atenção para “seus lindos cabelos negros e crespos” (OLIVEIRA, 2009, p. 20). A princesa Oxum difere das princesas loiras, europeias, tais quais as dos contos de fadas que povoaram e povoam o imaginário da maioria das pessoas. Para Ribeiro (2019), empoderar a mulher negra é colocá-la como sujeito ativo da própria mudança, primando por elementos significativos da construção da sua autoestima. Um desses elementos é o cabelo crespo e cacheado, que, em muitos momentos, é apontado em experiências desagradáveis de não aceitação do outros, por conta de textura, volume e cor.

Salienta-se neste conto, mais uma vez, a presença do personagem Ogum, ferreiro primoroso, considerado o melhor em sua profissão, de modo que os outros habitantes da comunidade, mesmo adultos, não conseguiam desenvolver com maestria o trabalho que o menino Ogum desenvolvia. Com sua habilidade, ele ajudava a manter aquela comunidade. Mas tal habilidade trouxe para Ogum um fardo, pois a comunidade criou uma relação de

dependência com Ogum, trazendo cansaço ao pequeno ferreiro, como se percebe no trecho seguinte:

O menino Ogum, mesmo criança, trabalhava muito e tinha a responsabilidade de construir objetos de ferro: utensílios e ferramentas agrícolas em geral. Ele era o melhor e nem homens adultos conseguiam fazer o que o menino Ogum conseguia. Mas, um dia Ogum se cansou de tudo aquilo, parou de produzir tais objetos e decidiu a ir morara sozinho, no meio da floresta, com o tempo, os objetos que só Ogum sabia fazer falta na cidade e as pessoas já não tinham mais instrumentos para plantar e colher. Assim todas as pessoas começaram a passar fome (OLIVEIRA, 2009, p.18).

A partida de Ogum para a floresta foi a maneira encontrada pelo menino para o alívio da fadiga diária. Já para a comunidade, foi a chegada da escassez dos alimentos. Ogum não estava inclinado a voltar para a comunidade, mesmo sabendo que os amigos estavam passando necessidades. A solução foi reunir os homens para uma assembleia.

Percebe-se dois aspectos interessantes no momento da reunião dos homens da comunidade. O primeiro, é o machismo presente na comunidade que convoca somente os homens para assembleia, mas esse aspecto cai por terra quando Oxum resolve participar da assembleia e afirma que quer ajudar a resolver o problema. Apesar de a comunidade duvidar do seu sucesso, fato explícito na passagem “Oxum, muito atrevida, foi à assembleia e disse: — Senhores, eu quero ir à floresta tentar trazer meu amigo Ogum de volta para a cidade. Todos duvidaram do sucesso dela, mas resolveram deixá-la tentar” (OLIVEIRA, 2009, p.19), usando da perspicácia feminina, a princesa resolveu o problema da comunidade. Oxum traz a representação da inteligência, ousadia, planejamento, amor e coletividade, pois o ato de ir buscar sozinha aquele que ajudava a prover o alimento para a comunidade é um ato de amor ao próximo.

A aparição de Ogum nesse conto retoma a origem do mito no panteão divino iorubá, no qual Ogum é o “senhor da metalurgia, tendo domínio sobre o ferro e o aço e todas as ferramentas feitas com esses materiais, como a lança, o martelo, a faca, a ferradura e a enxada” (PRANDI, 2001, p.127). Observa-se de forma explícita neste conto a representação das religiões de matrizes africanas. A função de Ogum na narrativa é de fabricar as ferramentas de aço, ele é o melhor ferreiro, ninguém naquele espaço social dominava aquele ofício que pertencia a ele.

A figura do sujeito negro e da sujeita negra, como protagonista de histórias bem-sucedidas, apresenta às crianças e adolescentes outros modelos de herói e heroínas. Seja na televisão, nos livros, em filmes ou na família, a representatividade positiva, é um agente favorável na construção da identidade e da autoestima de meninos negros e meninas negras. A representação estética, por anos, foi maciçamente divulgada de maneira equivocada e sem

preocupação de valorizar a representação dos vários fenótipos. Em se tratando de *Omo-oba: histórias de princesas*, são apresentadas as figuras de princesas que em algum momento podem revelar o contexto de vida e a cultura próximos às histórias vividas por várias meninas negras e meninos negros.

### 4.3 A Ancestralidade em *Omo-oba*

Pensar a ancestralidade na literatura é valorizar, rememorar e divulgar as várias culturas. A memória ancestral é uma condutora de conhecimento individual e coletivo, é na ancestralidade que são guardadas as origens históricas. Narrar os deuses e a natureza é uma maneira de criar elos com o passado e perceber a própria história. Na obra em pauta, Kiusam de Oliveira desempenha o papel de griô e apresenta ao leitor possibilidades de reconstruir o passado, ressignificar os seres míticos e enfraquecer a demonização da cultura negra.

A ancestralidade “funciona também como uma “bandeira de luta”, uma vez que ela fornece elementos para a afirmação (também criação e invenção) da identidade dos negros de todo o país” (MACHADO *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 128). Compreende-se, assim, que a ancestralidade é uma das maneiras de resistir às inúmeras tentativas de ocultamento da cultura africana e, em simultâneo, defender essa cultura. É a ancestralidade que atua nos aspectos que regem a organização das tradições africanas, seus ritos, bem como suas relações sociais dentro e fora dos espaços de celebração de cultos.

A narrativa *Omo-Oba: Histórias de princesas* apresenta, ao longo de seu enredo, contribuições para o fortalecimento da ancestralidade afro-brasileira. Aspectos como ambientação, linguagem e personagens referenciados na obra ratificam seu caráter ancestral que se manifesta desde o título da obra. Segundo Prandi (2001) *Omo-oba* é a própria história dos orixás. A obra funciona como instrumento facilitador, para se trabalhar de maneira objetiva as divindades africanas e possibilitar aos estudantes conhecer o panteão divino africano de maneira naturalizada. Ainda na dedicatória, a autora coloca a obra como uma convocação dos seus ancestrais a divulgar os feitos da Mãe terra. Kiusam de Oliveira traz em *Omo-oba: histórias de princesas* ressignificações das tradições afro-brasileiras, de maneira a celebrar junto ao público infantojuvenil a ancestralidade africana.

A divinização ancestral se faz presente em cada conto da obra de Kiusam de Oliveira, por meio da personificação das princesas com características humanas, mas sempre trazendo consigo um dom divino dos orixás. De acordo com o escritor Abdias do Nascimento (2015), os

orixás são o mundo mítico-histórico da ancestralidade africana, esse é talvez o aspecto mais explícito da obra de Kiusam de Oliveira.

Antes de adentrar na história das princesas em *Omo-oba-histórias de princesas*, a autora conduz um prefácio expondo as características físicas, psicológicas e o axé ancestral, poderoso e divino dos orixás. Cada umas das princesas de Kiusam de Oliveira é descrita com base no orixá ao qual se origina, enfatizando suas cores e suas tendências. Com esse aspecto, a autora reforça duas questões, a primeira questão é o caráter lúdico que aparece na figura das princesas, apresentando o lado artístico e fantasioso do enredo. A segunda questão é a própria ancestralidade que, ainda no prefácio de cada conto, o leitor já situa que aquelas princesas não são comuns, são divinas, delas pode surgir a vida, a natureza, o controle da natureza, o que remete aos mitos ancestrais cosmogônicos, como é possível perceber no fragmento a seguir:

Iemanjá era muito linda e também muito perfumada, mais conhecida como a Rainha do mar. Desde criança, Iemanjá tinha atributos como a beleza, a maternidade, a tranquilidade, o equilíbrio e a determinação. Adorava enfeitar seus cabelos crespos com pérolas brilhantes e estrelas do mar. Isto porque o mar era sua morada. Mas a princesinha Iemanjá tinha poderes especiais: podia criar, de dentro dela, as estrelas, as nuvens e os orixás. Suas cores preferidas eram a prata e azul claro (OLIVEIRA, 2009, p.24).

Ainda no prefácio do conto de *Iemanjá*, já se observa os ensinamentos ancestrais do povo iorubá, dado que o leitor conhece os encantos e mistérios daquela que habita, gera e mantém a vida em suas águas. Assim como Iemanjá, citada no excerto acima, as outras princesas têm seus encantos e mistérios. Oiá tem o dom de se transformar em animais e dominar os ventos; Oxum hipnotizava quem queria, além de ser dona de esperteza e muita vaidade; Olocum conseguia habitar e pertencer às superfícies terrestre e marítima; Ajê Xalugá podia comandar as ondas do mar; e Oduduá era a senhora da terra. De maneira leve e lúdica, os aspectos ancestrais da tradição iorubana, como costumes e deuses, são compartilhados com o leitor infantojuvenil, sem trazer para a leitura a complexidade religiosa.

A natureza ancestral da obra *Omo-oba-histórias de princesas* se destaca, também, por se amparar nos contos da tradição oral, aspecto muito forte nas tradições africanas. Essa narrativa oralizada tem sido, ao longo dos tempos, a forma predominante de transmissão da memória coletiva<sup>19</sup> do continente africano. As contações de histórias, segundo Chevrier (1984),

---

<sup>19</sup> A memória coletiva é compreendida/defendida por Maurice Halbwachs (1990) como processo de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo social. A memória coletiva é fundamental para os processos de desenvolvimento histórico, pois ela atribui valor a objetos culturais, momentos históricos significativos, colaborando para a preservação do passado dos grupos sociais.

favorecem também a aproximação dos ancestrais mortos. Portanto, cabe ao contador de histórias introduzir o seu público no contexto universal da lenda.

Kiusam de Oliveira enfatiza, na apresentação da obra, que “essas histórias vêm de fontes tradicionais conhecidas, contadas e recontadas pelo povo africano(iorubano) e afro-brasileiro” (OLIVEIRA, 2009, p.7). Ao divulgar os mitos iorubanos de maneira que facilite o reavivamento da memória coletiva, a autora cumpre a função dos griôs africanos, o que permite dizer que o texto *Omo-oba: história de princesas* é “o espetáculo textual que passa a dizer a própria tradição, no lugar da qual ele se coloca” (SILVA *apud* MOREIRA, 2005, p. 128). Percebe-se, com a leitura da obra, que em sua construção encontram-se os costumes ancestrais, desde o relato dos mitos das figuras divinas que se personificam por meio de cada uma das personagens princesas e o contexto no qual elas se inserem. Por meio dos escritos de Kiusam de Oliveira, observa-se não só o resgate das crenças africanas, mas também o fortalecimento de um discurso de equidade racial e cultural para a população *negra*.

*Omo-oba: histórias de princesas* é uma obra baseada na oralidade africana, especialmente nas sociedades tradicionais. Os mitos são elementos propulsores de produção histórica, do indivíduo e de tudo que existe. Prandi (2001) afirma que todos os orixás têm em sua essência a justificativa da criação das coisas e do mundo por meio dos mitos e lendas que são repassados às gerações futuras. Os mitos africanos que explicam a criação do universo estão presentes entre os contos de *Omo-oba: histórias de princesas*, desde a criação dos elementos da natureza, criados por Iemanjá e Olodumare-Olofin, até a divisão do dia e da noite no conto de Oduduá.

A obra apresenta temáticas como a função da mulher na sociedade, a linguagem, o sagrado masculino e feminino, trazendo perspectivas de ensinamento, visando ao diálogo entre o conhecimento contemporâneo e o conhecimento ancestral. Ao longo das narrativas de cada conto, ouve-se também as vozes de personagens secundários que, junto das princesas, ajudam a recriar o universo, sempre seguindo pelo viés do que se entende sobre o tradicionalismo africano<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> De acordo a Tradição Viva escrita por Hampâté Bâ (2010), o tradicionalismo africano é tudo que se compreende e desenvolve por meio de diálogos com a cultura, com a natureza, com o ser, assim como com diálogos entre si. Não pode existir tradição, **tampouco** filosofar, sem a troca de experiências incrustadas na natureza, na cultura, na experiência/vivência.

Segundo o escritor Prandi (2001), existem várias versões sobre os mitos africanos, uma vez que os valores e ritos dessas religiões repousam no mítico. A teoria do autor corrobora com a apresentação da obra *Omo-oba: histórias de princesas*, na qual a escritora sustenta que “como todas as histórias antigas, quando infinitamente recontadas, podem ser interpretadas de diferentes formas, porque, ao recontá-las, cada pessoa reforça o conhecimento de que mais necessita (PRANDI, p. 7)”. Presume-se, portanto, que, quando os mitos são recontados, muitas vezes são alterados em função do bem comum e em acordo com a realidade e identidade dos grupos sociais.

Em *Omo-oba: histórias de princesas* são evocadas seis figuras divinas da tradição iorubana. Na intenção de expandir as informações acerca dos orixás iorubanos, este estudo se ampara na obra *Lendas africanas dos orixás* de Verger (1991), mediante a qual o escritor descreve muitas das divindades iorubanas e a representação cultural que cada uma tem para a sociedade. Porém, este estudo se ocupa de citar apenas as seis divindades mencionadas no *corpus* de *Omo-oba: história de princesas*.

Oiá é a primeira delas. É considerada a mulher mais bela do mundo, elegante, sempre ornada de joias, guarda o segredo de poder transformar-se em búfalo e é uma das mulheres de Ogum. Ela representa a garra, a força dos ventos, a independência e a força feminina. Oxum é a segunda divindade, é maternal e cuida bem de seus filhos. De acordo com o mito iorubano, é bastante vaidosa, apaixonada por joias produzidas em cobre e riquezas. É protetora das crianças e das mulheres grávidas, é considerada a rainha da fertilidade e do dinheiro.

Iemanjá, é uma das filhas de Olocum, sendo considerada a deusa do mar. É a mãe de muitos orixás e está sempre coberta de pérolas. Segundo a lenda, onde o mar bate, lá estará Iemanjá, esperando oferendas para agradá-la em retribuição a paz nas águas, na casa e na família. Olocum, é a quarta divindade apresentada na obra. Ela é metade humana e metade peixe, traz prosperidade à sociedade e ao convívio familiar, é a rainha das profundezas do mar. Ajê Xalugá é a irmã de Iemanjá e filha de Olocum. Ela divide a imensidão dos mares com a irmã, dona de um brilho intenso que cegava a muitos, inclusive a ela mesma. Oduduá está representada no último conto que compõe a obra de Kiusam de Oliveira, sendo considerada uma das propulsoras da criação da terra. Ao lado de Obatalá, ela representa a divinização da terra, é a própria Mãe-terra.

No conto *Iemanjá e o poder de criação do mundo*, a personagem Iemanjá, protagonista do conto, recebe a ajuda de Olodumare-Olofim, o qual ajuda a princesa a povoar a terra e criar rios, lagos, mares e oceanos. No fragmento seguinte é possível observar este momento:

Olodumare pegou nas mãos da princesinha Iemanjá e a levou para um lindo local entre a areia e onde as ondas já chegavam enfraquecidas com suas espumas brancas.

— Aqui, minha princesinha, será a sua morada. Para que não fique sozinha, estou lhe ofertando saudáveis algas marinhas, diversas estrelinhas do mar, madrepérolas sem fim para que enfeitem seus cabelos e seu corpo, inúmeras conchas de todos os tipos, os mais puros corais, fios de prata para tecer sua nova roupa, enfim, tudo do que você precisa. Cuide bem deste seu tesouro- disse Olodumare.

Como presente final, Olodumare estendeu novamente as mãos sobre a barriguinha da princesa Iemanjá e ela começou a aumentar. Quando Iemanjá abriu a boca, saíram diversos seres protetores, os orixás, com a incumbência de povoarem o planeta terra (OLIVEIRA, 2009, p. 28)

Observa-se que Iemanjá, dentro do conto, representa fertilidade ligada ao feminino, a abundância e a maternidade. Na cultura iorubá, segundo Prandi (2001), ela é a protetora de todas as cabeças. Nesse conto, a personagem toma posse do seu lugar de realeza dentro da ancestralidade africana e afigura-se como a grande mãe ancestral, a rainha das águas, do rio, dos seres divinos ou humanos, das florestas, lagos, mares, oceanos, as estrelas, noites e dias. Todos estes elementos da natureza são símbolos relevantes na cultura africana, como destaca Santos (2012),

A África se mitifica como o grande continente de esplendorosas civilizações de onde irradiam para a diáspora de todo o mundo e cuja terra se constitui na grande mater da raça negra e por isso são comuns na poesia africana as expressões Mãe-África, Mãe-Terra e Mãe Negra (SANTOS, 2012, p. 72).

A afirmação de Santos (2012) remete à associação da mulher na função criadora do universo na cultura africana. Ademais, o excerto também alude ao cuidado com outro, a responsabilidade de orientar, de ser porto seguro, com a capacidade de gerir conflitos. No caso da personagem Iemanjá, ela assume a identidade de mãe-terra. É dela que nascem as estrelas, as nuvens, e os seres que povoaram a terra. O surgimento desses seres reforça a ideia ancestral defendida pela cultura iorubá de que o feminino é o princípio da criação. Mesmo que Olodumare-Olofin seja o ser supremo, sem a representante feminina, não há possibilidade da vida. Com esse fato, é potencializada a importância do feminino no processo de geração e criação da vida. É a mulher que gera no ventre e cria em suas entranhas a vida.

O conto traz a representação da maternidade e do corpo feminino enquanto instrumento divino. Iemanjá é a mãe dos outros orixás e, ao nível de comparação no sincretismo religioso, segundo Valente (1955), alguns a enxergam como a Virgem Maria, que segundo o catolicismo é a mãe da igreja e de todos os cristãos. Ao fazer uma leitura comparativa entre a importância da personagem religiosa Maria na história cristã e Iemanjá, nota-se a amplitude da participação de Iemanjá nas questões cosmogônicas defendida pela cultura iorubá.

No conto *Olocum e o segredo do fundo do oceano* uma princesa é apresentada ao leitor. Além da beleza comum a todas as outras princesas, ela possui um diferencial, pois

Olocum era uma linda menina, porém misteriosa e triste. Não gostava de se enfeitar, nem de usar perfumes, tinha uma beleza natural. Desde criança, tinha atributos como a introspecção, a contemplação, a timidez e a quietude. Mas a princesinha Olocum guardava um grande segredo: era anfíbia (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Pela descrição da personagem, infere-se que ela convivia com a dificuldade de lidar com o seu segredo, com suas origens. Esse conflito implicaria na não aceitação de si. A princípio, o conto traz reflexões sobre a aceitação do corpo, da pele, do volume e formato do cabelo e a aceitação das diferenças. Isso sugere pensar também sobre a aceitação da diversidade ancestral, que muitas vezes é desrespeitada, ou mesmo suprimida por conta do preconceito.

Olocum enxerga sua diferença como algo negativo. Ela vivia em um espaço em que era frequentemente observada e “todas as pessoas queriam saber o que Olocum escondia [...]. Todas as pessoas percebiam que Olocum vivia algum tempo em terra firme e algum tempo em alto mar” (OLIVEIRA, 2009, p.32). A maneira como a princesa era observada criava barreiras de autoafirmação, ocasionando alguns conflitos internos com o próprio corpo. O fato de ser anfíbia é tratado de maneira conflitiva e isso fazia com que Olocum se escondesse. O receio do olhar dos outros sobre ela e o medo da rejeição que ela demonstra sentir remetem à insegurança da pessoa negra em relação à aceitação de suas raízes. Muitas pessoas costumam não vivenciar suas religiões e tradições por medo do olhar julgador da sociedade e pelos vários casos de intolerância religiosa que culminam em atos violentos.

O fato de a protagonista ser do sexo feminino abre espaço para se discutir acerca de como a mulher é cobrada constantemente a seguir um padrão de beleza e comportamento simplesmente para ser aceita pela sociedade. O afastamento de Olocum para as águas do mar configura-se como processo de limpeza, pois é nas águas que ela limpa o preconceito e o sexismo ao qual foi submetida. Simultaneamente, a princesa diz sim para ela mesma, para tentar entender sua essência e sua origem, como se explicita no trecho: “- É aqui que eu vou ficar para sempre, onde ninguém vai poder chegar e me encontrar. Pelo menos até eu me recuperar e for capaz de para a terra retornar” (OLIVEIRA, 2009, p. 33). A fala da princesa sugere pensar no processo de cura que muitas pessoas negras e não negras precisam enfrentar diariamente para continuar resistindo na sociedade que discrimina, silencia e isola qualquer diversidade.

Ganha destaque a divinização ancestral de Olocum como senhora das águas. Inclusive no conto seguinte, Ajê Xalugá, uma de suas pupilas é quem situa o leitor a respeito de quem é



a princesa Olocum e por onde se estende seu reinado: “Quando percebia que Olocum, a grande princesa de todo o mar, saía para visitar o mundo, ela aproveitava para xeretar outras partes do oceano” (OLIVEIRA, 2009, p. 36). Emerge da fala de Ajê Xalugá a posição de referência que Olocum ocuparia para as outras princesas, pois que na cultura iorubá, segundo Prandi (2001), ela é a grande senhora das águas e mãe de Iemanjá.

Difundir a ancestralidade por vias literárias é uma das maneiras de democratizar e assumir um compromisso com os povos que forjaram muitas das manifestações culturais brasileiras. Nos contos analisados, ancestralidade e encantamento caminham juntos como caráter informativo e formativo referente às relações étnico-raciais. Por meio dos conhecimentos ancestrais, pode ser possível trilhar caminhos que levam a outras formas de visualizar a cultura e subsidiar os debates públicos acerca da visibilidade das contribuições africanas para a identidade nacional brasileira.

#### **4.4 Na narrativa dos orixás femininos, o empoderamento da criança negra.**

Discutir a negritude, requer pensar representações positivas que ajudem a fomentar o pertencimento negro. A escola, pode desempenhar um papel fundamental no processo de valorização e difusão da cultura afro-brasileira como forma de promover autoestima e o empoderamento negro de crianças e adolescentes. Ampliar a reflexão sobre questões estéticas com a criança pode se tornar um exercício para o fomento da identidade negra e para as práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnica.

Teodoro (2020) explica que, ao tratar temáticas como a negritude e a vulnerabilidade social da comunidade negra, há que se destacar como a criança negra foi vista historicamente, como ela se enxerga socialmente e como é vista na contemporaneidade, pois esse olhar vai refletir sobre no comportamento estético da criança. A escritora alerta que a criança, entre 3 e 5 anos, percebe diferenças estéticas e, às vezes, quer trocar a cor do cabelo ou da pele, o que está ligado ao preconceito que sofre, mesmo que não seja intencional. A problematização exposta por Teodoro (2020) suscita um pensar sobre a infância negra e a estereotipia negativa que foi propagada reiteradamente por inúmeras obras literárias, mídias e falácias cotidianas.

Mostrar desde cedo para a criança as suas raízes e as várias culturas que formam a comunidade da qual fazem parte é disseminar outras visões para além dos padrões estéticos, religiosos e moralísticos impostos socialmente. Histórias que valorizam a estética e historicidade negra suscitam possibilidades de discutir a questão do corpo negro. Hoje, já é possível encontrar caminhos que trazem essa discussão sobre a identidade negra da criança

dentro da literatura infantil e infantojuvenil. Mesmo que em menor número, as princesas negras e príncipes negros estão nos livros infantojuvenis, representando a cultura africana em diversos aspectos, como vestimentas, culinária, cosmogonia etc., buscando promover educação para a criança negra e, por conseguinte, o empoderamento infantil da criança negra.

Em *Omo-oba: histórias de princesas* é possível perceber a celebração da beleza negra, da cultura e das religiões de matrizes africanas. Na obra, encontra-se um conjunto representações positivas acerca do corpo negro, especialmente do corpo negro feminino. Contos que valorizem o universo da negritude refletem sobre como pode se dar o despertar para identidade étnica da criança negra e fomentam o empoderamento negro de meninas e meninos. Nos capítulos *Ajê Xalugá e o seu brilho intenso* e *Oduduá e a briga pelos sete anéis* é possível identificar momentos de luta pelo espaço feminino e pela valorização da mulher, além do sagrado feminino enquanto parte fundamental na criação do universo e na sociedade.

O quinto conto de *Omo-oba: histórias de princesas* apresenta como protagonista Ajê Xalugá, uma princesa muito curiosa, insubmissa e impetuosa. O espaço para vivência das aventuras é o mar, por onde a princesa espalha suas ondas brilhantes sem se importar com as consequências da luminosidade de suas espumas marítimas. É a irmã caçula de Iemanjá. Em uma de suas saídas para desbravar o mar e exhibir seu poderoso brilho, termina por cegar as pessoas que avistaram o seu brilho, inclusive a ela mesma. Um aspecto a se considerar é o descontentamento da princesa em relação ao espaço que a que estava limitada, pois ela buscava mais conhecimento e espaço, como se percebe no fragmento a seguir,

— Como sou poderosa. A nobre princesa Olocum me ensinou todos os segredos que eu conheço!

Mal sabia que Olocum jamais ensinaria todos os segredos para a menina princesa, que era muito vaidosa, porque, para aprender, todas as pessoas têm a vida inteira.

Mas Ajê Xalugá, que era responsável por apenas uma parte do oceano, não se contentava com isso: quando percebia que Olocum, a grande princesa de todo o mar, saía para visitar o mundo, ela aproveitava para xeretar outras partes do oceano. (OLIVEIRA, 2009, p. 36)

Na passagem acima, observa-se a curiosidade da princesa Ajê Xalugá atrelada a busca por um espaço maior em um cenário no qual ela não tinha o domínio por inteiro. Para conseguir o espaço, a princesa não se detém às regras e nem pensa nas consequências dessa quebra de regras. Com este conto é possível pensar sobre as responsabilidades que vêm imbuídas ao poder. Ajê Xalugá é alertada sobre as consequências de sua desobediência pela princesa Olocum, como pode ser observado no seguinte fragmento: “Pois escute o que vou lhe dizer, e o farei apenas uma vez: O que você der aos outros retornará a você; este será o seu segredo, mas todo o

segredo, mas todo segredo guarda um perigo, nunca se esqueça disso.” (OLIVEIRA 2009, p.39). Mesmo dotada de empoderamento, orgulho, determinação e coragem, e dominando as marés e ondas do mar, como é descrito no prefácio do conto, a princesa precisa entender e aceitar as normas e a divisão do reino dos oceanos.

Ajê Xalugá era dona de uma personalidade com traços leves e simpáticos, por isso conquistava a muitos que compartilhavam do mesmo habitat que ela. A beleza e o empoderamento estético da princesa se concretizavam na forma de se vestir e também de construir seus adornos. A maneira com a princesa é descrita já prepara o leitor para conhecer uma princesa cheia de energia, como se pode notar no fragmento abaixo:

Ajê Xalugá era a irmã caçula de Iemanjá. Ela era muito bonita, vaidosa e todos os peixinhos do oceano eram apaixonados por ela, pois conversava com todos[...]Do universo do oceano, ela fazia suas roupas. Das pérolas ela fazia anezinhos para cada dedinho de sua mão; dos corais rosados, ela fazia presilhas para os seus cabelos negros e crespos; das estrelas do mar, ela fazia lindos colares; das conchinhas coloridas, ela fazia lindos brincos; das espumas das ondas, ela fazia um belíssimo vestido; das algas marinhas, ela fazia um enfeite para o seu vestido. Ai... como era vaidosa! (OLIVEIRA,2009, p. 35,36)

A estética da protagonista é constituída por elementos que compõem seu lugar de origem, o mar. A princesa acredita no poder do lugar onde vive, por conta disso carrega no corpo itens como pérolas, corais, estrelas do mar e conchas, que reforçam essa credibilidade no lugar de onde vem. Tais adornos suscitam o pensar a relação de pertencimento, que é imbricada ao empoderamento.

A narrativa do mito de Ajê Xalugá apresenta o tom moralístico como uma característica típica da maioria dos contos de fadas e princesas. Olocum, princesa mais velha e a grande princesa do mar, tem seu conselho ignorado pela princesa Ajê Xalugá. Observa-se que Olocum é a representação do saber dos mais velhos, do conhecimento passado de geração em geração, identificado como saber ancestral. Ajê Xalugá é a irmã caçula de Iemanjá, descrição que sugere ao leitor a ideia de jovialidade. A moral da história é: não ouvir os mais experientes pode ter consequências não esperadas. No caso da protagonista, foi a cegueira.

A cegueira de Ajê Xalugá não foi vista como uma punição, mas como um processo de aprendizado e adaptação. Conseqüentemente, a princesa adota um discurso de alegria e não se entrega a nenhum tipo de tristeza ou frustração, como se pode perceber no fragmento a seguir: “— Iupi!! Que delícia é cavalgar nas pontas das ondas disfarçada de espuma, só que, agora, menos brilhante” (OLIVEIRA, 2009, p. 40). A fala da personagem, remete à nova postura da princesa, marcada por resiliência, independência e empoderamento.

A presença de Iemanjá, neste conto, irmã mais velha de Ajê Xalugá, cumpre a figura da irmandade, do acolhimento, do companheirismo. Como se percebe na passagem seguinte: “A princesa Iemanjá, pressentindo que algo estava acontecendo com sua irmã mais nova, foi ao seu encontro. Ao encontrar Ajê Xalugá a boiar no mar, pegou-a pelos braços e a levou para o fundo do mar, a fim de cuidar dela” (OLIVEIRA, 2009, p. 40). A postura e ação de Iemanjá pode levar à reflexão sobre a construção da autoestima das mulheres, como as mulheres se acolhem em meio as adversidades, sobretudo como as mulheres negras têm sido acolhidas pela sociedade em meio as tentativas de emudecimento que sofrem constantemente.

A última protagonista de *Omo-oba: histórias de princesas* é Oduduá, uma princesa guerreira e de beleza rústica, cujo diferencial está no fato de ela ser indiferente aos enfeites. Oduduá é a única que não usa nenhum adorno. Até mesmo a princesa Olocum, que não gostava de se enfeitar, usava o *adé*, mas Oduduá optava pelo uso de uma espécie de chapéu. O fato de ser indiferente aos adornos e escolher um componente diferente para sua imagem, sugere a representação da diversidade social, com mulheres com seus diferentes modos de ser, pensar, agir, vestir e viver.

No conto *Oduduá e a briga pelos sete anéis*, questões como empoderamento feminino e o direito feminino serão o fio condutor da narrativa. De início, o texto mostra Oduduá buscando viver em harmonia com um príncipe em um mesmo espaço, mas não consegue de fato usufruir desse ambiente e nem de parte das riquezas que recebeu. A princesa até tenta entrar em consenso para tentar viver uma parceria com príncipe, mas este, fundamentado em pensamento patriarcal, não reconhece os direitos de Oduduá, o que gera conflitos entre os dois. Em uma sociedade machista, Oduduá, uma personagem feminina e ativista na busca do reconhecimento de seus direitos, desempenha papel decisivo e relevante em histórias infantis e infantojuvenis. A personagem da princesa representa o rompimento dessa inferiorização feminina, mostrando a voz das minorias desrespeitadas em uma sociedade misógina e racista.

Inicialmente, mesmo com as contestações da princesa, era o príncipe quem sempre decidia como os dois se ajustariam no espaço limitado que habitavam. O príncipe mostrava sua personalidade egoísta e combativa desde o início, como se observa no trecho seguinte: “— Princesa Oduduá, ordeno que você durma novamente embaixo de mim” (OLIVEIRA, 2009, p. 44). Emergia do vocábulo ordeno, repetido outras vezes pelo príncipe, traços de machismo, arrogância e petulância. O príncipe agia como dono da princesa e de suas vontades, negligenciando a toda e qualquer contestação da princesa, usurpando os direitos da princesa que tinha o mesmo título de nobreza que ele. As imposições do príncipe sugerem pensar nas várias mulheres com seus direitos silenciados pela tirania machista.

A revolta de Oduduá soa como um grito feminino de libertação das várias formas de agressão que mulheres negras e não negras sofrem diariamente. O despertar da princesa para não aceitar as imposições do companheiro convida o leitor ou leitora a repensar o papel feminino no cotidiano social. Ademais, é um alerta para que a sociedade não permita o desrespeito à mulher. As falas da princesa transmitem seu senso crítico e social. Oduduá, reivindica e briga pelo direito de ser e pertencer ao feminino. A princesa trouxe para a narrativa o ato de empoderamento feminino. Sob essa perspectiva, empoderar seria criar perspectivas individuais para o comprometimento com a luta pelo coletivo, lutar pelo direito de uma mulher é abrir caminhos para os direitos de todas as mulheres.

A princesa empoderada, Oduduá, teve como resposta o seu espaço, pois se tornou senhora da terra, sem precisar ser guiada por um homem. O conto desconstrói a ideologia de mulheres frágeis, com personalidade passiva e até negligentes com o seu querer. Quando a princesa diz ao príncipe que tem seus direitos garantidos, ela rompe a perspectiva de que mulher feliz e completa é a mulher que se cala e ignora seus direitos civis.

O conto também aproxima o leitor da questão da desigualdade de gênero. Conforme a narrativa, ao receberem sete anéis de ouro de um parente próximo, o príncipe apossou-se da maior parte do presente, deixando Oduduá com a menor parte, baseando a partilha dos anéis de ouro na ideia de que exista um gênero superior ao outro, como pode ser constatado a seguir: “— Penso que por ser homem, somente eu devo ter direitos, sendo assim, ordeno que você se deite novamente embaixo de mim e eu ficarei com os quatro anéis nos dedos- respondeu o príncipe Obatalá” (OLIVEIRA, 2009, p. 45). A opressão masculina sobre a mulher está presente na história social e esse conto traz exemplificações de como essa violência pode se manifestar.

As princesas afro-brasileiras de *Omo-oba: histórias de princesas* são guerreiras, determinadas, geniais, corajosas, impetuosas e empoderadas. As histórias narradas na obra apresentam novas perspectiva para a menina-mulher, mostrando que a mulher tem o seu lugar na sociedade. A obra apresenta ainda ao público infantil o lado estético dos corpos negros que exalam perfume. A beleza dos cabelos negros encaracolados e crespos é enfaticamente reportada, reforçando a ideia da beleza da estética negra. Todos os adjetivos e elementos citados se referindo ao corpo e à cultura negra são símbolos relevantes para a luta antirracista. As histórias contadas em *Omo-oba: histórias de princesas* cumprem a tentativa de aproximar os leitores das raízes, cultura e histórias que constituem as identidades negras, apresentando representações literárias que contam a história da diversidade pluriétnica brasileira de forma didática, ao passo que corrobora os sentimentos que compõem o sujeito.

## 5 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT

Em 2023, completa-se 20 anos da promulgação da lei 10.639/2003. Essa lei trouxe para o cotidiano escolar algumas implicações pedagógicas como a inclusão de material didático que fomentasse a cultura étnico-racial e colaborasse na metodologia e abordagens dentro da escola. O intuito é de combater práticas racistas em ambientes formais de aprendizagem. Pensar a educação antirracista implica pensar na desigualdade de oportunidades que atinge, de inúmeras formas, os estudantes negros e não negros, pois em uma sociedade desigual, a exclusão e injustiça caminham juntas, gerando desequilíbrio social.

Um das maneiras de superar e criar expectativas de mudança dessa desigualdade social, econômica e racial é a educação. Com a obrigatoriedade de se trabalhar a cultura africana, trazida pela legislação, a comunidade escolar tem a oportunidade de conhecer as epistemologias étnico-raciais e conviver com estas dentro da escola, com um olhar voltado a construir novos saberes e desconstruir aprendizagens que geram preconceito, intolerância e discriminação. A escola pode apresentar suportes que possam colaborar na condução de leituras e saberes referente às relações étnico-raciais, possibilitando interpretações e saberes e fundamentando professor e estudante para a prática educacional antirracista.

O racismo em qualquer fase da vida representa dor, tristeza, sofrimento, rejeição e angústia, provocando vários silenciamentos que precisam ser debatidos nos muitos espaços públicos, em especial nas escolas públicas, local onde a maioria da população infantil negra frequenta. Andrade (2005) defende que a escola brasileira pode e deve contribuir para combater as visões estereotipadas e por vezes racistas que são produzidas e reproduzidas sobre as populações negras. Além disso, é necessário o reforço à autoestima das crianças negras e de outras etnias dentro do espaço escolar.

Neste estudo, acreditamos na funcionalidade da sequência didática enquanto instrumento facilitador de construção de conhecimento dentro da escola. Autores como Braga (1997), Bronckart (1999), Nogueira (1997), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que uma sequência didática apresenta aos docentes instrumentos que podem despertar o estudante para a participação ativa na vida social. Os autores acrescentam ainda que, em uma sequência didática, deve ser privilegiada a leitura de mundo, em conjunto à produção de sentidos despertados a partir do texto.

Na teoria de Marcuschi (2008, p. 222), a elaboração de um modelo de sequência didática envolve também “métodos em que seja possível identificar as capacidades adquiridas, a elaboração e a condução de atividades de produção e a avaliação dessas capacidades”. Em

termos gerais, uma sequência didática se parece com um plano de aula, entretanto é algo mais amplo, pois aborda várias estratégias de aprendizagem e perdura por vários dias.

As estratégias pedagógicas pautadas na educação para as relações étnico-raciais fortalecem a noção de coletividade e diversidade, colaborando para ressignificação da história dos povos negros. Com sequências didáticas que apresentem símbolos, características culturais e elementos da tradição oral africana, é possível proporcionar dentro da escola conhecimento e espaço para o diálogo sobre a diversidade.

As sequências didáticas desenvolvidas ao longo deste estudo, foram elaboradas para as séries finais do ensino fundamental, mas todas são adaptáveis, dado que cada aula busca cumprir objetivos que corroboram para as relações étnico-raciais na educação brasileira. As aulas seguem com provocações reflexivas para o professor e o estudante.

O material aqui desenvolvido, tem por título *Princesas negras: abordagens antirracistas na escola*. Vale lembrar, que o material, não é um manual de como trabalhar as relações étnico-raciais na escola, mas apresenta algumas formas educativas de abordar temáticas que envolvam negritude e diversidade na escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas afirmativas afiguram-se avanço na educação, mas ainda é pequena a visibilidade da pessoa negra em qualquer espaço, visto que a cultura negra ainda é demonizada e rechaçada. A título de exemplificação, o meu primeiro contato com a obra *Omo-oba: história de princesas* se deu, inclusive, em busca de referências positivas de negritude e cultura dos orixás. Procurava, em obras literárias brasileiras, argumentos para reforçar a minha fala contra a intolerância religiosa e a favor da igualdade racial, a fim de dialogar com meus alunos em sala de aula, quando me deparei com *Omo-oba: histórias de princesas*.

Ao longo da escrita deste texto, pude ratificar o quão provocador de novos desafios pode ser o ambiente escolar, tanto para o aluno quanto para o professor. Os desafios se tornam mais complexos frente às inúmeras situações de intolerância de gênero, etnia ou crença, que acontecem diariamente em nosso país. No caos de preconceitos, a escola pode funcionar como mediadora das relações sociais, pois, se a escola dialoga acerca das diferentes culturas da diversidade social, ela demonstra ao estudante as diversas perspectivas de conhecimento. Assumir e disseminar as diversas formas de cultura, é combater as visões dogmáticas formuladas no empirismo ou em valores equivocados de educação.

Reitero, nesta pesquisa, que o discurso antirracista na escola não pode se limitar a um discurso oportunista, que aparece hora aqui ou hora ali, em datas alusivas à libertação dos escravizados. A luta por uma educação antirracista é estética, é epistemológica, é multicultural e ideológica. Neste estudo, reforço a importância da formação do professor no desenvolvimento de práticas de letramento que contemplem a educação para as relações étnico-raciais.

Há tempos, o protagonismo negro vem resgatando, por meio da literatura, a memória ancestral e se colocando como ferramenta de luta e poder. Nesse sentido de empoderamento negro, *Omo-oba: histórias de princesas* apresenta-se, para o leitor infantil e infantojuvenil, como uma alternativa literária que prima pela potência negra, sobretudo a feminina. As temáticas da obra abordam questões sociais como o preconceito, intolerância de gênero e o diálogo acerca das vivências ancestrais.

As crianças negras brasileiras, durante décadas, conviveram na maior parte do tempo com a invisibilidade de sua cultura. Na literatura, como discorrido ao longo deste estudo, não foi diferente. As figuras representativas da pessoa negra trouxeram arquétipos sociais que definiam a pessoa negra como analfabeta, o homem negro como malandro e sujo, enquanto a mulher negra não apresentava outras opções de carreira, limitando-se aos serviços domésticos. Por conta das representações limitadoras do sujeito negro e da sujeita negra, e por vezes



negativa, desencadeou-se no imaginário social a figura da pessoa negra como apequenada em direitos, deveres e visibilidade.

Obras como *Omo-oba: histórias de princesas*, e outras de mesmo teor citadas neste estudo, buscam construir novas percepções acerca da representatividade negra. As obras afro-literárias na escola afiguram-se contribuições para o fortalecimento de caminhos da cultura africana no cenário escolar contemporâneo. Nesta pesquisa, as abordagens se filiam à Lei 10.639/03, que atenta para a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Neste trabalho, considero o espaço escolar um local em que se pode dialogar sobre trajetória antirracista, levar representatividade, ouvir e ser ouvido, aprender e reaprender, desconstruir e construir, com a finalidade de estimular as relações de empatia, alteridade e respeito por si e pelo outro.

*Omo-oba: histórias de princesas*, objeto de estudo desta dissertação, é aqui tratado como uma contribuição para as práticas educativas que contribuem para a representatividade negra e identidade étnica na escola, uma vez que usa da construção de personagens infantis, mantendo relações com o passado, para reviver as tradições que celebram a memória ancestral africana. Aspectos como representação negra e identidade étnica, são elementos primordiais para o diálogo antirracista em espaços sociais no ambiente escolar.

Aproveito para retomar a história de minhas alunas que foram essenciais na decisão de refletir sobre negritude na escola. Gostaria muito de dizer que, como as princesas de Kiusam de Oliveira, tive um final de superação para cada episódio de preconceito que citei na introdução deste estudo, mas não o obtive. Uma das alunas citadas, face aos inúmeros ataques preconceituosos à sua religião de matriz africana, não retornou à escola após as férias de julho. Hoje, em distorção idade-série, ela frequenta a educação de jovens e adultos. Via-a apenas uma vez depois que ela deixou de frequentar a escola em que trabalhou, mas ela ainda lembra das historinhas das princesas pretas, como ela mesma disse, quando nos encontramos. A outra aluna, mudou de escola e cidade, espero que esteja bem e tenha percebido a beleza de sua pele e de seus cabelos, que cheguei a ver soltos, uma única vez.

Promover uma educação antirracista é desafiante, sobretudo quando sofremos preconceito. Apenas quem o experimenta sabe o que é, sejam negros, negras, gordos, gordas, mulheres, PCDs, homossexuais etc. Não podemos tratar de temáticas como preconceito e discriminação, sem incluir quem convive com isso todos os dias. A construção desse estudo buscou difundir no espaço escolar a literatura afro-brasileira e explorar os conceitos de identidade étnica e cultural, representatividade e empoderamento por meio da análise literária de *Omo-oba: história de princesas*. Acredito muito no poder da literatura, enquanto fonte de

resposta para na capacidade para as inúmeras inquietações que cercam o ser humano. Ainda que possa parecer algo tênue e utópico, enquanto professora, observo a literatura, sobretudo a literatura afro-brasileira, como um importante instrumento no trato de questões como o preconceito e a discriminação que circundam o desenvolvimento da sociedade.

Não posso dizer que a literatura, especialmente a afro-brasileira, é a salvadora do mundo e destruirá todos os preconceitos existentes, afirmar isso seria algo insensato e sem reflexão. Mas, acredito que a leitura de literatura afro-brasileira possa abrir caminhos para o fortalecimento das relações étnico-raciais na escola e por conseguinte na sociedade.

Este estudo renova minha crença de que a memória preserva nossas histórias e colabora para o fortalecimento das práticas interativas na sala de aula. Insisto que, por meio da educação, é possível conceber que a cultura de um povo é tão importante quanto a de outro, e que os mitos e lendas de origem africana são tão belos, interessantes e poderosos, quanto os mitos gregos, nórdicos e romanos, e nossos ancestrais africanos nos deram um diferenciado arcabouço cultural. Destaco que, como professora, dialogar sobre a cultura africana na escola requer mudança, por exigir que conheçamos nossa história com a África, mas também requer reconhecimento sobre a barbárie da escravidão, para que percebamos o imenso cultural legado africano.

Ao final da presente pesquisa, acredito que ela possa servir de um contributo para os docentes que se sentem motivados a trabalhar a perspectiva da literatura afro-brasileira como instrumento de diálogo antirracista na escola. Espero que os estudos teóricos utilizados no decorrer dessa abordagem também auxiliem os colegas professores a se descobrirem ou mesmo reinventarem suas práticas pedagógicas. Nas sequências didáticas desenvolvidas ao final deste estudo, tenho em vista sugerir aos docentes atividade que apresentem aos estudantes outras representações do sujeito negro e da sujeita negra, desconstruindo os estereótipos sociais negativos que foram apresentados ao nas mídias e na literatura.

As análises aqui apresentadas buscaram rememorar as experiências ancestrais, a negritude positivada e o empoderamento negro, sobretudo o feminino. Tais aspectos, entrelaçados ao trabalho lúdico desenvolvido pela literatura afro-brasileira infantojuvenil podem possibilitar que crianças e adolescentes reflitam, de maneira menos densa, questões sociais como a intolerância e tudo que a circunda. De alguma maneira, almejo que esta pesquisa possa contribuir para o combate às muitas situações de preconceito na escola e para os diálogos sociais em prol da valorização relações étnico-raciais na escola. Sigo firme nesta proposta. Sigamos firmes. Como diz Kiusam de Oliveira: *Que tudo se movimente!*

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **Americanah**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- AMARAL, C. I. **Representações do feminino e do masculino nas estórias infantis**. 2004. 197f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004
- ANDRADE, I. P. de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 117-124.
- ARAÚJO, E. **Viva Cultura Viva do Povo Brasileiro**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2007.
- AZEVEDO, E. **Raça: conceito e preconceito**. São Paulo: Ática, 1987.
- BÂ, A. H. A tradição viva. In: **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.
- BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: IBEP, 2012.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Império do Brasil. Rio de Janeiro, 22 de abril de 1824. Disponível em: <https://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. Remate de Males. **Revista do Departamento de Teoria Literária**, n. esp., p. 81-89, 1999-2002. Disponível em: <file:///D:/00006758/Downloads/baygon,+10+-+A+literatura+e+a+forma%C3%A7%C3%A3o....pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CAVALLEIRO, E. **Veredas das noites sem fim: Socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras**. Brasília: UNB, 2014. v. 2000. 334p.
- CHAGAS, W. F. Educação das relações étnico-raciais na formação de professores (as) de História: uma prática extensionista. **Cadernos Imbondeiro**, v. 3, p. 1-11, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/21846>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- CHALHOUB, S. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

CHEVRIER, J. **Literatura negra (Littérature nègre)**. Paris: Armand Colin, 1984.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989, Article 8. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2002, v. 10, n. 1, pp. 171-188. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. História da educação do negro e outras histórias (pp. 91-100). In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília (2005). Ministério da Educação. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\\_educacao\\_negro.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf) derivados. Acesso em: 07 jul. 2022.

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

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139>. Acesso em: 08 ago. 2022.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, v. 12, n. 23, pp. 100-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 9 ago 2022.

DÓRIA, A. de S. **Recenseamento Escolar**, [s.l.: s.d.], 92 p. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Alarico Silveira, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, pelo Sr. Dr. Antonio de Sampaio Dória, Diretor Geral da Instrução Pública.

DUARTE, E. de A. **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, E. de A. **Literatura, política e identidades: ensaios**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

FARIAS, A. **Uma breve história da África**. Fortaleza: SAS, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. 48. ed. Pernambuco: Global, 2003.

GIAROLA, F. R. **Racismo e teorias raciais no século XIX**: Principais noções e balanço historiográfico. *História e-História*, v. SM, p. 1-21, 2010.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: reflexões sobre a realidade brasileira. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Menezes. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, v., p. 419-441.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>. Acesso em: 30 jul. 2022.

GOMES, N. L. Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012a.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2022.

GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 135p.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Prática do racismo e formação de professores. In: Dayrell, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo horizonte: UFMG, 1996.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa** [online]. 2005, v. 31, n. 1, pp. 79-91. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100006>. Acesso em: 9 ago. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, [ 1 9 8 7 ] 2005.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JODELET, D. 1. Représentations sociales: un domaine en expansion. **Les Représentations Sociales**, [S.L.], p. 45-78, 1 maio 2003. Presses Universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>. Disponível em: <https://www.cairn.info/les-representations-sociales-2003--9782130537656-page-45.htm?ref=doi>. Acesso em: 03 ago. 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio De Janeiro: Cobogó, 2019

KUAMBI, U. **Namibia Oficial**: reparação e luta. *New African*, v. 40, n. 457, p. 46-48, Dec. 2006.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, H. P. **A semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra, 2005. 55p.

LIMA, H. P. **Benjamin, o filho da felicidade**. São Paulo: FTD, 2007. 55p.

LIMA, H. P. de. **Histórias da Preta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

LIMA, H. P. **Histórias da Preta**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002. 71p.

LIMA, H. P. **O espelho dourado**. São Paulo: Petrópolis, 2003. v. 1. 32p.

LIMA, H. P. **O pescador de histórias**. São Paulo: Melhoramentos, 2013. 48p.

LIMA, H. P. **Toques do griô**. São Paulo: Melhoramentos, 2014. 104p.

LIMA, H. P.; FILHO, R. **O marimbondo do quilombo**. São Paulo: Manole, 2011. 22p.

LOBATO, M. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Nacional, 1937.

MACEDO; J; MACÊDO, D. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 301-312, out. /dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i27.9387>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MACHADO, A. A. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Melhoramentos 1988. São Paulo: Ática, 1998.

MACHADO, A. M. **Menina Bonita do Laço de Fita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO. A. F. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. Cidade, Editora, 2014. 240 f.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MATTOS, R. A. de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAES, R. F.; CAMPOS, S. M. O ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, nº. 13, p. 11-34, mai/ago. 2018. Disponível em: <http://www.publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. Acesso em: 03 set. 2022.

MOREIRA, A. J. **Racismo Recreativo**. 2. ed. São Paulo: Pólen Livros, 2019. 223p.

MORTATTI, M. R. L. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Org.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014b. p.5-28.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

**MOURA, C. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1983.**

MUNANGA, K. Identidade, Cidadania e Democracia: Algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: Mary Jane Paris Spink. (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, v., p. 177-188.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Conflitos: traumas e memórias. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - **ABPN**, v. 5, p. 220-234, 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002647287>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MUNANGA, K. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **PADÊ**, Revista do Centro de Referências Negromestiça, Salvador, v. 1, p. 23 - 29, 02 mar. 1989.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e Sentidos. São Paulo: Ática, 1988. 88p.

MUNANGA, K. Política de ação afirmativa no Brasil: Consenso e desacordo na política de cotas na Universidade Pública. In: Maxim Repetto; Leandro Roberto Neves; Maria Luiza Fernandes. (Org.). **Universidade inconclusa**: Os desafios da desigualdade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, v., p. 13-31.

NASCIMENTO, A. do. **Sortilégio II – Mistério Negro de Zumbi Redivivo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NIETZSCHE, F. W. **A origem da tragédia**: proveniente do espírito da música. Tradução de Erwin Theodor. São Paulo: Ebooksbrasil, [1872] 2000.

OLIVA, A. R. As novas abordagens no ensino de história da África aos poucos elucidam a verdadeira importância do continente em nossa formação. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 1, n. 9, p.82-85, abr. 2006.

OLIVEIRA, I. M. de **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. 3ed. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

OLIVEIRA, K. de. **O mar que banha a ilha de Goré**. São Paulo: Peirópolis, 2014. 44p.

OLIVEIRA, K. de. **O mundo no black power de Tayó**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2013. 44p.

OLIVEIRA, K. de. **Omo-Oba: histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

PAULINO, G. **Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1999.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, D. M. (Coord.). **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.

REIS, J. R. F. **Higiene Mental e Eugenia: o projeto de regeneração nacional da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920-40)**. Dissertação de Mestrado. Campinas/Unicamp, 1994.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. pp.155-172.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO V, M. (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, p.89-113, 2003.

SOBRAL, C. **Antologia da Poesia Negra Brasileira - O Negro em Versos**. São Paulo: Moderna, 2006. v. 1. 180p.

SOBRAL, C. **Não vou mais lavar os pratos**. 2. ed. Brasília: Dulcina de Moraes, 2011. v. 01. 126p.

SOUSA, A. L. A. de. **Literatura Afro-Brasileira: Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental**. André Luiz Amâncio de Sousa. Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop**. São Paulo: Parábola, 2011. 176p.



SOUZA, A. L. S.; JOVINO, I da S.; MUNIZ, K. da S. Letramento de reexistência – um conceito em movimentos negros. **Revista ABPN**, v. 10, p. 601-628, 2018. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/556>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SOUZA, F. Memória e performance nas culturas afro-brasileiras. In: ALEXANDRE, M. A. (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 30-39.

SOUZA, M. de M. e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2014.

TEODORO, C. A constituição de corpos negros em espaços de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 12, n. 33, p. 110-133, jun/ago 2020. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1005/870>. Acesso em 10 dez 2020.

THEODORO, M.; OSORIO, R. G.; SOARES, S.; JACCOUD, L. de B. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil. In: THEODORO, Mario (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**. Brasília: UFMG, 2005-2008.