



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC**



LUCIANA MONTEIRO DA ROCHA

**LITERATURA E IDENTIDADE EM QUESTÃO: REPRESENTAÇÕES
DE CRIANÇAS NEGRAS EM NARRATIVAS AFRO-BRASILEIRAS
INFANTOJUVENIS**

**TERESINA
2024**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



LUCIANA MONTEIRO DA ROCHA

**LITERATURA E IDENTIDADE EM QUESTÃO: representações da criança negra em
narrativas afro-brasileiras infantojuvenis**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura – PPGSC da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestrado em Sociedade e Relações Étnico-raciais.

Orientadora:
Profa. Dra. Assunção de Maria Sousa e Silva.

TERESINA
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



R672l

Rocha, Luciana Monteiro da.

Literatura e identidade em questão: representações de crianças negras em narrativas afro-brasileiras infantojuvenis / Luciana Monteiro da Rocha. – 2024. 176 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura - PPGSC, *Campus* Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2024.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Assunção de Maria Sousa e Silva.” “Linha de Pesquisa: Sociedade e Relações Étnico-raciais.”

1. Literatura afro-brasileira. 2. Identidade. 3. Infantojuvenil. 4. Criança. 5. Escola. I. Título.

CDD: 808.068

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Francisca Carine Farias Costa (Bibliotecária) CRB-3^a/1637



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



LUCIANA MONTEIRO DA ROCHA

LITERATURA E IDENTIDADE EM QUESTÃO: representações da criança negra em narrativas afro-brasileiras infantojuvenis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito de obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Assunção de Maria Sousa e Silva.

Defesa em: 30/04/2024

Banca Examinadora

Profa. Dra. Assunção de Maria Sousa e Silva
Orientadora/UESPI

Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros
Examinadora interna/PPGSC-UESPI

Profa. Dra. Norma Suely Campos Ramos
Examinadora externa /PROFLETRAS - UESPI

Profa. Dra. Franciane Conceição da Silva
Examinadora externa - UFPB



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



*À minha irmã Ana Lúcia Monteiro e
minha sobrinha/filha Lorem Geovana Monteiro*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e todas as entidades e antepassados que guiam minha existência!

Gratidão a minha família, que com resiliência e amor me apoiaram nessa caminhada.

Ao meu marido Antônio Santos, que caminha ao meu lado e dedica seu amor, respeito, carinho e admiração, que foi importante na conclusão desse sonho. Essa vida não é suficiente para darmos continuidade a esse amor, que se perpetuará em outras vidas.

Pela paciência, amor e carinho, agradeço minha sobrinha/filha Lorem Geovana Monteiro. O maior e mais lindo amor que perpassa a nossa existência.

Agradeço de forma especial, minha orientadora Assunção Sousa pela parceria, paciência e dedicação em me guiar pelos caminhos acadêmicos, sempre com reciprocidade e respeito. Obrigada por acreditar em mim!

Professoras Lucineide Medeiros, Cristiana Rocha, Maria da Vitória Lima e Norma Suely Ramos, gratidão aos saberes compartilhados, incentivos pessoais e acadêmicos.

Àqueles que curam dores, compartilham risos, abraços e seguram mãos tremulas, amigos de jornada, Adriana Barros, Elismar Júnior, Josué Barbosa, Jorge Amorim, Karla Andrade e Sônia Terra, minha sincera gratidão.

Quero agradecer ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura – UESPI, me sinto honrada em fazer parte da primeira turma do programa. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), pelo financiamento desta pesquisa, sem esse apoio não seria possível findar esta caminhada.

A todos/as que de alguma forma estiveram ao meu lado, gratidão!



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



Para a menina

Para todas as meninas e meninos de
cabelos trançados ou sem tranças

Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem medos nos
caminhos repartidos de seus cabelos.
Lavo o corpo da menina e as minhas mãos
tropeçam dores nas marcas-lembranças de
um chicote traiçoeiro.

Visto a menina
e aos meus olhos
a cor da sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.
Sonho os dias da menina
e a sua vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia dos novos caminhos,
esperança.
(EVARISTO, 1998, p.35)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



RESUMO

Essa dissertação parte do propósito de unir as potencialidades da literatura afro-brasileira infantojuvenil e os estudos atrelados a uma educação decolonial e antirracista como ferramenta construtora de caminhos identitários e de saberes pertinentes a visões culturais e históricas sobre o povo negro, oportunizando o protagonismo, representatividade e auto-pertencimento das crianças e jovens negros. Direciona o entendimento de como o estudo dessas literaturas narram e conduzem os atravessamentos que permeiam as vivências dessas crianças e jovens negros diante dos desafios de afirmação de suas identidades, reconhecimento de suas origens, conforme a sua realidade e percepção individual e coletiva da sociedade. Como apoio teórico-crítico e via metodológica as ideias de autores como Karla Akotirene (2021), Patrícia Hill Collins (2021), Kabengele Munanga (2008), Eduardo de Assis Duarte (2013), Ngola Marques (2023), Mota Neto (2016) e Chimamanda Ngozi Adichie (2009) que, entre outros, possibilitaram refletir, analisar, conhecer e apresentar respostas e possibilidades para uma mudança social acerca das diversas intersecções de raça, classe e gênero, que desencadeia diversas avenidas de opressões contra crianças e jovens negras, principalmente em espaços escolares, apagando infâncias e causando graves impactos emocionais. Nesse sentido, apresentamos a trajetória da infância das crianças negras e sua relação com a literatura infantojuvenil afro-brasileira para compreender melhor a construção de sua identidade e auto-pertencimento. E Conduzimos uma reflexão acerca da importância do protagonismo negro através da leitura dos textos cujos elementos, personagens, temas, linguagens e representações imagéticas apontam marcadores de identidade desses sujeitos nas literaturas analisadas. Os textos infantojuvenis de autoria negra apresentados em categorias temáticas, contribuem com os estudos que buscam a valorização da história, cultura, ancestralidade, combate à discriminação racial e o racismo e outras formas de discriminações no contexto escolar, demarcando a leitura desses textos como ferramenta indispensável para acessar o universo de crianças e jovens. A condução qualitativa e analítica permitiu apresentar em um viés teórico-metodológico interdisciplinar, formas práticas de como os professores podem trabalhar em sala de aula, compreendendo os diversos temas que compõem essas literaturas e que contribuem diretamente para transformação dessa realidade.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira; identidade; infantojuvenil; criança; escola.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



ABSTRACT

This dissertation sets out to unite the potential of Afro-Brazilian literature for children and youth and studies linked to decolonial and anti-racist education as a tool for building identity paths and knowledge pertinent to cultural and historical views about black people, providing opportunities to stand out, to be represent and self-belonging sense in black children and youth. It directs the understanding of how the study of these literatures narrates and conduct the crossings that permeate the experiences of these black children and youth faced with the challenges of affirming their identities, recognizing their origins, according to their reality and individual and collective perception of society. As theoretical-critical support and methodological means, the ideas of authors such as Karla Akotirene (2021), Patrícia Hill Collins (2021), Kabengele Munanga (2008), Eduardo de Assis Duarte (2013), Ngola Marques (2023), Mota Neto (2016) and Chimamanda Ngozi Adichie (2009) among others, made it possible to reflect, analyze, understand and present answers and possibilities for social change regarding the various intersections of race, class and gender, which triggers different ways of oppression against black children and youth, especially in school spaces, erasing childhoods and causing serious emotional impacts. Based on this, we present the childhood trajectory of black children and their relationship with Afro-Brazilian children's literature to better understand the construction of their identity and self-belonging. Also, we bring a reflection on the importance of black prominence through reading the texts whose elements, characters, themes, languages and cultural imagery, point identity markers of these people in the literature analyzed. The texts for children's and youth by black authors presented in thematic categories, contribute to studies that seek to value history, culture, ancestry, combating racial discrimination and racism and other forms of discrimination in the school context, demarcating the reading of these texts as an indispensable tool to access the universe of children and young. The qualitative and analytical approach allowed us to present, in an interdisciplinary theoretical-methodological perspective, practical ways for teachers use in the classroom, understanding the various themes that make up these literatures and which directly contribute to transforming this reality.

Keywords: Afro-Brazilian literature; identity; children and youth; child; school.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Branca de Neve e a Rainha malvada.....	48
Imagem 2 - Rapunzel e o Príncipe.....	49
Imagem 3 - A cor da ternura (1992, p.56).....	53
Imagem 4 - Cor da ternura (1992, p.50).....	54
Imagem 5 - Meninas negras, (2010, p.05- 06)	95
Imagem 6 - Os reizinhos de congo (2023, p.11)	97
Imagem 7 - Os reizinhos de congo	97
Imagem 8 - Capa os reizinhos de congo (2023), Edimilson Pereira	100
Imagem 9 - Capa o pênalti (2019), Geni Guimarães.....	101
Imagem 10 - O pênalti (2019, p.13)	104
Imagem 11 - O pênalti (2019, p.26)	104
Imagem 12 – Avó, Menina bonita do laço de fita (2011, p. 14-15) Erro! Indicador não definido.	
Imagem 13 – Coelho, Menina bonita do laço de fita (2011, p. 16-17) Erro! Indicador não definido.	
Imagem 14 - Filhos do Coelho, Menina bonita do laço de fita (2011, p.20- 21).....	Erro! Indicador não definido.
Imagem 15 - Relaxamento, A menina que nasceu sem cor (2020, p.15).....	112
Imagem 16 - Identidade, A menina que nasceu sem cor (2020, p.18)	113
Imagem 17 - Boneca, A menina que nasceu sem cor (2020, p.22)	114
Imagem 18 - Capa do livro, Felicidade não tem cor (2019), Júlio Emílio Braz	140
Imagem 19 - Boneca Maria Mariô, Felicidade não tem cor (2019, p.10-11).....	141
Imagem 20 - Redação do personagem Fael, Felicidade não tem cor (2019, p.13).....	144
Imagem 21 - Personagem Fael é alvo de apelidos racista, Felicidade não tem cor (2019, p.18-10).....	145
Imagem 22 - Briga entre Fael e Romãozinho, Felicidade não tem cor (2019, p.38-39)	147
Imagem 23 - Capa do livro os nove pente d'África, Cidinha da Silva (2009).....	152



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



Imagem 24 - Capa do livro princesas negras (2018), Meireles e Souza	162
Imagem 25 - Capa do livro Omo-oba: histórias de princesas e príncipes (2023), Kiusam de Oliveira	162
Imagem 26 - Meninas observam imagem de princesas, Princesas negras (2018, p.04).....	163
Imagem 27 - Princesa representando o uso do turbante, Princesas negras (2018, p.12).....	169
Imagem 28 - Capa do livro Menino Nito (2011), Sonia Rosa.....	171
Imagem 29 - Nito constrói uma barreira emocional, Menino Nito (2011, p.06).....	174
Imagem 30 - Capa do livro lápis de cor (2012), Madu Costa	177
Imagem 31 - Luan navegando na internet, Lápis de cor (2012, p. 05).....	178



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Categoria 1, Racismo no cotidiano escolar e outras formas de discriminações	61
Organograma 2 - Categoria 2, História, cultura e ancestralidade.....	63
Organograma 3 - Categoria 3, Anuto-pertencimento e estética negra	64
Organograma 4 - Categoria 4, Gênero e construção de identidade	65
Organograma 5 - Categoria 5, Representações imagéticas de personagens negros em outros temas	66
Organograma 6 - Por um Conceito de Literatura Afro-brasileira, Eduardo de Assis Duarte (2013)	82
Organograma 7 - Para entender o Conto, de Monica Rector (2015, 13-14).....	86
Organograma 8 - Para analisar o conto, Monica Rector (2015, 54- 59).....	88
Organograma 9 - Ilustrações do livro Os reizinhos de Congo (2023).....	102
Organograma 10 - Minha mãe é negra sim! (2008, p. 08 -16)	118
Organograma 11 - Zica: a menina negra que viu um erê, Meijer (2015, p.04 -11).....	119
Organograma 12 - Minha mãe é negra sim! (2008, p. 22-24)	120
Organograma 13 - Zica: a menina negra que viu um erê (2015, 10-15)	121
Organograma 14 - Pentes, Os nove pentes d'África (2009, p. 08-19).....	154
Organograma 15 – Pentes, Os nove pentes d'África (2009, p.29-32)	155
Organograma 16 - Pentes, Os nove pentes d'África (2009, p. 39- 43).....	157
Organograma 17 – Pentes, Os nove pentes d'África (2009, p. 39-43)	158
Organograma 18 - Princesas, Omo-oba: histórias de princesas e príncipes (2023, páginas 11-21).....	165
Organograma 19 - Príncipes, Omo-oba: histórias de princesas e príncipes (2023, 49- 57) ...	166



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

ABL – Academia Brasileira De Letras
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
EBMSP – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA – Estados Unidos da América
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGBTQ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers
PCD – Pessoa com Deficiência
PNBE – Programa Nacional da Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2 UM OLHAR LANÇADO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	25
2.1 Sujeitos na trama dos subjugamentos: intersecções raça, classe e gênero	25
2.1.1 Raça, classe e gênero	29
2.2 A literatura para crianças: caminhos já percorridos.....	35
2.2.3 O caso Monteiro Lobato e as primeiras narrativas brasileiras.....	41
2.2.4 Contos de fada: quando o menino e a menina negra não se veem nos padrões de leitura.....	45
2.2.5 Contos contemporâneos: leitura com viés inclusivo para criança negra	50
2.3 Levantamento de histórias infantojuvenis	58
2.3.1 Levantamento de literaturas de temática afro-brasileira e africana no PNLD literário ...	67
3 A LITERATURA INFANTOJUVENIL DE AUTORA NEGRA: SUJEITOS E IMAGENS E DIMENSÃO DO NARRADO	74
3.1 Apontamentos sobre literatura afro-brasileira.....	74
3.2 Sujeitos enunciadore e os elementos textuais.....	84
3.2.1 Imagem e imaginação de si: a ilustração com ferramenta de representação da criança na literatura de autores/as negros/as	93
3.3 Narração das histórias infantojuvenis de temática afro-brasileiras	105
3.3.1 O que se narra e como narra as histórias infantojuvenis de autoria negra.....	115
4 A IMAGEM DA CRIANÇA NEGRA E SUAS REPRESENTAÇÕES NAS LITERATURAS DE AUTORIA NEGRA: IDENTIDADE E AUTO-PERTENCIMENTO.....	123
4.1 Construção de identidades e auto-pertencimento na infância.....	123



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC



4.2 Visão decolonial nos estudos antirracistas	132
4.1.1 Análise literária: a valorização do pertencimento negro na literatura afro-brasileira infantojuvenil.....	137
4.1.1.1 <i>Felicidade não tem cor</i> de Júlio Emílio Braz: relações raciais no contexto escolar ..	139
4.1.1.2 <i>Os nove pentes d'África</i> , Cidinha da Silva: heranças ancestrais.....	150
4.1.1.3 Representatividade e posituação das figuras de meninas e meninos negros nas obras infantojuvenis <i>Princesas negras</i> e <i>Omo-oba: histórias de princesas e príncipes</i>	159
4.1.1.4 <i>O Menino Nito</i> , Sônia Rosa: o ensinamento da masculinidade questionada.	170
4.1.1.5 <i>Lápis de cor</i> , Madu Costa: a relação criança / natureza	175
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS	184

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história de materialização deste trabalho nasceu bem antes de eu entrar no Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, ou mesmo na minha jornada na graduação em Pedagogia. Ela vive em mim desde minha infância, quando não entendia a diferença de tratamento que algumas pessoas recebiam em decorrência da cor de sua pele. É sobre uma menina de cor de pele não denominada, não apresentada, nem mesmo mencionada nas literaturas que contam histórias de um povo que usa bandeiras de cores verde e amarela para exaltar sua identidade nacional. Sempre foi fácil mencionar a cor da bandeira do país, uma nação verde e amarela. Nunca foi fácil mencionar a cor da infância de meninos e meninas brasileiras, principalmente as negras.

Conheço a história de uma menina, negra ou não. Ela não sabe, e talvez levará um tempo para compreender, pois a sociedade muitas vezes nos permite a confusão do “ser” ou do “não ser”. Numa pequena cidade nordestina, poucos habitantes, vivia uma família, pai, mãe, duas crianças. Viviam em meio a simplicidade e as curiosidades que a vida oferecia. A posição da criança na infância muitas vezes é de obediência ao adulto e acima de tudo demonstrar respeito e uma certa reverência aos seus familiares. Foi entendendo o ato de reverência que pude compreender a divisão racial brasileira, o lugar do branco, o lugar do negro. O ato de ser abençoado por um parente distante se tornou no imaginário inocente da criança, um ato de opressão, pois as bênçãos não são dadas a todos(as), ou talvez a sua cor pode determinar se será abençoado ou não. Quando o parente distante se recusou aabençoar a menina, uma menina negra, minha mãe explicou que algumas pessoas de nossa família eram preconceituosas e não pegavam na mão de pessoas negras, e afirmou sua recusa a esse ato, e que a partir daquele dia não devíamos reverência a nenhum parente distante ou próximos e nem mesmo os conhecidos com atitudes racistas. A bênção é sagrada, cheia de ancestralidade! Essa menina não foi abençoada naquele dia, a menina era negra. Essa menina negra não era eu. Mas ela faz parte da minha história.

Como mulher branca nessa sociedade racista, também é meu papel lutar contra essa opressão, não carrego na pele essa luta, carrego no coração. Meninas e meninos negros merecem viver dignamente, sendo vistos, respeitados e posicionados nos lugares que sonham ocupar. Foi por isso que em 2018 encontrei a primeira oportunidade de adentrar nessa jornada. Entrei em 2014 no curso de Pedagogia. Somente no ano de 2018, realizei uma pesquisa em uma instituição de ensino pública na cidade de Oeiras-PI, cidade onde fiz graduação na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, instituição na qual também dei encaminhamento a essa pós-

graduação. Durante a pesquisa, busquei compreender quais os olhares das crianças negras para sua própria identidade e a atuação do professor diante do cumprimento da lei 10.639/2003, e para isso fiz uso de literaturas afro-brasileiras infantojuvenis, e notei a ausência de estudos que permitiam que as crianças e jovens reconhecessem suas raízes culturais, étnica e raciais.

Foi então que surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura. Onde o anseio de concretizar esse trabalho ganhou formas e novos caminhos. Somente através da interdisciplinaridade foi possível encontrar respostas suficientes para construir caminhos de viés antirracista e decolonial, em que os anseios desta pesquisa se situa. E para ocupar os muros escolares apresentamos análises de algumas obras de autores afro-brasileiros que escrevem para público infantojuvenil, que contribui com o entendimento sobre o racismo e outras formas de discriminações, além de seus impactos positivos na construção de identidade e auto-pertencimento, principalmente ao serem introduzidas no cotidiano escolar de forma a trazer a representação imagética e o protagonismo de meninos e meninas negros/as brasileiros/as, através de suas narrativas.

E com isso também surge a necessidade de compreender como as histórias e culturas negras brasileiras são narradas nestes livros e como são direcionados ao público infantojuvenil, quem são esses personagens, a realidade que estão inseridos e sua contribuição para as relações étnico-raciais, pautada na construção de instituições de ensino que visam a caminhos para o desenvolvimento de uma educação decolonial e antirracista. Partindo da problematização de como as literaturas afro-brasileiras narram histórias e a cultura negra brasileira, quem são os personagens infantojuvenis, como eles são representados e de que forma a literatura de autoria negra pode contribuir para a percepção, reconhecimento e construção das identidades de crianças negras que desenvolvemos esta pesquisa.

Especificamente, desta dissertação vem o ensejo em apresentar autores e obras da literatura afro-brasileira infantojuvenil cujos elementos, personagens, narrador, temas, linguagem e enredo, aludem à realidade das crianças negras, para desta forma, descrever como as narrativas podem contribuir para a ampliação das percepções das crianças e jovens negros em sala de aula. Verificando as narrativas literárias sob o viés teórico-metodológico nas perspectivas da intersecção raça, classe e gênero, com vista apresentar e valorizar as histórias dos sujeitos negros em combate à discriminação e ao racismo correlatos por diversas outras formas de opressões. Essas análises também permitiram identificar as imagens e representações que apontam marcadores de identidade das crianças negras, considerando como se dão as relações étnico-raciais estabelecidas no cenário discursivo literário, que remetem a realidade de subjugamento dessas crianças e a posição delas na sociedade.

Os pressupostos e direcionamentos metodológicos da pesquisa se deram em caráter bibliográfico, apresentando o olhar de autores que já trazem trabalhos acerca de alguns conceitos e temáticas que foram abordadas nesta dissertação, tendo em vista que atenderiam melhor aos objetivos propostos, como conceituação e elucidações das terminologias apresentadas. Nesse sentido, foi possível compreender as relações entre conceitos e ideias que estão ligados a linha de pensamento que se constrói durante a pesquisa como, por exemplo, os caminhos que já foram trilhados acerca da literatura afro-brasileira, principalmente a voltada para o público infantojuvenil, e que fazem parte do contexto escolar destes. Buscar-se-á também, compreender qual a importância dos estudos dessas narrativas como ferramenta de luta contra as formas discriminatórias que as crianças negras convivem dentro da escola. Os procedimentos situam-se a partir de leituras e releituras bibliográficas, buscando refutar concepções historicamente construídas e inseridas na sociedade como verdades absolutas e normalizadoras. Com isso, um importante trajeto foi delineado para compreender a inter-relação entre diversos textos de autores numa via dialógica que permite examinar o que é conflitante ou não.

Refletindo acerca dos aspectos que estão diretamente ligados às visões históricas, sociológicas e antropológicas, sobre a figura da pessoa negra e atitudes racistas que são reforçadas em diversas formas de manifestações dentro da sociedade que vivemos, permitiu-se um diálogo interdisciplinar compreendendo e historicizando os principais fatores que desencadeiam comportamentos sociais, costumes, linguagens, entre outras atitudes que se constroem dentro de percepções discriminatórias, baseadas na premissa de que uma raça, etnia ou certas características físicas se fazem superiores a outras. E desta forma, essa escolha teórica contribuiu para entender quais caminhos trilhar para romper paradigmas preconceituosos, através da perspectiva decolonial, como forma de sobrepor à produção de conhecimentos construídos dentro dos moldes de uma episteme eurocentrada.

Estruturalmente essa pesquisa está dividida em três capítulos, sendo esta seção introdutória. No capítulo intitulado, *Um olhar lançado sobre a história e cultura afro-brasileira* é permeado por importantes atravessamentos sobre o olhar lançado sobre a criança, sua infância, os saberes direcionados, o envolvimento com a literatura infantil e posteriormente infantojuvenil. Em primeiro momento são apresentadas as intersecções de raça, classe e gênero, que permeiam as vivências das crianças negras brasileiras, onde as inúmeras formas de opressões são os principais fatores de desencadeamento de insucessos dessas crianças no meio escolar, social e futuramente, profissional. Akotirene (2021), pesquisadora e militante do feminismo negro brasileiro, ajuda-nos traçar discussões sobre a ideia de raça, classe e gênero,

enquanto entendimento sobre as avenidas de poder que envolvem duas ou mais formas de discriminações contra a pessoa negra. Patrícia Hill Collins (2021) também nos situa nesta discussão quando discorre sobre a interseccionalidade como uma categoria de análise importante a ser considerada neste estudo, principalmente o que tange ao entendimento sobre as experiências e vivências humanas que excluem e posicionam a margem da sociedade crianças e jovens negro/as.

Paralelamente é feito um debate, necessário para compreender as termologias que se apresentam em raça, classe e gênero, para assim problematizar de forma mais direcionada as ideias levantadas diante esses fenômenos que inter cruzam o entendimento sobre alguns modelos conflituosos de compreensão de seus conceitos. Para isso, contamos com a contribuição de Kabengele Munanga com seus trabalhos, *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* (2004) e *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (2008), para compreendermos a construção da ideia de raça. O conceito ideológico de raça, circuncidado de relações opressoras que dominam a sociedade a partir de uma ideia equivocada de raça entendida como categoria biológica. Além disso, construímos um estudo sobre a terminologia de gênero, a partir da contribuição de Joan Scott (1995) e Judith Butter (2022). Scott (1995) analisa o gênero com a compreensão de uma categoria construída a partir das construções históricas de acordo com o lugar que os sujeitos estão situados. Para Butter (2022), os gêneros são socialmente construídos e acordados e não necessariamente naturais, assim como as identidades são criadas, os gêneros e os sexos também o são.

Tendo em vista a particularidade do surgimento de uma literatura voltada para o público infantojuvenil, direcionamos à discussão sobre a construção da ideia de infância, pelo olhar do pesquisador Philippe Ariès (2006), precursor dos estudos sobre a infância. Partimos da necessidade de se pensar uma escrita literária que se voltasse para esse público, pelo entendimento de uma criança que apresenta necessidades diferentes dos adultos, compreendendo que os direcionamentos para suas aprendizagens deveriam ser considerados, a partir de seu desenvolvimento maturacional.

Para situar a realidade da infância de crianças negras e brancas brasileiras, trazemos a contribuição de Linhares (2016), apresentando uma versão diferente do que geralmente é contada, considerando que as infâncias negras nada se compara a infância de crianças brancas, analisando as diversas formas de submissão ao trabalho, acesso à educação, saúde e outros direitos. E ainda, buscamos compreender a inserção da literatura nas vivências escolares dessas crianças, as autoras Zilberman (2005) e Silva, V., (2009) trazem suas contribuições

apresentando uma literatura para além da ludicidade e entretenimento das crianças, mas também uma ferramenta educativa.

Se fez oportuno problematizar a normalização e universalização dos contos de fadas nas páginas literárias brasileiras, durante décadas, preconizando um único viés eurocêntrico de meninos e meninas brancos e loiros. Se fez importante entender a necessidade de apresentar literaturas que permitam mostrar também personagens negros, não em papel de submissão, mas de protagonismo através de histórias positivas e bem posicionadas na realidade da sociedade que vivemos.

A ideia não consiste em inviabilizar o uso de contos de fadas clássicos, mas também permitir que outras histórias, onde os personagens negros sejam representados, ganhem também visibilidade. Assim como a superação de histórias infantojuvenis brasileiras de cunho racista, como é o caso dos famosos escritos de Monteiro Lobato e a introdução de obras infantojuvenis, como exemplo, *A Cor da Ternura*, um dos primeiros contos contemporâneos brasileiros que aborda a temática negra de forma inclusiva, escrita por Geni Guimarães (1992). Trazendo grandes contribuições para compreender os impactos de uma história contada apenas por um viés único eurocêntrico e também para valorização da presença negra dentro dos espaços escolares como tema central de debate.

E tendo em vista a necessidade de trabalhar literatura de viés inclusivo para crianças negras no meio educacional, espaço em que depois do lar familiar a criança passa mais tempo, pode-se colaborar para construção de identidade de crianças e jovens de forma a positivar suas origens ou influenciar no silenciamento e apagamento das discussões quanto o pertencimento racial do aluno negro provocando o aumento do racismo e da discriminação racial. Consideramos que esse debate tem que ser efetivado o quanto antes, na busca de abraçar as mais variadas identidades de nosso país de ampla diversidade.

Temos diversos trabalhos de autores afro-brasileiros que escrevem para esse público e suas obras são pouco exploradas nos ambientes escolares ou muitas vezes nem são estudadas. Esse tema sobre as questões étnico-raciais geralmente é tratado em datas comemorativas como, por exemplo, dia 13 de Maio, que é chamada de “Dia da Abolição da Escravatura” e 20 de Novembro “Dia da Consciência Negra”. Muitas vezes as histórias são contadas sobre via única, ainda com teor de traços colonizadores e eurocêntricos, que afasta da realidade das crianças a história das origens do povo brasileiro.

Entendendo que a literatura infantojuvenil se faz presente cotidianamente em sala de aula, ela auxiliará também nos estudos diários de textos que buscam a representação da criança e jovens negros, pois as narrativas literárias podem fornecer a ampliação das percepções das

crianças negras no dia a dia escolar, colaborando com a superação dos estudos dessas temáticas em apenas momentos específicos, como mencionado anteriormente. Foi realizado um levantamento de obras de autoria negra brasileira, onde 26 livros de 16 autores foram considerados, analisados e separados por categorias temáticas, a saber: 1 - Racismo no cotidiano escolar e outras formas de discriminações; categoria 2 - História, cultura e ancestralidade; categoria 3 – Auto-pertencimento e estética negra; categoria 4 - Gênero e construção de identidade e categoria 5 - Representações imagéticas dos personagens negros em outros temas. Estas categorias temáticas serviram de subsídio para análises de seis obras literárias contempladas nas categorias supracitadas no último capítulo nesta dissertação.

Além disso, foi realizado um levantamento de obras literárias infantojuvenis de temática afro-brasileira que estão disponíveis em escolas públicas brasileiras, através do PNLD Literário, com intuito de apresentar obras que são distribuídas gratuitamente para as escolas, e podem ser utilizadas pelos alunos e professores. A busca foi feita no guia-online, para acessar informações sobre esse material, o guia-online apresenta uma aba que apresenta opções de sete gêneros que são: 1 – Conto, crônica, novela, teatro, texto de tradição popular; 2 – livro-brinquedo; 3 – livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; 4 – memória, diário, biografia, relatos de experiências; 5 – obras clássicas da literatura universal; 6 – poemas; 7 – romances. Essa busca foi considerada para alcançar as obras afro-brasileiras infantojuvenis que fazem parte do PNLD Literário.

No capítulo seguinte que chamamos de *A Literatura infantojuvenil de autoria negra: sujeitos e imagens e dimensão do narrado*, apresentamos alguns apontamentos sobre como essa literatura surge, seus conceitos e significações. Recorremos a Sílvia Barros Freire, com a obra *Literatura de autoria Negra* (2022), para encontrar resposta acerca do entendimento sobre o que seria uma literatura de autoria negra, quais as suas características e quais os caminhos para compreensão de uma literatura também conhecida como afro-brasileira. Traçamos algumas respostas com intuito de trazer um maior entendimento sobre o tema apresentado. Foi realizado uma discussão atenta quanto ao texto *Por um conceito de literatura afro-brasileira* (2013), do pesquisador Eduardo de Assis Duarte, como forma de elucidação da terminologia que ele nos apresenta e direcionamento dos demais temas que são abordados, como por exemplo, os elementos enunciativos de uma literatura afro-brasileira como, a temática, autoria, ponto de vista, a linguagem e o público são apresentados em um organograma.

Para entender o conto, gênero que é contemplado nesta pesquisa, auxiliamo-nos das ideias de Battello Gotlid (2004) que apresenta o surgimento dessa forma de linguagem, desde a oral até sua padronização escrita. Esse gênero é comumente lembrado através dos contos

maravilhosos os quais são também os famosos contos de fadas, geralmente contado a partir de um cenário cheio de magias em um tempo dificilmente determinado pelo contador de histórias ou escritor. *O conto na literatura brasileira: teoria e prática* (2015), da autora Monica Rector, serviram de subsídio para compressão da composição e estruturação desse gênero literário. Desde suas fases, definições, características e as formas como são narrados, entendendo o enredo, tempo, espaço, personagens e outras.

Expomos também neste capítulo, através da subseção *Imagem e imaginação de si: a ilustração como ferramenta de representação da criança na literatura de autores/as negros/as*, como as imagens ilustradas dos livros infantojuvenis podem gerar impactos tanto positivos como negativos, o que depende de suas formas, representação da realidade (ou não) e o que pode gerar no imaginário da criança. A seguir intercalando com a ideia do que são imagens, os símbolos contidos e criados, buscamos compreender a imagem como primeiro meio de comunicação, descrito por Joly (1996), comunicando a ideia inicial de escrita humana. Bueno (2012) apresenta os significados projetados pelas imagens, um olhar atento sobre a ideia do real e do imaginado, o que é produzido como conceito e como podemos compreender a partir da concretidade daquele símbolo criado. Antes da imagem ser ilustrada, existem apreciações previamente imaginadas e instituídas que buscam construir o significante. Algumas literaturas infantojuvenis como o *Os reizinhos de congo* (2023), de Edimilson Pereira de Almeida e *Pênalti* (2019) de Geni Guimarães foram apresentadas de forma a legitimar as ideias elaboradas diante os conceitos de imagem e suas simbologias. Além dos sentimentos transmitidos pelas imagens, suas cores, texturas e formatos.

Entender como as narrativas abordam as temáticas sobre a história, cultura, ancestralidade e outros temas pertinentes ao protagonismo das crianças e jovens negras/os consiste no objetivo da seção seguinte. Pois há uma responsabilidade em apresentar uma narrativa para essas crianças as quais contenham traços de suas vivências, marcadores de identidades, manifestações culturais, representações através de personagens e/ou até mesmo algumas formas de discriminações, estereótipos, termos racistas etc. Desta forma, dever haver um cuidado especial nessa construção literária. É importante produzir um texto que apresente impactos positivos e que gerem frutos propícios ao auto-pertencimento desses indivíduos, buscando a superação da discriminação racial e a disseminação de uma história única sobre o povo negro.

Para elucidar ainda mais essa ideia, apresentamos a obra *A menina que nasceu sem cor* (2020), de Midria Pereira abordando o cuidado com temáticas que se voltam para a diversidade, sempre sendo necessário atentarmos para as terminologias usadas, ideias

apresentadas à sociedade, que nem sempre geram resultados que positivam a identidade negra. A obra *A menina que nasceu sem cor* (2020), trabalha de forma bastante direcionada a temática e muitos de seus termos usados apresentam caixas explicativas, trazendo informações para além da narrativa, o que envolve ainda mais os sujeitos que interagem com esses escritos.

E como forma de aprofundar os debates anteriores, o subitem seguinte neste capítulo intitulado *O que narra e como narram as histórias infantojuvenis de autoria negra* traz uma análise das obras *Minha mãe é negra sim!* (2008), de Patrícia Santana e *Zica: a menina negra que viu um erê!* (2015), de Rebeca Meijer expondo temas de grande relevância. Por apresentar enredos que se desdobram nos espaços escolares e se estendem dentro da família de cada personagem, essas obras foram escolhidas por apresentar os impactos físicos e psicológicos que o racismo e outras formas de discriminações podem causar na vida do público infantojuvenil negro. Através das falas dos personagens, imagens que foram dispostas em organogramas, podemos perceber o quanto o racismo pode trazer efeitos nocivos a vida das crianças, agindo diretamente no emocional, ocasionando afastamento da vida social, tristeza e baixa autoestima.

Findando este trabalho, no capítulo, *A imagem da criança negra e suas representações nas literaturas de autoria negra: identidade e auto-pertencimento*, é realizado um debate mais profundo sobre a trajetória da infância de crianças negras brasileiras e os desafios para construção de identidade, pois os impactos emocionais causados pelas intersecções discriminatórias raciais dificultam seu entendimento e posicionamento diante a sociedade. O livro *História Social da Infância no Brasil* (2001), organizado por Marcos Freitas, permite uma visão sobre esses impactos identitários, pois um dos maiores desafios durante o desenvolvimento da criança está atrelado a uma ideia de identidade nacional em uma constante espera por mudanças. Freitas (2001), afirma também que todo o arcabouço histórico sempre posiciona as crianças negras em lugares de inferioridade e valores negativos, também dificulta a sua identificação com suas origens. Gomes e Araújo (2023), em concordância com Freitas (2021), retrata o contato da criança com o racismo desde o seu nascimento, no berçário quando são enviadas as creches, durante os recreios escolares, e isso perdura até sua vida adulta.

Além disso apresentamos os reais impactos psicológicos gerados em decorrências das discriminações raciais e o racismo, principalmente nos espaços escolares, através da revisão bibliográfica da obra *Psicanálise infantil e racismo: saúde mental nas relações étnico-raciais* (2023), escrita pela autora Regina Suama Ngola Marques. Durante toda a infância, nos espaços de interação social, as crianças são apresentadas ao isolamento em decorrência de sua cor. Isso acontece principalmente na escola, pois dificilmente esses espaços apresentam ações que combatem essas discriminações, nem mesmo os impactos emocionais gerados. A pesquisadora

situa também a diferença entre as crianças que já carregam ensinamentos desde o seio familiar sobre suas origens, ajudando na superação de suas dores emocionais, pois a família é uma das principais bases de referência para positividade de sua imagem, mesmo em detrimento de uma sociedade nociva à sua maturação identitária.

Posteriormente na seção *Visão decolonial nos estudos antirracistas*, vigora a ideia de apresentar possibilidades de mudança de um currículo colonial e eurocentrado, na busca da superação das formas de opressões internalizadas e disseminadas na sociedade e que são normalizadas dentro das escolas, sem que exista um trabalho efetivo para desconstruir essas macroestruturas. Aqui também buscamos conceituar decolonialidade a partir dos escritos de Mota Neto (2016), que apresenta uma pedagogia decolonial. A pesquisadora Barbara Carine Soares Pinheiro nos auxilia com sua obra *Como ser um educador antirracista* (2023), uma base teórica importante nessa seção, pois além de apresentar como vivência uma educação antirracista, apresenta um relato prático da primeira escola afro-brasileira, chamada Escola Afro-brasileira Maria Felipa, fundada por ela. Importante para se buscar exemplos de trabalhos pautado em um currículo decolonial. Ao seu modelo, podemos compreender a necessidade de uma formação docente direcionada, ou melhor, uma formação de todo o corpo escolar, primando a contribuição de uma escola antirracista em toda sua estrutura física e de pessoas. Esse momento é uma porta de abertura para compreender as literaturas analisadas como potencialidade de mudança de um currículo colonial para uma perspectiva decolonial.

Por fim, empreendemos o desenvolvimento analítico de seis obras infantojuvenis afro-brasileira: *Felicidade não tem cor* (2019), Júlio Emílio Braz, *Os nove pentes d'África* (2009), Cidinha da Silva, *Princesas negras* (2018), Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes*, (2023), de Kiusam de Oliveira, *O menino Nito: então, homem chora ou não?* (2011), de Sônia Rosa e *Lápis de Cor*, (2012), de Madu Costa, de forma mais direcionada e profunda no que tange às relações de auto-pertencimento, autorreconhecimento e construção de identidade, levando em consideração e direcionamento teórico, as cinco categorias apresentadas no primeiro capítulo, que são elas: categoria 1 - Racismo no cotidiano escolar e outras formas de discriminações; categoria 2 - História, cultura e ancestralidade; categoria 3 – Auto-pertencimento e estética negra; categoria 4 - Gênero e construção de identidade; categoria 5 - Representações imagéticas de personagens negras em outros temas, a partir dos marcadores de identidade étnica e racial. Por tais vias propomos contribuir para que essas obras apresentadas possam proporcionar o reconhecimento das crianças negras e a valorização de seus traços identitários que fazem parte de suas manifestações culturais, socioeconômicas e outras.

2 UM OLHAR LANÇADO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Este capítulo tem como objetivo trazer uma compreensão sobre o lugar ocupado pelas crianças negras na sociedade, principalmente o papel da escola diante dos atravessamentos que estão diretamente associados à sua raça, classe, gênero, nacionalidade, entre outras. Aqui também abordaremos a interseccionalidade como categoria de análise para compreender as dimensões identitárias que estão diretamente interligadas a situações que segregam esses sujeitos, negando sua ascensão social.

Mais adiante, será apresentado os caminhos percorridos pela literatura escrita para crianças e jovens. Para isso, trataremos em primeiro momento sobre a descoberta da infância, que está diretamente interligada com o surgimento de escritos literários para esse público. Vamos abordar também sobre os padrões europeus que influenciaram os escritos da época, e sua consequência no imaginário e construção de identidade da criança negra.

2.1 Sujeitos na trama dos subjugamentos: intersecções raça, classe e gênero

As questões que iremos tratar nesta seção, referem-se às crianças negras, partindo daquelas que chegaram ao Brasil colonial aos dias atuais, em situações que vivenciaram opressões, ameaças e dominações. Iremos entender também os avanços que buscam desenraizar as formas de preconceito que abrangem desde a cor de sua pele, a classe e gênero de muitas de nossas crianças e jovens brasileiros, que enfrentam as mais diversas formas possíveis de discriminação, que por consequências excluem e deslocam oportunidades, principalmente dentro dos espaços escolares.

Como forma de compreender esses diversos atravessamentos vivenciados pelas crianças afro-brasileiras, vamos abordar esse tema através da ferramenta analítica conhecida como interseccionalidade, tendo em vista os contextos discriminatórios e as raízes que posicionam esses sujeitos em lugares de subjugação e de invalidação de sua própria história, cultura, classe social, identidade de gênero, assim como sua raça e etnia.

Collins (2021) apresenta, uma definição mais coletiva e, como ela mesma afirma, “genérica” do que seria interseccionalidade:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a

interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexibilidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins, 2021, p.15-16).

Assim, a interseccionalidade permite que os problemas sociais, nos quais os sujeitos são vítimas de duas ou mais formas de discriminações, sejam considerados e analisados com maior profundidade. Nesse sentido, a criança será focalizada, levando em consideração, seu pertencimento racial negro, gênero e a classe social a que pertence. Quando esses marcadores são evidenciados negativamente, impactam diretamente na construção da identidade dessas crianças e jovens, criando em seu imaginário diferentes formas de como se autodefinir, muitas vezes, reafirmando estereótipos criados para si pelo outro, majoritariamente branco. Como afirma Carla Akotirene (2021, p.47), interseccionalidade se apresenta como “[...] avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressão”.

Desta forma, a interseccionalidade também permite redimensionar o olhar que já se tem intensificado e naturalizado pela sociedade sobre as formas de opressões do povo negro, vivenciados desde a colonização e que ainda permeiam os dias atuais. Entendemos essas discriminações como relações de poder que são conduzidas pelas hierarquias sociais, explorações, e sistemas que classificam esses sujeitos, seja de forma étnico racial, política ou econômica. “A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem” (Akotirene, 2021, p.37-38).

Analisar a situação discriminatória sob uma ótica de vivências das crianças negras no contexto escolar, através das intersecções, permite-nos observar os mais diversos tipos de preconceitos vivenciados pela criança no seu meio social, em que o racismo se potencializa de acordo com sua classe social. A interseccionalidade passa a ser uma ferramenta amplamente eficaz no âmbito interdisciplinar, que facilita analisar as categorias de raça, classe e gênero, como já mencionado, na inter-relação que há entre cultura, manifestações feministas, ciências, política e histórias.

Mulher + negra + nordestina + trabalhadora + travesti + gorda, segundo a metodologia de Patricia Hill Collins, trata-se de visão interseccional inválida ao projeto feminista negro. A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses

corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidades (Akotirene, 2021, p.43-44).

A mulher negra que vivenciou durante toda sua infância preconceitos em decorrência do seu corpo, sua regionalidade, condições sociais e financeiras, terá dificuldades de assumir sua identidade, invalidando seus traços raciais e culturais. E analisar cada manifestação de discriminação nas suas particularidades como igual impacto nas vidas das crianças, se faz importante para compreender os contextos e as consequências que elas causam. A faixa etária mais vulnerável e a mais importante para construção de identidade é os primeiros anos da infância até a juventude, e a que mais pode causar traumas e transtornos emocionais que geralmente só são explicados durante um acompanhamento comportamental realizado na vida adulta.

A menina ou menino, negro/a de cabelos crespos, geralmente não são vistos como padrão adequados para certos papéis teatrais realizados nas escolas durante encenações de histórias infantis, como por exemplo, os personagens que são reis e rainhas, príncipes e princesas. Várias autoras e autores negros narram tal situação que passa interferir nas condições psíquicas na vida adulta das personagens. Além disso, geralmente o reconhecimento é de reis e rainhas europeias, não levando em consideração os grandes reis e rainhas dos reinos africanos, como por exemplo o *Reino de Gana*¹, *Reino de Mali*², *Reinos de Ifé e Daomé*³, *Reino do Congo*⁴,

¹ O Reino de Gana foi um dos primeiros Estados formados ao sul do Saara. Esse reino conquistou grande poder político e econômico entre os séculos IV e XII. Havia diversas atividades econômicas, mas o ouro era a principal fonte da riqueza de Gana, que ficou conhecida como “terra do ouro”. A maioria da população ganense dedica-se à agricultura, ao comércio e ao artesanato (marcenaria, cestaria, tecelagem, metalurgia etc.). [...] A sociedade era organizada a partir de uma rígida hierarquia. O chefe do governo era o rei, mas também chamado de gana, que significa “senhor da guerra”. O poder dos reis apoiava-se em exércitos que chegaram a ter 200 mil soldados equipados com armas de ferro e bronze (Cotrim; Rodrigues, 2018, p.93).

² O Reino de Mali desenvolveu-se às margens do rio Níger, onde vestígios indicam a existência de uma sociedade organizada desde o século III. As águas desse rio fertilizavam o solo e também eram usadas como via de transporte. O solo fértil favorecia a produção agrícola que alimentava a população do reino. No século XIII, esse reino fortaleceu-se sob liderança de Sundiata Keita (1217-1255), que se converteu ao islamismo. Nessa época, o Reino de Mali iniciou a conquista de territórios vizinhos. Mali tornou-se um império influente na região e sua expansão prosseguiu até o século XIV, sobre áreas do Reino de Gana e dos atuais Senegal e Gâmbia (Cotrim; Rodrigues, 2018, p.94).

³ Nas regiões das atuais Nigéria, Benin e Togo, viviam povos como os iorubas e os jejes. [...] Os iorubas fundaram diversos reinos, que se fortaleceram entre os séculos XIII e XIV. Um deles foi o Reino de Ifé, que era governado por um soberano intitulado *oni*. O poder do *oni* era sobretudo político e religioso. Os demais reinos iorubas eram governados por chefes chamados obás. [...] Os jejes formaram o Reino do Daomé. Esse reino se desenvolveu entre os séculos XVII e XIX e possuía um exército poderoso, sendo parte dele formado por mulheres. Viajantes europeus que estiveram na região associaram essas mulheres guerreiras às lendárias amazonas da Antiguidade. Os daometanos as chamavam de ahosi, palavra que se referia a todos os habitantes do palácio do rei, desde princesas até escravos e soldados. [...] as mulheres guerreiras do Daomé eram nascidas no próprio reino ou capturadas em conflitos com os povos vizinhos. Como as guerras eram constantes nesse período, as forças militares masculinas e femininas aumentaram bastante naquele reino (Cotrim; Rodrigues, 2018, p.97).

⁴ Em meados do século XIII, um dos povos bantos (bacongós) formou o Reino do Congo. Esse reino se desenvolveu nos territórios dos atuais estados do Congo, da República Democrática do Congo e de Angola. [...]

entre outros.

Não somente nas atividades de representações, mas no esporte também podemos perceber essas avenidas de que trata a pesquisadora Carla Akotirene (2021). Há casos e mais casos diários de racismo com jovens negros. Na escola, por exemplo, a maioria delas não conseguem incluir meninas em atividades esportivas, como é o caso do futebol. Mais de uma forma de preconceito detectada, além do gênero, a segregação das meninas nos esportes historicamente tidos como masculinos, evidenciando o machismo que dita o lugar que a mulher deve ocupar. O gênero não se limita ao feminino e masculino.

Contudo, não é somente os exemplos acima, além desses, temos a condição social, crianças com alguma forma de deficiência, religião, entre outros. É por isso que precisamos compreender as vias discriminatórias através de suas intersecções:

Primeiro, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica pode fornecer uma lente mais abrangente para abordar as complexidades da equidade educacional. Alinhar a abundante literatura sobre identidades interseccionais a contextos escolares reais que pode ser bastante útil para docentes e profissionais da educação. (Collins, 2021, p.240).

A interseccionalidade nos permite entender as diversas formas de opressão que excluem e marginalizam as crianças e jovens negras que ocupam os espaços escolares e sociais. Todas essas categorias estão ligadas às estruturas de poder eurocêtricos enraizadas na dominação ainda colonial, como o racismo, o cisheteropatriarcado, e as questões de classe e gênero. Perceber também que as oportunidades dadas às crianças não brancas no Brasil, não foram e ainda não são as mesmas na contemporaneidade, como será abordado em momento posterior.

Para se pensar a ideia da interseccionalidade, tratar-se-á de alguns fatores que permeiam esse campo de discussão, principalmente quando colocamos em perspectiva as crianças negras e pobres que vivem em cidades do interior do nordeste brasileiro. Abrangendo além de um eixo de condição de subordinação (ser negro) outros que se interseccionam, que é o caso de ser criança e ser pobre, que se faz como classe social menos favorecida, com base em um sistema capitalista e neoliberalista que oprime e explora alguns grupos sociais em detrimento de outros, gerando mais desigualdades (Santos; Silva, 2018) ser do interior do nordeste, que vivem a xenofobia de pessoas de outros estados, ditos “mais desenvolvidos”.

As atividades econômicas mais importantes do reino eram a agricultura, a criação de animais, o comércio e o artesanato. No reino do Congo, as trocas comerciais eram facilitadas pelo uso de conchas, que serviam como dinheiro para aquisição de produtos agrícolas, gado e objetos de uso cotidiano. [...] Na monarquia congoleza, o rei era chamado de manicongo ("senhor do Congo") e concentrava os poderes políticos e econômicos. Ele atribuía poderes a funcionários de destaque, tais como chefe de palácio, os chefes das províncias, os coletores de impostos, o juiz supremo e o sacerdote principal (Cotrim; Rodrigues, 2018, p.100).

Em pesquisa realizada pelo Ipec para o Unicef (2022), concluiu-se que aproximadamente 2 milhões de crianças, adolescentes e jovens de 11 a 19 anos (meninos e meninas) abandonaram a escola no contexto pós-pandemia. Sendo que 6% destes colocaram o racismo e a discriminação como fator de desistência. Se considerarmos apenas os que pensaram em desistir por questões de racismo e discriminação esses números sobem para 17%.

A partir dessa visão sobre a situação social das crianças e dos adolescentes negros, seus parâmetros de participação na vida escolar (baixa participação, se considerar que são a maioria, quando se trata da não permanência na escola e/ou evasão), percebe-se que o acesso e permanência na escola é muito menor que a de crianças brancas e ver-se que as condições de desigualdade sociais se ampliam. Quando esse número se volta para outras características como classe social e orientação sexual, essa desigualdade aumenta expressivamente (Unicef, 2022).

Do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A diferença entre a média de anos de estudo da população negra e a média de anos de estudo da população branca, que se somam às mais altas taxas de repetência e abandono entre jovens negros parece evidenciar que a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. (Jesus, 2018, p.07).

Essa evidenciação de que as crianças e adolescentes negros fazem parte de um grupo social vulnerável é nítido, visto que, para além da discriminação racial existe um fator socioeconômico em vigência que agrava a situação. E, tendo em vista essas questões que buscamos através deste estudo evidenciar e problematizar os fatores sociais que confluem para a permanência desse paradigma racista dentro dos estabelecimentos de ensino, e situações de apagamento que mantém fortemente uma segregação de crianças e adolescentes, por conta de sua identidade étnica, mas também relacionada ao lugar em que esses sujeitos estão inseridos.

Além disso, ao discutir sobre a intersecção, cria-se a possibilidade de construir novas perspectivas para a luta contra o preconceito regional, racial, de classe e de gênero. Compreendendo que a elucidação dessa situação permeia por diversos âmbitos da sociedade e envolve um rompimento estrutural das vivências sociais e educacionais.

2.1.1 Raça, classe e gênero

Falar sobre o conceito de *raça*, é sempre conflituoso, pois ou de forma já internalizada ou mesmo naturalizada, normalmente *raça* é usada como terminologia que categoriza a espécie humana no sentido biológico. Ou, fruto também de uma construção social predefinida pelo

sistema de hierarquização, eurocêntrica e política, onde a cor branca domina as demais definidas como raças não puras, e que assim são entendidas como inferiores.

Kabengele Munanga (2004) em seu estudo descrito como *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* nos apresenta que o conceito de raça tem sua origem, conceituação e aplicabilidade situada de acordo com diferentes épocas que a sociedade se encontrou durante seu surgimento à atualidade:

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico (Munanga, 2004, p.06).

Esse conceito de raça, partindo de um entendimento de que o é biológico, nada mais é do que uma construção formada a partir de uma carga cultural e histórica, frutos da colonização europeia que manipulam nosso pensamento, fazendo-nos acreditar veementemente nesse discurso, ou seja tornou-se natural acreditar nessa diferenciação fenotípica a ponto de não ser, ou quase não ser, perceptível a esfera ideológica por trás dessas construções. Em outras palavras, a raça é colocada como uma herança biológica com intuito de legitimar a divisão social em estamentos, escondendo assim as relações de poder que a englobam.

Diante dessas discussões, podemos compreender que embora o termo raça tenha se constituído através da busca pela categorização dos sujeitos, ainda assim, não se faz suficiente para justificar as diversas formas de inferiorizações que os negros e outros povos foram submetidos, tendo em vista que nenhum grupo social é superior ao outro.

Pode-se deduzir que, no Brasil, as teorias raciais, que transformaram as desigualdades sociais em marcas de diferenças essenciais, tiveram que conviver com o mito da miscigenação visto como tendência de transformação positiva, porque entendida como impulso ao branqueamento da população. Utopicamente se pensava que a massa indiferenciada de negros, herdada da escravidão, iria desaparecendo à medida que seus descendentes se integrassem ao modelo de sociedade democrática, livre e branca, aceito sem grandes conflitos (Fonseca, 2001, p.93).

A situação descrita acima, como tentativa de apagamento da identidade africana e sua descendência no Brasil e, também considerada uma tentativa de branqueamento das novas gerações, conflui para a afirmação da subalternidade criada diante das classificações de raça.

Kabengele Munanga (2008) em sua obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, vem apresentar principalmente que a ideia de formação do conceito de mestiçagem parte da crítica de uma ideia biológica sob a ideológica, onde a biologia está a todo momento se colocando como ponto de referência, sobrepujando as relações de poder e os vieses ideológicos. Em convergência a esse entendimento Munanga (2008, p.18), afirma:

O que significa ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço ou homem de cor”? Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência de recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar de nossa percepção da diferença situar-se no campo visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico.

Munanga (2008) faz uma reflexão sobre a ideia de raça e de mestiçagem, visto que ele defende a perspectiva de que existe uma esfera ideológica que envolve essas questões histórica e socialmente. o discurso de que a raça/identidade é propulsionada por uma ideia biológica, logo é influenciada pelas ideias construídas, principalmente a de cunho racial, ideologicamente. Essa busca em construir no imaginário da sociedade a positividade desse processo da miscigenação afirmou notoriamente a tentativa de criar uma identidade nacional que pudesse apagar a influência dita “negativa” do negro.

Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para não poder apenas teorizar e explicar a situação racial do seu País, mas também, e sobretudo, propor caminhos para construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial (Munanga, 2008, p.47).

Esse processo também foi um fator determinante para criar no imaginário social, o mito da democracia racial, uma sociedade sem racismo e diferenciações de condições sociais, onde todas as pessoas viveriam em plena igualdade, independentemente de sua cor, etnia. Tentativa esta, de redirecionar a responsabilidade das políticas públicas de se combater o racismo e a discriminação racial, assim como, deslegitimar os discursos daqueles que buscavam autoafirmar suas identidades negras e construir novas formas de se perceberem e serem percebido na sociedade.

O mito da democracia racial, baseada na dupla mestiçagem biológica e cultural entre três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre indivíduos de todas camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominadoras dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas a terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (Munanga, 2008, p.77).

Esse pensamento também trouxe prejuízos para as construções identitárias do povo negro, quando buscou em suas lutas ressignificar o termo raça.

Vejamos que o termo raça construído fora das ideias iniciais abordadas, constituiu-se diante dos movimentos sociais de grupos organizados, um novo significado político, de acordo com as buscas pela equidade nas relações sociais, e que foi ressignificado, a partir de uma ótica de luta antirracista e de apropriação dos direitos de voz da população negra, principalmente a partir do momento em que o povo negro se intensificou suas lutas pela igualdade racial.

Ao nos referir a luta, podemos mencionar a necessidade de compreender a posição social em que o povo negro é colocado diante das manifestações racistas, que está diretamente associado a classe social. A forma de tratamento direcionado a esses sujeitos subjugados dificulta o acesso desses à educação, oportunidades de empregos e bens fundamentais, como moradia e saúde. Todos esses fatores contribuem para manter a dominação eurocêntrica, onde a manutenção da “superioridade” branca é nitidamente observada.

Fonseca (2001, p.94), afirma que:

Desde o início deste século, a cor da pobreza é, no Brasil, majoritariamente negra e mulata, mas, mesmo nos segmentos de predominância de não-brancos, circulam traços diferenciadores dos quais não é possível fugir, porque são constituídos por um discurso, legitimando como verdadeiro, demarcador de lugares que devem ser preservados para sociedade como um todo.

Esse lugar ainda ocupado predominantemente pelo negro está direcionado principalmente por um discurso enraizado no cerne da sociedade brasileira, uma ideologia configurada e sustentada pela dificuldade de acesso onde o neo-segregacionismo, ainda consegue manter essa divisão, bem como, se utiliza de narrativas ultrapassadas para legitimar uma estratificação social. O discurso dominante eurocêntrico continua na tentativa de manutenção do seu *status quo*. As classes sociais são um reflexo dessa estratificação da sociedade brasileira, elas próprias são lugares de fala, mas também legitimadoras de suas posições.

Classe social é um conceito que indica os efeitos do conjunto das estruturas, da matriz de um modo de produção ou de uma formação social sobre os agentes que constituem seus suportes. Nesse sentido, se a classe é de fato um conceito, não designa, sim, o

efeito de um conjunto de estruturas dadas, conjunto esse que determina as relações sociais e as relações de classe (Campos, 2007, p.92).

A consciência de classe no Brasil sofre, assim como a história, a literatura e a cultura, uma espécie de silenciamento, poucos grupos sociais brasileiros tem um discurso voltado a igualdade de distribuição bens financeiros, salvo os casos em que estes são a própria natureza do movimento executado pela população negra. Assim, essa estratificação social que define o lugar de ocupação de cada pessoa no plano capitalista, também define o poder aquisitivo através do gênero, que atinge principalmente as mulheres, dificultando o acesso de mulheres ao mercado de trabalho, por ser mulher e negra. Aqui as opressões são avenidas que se cruzam, entre raça, classe e gênero.

Joan Scott (1995) apresenta o gênero como categoria de análise histórica, corroborando com a ideia de que o gênero é uma construção sócio-histórica cultural e não uma questão de sexo biológico.

[...] Gênero é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados (Scott, 1995, p.72)

[...] O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres (Scott, 1995, p.75)

Scott (1995) afirma que os papéis sociais masculinos e femininos estão ligados às próprias construções sócio-históricas daquela comunidade que estão inseridos. A partir dessa colocação podemos entender que ser mulher na África é diferente de ser mulher no Brasil, da mesma forma que os marcadores de identidades masculinas do Brasil não são diretamente iguais aos africanos e/ou europeus.

Dessa forma, ser mulher afro-brasileira, subjugada por um arcabouço histórico de opressão, tem gerado uma grande disparidade de direitos ainda maior na sociedade paternalista. Se pensarmos por um outro ângulo em que insere mulheres afro-brasileiras não-binárias, transexuais, bissexuais ou lésbicas de classe social menos favorecida e faixa etária vulnerável (infância e adolescência) etc., essa disparidade se torna ainda mais ampla.

O pensamento que foi desenhado diante o conceito de gênero como algo determinante nas formas de vivências que permeiam o contexto entre mulheres e homens, socialmente construídos como gêneros únicos, “ser homem” e “ser mulher”, também se faz na visão de Judith Butler (2022) um problema. Nesse caso, estamos trazendo a ideia de que gênero é algo

culturalmente construído, assim como a ideia de sexo se volta aos aspectos naturais e biológico. Que na visão de Butler (2022), os sexos também são construídos socialmente.

Butler (2022) defende a ideia de que, além dos gêneros, os sexos também podem ser ideias construídas socialmente, não naturais, visto que não existe apenas os cis-heteros, há uma finalidade de outras formas de ser, o que mais na frente ela defende na sua teoria Queer. Essas formas de ser também se intensificam em uma sociedade racista, machista, LGBTQfóbica circunscrita no sistema patriarcal.

A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminismo é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia, e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade (Butler, 2022, p.22).

Quando Butler (2022) traz a crítica diante um único gênero, ela também problematiza a ideia que se cria diante das identidades, pois as questões identitárias estariam voltadas unicamente para duas vertentes. Assim, ela defende que as identidades são produzidas, principalmente diante das bases que mantêm o poder em suas mãos, uma sociedade que produz suas verdades e que criam identidades que devem ser seguidas. Por exemplo, temos a instituição familiar, produtora de identidades, a escola, instituições religiosas e atualmente a mídia social e diversas outras.

Esses padrões de gênero que padronizam e normalizam o pensamento, também são formas de dominação estruturada com intuito de naturalizar as formas de divisão social, excluindo outras categorias de identificações dos indivíduos, produzindo diversas formas de discriminações que começam a ser manifestadas desde o nascimento até a vida adulta, impactando diretamente da identidade desses sujeitos.

Conduzir caminhos que possam quebrar barreiras e que podem ultrapassar pensamentos que restringem o desenvolvimento de nossas crianças e jovens é possibilitar que uma nova percepção de sociedade venha a surgir que reconheça suas diferenças, sejam elas físicas, culturais, socioeconômica, gênero, entre várias outras identidades sociais que seja considerada pelo próprio indivíduo. É criando esse entendimento que também podemos desnaturalizar nossos olhares diante dos atravessamentos vivenciados na sociedade pela comunidade negra, onde o acesso a bens “comuns” é dificultado através da barreira criada pelo preconceito de raça, gênero e classe social.

A população negra tem sua verdadeira história silenciada na historiografia e na literatura, onde os caminhos para as relações étnico-raciais ainda estão dando os primeiros e significativos passos, visto que, a valorização dessa cultura multiétnica ainda se faz recente, em que as lutas se configuram como elemento de resistência ao apagamento da história de um povo, faz-se necessário uma análise aprofundada sobre as diversas formas de subordinação que permeiam a comunidade negra em nosso país.

2.2 A literatura para crianças: caminhos já percorridos

Quando nos remetemos à discussão sobre literatura para crianças, e, em específico para crianças negras, começamos refletindo como foi a trajetória desses escritos e a vida nessas crianças até chegar a uma literatura infantojuvenil que temos hoje. Para isso, faz-se necessário retomar a construção histórica do papel da criança, a ideia de juventude no meio familiar e social e sua relação com a literatura. Como chegamos ao entendimento de que deveria existir um cuidado sobre os desenvolvimentos sociais desses sujeitos? De onde partiu o primeiro olhar e como se intensificou nas mais diversas formas de pensar a criança e os jovens e suas necessidades?

Segundo o historiador francês, Philippe Ariès (2006), pioneiro na abordagem sobre a história social da criança, nos séculos XIV e XV, o formato de famílias europeias, viam as crianças, desde o nascimento, sem distinções do universo dos adultos, quanto às suas necessidades e cuidados. Embora a criança necessitasse de cuidados específicos, essas não eram prioridades da época, pois inexistia um pensamento voltado para o sentimento específico de infância, que fosse principalmente voltado para todo o seu desenvolvimento, desde os aspectos físicos, cognitivos e sociais. Diante desse olhar conferido não só na forma que a criança era tratada, mas também na vestimenta, nas brincadeiras, brinquedos, a maneira de se comunicar e até mesmo o acesso a histórias orais ou escritas, podemos concluir também que se fazia ausente textos literários voltados para esse público.

Assim, como não havia um sentimento de infância voltado para desenvolvimento integral da criança, também não existia uma construção nítida sobre o que seriam as condições que transitam entre a adolescência e a vida adulta, para que esses indivíduos adentrassem naturalmente no meio social. Quando Ariès (2006) apresenta a descoberta da infância, ele traz também uma discussão sobre as idades da vida, onde podemos perceber, que não estavam diretamente relacionadas a necessidades desses indivíduos, mas a maturação do corpo. “Observamos que, como a juventude significava força da idade, “idade média”, não havia lugar

para adolescência. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com infância” (Ariès, 2006, p. 41).

Embora tenha sido uma construção social em passos lentos, o autor afirma que o século XVII foi um período importante para a repercussão dessa temática e que, diante disso, as configurações de famílias também mudaram, trazendo assim maior centralidade para a criança. O século XIII pode ter contribuído para o primeiro surgimento desse sentimento pois foi nos séculos XVI e XVII que ela se intensificou.

O autor em questão traz grandes contribuições sobre a ausência de entendimento que as famílias e a sociedade tinham quanto a fases que passam essas crianças, principalmente através de retratos de famílias que eram produzidos nos diferentes momentos da história. Esse estudo iconográfico realizado pelo autor nos permite entender também que criar ambiente próprio para o desenvolvimento da criança não era prioridade da época ou, simplesmente, não havia um sentimento socialmente construído sobre, e consequentemente, a ideia de escola não era tão difundida às crianças muito pequenas. E as que já eram maiores, quando eram enviadas a esses espaços, tinham como primeira instância de ensino a disciplina.

No Brasil, segundo Linhares (2016), não foi diferente da ausência do sentimento de infância descrito por Philippe Ariès, na Europa. Se levarmos em consideração a realidade sobre a ideia de ausência de cuidados, vestimentas adequadas para idade, saúde e bem-estar, um fator que decisivamente permeia de forma cruel a história dessas crianças nas terras brasileiras e europeias, era o trabalho infantil que essas crianças eram submetidas. Podemos pensar que foi bastante similar, embora, pouco se tem registros sobre o cotidiano das crianças brasileiras antes do século XIX.

Sobrepondo essa ideia de similaridade, podemos trazer uma discussão que pode discordar dessa semelhança, que de fato é a situação de crianças indígenas que viveram o processo de colonização; de crianças africanas que foram submetidas a realidade do tráfico de seus corpos de suas famílias para serem escravizadas nas terras brasileiras. Crianças afrodescendentes que foram vendidas, violentadas de diversas formas. Pode-se afirmar a grande disparidade entre a construção das vivências sociais da criança negra e a criança branca.

Como compreender as diferenças entre essas realidades? Focalizando que o processo de construção sobre a ideia de criança no Brasil se deu assim, diante do apagamento de suas vidas, diante de uma história não contada. E além, sociedade em suas diferentes formas e construções tinham o tratamento para crianças brancas de elite, indígenas e negras diferenciado. Isso é uma marca que ainda permanece no processo de construção identitária de muitas crianças brasileiras:

A distinção social da criança, resultava no tratamento que a sociedade lhes proporcionava. Essa distinção ficava muito clara no Brasil Colonial e Imperial (1500 - 1889), onde a exploração infantil era aceita e justificada por toda a sociedade, por exemplo, a exploração do trabalho de crianças indígenas e africanas, pois não existia o sentimento de infância, havia um processo de desumanização. (Linhares, 2016, p.31).

A diferenciação também se fazia presente na educação das crianças, tendo em vista que o período colonial tinha como objetivo principal a catequização, através de preceitos cristãos. E aqui podemos perceber que embora não houvesse um sentimento de infância e um cuidado específicos para as crianças nesse período, para infantes pobres, indígenas e negras o tratamento era sem nenhum tipo de humanização.

Reiterando que a história da infância das crianças brasileiras, embora pouco registrada, não pode ser comparada a concepção de infância que observamos inicialmente na perspectiva europeia por Felipe Ariès, embora o sentimento de infância descrito pelo autor, seja importante para compreender a complexibilidade do sentimento do adulto sobre a humanidade da criança. Essa reflexão se faz importante, pois, pensar a infância de crianças negras brasileiras, é perceber um apagamento da própria história.

No Brasil, por exemplo, as crianças indígenas foram essencialmente usadas como ferramenta de evangelização dos povos indígenas (adultos), por serem consideradas mais propícias a serem moldadas (Garcez; Pozzer, 2021). Suas identidades iam gradualmente sendo perdidas. Não foi diferente com a chegada de crianças africanas, além do trabalho infantil, eram submetidas a catequização e consequentemente o apagamento de parte de suas crenças.

Mesmo depois da abolição, pouco essa situação mudou, pois, embora a lei do “Ventre Livre”⁵, como é conhecida, tenha assegurado a liberdade dessas crianças a partir do ano em que a lei fora instaurada, ambas ainda viviam em estado de vulnerabilidade social e não tinham acesso a espaço de escolarização. “Para as crianças pobres “livres” ainda havia uma chance de ascensão social devido à cor da pele, aos estudos e as relações familiares” (Linhares, 2016, p.31).

De acordo Ariès (2006), como foi somente nos séculos XVII e XVIII, na Europa, que houve significativos avanços voltados para um novo olhar sobre o núcleo familiar, ocasionando mudanças de como direcionar os cuidados com as crianças como foi mencionado anteriormente.

⁵ LEI Nº 2.040, DE 28 DE SETEMBRO DE 1871 – “Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos”.

No Brasil em meados do século XIX, Del Priore (2010, p.76) afirma que houve “[...] a descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência como idades da vida”.

Segundo Zilberman (2012), a criança começa a ser vista com mais especificidade, considerado um ser diferente dos adultos, onde se devia dedicar uma atenção diferenciada, considerando a idade que ela se encontrava. Esse momento em especial da criança, demarcado pela fragilidade e inocência, consagrou então uma necessidade de criar mecanismo que adentrasse o imaginário da criança, criando possibilidade de educar esses indivíduos para compreender e viver no meio social. Que prosperaram através de escritos que contemplassem esses conhecimentos. Essa mudança aconteceu de forma mais intensificada nas famílias de maior ascensão econômica, onde essas tinham maiores oportunidades nas vias de ensino, principalmente estabelecimentos escolares.

Zilberman (2005), quando fala sobre como surgiu a literatura brasileira infantil, afirma que não havia necessariamente um ponto de partida, já que não havia textos voltados para esse público, não havia autores brasileiros que tratava desses escritos, pois nascia um novo mercado, com novos anseios sociais:

O jeito era apelar para uma das seguintes saídas:

- _ Traduzir obras estrangeiras;
- _ adaptar para os pequenos leitores obras destinadas originalmente aos adultos;
- _ reciclar material escolar, já que os leitores que formavam o crescente público eram igualmente alunos e estavam se habituando a utilizar o livro didático;
- _ apelar para tradições popular, confiando em que as crianças gostariam de encontrar nos livros de histórias parecidas àquelas que as mães, amas-de-leite, escravas e ex-escravas contava em voz alta, desde quando eram bem pequenas (Zilberman, 2005, p.16).

A autora esclarece também que essa solução não partiu dos brasileiros, mas de direcionamentos de autores europeus que guiavam os padrões de escrita para crianças. Um exemplo são as traduções dos irmãos Grimm, da Alemanha, Jacob e Wilhelm Grimm, publicado em 1982 e adaptado em 1987, pois sua versão original era voltada para o público adulto. Suas histórias são os famosos contos de fadas e vários outros contos que ainda fazem parte do imaginário infantil. Temos como exemplo a *Branca de Neve*, a *Gata Borralheira*, *Cinderela*, *Rapunzel* e outros.

Os candidatos brasileiros a escritores para crianças não fugiram a essa regra. Fazendo assim, porém, eles viraram o feitiço contra o feiticeiro: repetindo o que ocorrera na Europa, acabaram inventando a literatura infantil brasileira, abrindo caminho para um percurso que, como já se observou, conta mais de cem anos (Zilberman, 2005, p.17).

Em sua maioria os personagens eram apresentados às crianças de maneira sempre lúdica e/ou mesmo fantasiosa que pudessem trazer algum ensinamento cotidiano, voltado para um novo olhar à família e o papel da criança na sociedade, eram os principais tipos de literatura oferecida para as crianças na época.

Silva, V., (2009) afirma que é em meados de 1970 que a literatura chama a atenção no meio escolar, uma forma de atrair crianças e jovens para leitura. Isso permite um movimento maior no meio editorial, principalmente voltado a narrativas para o público infantil e juvenil. Em 1980, é reconhecida em meios aos cursos universitários (em especial Pedagogia e Letras Português) o estudo da literatura infantil atrelada à formação de professores promotores da leitura.

A literatura adentra o meio escolar e cresce a necessidade de oferecer textos literários que façam parte da realidade vivenciada pelos estudantes, oportunizando-os a compreender de forma significativa e crítica os entraves construídos no deleite da leitura. Formar leitores é um dos objetivos maiores das instituições escolares que está intimamente ligado à formação de condutas e da cidadania, pois a leitura permite tanto a ascensão do estudante, quanto permite a ele transformar a realidade em que vive.

A relação da literatura com a escola embasa as relações pedagógicas uma vez que os assuntos, as temáticas e as abordagens textuais são capazes de estimular a leitura, a criatividade, a produção de conhecimento e encantar as crianças e jovens. Nesse sentido, os professores passam a ser aliados às necessidades de corresponder ao currículo das escolas, buscaram desta forma, aliar os textos literários à rotina de seus ensinamentos. Assim, inserida no ensino, a literatura se torna um recurso basilar para se construir saberes sobre assuntos para além do literário tendo em vista a diversidade e pluralidade de temas que podem centralizar as aulas planejadas.

Embora essa realidade ainda seja um desafio, faz-se promissor que a literatura ganhe maior espaço dentro dos currículos escolares, visto que a literatura infantojuvenil tem sua importante contribuição para que a criança encontre vivências de fruição nos momentos de leitura. Um dos maiores desafios são currículos escolares segmentados que pedem urgências em seus resultados, principalmente em desenvolver competências e habilidades de leituras, que muitas vezes não são desenvolvidas adequadamente nas séries iniciais e são condensadas e aplicadas fora da realidade dos educandos de forma pouco significativa para que as crianças construam consciência crítica sobre o mundo condensando seu papel como cidadãos na sociedade. Esse assunto que iremos aprofundar mais adiante nesta dissertação.

Levando em consideração que o público de um espaço escolar se faz diverso, também se entende que a produção literária deve adequar-se a essas necessidades, pois é através dessas representações que esse público constrói suas versões, através de narrativas que ensinam sobre respeito, tolerância, desconstrução de estereótipos, valorização da cultura e identidade de todas as pessoas. Embora seja essa a ideia, ainda temos muitos caminhos a serem trilhados, principalmente para abrir portas para novas obras literárias, que vão além dos clássicos de cunho europeu e narrativas coloniais.

Diante disso, é necessário se pensar em uma literatura que seja escrita por autores e autoras negras e que narrem a história do povo negro na busca de promover o reconhecimento e contribua para a construção da identidade das crianças e jovens que tenham acesso a esses escritos, principalmente, como já referido acima, contribua para sua formação de cidadã no reforço de uma forma de pensar livre dos estereótipos fabricados pela mentalidade eurocêntrica. Assim é possível que:

Trabalhamos a partir da hipótese de estarmos diante do surgimento, no que se refere à literatura infanto-juvenil, de novas narrativas sobre a história brasileira – e o lugar do negro dentro dela –, sobre as relações raciais no Brasil e as relações históricas e culturais entre África e Brasil. (Pereira, L., 2016, p.02)

Para Pereira, L., (2016), a literatura é uma possibilidade de construir novos conhecimentos acerca da história, com oportunidades de quebrar as correntes mantidas pelo pensamento europeu de que sua história, seu modelo de produção, comunicação, linguagem e escrita suplantam as demais culturas. A colonização culminou em uma “configuração de um novo universo”, reprimiram as formas de manifestações culturais, recolhendo a diversidade e imprimindo um padrão articulado e, principalmente, sem aberturas para que esses povos colonizados acreditassem em suas próprias formas de organização (Quijano, 2005).

A longa prática centrada do pensamento eurocêntrico sempre teve um lugar privilegiado ao redor no mundo, a história sempre foi contada pela ótica colonial, o lugar do negro foi negado, sua cultura, sua linguagem, sua economia e sua cor. Pereira descreve que uma das maiores “[...] estratégias de dominação de um povo é ter um contador de histórias que possa narrar a sua incapacidade de se autogovernar”. (Pereira, F., 2020, p. 06)

Essa foi a estratégia usada pelo colonialismo e mantida pela colonialidade, como denota o grande acervo de textos europeus, incluindo os de filósofos como Kant, Hegel, Durkheim (OLIVEIRA, 2018) e uma literatura que retrata a África de “uma forma muito negativa” (ACHEBE, 2009, tradução nossa). (Pereira, F., 2020, p.06).

É por isso que devemos promover na escola: novas formas de pensar que questionem a

visão colonial e direcionem o olhar dentro de uma perspectiva decolonial. O pensamento europeu sempre foi visto com central e com maior importância, deixando à mercê toda a qualquer forma de se viver que não seja pautado nesse modelo. Todos os povos que foram sujeitos à dominação, principalmente em decorrência da cor de sua pele, buscaram valorização de sua história e, desta forma, combater a discriminação racial, valorizando o protagonismo negros.

A decolonialidade visa trazer uma mudança de pensamento, ultrapassando os modelos coloniais dominantes, efetuando uma criticidade sobre todo o espaço em que se vive, para assim empreender outras formas de manifestações e conhecimento que rompam com a visão única de sociedade.

Sendo assim, o que podemos entender por uma educação pautada na decolonialidade?

De acordo com Walsh (2018), essa pedagogia, de inspiração em pensadores como Paulo Freire, mas indo além dele ao abordar questões étnico-raciais, por exemplo, não contemplados em suas reflexões, e uníssona às reflexões de bell hooks e Frantz Fanon, tem como princípio uma prática contínua e reflexiva que leva à crítica e à (re)configuração de conhecimentos, estando atenta às necessidades e aos repertórios de saberes dos aprendizes. É uma pedagogia que se move em prol da liberdade de pensamento não apenas no plano individual, mas, também, coletivo, assumindo uma posição de engajamento em que a qualidade de vida e a equidade são uma meta. (Pereira, F., 2020, p. 04).

O objetivo é problematizar o pensamento colonial que se quer hegemônico, ou seja, a ideia é tornar perceptível vivências comunitárias até então segregadas no contexto social e histórico. A decolonialidade não recoloniza a partir de outro viés, mas sim busca construir uma visão liberta das amarras segregadoras e discriminatórias e a arte, especialmente a literatura, têm um papel fundamental nesse processo.

Diante dessa discussão acerca da literatura infantojuvenil como ferramenta de contribuição e resgate de identidade e da formação, além de sua função lúdica, faz-se necessário refletir sobre a literatura afro-brasileira e sua contribuição para a formação crítica da criança.

2.2.3 O caso Monteiro Lobato e as primeiras narrativas brasileiras

Muitas histórias infantis brasileiras também assumiram o lugar de maior destaque no universo infantil, como é o caso dos escritos de Monteiro Lobato que ascendeu no século XX. Suas obras infantis tiveram grande aceitação pelo público leitor, assim como espaços se abriram para suas produções literárias dentro das instituições de ensino. Embora muitos outros autores tivessem se voltado para esses escritos juvenis como Olavo Bilac (1865-1918), Carlos Jansen

(1829- 1889), Coelho Neto (1864 -1934), e outros, foi Monteiro Lobato quem teve maior popularidade de suas obras para esse público na época e depois dela.

As literaturas existentes antes de Lobato eram obras mais voltadas para o público adulto de traduções europeias como foi dito anteriormente. Desta forma, não podemos iniciar essas reflexões teóricas sem refletir um pouco sobre Monteiro Lobato, precursor da literatura infantil brasileira com sua primeira obra para crianças, *A menina do narizinho arrebitado*, 1921 (Silva, V., 2009). Surgindo junto com Lobato, a literatura infantojuvenil teve o seu “boom” nos anos 1980 e 1990, no Brasil. Antes de adentrar nesse momento histórico do aparecimento de uma literatura infantojuvenil, vamos entender, porque assim ela é denominada.

Literatura juvenil é invenção recente. As gerações passadas, que se iniciaram na leitura pelos quadrinhos e revistas infantis, prosseguindo com Lobato e daí com as novelas de aventuras, passavam à obra dos grandes escritores do mundo natural, sem traumas nem solavancos (Silva, V., 2009, p.38)

A literatura infantojuvenil é assim designada por abranger não só as crianças desde a primeira infância, mas os adolescentes. Há vários gêneros infantojuvenis: poemas, contos, lendas, fábulas, apólogos, romances direcionados às diversas faixas etárias. A classificação do gênero está diretamente relacionada à fase de desenvolvimento da criança, mas isso não é consensual na categorização no campo editorial, visto que se levantam discordâncias quanto às obras que atendem à fase infantil e à juvenil. A literatura infantojuvenil está voltada para idades de 5 a 13 anos, que no ciclo escolar se inicia na Educação Infantil e vai até o 8º ano. “Na escola, o texto juvenil e a transição do juvenil ao adulto localizam-se no período que vai do 5º ao 9º ano (11 aos 16 anos).” (Silva, V., 2009, p.40). E como descreve a autora, devemos imaginar a literatura infantojuvenil como uma preparação desse leitor para adentrar em uma literatura para adultos, onde naturalmente existe uma maior complexibilidade em suas narrativas. As literaturas infantojuvenis selecionadas para esse estudo estão situadas entre os ciclos de educação infantil e ensino fundamental, onde compreende uma faixa etária de crianças da pré-escola de 4 a 5 anos e do ensino fundamental de 1º a 5º ano.

Voltando para Monteiro Lobato, responsável por apresentar uma literatura também para crianças, uma de suas obras mais importante foi o “Sítio do Pica-pau Amarelo” escrito entre 1921 a 1944. A história narrada em um sítio onde tudo podia acontecer. O sítio era o tradicional espaço da casa da vovó, onde os netinhos poderiam passar as férias em um mundo mágico de histórias e fantasias. Dona Benta era avó de Pedrinho e Narizinho, ela conta muitas histórias para seus netos através de livros de sua imensa biblioteca, todas as tardes, podemos perceber também a figura da tia Nastácia, personagem negra, a empregada de dona Benta, que fazia os

bolinhos preferidos das crianças. Tia Nastácia é apresentada sempre na cozinha em afazeres domésticos, servindo as crianças e dona Benta⁶. Na obra *Histórias de tia Nastácia*, lançada em 1995, podemos perceber diversas formas de manifestações racistas contra a personagem. Emília, uma boneca de pano é retratada como uma personagem tagarela e desobediente, que em muitos momentos se posicionou de forma racista com tia Nastácia:

— Pois cá comigo — disse Emília — só aturo essas histórias como estudos 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 beçuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto... (Lobato, 2002, p.24).

Nesse trecho podemos observar manifestação racista contra tia Nastácia durante toda a fala da boneca, trazendo os traços físicos de forma pejorativa, através do apelido⁷ ” beçuda”, assim como, no início de sua fala, apresenta o povo negro como “ignorantes” e “burros”. Além desse trecho trazer claramente uma manifestação racista, podemos também destacar a fúria da boneca ao trazer sua opinião.

Através dos personagens e de trechos que o próprio autor narra, podemos perceber o posicionamento discriminatório e racista de Lobato, que deixa claro seu desprezo pela representação de tia Nastácia como presença da cultura viva de seu povo, que nos permite desfrutar dos saberes populares. Em outro trecho, podemos também elucidar afirmações preconceituosas de dona Benta, diante das histórias contadas por tia Nastácia:

— Sim — disse dona Benta — Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda (Lobato, 2002, p.23).

Quando tia Anastácia ocupa a posição de contadora de histórias, usando a sua tradição oral, é considerada por dona Benta sem cultura, pois tia Nastácia não faz parte da sociedade letrada, descrita por dona Benta, que seria os “grandes escritores”. O comportamento e tratamento direcionado a dona Benta durante as leituras de livros de suas bibliotecas, para seus netos, é nitidamente diferente das atitudes de desrespeito proferidas à tia Nastácia. Todos esses fatores são conferidos diante de toda a obra.

⁶ Mulher branca, avó dos personagens Pedrinho e Lúcia (Narizinho). dona Benta, trata a tia Nastácia como se fosse da família, expressão que mascara e nega o racismo que ela vive constantemente durante a narrativa.

⁷ Substituição de características de alguém, geralmente de forma depreciativa.

Esse tipo de tratamento, descrito na obra de Monteiro Lobato, é perceptível em várias outras obras infantis, que de certo modo acaba por tornar enraizado a figura do negro como empregado doméstico ou mesmo na condição de escravizado, alvo de apelidos preconceituosos. Na obra *Narizinho arrebitado: reinações de Narizinho* (1920) também podemos perceber comparações estereotipadas ao citar a tia Nastácia. No início da narrativa, tia Nastácia é apresentada da seguinte maneira:

Na casa ainda existem duas pessoas — tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo. Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. Apesar disso Narizinho gosta muito dela; não almoça nem janta sem a ter ao lado, nem se deita sem primeiro acomodá-la numa redinha entre dois pés de cadeira. Além da boneca, o outro encanto da menina é o ribeirão que passa pelos fundos do pomar. Suas águas, muito apressadinhas e mexeriqueiras, correm por entre pedras negras de limo, que Lúcia chama as “tias Nastácias do rio” (Lobato, 1920, p.02).

A expressão “negra de estimação” é usada pelo narrador de modo a apresentar a posição que tia Nastácia ocupa na família, colocando-a em posição inferiorizada, pois o racismo é explícito no trecho. O termo “estimação”, que significa “gostar”, traz uma tentativa de velar o racismo, embora tenha atenuado mais ainda. Na nossa sociedade atual, podemos encontrar termos como “é como se fosse da família”, “tenho um amigo negro”, “o cabelo dela/a até que é macio”, entre diversos outros que demarcam naturalmente um preconceito racial enraizados, pois todas as expressões buscam atenuar o tratamento que o negro recebe em diversos espaços sociais.

Em defesa dessa realidade observada na obra de Lobato, Silva, V., (2009) descreve que em decorrência do momento histórico onde se encontrava o autor, não poderia ser diferente, pois a realidade que se estendia sobre sua moralidade era a descrita acima, ainda face ao preconceito. Para ela, em relação essa temática, autores contemporâneos já descrevem com maior valorização a imagem negra em suas narrativas:

[...] Nisso os autores de hoje andam à frente de Lobato, mas há que desculpar o escritor, levando em conta que iniciou a publicação de seus livros infantis em 1921, quando a escravidão ainda era recente. Se o clima de cordialidade e respeito com que tia Nastácia era tratada (menos pela malcriada da boneca) poderia sugerir uma revisão do preconceito racial embutido na obra de Lobato, outra situação análoga também se pode verificar no modelo de família presente no Sítio, também mais tarde expandido para os padrões contemporâneos (Silva, V., 2009, p.114-115).

Esse tipo de pensamento inserido na sociedade de naturalizar o preconceito racial, justificado por decorrência do tempo que o autor se situa e que não poderia ser diferente não

deve ser normalizado e nem justificável, principalmente diante de um autor de livros infantojuvenis que influenciou gerações. Devemos ver a posição criativa de Monteiro Lobato como produto de seu tempo arraigado na herança escravocrata, uma vez que o autor fazia parte da elite econômica e cultural paulista e, em contexto extra-literário, ratifica sua posição de menosprezo e inferiorização da pessoa negra brasileira. De maneira explícita e implícita, sua obra, como já mencionado, perdurou na educação de várias gerações brasileiras, como leitura obrigatória e pedagógica, disciplinar, que, de certa forma, incutiu ou reforçou a naturalização do racismo e minimização dos seus efeitos para negros/as. A visão do narrador e da personagem sobre os/as negros/as se naturalizou no cenário escolar reforçando lugares de submissão, obediência e inferiorização. Sabemos que essa realidade é comum não só em obras literárias, mas também em desenhos televisivos destinados às crianças que tematizam as obras de Lobato, o que contribui para a continuidade do preconceito e da desvalorização dos afrodescendentes.

2.2.4 Contos de fada: quando o menino e a menina negra não se veem nos padrões de leitura

Quais os reflexos de uma literatura voltada somente para um único padrão de identidade? Tendo em vista as discussões feitas anteriormente, vale problematizar os clássicos contos de fadas: *Branca de Neve* e *Rapunzel*. São contos de fadas bastante famosos que sempre fizeram e ainda fazem parte da leitura nas famílias brasileiras e bastante trabalhados nas escolas como instrumento de aprendizado e de diversão que contribuem para a formação da mentalidade das crianças reforçados com as readaptações em outras linguagens midiáticas: desenhos animados, filmes, peças de teatros entre outros.

Branca de Neve, inicialmente, traz um fator bastante importante para abrir janelas imaginárias da mente das crianças, que é a descrição física da personagem, desempenhada pela vontade de uma mãe. A figura materna é de importante impacto para o público infantil.

Era metade do inverno, quando grandes flocos de neve estavam caindo por todo lado e a rainha de um país imenso estava sentada costurando junto à janela. A moldura da janela era feita de um delicado ébano negro e, enquanto observava a neve, ela espetou o dedo e três gotas de sangue caíram. A rainha ficou olhando pensativamente para o sangue que manchou a neve branca e disse:

— Gostaria que minha bebê fosse branca como essa neve, vermelha como esse sangue e negra como esse ébano da janela!

E foi exatamente assim que a garotinha veio ao mundo: sua pele era branca como a neve, suas bochechas eram rosadas como sangue e seus cabelos eram pretos como ébano, assim foi chamada de Branca de Neve (Grimm, 2020, p.174).

Branca de neve nasce conforme o desejo de sua mãe, branca de rosto rosado e cabelos pretos, que contrastam naturalmente com as aspirações da genitora da personagem principal dessa história. A descrição da personagem é um importante recurso para construir no leitor a imagem que deseja apresentar: o padrão de beleza branco, assim como, marcadores importantes que vão desencadear outros momentos cruciais no decorrer da história.

Podemos notar que existe um padrão de beleza previamente determinado para o nascimento da personagem, o que pode criar no imaginário da criança que tem acesso a obra a imagem do que seria belo, pois a narrativa trata diretamente do tema. Qual seria o padrão de beleza observado pela criança e jovens que têm acesso a esse conto? De que forma pode impactar na construção da identidade de crianças negras? Ao problematizar esse contexto nota-se o quão distante se faz da realidade do nosso país em que 43,1%⁸ da população brasileira é negra ou parda, apenas uma pequena parcela é representada, não só pelos aspectos físicos, mas socioeconômico também.

A exaltação da beleza da personagem causa grandes impactos principalmente por apresentar um ideal inacessível, pois nem a rainha ou qualquer pessoa do reino poderia ser a mais bela, negando assim quaisquer outras características, principalmente a estética negra.

Em *Branca de Neve*, podemos perceber que as suas características físicas são responsáveis por toda a trama da narrativa, sua beleza grandiosa e “superior” a qualquer outro indivíduo do reino, incomoda uma rainha má, que deseja tirar a vida da menina; e permanecer a mais bonita daquele lugar.

Assim construíram um caixão para ainda poderem olha-lá e escreveram nele, com letras douradas, seu nome e que era filha de um rei. O caixão foi colocado no meio das colinas e um dos anões sempre ficava de vigília ao lado dele. E os pássaros também vieram e lamentaram por ser branca de neve; primeiro veio uma coruja, depois veio um corvo, e, por fim, uma pomba, e todos se sentaram ao lado dela. Assim branca de neve permaneceu por muito, muito tempo, e parecia estar apenas adormecida, pois ainda era branca como a neve, vermelha como sangue e negra como o ébano. Um dia um príncipe apareceu na casa dos anões, viu branca de neve e leu o que dizia as letras douradas. Então, ele ofereceu dinheiro aos anões e suplicou para que eles permitissem que ele a levasse, mas eles disseram:

— Não nos desfaremos dela, nem por todo o dinheiro do mundo. (Grimm, 2020, p.179-180).

Quando supostamente a madrasta má consegue tirar a vida de *Branca de Neve*, em uma passagem que incita diretamente a violência, pois, a rainha não consegue alcançar o mesmo

⁸Em 2023, o Brasil contava com uma população de 203.080.756,0 de habitantes, dos quais 88.252.121 se classificaram como brancos (43,5%), 20.656.458 como pretos (10,2%), 92.083.286 como pardos (45,3%), 850.130 como amarelos (0,4%), 1.227.642, indígena (0,6%) (IBGE, 2023).

padrão estético que a personagem principal, *Branca de Neve*. A rainha busca na violência os meios de se colocar em posição de exaltação, para que todos a percebam como a mais bela do reino. O espelho também é um personagem que contribui para essa exaltação doentia da beleza da rainha, visto que ele está ali representando o olhar da sociedade perante a beleza dela. Mesmo com o ocorrido, os anões resolveram colocá-la em um caixão de vidro para continuar a admirar sua “grandiosa” beleza, o que chama atenção de um príncipe.

__ Onde estou?

E o príncipe respondeu:

__ Está segura comigo.

Estão, ele lhe contou tudo o que tinha acontecido, e disse:

__ E amo mais que qualquer coisa no mundo, então venha comigo para o palácio de meu pai e será minha esposa. (Grimm, 2020, p.180)

E como fator principal para salvar a figura feminina apresentada por *Branca de Neve*, é a chegada de um príncipe que oferece amor e proteção, os personagens se casam e conseguem evitar que a rainha má tire a vida de Branca de Neve. Aqui podemos observar mais uma vez um padrão estabelecido de que as mulheres devem encontrar em laços matrimoniais sua felicidade, onde o homem se faz como figura “salvadora” de sua história, e a mulher é frágil e sem nenhum protagonismo de suas próprias vivências.

O conto de Rapunzel retrata uma menina que foi criada como prisioneira de uma bruxa, em uma torre. A garota foi entregue à bruxa ainda criança, pois foi a condição para que a mãe de Rapunzel realizasse o desejo de comer rapônchos⁹ de sua horta, para salvá-la, deveria entregar a criança quando nascer.

Quando Rapunzel, segundo a narrativa, “[...] se tornou a criança mais bela a brincar sob o sol” (Grimm, 2020, p.87). Quando completou 12 anos, a bruxa decidiu trancá-la em uma torre e nunca cortar o cabelo de Rapunzel, pois como a torre tinha apenas uma janela bastante alta, ela poderia subir usando o cabelo da criança.

Vejamos um trecho da história de Rapunzel:

Rapunzel tinha cabelos longos magníficos, finos como fios de ouro, e quando ouvia a voz da feiticeira, soltava suas tranças, enrolava os fios em um dos ganchos da janela e deixava as mechas caírem vinte varas até o chão e a feiticeira escalava a torre utilizando os cabelos da garota (Grimm, 2020, p.87).

Podemos perceber que, pela descrição do narrador, sobre a personagem Rapunzel, que ela é a princesa mais bela de todo aquele lugar. Ela tinha cabelos longos e claros (louros), que

⁹ Planta campanulácea cuja raiz e folhas se comem em salada. disponíveis em: <https://www.dicio.com.br/>

comparados a fios de ouro, a princesa tinha tranças que podiam ser jogadas por uma janela da torre para quem desejasse chegar a ela. As mechas eram lisas e facilmente deslizavam torre abaixo. Podemos perceber novamente um padrão único de beleza que despreza a presença do indivíduo negro, pois, a mais bela do reino é descrita dentro do padrão da mulher branca.

- Rapunzel, Rapunzel,
Jogue suas tranças para mim.
Imediatamente, os cabelos caíram e o filho do rei subiu.
Em primeiro momento, Rapunzel ficou terrivelmente assustada quando um homem, tal qual seus olhos nunca haviam visto, entrou em seus aposentos, mas o filho do rei começou a conversar com ela bastante amigavelmente, contou que seu coração ficara tão enternecido que ele não tinha mais sossego e que fora forçado a vê-la. então Rapunzel perdeu o medo e quando ele lhe perguntou se ela o aceitaria como marido e ela viu que ele era jovem e bonito, pensou “Ele me amará mais do que a Senhora Gothel”, e aceitou, colocando a mão sobre a dele (Grimm, 2020, p.87-88).

Como na maioria dos contos de fadas, o príncipe aparece para libertar a princesa das garras da malvada bruxa, que traz para a imagem masculina a responsabilidade de sempre proteger a frágil figura feminina. As imagens de príncipes e princesas nesses contos criam referências estereotipadas no imaginário nessas crianças, como mulheres bonitas, inferiores e passivas de suas histórias, assim como homens bonitos, fortes e superiores. Uma imagem conservadora do papel que cada um deve desempenhar.

Observando as representações através das ilustrações descritas imagéticas acima de ambos os contos, temos duas imagens abaixo que representam as narrativas que nos fazem refletir quais os impactos que elas podem causar no imaginário da criança negra que as lê.



Imagem 1 - Branca de Neve e a Rainha malvada

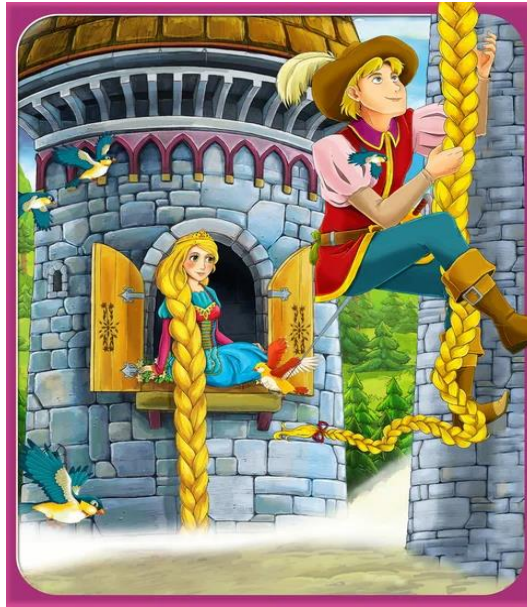


Imagem 2 - Rapunzel e o Príncipe

Na imagem 1¹⁰, são apresentadas a protagonista Branca de Neve e a Rainha Malvada, a Branca de Neve aparece no espelho. A personagem principal, a rainha, possui, na ilustração, traços delicados, cabelos escuros, pele branca e olhos escuros. A rainha contempla o espelho com um aspecto chateado, pois admira-se da beleza de Branca de Neve, que na narrativa clássica se faz superior à dela. Ambas personagens apresentam cabelos lisos, pele clara e são consideradas as mais belas de todo o reino. De que forma as meninas negras, com cabelos que expressam sua etnia, percebem esse tipo de representação? Nesse reino, há aceitação de personagens negros?

Na imagem 2¹¹, podemos perceber os traços dos personagens Rapunzel e o Príncipe, a ilustração que é facilmente encontrada em livros e bancos de dados diversos são os mais clássicos e considerados os mais famosos entre as versões atuais. Embora os traços físicos do príncipe não tenham sido apresentados na narrativa, podemos notar que ambos apresentam o tom de pele claros, cabelos loiros (amarelos), notamos também tons claros em ambos os olhos dos personagens. Além disso, podemos destacar a vestimenta típica dos trajes europeus, traços típicos das realezas.

¹⁰ Imagem recortada do livro digital: Branca de Neve. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. E-book.

¹¹ Disponível em: https://st.depositphotos.com/1719108/2776/i/950/depositphotos_27768047-stock-photo-rapunzel-prince-or-princess-castles.jpg.

A problematização apresentada aqui, não é o acesso das crianças a esses clássicos, e sim padrão único de representação, um padrão não só baseado na cor da pele, cabelos e outros, mas um padrão da estética feminina e masculina, que traz traços étnicos específicos. São esses os padrões que foram preservados de geração a geração de leitores e são ainda impostos na nossa realidade atual da sociedade brasileira de diversidade plural e ampla.

2.2.5 Contos contemporâneos: leitura com viés inclusivo para criança negra

Um dos primeiros contos contemporâneos brasileiros que aborda a temática negra a partir de dentro é o livro *A Cor da Ternura*, de Geni Guimarães, lançado em 1989, ganhador do Prêmio Jabuti¹². Geni Guimarães nasceu em 8 de setembro de 1947. Seu primeiro livro foi o *Terceiro filho*, editado em 1979, depois ela escreveu *Flor de afeto* (1981) e *Leite de peito* (1988).

Acredito que o ato de escrever é um veículo de exteriorização da situação de um povo dentro da sociedade e pode, com isso, motivar mudanças. Baseada nessa crença, fui buscar minha menina das fazendas e escrevi *A cor da ternura*. Tenho a pretensão de conscientizar e alertar, segundo a visão do poeta maior Drummond: “É preciso viver com os homens, é preciso não assassiná-los, é preciso ter mãos pálidas e anunciar...” (Guimarães, 1992, p.94).

A cor da Ternura (1992) traz em sua narrativa um percurso de vivências e situações próprias que a autora viveu. Como ela descreve no trecho acima, seu objetivo é proporcionar mudanças e ela encontrou uma forma de conduzir essa transformação através de sua escrita. A obra traz uma abordagem real sobre o contexto de criança que vive as marcas do preconceito racial, que questiona sua própria posição na sociedade e os caminhos para encontrar sua emancipação.

A cor da ternura (1992) é estruturada em dez capítulos, mas enfocaremos apenas os capítulos “Tempos escolares” e “Metamorfose”. Apresentaremos como nesses capítulos como se dão os atravessamentos vividos por Geni ao sair do seio familiar e adentrar no meio social. O capítulo “Tempos escolares” traz a sua trajetória no contexto escolar, o descobrimento das formalidades que moldam comportamentos e seus corpos. E em “Metamorfose”, Geni vive suas primeiras impressões sobre essa instituição e sua primeira decepção diante de manifestações do preconceito racial e o apagamento de sua história e origem.

¹² <https://www.premiojabuti.com.br/>

No capítulo “Tempos escolares”, Geni narra seus primeiros sentimentos e expectativas de ir à escola.

Minha mãe trançava meu cabelo [...].
 __ Amanhã, seu cabelo já estará pronto. Hoje você dorme com o lenço na cabeça pra não desmanchar. Não esqueça de colocar o lenço novo no bernal. Pelo amor de Deus, não vai se esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho quando sair.
 __ Se a gente for de qualquer jeito, a professora faz o que? __ perguntei.
 __ Põe de castigo em cima de dois grãos de milho __ respondeu-me ela.
 __ Mas a Janete do seu Cardoso vai de ramela no olho e até muco no nariz e...
 __ Mas a Janete é branca __ respondeu minha mãe, antes que eu completasse a frase (Guimarães, 1992, p.48).

As recomendações feitas pela mãe de Geni, a personagem, sobre apresentar-se como uma aparência “adequada”, exprime não só um sentimento de cuidado, mas também de preocupação diante de como sua filha seria tratada, principalmente pela própria professora. Neuza Santos (2021), quando discute sobre a ascensão social do negro no Brasil, afirma que de certo modo, mesmo de forma não explícita, o negro ao vivenciar a imagem de inferioridade criada pelo branco, assimila sem “nenhum tipo de confrontação”. O temor da mãe de Geni é que sua filha sofra discriminação que perpassam além de sua cor, mas também seu cabelo, vestimenta e até mesmo o aspecto físico.

Essa construção social de manter a discriminação racial através da segregação para a dominação do povo negro, fruto da sociedade escravista, é uma forma de hierarquização e preservação da superioridade branca e coloca o negro em posição de inferiorizado diante de qualquer tipo de acesso à oportunidade de ascensão social que naturalmente vai sendo instaurado. Por isso a resposta rápida da mãe de Geni, ao fato de Janete, ir à escola com “ramela” e “muco” no nariz e não ser submetida a nenhum tipo de castigo, por ser uma criança branca. E com isso, Geni entende que ocupava um lugar “diferente” de Janete:

A minha mãe recomendava e eu ia de lá para cá. Saia azul, blusinha branca. Alpargata nova nos pés. Pó-de-arroz pra todo corpo. Nariz limpo.
 Eu era negra... a Janete branca... (Guimarães, 1992, p.52).

Quando analisamos a frase “eu era negra, a Janete branca”, embora a personagem ao longo da narrativa tenha relatado diversos momentos em que sofreu preconceito e sentia-se triste pela dada situação, podemos compreender um ato de assimilação da circunstância. Geni começa a compreender os mecanismos através de atitudes dos que a cercam do preconceito racial, das ações de silenciamento, mesmo que tacitamente, naquele momento, onde pode se

notar, uma estratégia de proteção por parte da personagem, principalmente para atender as recomendações de sua mãe, e a expectativa adentrar a escola.

Na escola no momento de sair, todas as suas colegas combinaram de dar um beijo na professora Odete, para despedir-se, mas Geni, sentia uma grande insegurança, não saberia o que fazer:

Nisso, um sino estridente badalou forte. A criançada se pôs em alvoroço. Era o sinal da saída. Eu não conseguia parar de chorar (Guimarães, 1992, p. 54).

[...]

Novo disparo no peito e o coração volta para a garganta. O beijo! Não havia tempo para dúvidas. Só faltava eu.

Levantei-me depressa, ergui os pés e encostei os lábios no rosto da mestra. Dei dois passos em direção à porta, esbarrei na mesa, enrosquei o cadarço da alpargata no pé da cadeira. Abaixei-me para me livrar do enrosco e olhei para trás.

Dona Odete, com as costas da mão, limpava a lambuzeira que eu, inadvertidamente, havia deixado em seu rosto.

Pude ver então sua mão, bem na palma. Era branca, branca.

Parecia a asa de uma pomba que sempre pousava no telhado da casa da dona Neide do Seu João Preto (Guimarães, 1992, p.55).

[...]

Comecei a chorar de novo. Soluçava. Doía a minha cabeça. Doía o estômago. Ela pegou-me no colo e, com a ponta do avental, limpou meu rosto melado de lágrimas.

Deitei-me no seu ombro e tentei explicar minha dor sem nome:

— Estou chorando porque estou com fome (Guimarães, 1992, p.57).

As questões emocionais, que afligem Geni diretamente ao sentir-se responsável por quebrar uma barreira entre uma imagem de autoridade, traz ela sentimentos que não consegue explicar, mas que já estão internalizadas em seu subconsciente e através do seu inconsciente é introjetado no modo como ela ver e sente, principalmente em decorrência de sua professora, uma mulher branca, limpar o rosto, após o beijo de Geni.



Imagem 3 - A cor da ternura (1992, p.56)

A ilustração 3 é uma representação do exato sentimento de Geni diante o trecho “pude ver então sua mão, bem na palma. Era branca, branca. Parecia a asa de uma pomba que sempre pousava no telhado da casa da dona Neide do Seu João Preto” (Guimarães, 1992, p.55). Na ilustração podemos perceber um lábio encostado em uma bomba branca, e abaixo, segurando a bomba, várias mãos aparecem, não somente para segurar a bomba, mas para enfatizar e evidenciar o que foi observado por Geni, sobre a cor de sua professora, através de suas mãos.

As crianças criam no seu imaginário representações que sejam capazes de transformar seu próprio entendimento sobre o mundo, buscando figuras no seu cotidiano e trazendo para a concretude da realidade. Geni nos faz entender o contraste criado no seu imaginário ao perceber a cor da palma da mão da professora, ao erguê-la quando para limpar o rosto após o beijo da personagem.

No capítulo “Metamorfose”, Geni vivência na escola seu primeiro confronto com a história única, sob a perspectiva eurocentrada e visão colonial contava sobre o povo africano escravizados, quando a sua escola decidiu comemorar o dia 13 de maio em que a exaltação está na figura da Princesa Isabel por ter assinado Lei Áurea, que aboliu oficialmente a escravidão no Brasil, em 1888. Geni escreveu um poema para homenagear a Princesa Isabel por seu ato de “bondade”.

— Decore que amanhã você recitará, certo?
 Não contei que tudo estava na ponta da língua.
 A festa seria depois do recreio, no dia seguinte. Mas, assim que entramos na classe,
 ela se pôs a falar sobre a data:

— Hoje comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar, e pelos serviços prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados às vezes até a morte. Quando... Ela foi discursando por uns quinze minutos. Vi que suas narrativas não batiam com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles eram bons, simples, humanos e religiosos. Eram bobos, covardes, imbecis, estes me apresentados então. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos. (Guimarães, 1992, p.64-65)

Esse discurso feito pela professora de Geni não era o tipo de história que ouvia de seu povo, de submissão, medo e fraqueza. A história de seu povo era de protagonismo, de luta, resistência, cheio de crenças e ancestralidade.

Nem sempre os escravos, africanos ou crioulos, aceitaram se integrar à sociedade escravista brasileira, enquadrando-se em algum tipo de relação com seus senhores. Também foram várias as formas de resistir à escravidão que encontraram, seja negando-o totalmente pela fuga, seja negociando melhores condições de vida e trabalho. (Souza, M., 2006, p.97).

A Vó Rosária representa uma ancestral viva, que trazia consigo muitas histórias tristes e felizes sobre seu povo e o tempo em que foram escravizados. E na narrativa, ela representa a voz que narra a autêntica história de seu povo, de insurgência à condição de escravizados, organizando-se através de rebeliões, resistindo através da busca em manter suas crenças, e sua cultura.



Imagem 4 - Cor da ternura (1992, p.50)

A Vó Rosária protagoniza em *A Cor da ternura* uma contadora de histórias, que na tradição africana é conhecida como griots, responsáveis por passar para os mais jovens os

ensinamentos culturais e, principalmente a tradição oral, que garantiam a memória das vivências de sua comunidade, para que assim as demais fossem passadas de geração para geração. Na imagem 4, podemos trazer a ideia de resistência, luta e protagonismo do povo negro diante sua libertação, diferente de muitas outras narrativas que ainda são impostas como história do nosso país, que dizem o contrário.

Geni vivencia uma escola que oculta e que mantém a retórica europeia, onde a história sempre inicia pela submissão, pela fragilidade de um povo, sem vivências anteriores, sem heróis como a história contadas sobre os personagens históricos do Brasil, um povo que não protagonizou sua própria existência, como sujeitos sem memória.

Geni não leu em seus livros ou ouviu de sua professora a origem dos quilombos (como por exemplo Palmares, criado por Zumbi, para abrigar refugiados escravizados, no século XVII, em Alagoas) ou como se deu a Rebelião de Malês (que aconteceu em Salvador em 1835), ou mesmo sobre a lutas fora da América do Sul, quando os Portugueses adentraram as regiões africana vítima do tráfico, onde muitos lutavam para evitar a penetração em seu território, e entre outras tentativas de resistência e lutas (Souza, M., 2006). Embora não relatado em muitos eventos escolares, houve conquistas do povo negro em suas lutas:

É importante observar que as rebeliões escravas espalharam-se por outros lugares do Brasil, e todas foram duramente reprimidas. Mas esses movimentos terminaram influenciando os rumos da história, na medida em que forçaram as elites brasileiras a pensar num país sem escravidão. Entre outros motivos, foi por medo de revoltas como a dos malês que os políticos do império decretaram o fim do tráfico de africanos em 1850. (Fraga; Albuquerque, 2009, p.73-74).

A forma como a professora apresentou a história do escravismo no Brasil, aos moldes coloniais, atuando de forma a reforçar estereótipos, contribuiu não somente para a afirmação do ato racista contra a personagem Geni, mas também como tentativa de apagamento de tudo que ela aprendeu sobre a cultura de seu povo. Geni, que invisibilizou seu próprio protagonismo, suas próprias ações no cotidiano na escola, suas interações sociais, seu potencial na escrita e até mesmo deixou de acreditar na sua própria geração.

Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo!
Na hora da festa, estava um trapo.
No entanto, não me preocupavam mais os erros ou acertos, sucessos ou insucessos. Era a vergonha que me abatia. Pensava que era grande da classe, só porque era a única a fazer versos... Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices, em inventar cantigas de roda... Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães... Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes,

e todos os Dom Pedro da História. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada.

Por isso que meu pai tinha medo do seu Godói, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flávio. Negro era tudo mole mesmo. Até meu pai, minha mãe...

Por isso é que eu tinha medo de tudo. O filho puxa ao pai, que puxa o avô, que puxou o pai dele, que puxou... E conseqüentemente ali, idiota fazendo parte da linha. (Guimarães, 1992. p. 65-67).

O confronto de Geni com a história contada também coloca em contradição a sua própria identidade, o que ela ver traz principalmente um sentimento de vergonha, uma introjeção dos diversos atos de discriminação e negação do seu próprio corpo, não por ela, mas pelo outro.

A ideia central de construir uma escola que não reproduza o discurso colonial é principalmente para possibilitar que as identidades negras possam ser representadas, para que todas as crianças negras continuem vivenciando e afirmando sua estética negra no seio dela, com a valorização de Vó Rosária na história de Geni é um exemplo de continuidade da tradição oral símbolo da autêntica história do povo brasileiro e a escola também poderia ser espaço para protagonizar a história e a cultura afro-brasileira.

Para Fraga e Albuquerque (2009, p.07), “pensar sobre cultura é fundamental para entendermos a trajetória das populações africanas no Brasil e a própria formação de nossa sociedade”. A escravidão não é a única história, mas uma parte dela. Compreender que houve uma história anterior também possibilita entender os traços da cultura brasileira.

O povoamento do Brasil contou com africanos de diversos pontos do continente, uma diversidade de línguas e crenças, tradições, e formas de organizar-se. E essa interação permitiu que os africanos incorporassem novas palavras no português falado no Brasil. “Isso foi importante para enriquecer a língua com palavras e impressões próprias. *Dengo, caçula, canga, mulambo, mandinga, moleque, caçamba, banzo, cachimbo* e outras [...]” (Fraga; Albuquerque, 2009, p.46).

Fraga e Albuquerque (2009) também apresentam não só a língua como construção da identidade brasileira, a religião também fora ganhando suas complementações, como por exemplo, a íntima relação da umbanda, do candomblé, com o catolicismo (que foi a religião oficial do império em 1824), ambos cultuam os santos e orixás e outras divindades, que em seus cultos, acrescentaram, particularmente a dança e a música, assim como, a vestimenta, que simboliza cada entidade cultuada.

Cultura também diz respeito às formas como os indivíduos e os grupos sociais estabelecem relações, constroem e mantêm vínculos. Daí ser importante pensarmos as instituições religiosas como lugares de cultura, ou seja, espaços em que são

estabelecidas normas de comportamento, formas de solidariedade e concepção de mundo (Fraga & Albuquerque, 2009, p.47).

Compreendendo a importância das manifestações culturais, sejam religiosas, recreativas, ou mesmo voltadas para costumes de uma determinada organização social, deve ser respeitada e também posta em pauta pelas escolas, para que através do reconhecimento das mesmas pelos os estudantes, permita que todos os que fazem parte sejam incluídos e respeitados nos espaços escolares, assim como, cultivar e reafirmar sua identidade através das vivências em coletivo.

Essa interação inicia-se a partir do momento em que a escola seja espaço de sociabilidade com referência significativas, sólidas e cotidianas. Essas interações sociais antirracistas se dão através do processo de reconhecimento da diversidade do nosso país e toda a história em viés decolonial que pode ser contada e transformada em conhecimento e reconhecimento. Uma ferramenta que pode ser aliada a esse novo olhar são os escritos infantojuvenis afro-brasileiros. E, não podemos dizer que, no século XX, não encontramos obras literárias que permitam desmistificar essa realidade, vide *A cor da Ternura*, de Geni Guimarães. Pois, como afirmou Silva, V., (2009), há autores e autoras que já se encontram muito além desse preconceito enraizados em páginas de livros para crianças.

Por um lado, temos a popularização do discurso e das políticas de inclusão nos últimos anos, o que também provocará significativo impacto na produção de obras infantis cujo o principal tema narrativo seja a diferença, sempre – ou quase sempre – conjugações com políticas de inclusão e respeito à diversidade (Silveira, 2012, p.18).

A literatura pode ser trabalhada dentro das instituições de ensino como principal ferramenta de transformação social e resgate da identidade negra e que busque compreender as diferenças. Sendo ela, um dos meios mais próximos da inclusão para a busca de se trabalhar em sala de aula textos que tematizam a história, a arte, a cultura e a identidade afro-brasileira.

A literatura vislumbra uma ótica que possa contribuir de forma direta na formação de pensamentos críticos e, principalmente, que visem uma sociedade que promova formas de ensino contemplando a diversidade cultural. Seja através de escritos literários, manifestações artísticas como resgate de uma cultura, ou através das histórias que tematizam e valorizam o legado da cultura afro-brasileira.

É essa visão de que a leitura de textos literários permite à criança a construção de um olhar crítico diante do que se lê, que iremos adentrar na contribuição da literatura afro-brasileira no capítulo seguinte, como instrumento de construção de identidade. E a escola é o principal

caminho para se trilhar essa construção, resgate e reconhecimento do papel das crianças e jovens negras na sociedade atual. Possibilitando que sejam deleites sob a forma lúdica e prazerosa.

Assim, contribuirá para trazer a debate temáticas que muitas vezes foram esquecidas, ou mesmo desconsideradas, em decorrência de mecanismos conservadores que impedem a introdução de discussões que permitam a construção de perfis éticos e morais dentro da escola. A literatura não só abre portas para repensar nossos conceitos sociais, como permite que a criança crie seu próprio olhar sobre a realidade imposta a ela, não sendo agente passivo dessa intersecção, mas construtora de sua própria visão de mundo. Além da escola construir caminhos para uma educação decolonial.

2.3 Levantamento de histórias infantojuvenis

Do século XX ao XXI, houve um aumento substantivo de produção e divulgação de obras infantojuvenis no Brasil que se consolidou após o "boom" dos anos 1980. Tanto as produções literárias quanto as midiáticas foram importantes para a formação do público leitor mirim. Vide a popularidade das obras de Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga. Do mesmo modo, Sylvia Orthof, José Mauro de Vasconcelos, Mary França, dirigidos às várias fases da infância. Porém, logo se percebe a ausência do diferente no diverso mundo da imaginação infantil: de autores/as negros/as. Por isso a necessidade do levantamento de obras de autores/as afro-brasileiros/as que propomos apresentar neste subitem.

Nosso intuito é refletir sobre as obras cujos temas que se voltam ao racismo, representação imagética do negro, assim como discussões que ampliam as questões sobre processo de subjugamento e, por outro lado, de auto-pertencimento: a identidade do menino e menina negra como categoria principal. A focalização dessas obras que visa a uma educação interdisciplinar de viés antirracista e decolonial.

Foi realizada uma pesquisa nos sites de internet sobre obras infantojuvenis que estão disponíveis do mercado editorial com títulos considerados afro-brasileiros e também indicações de autores que são apresentados no livro *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula*, organizado por Eduardo de Assis Duarte (2014), em que são apresentados alguns autores que também escrevem para o público juvenil.

Foram selecionados 26 títulos de 16 autores afro-brasileiros, com escritos de 2005 a 2023. As obras são: *Histórias da Preta* (2005), Heloisa Pires Lima, *Minha mãe é negra sim!* (2008), de Patrícia Santana, *O comedor de nuvens* (2009), Heloisa Pires Lima, *Os nove pentes*

d'África (2009), Cidinha da Silva, *Meninas negras* (2010), Madu Costa, *O marimbondo do quilombo* (2010), Heloisa Pires Lima, *O menino Nito* (2011), Sonia Rosa, *Lápis de cor* (2012), Madu Costa, *O coração do baobá* (2014), Heloisa Pires Lima, *Adjokè: e as palavras que atravessaram o mar* (2015), Patrícia Matos *Zica: a menina negra que viu um erê!* (2015), Rebeca Meijer, *Princesas negras* (2018), Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, *Amoras* (2018), Emicida, *Bucala: a pequena princesa do quilombo do cabula* (2019), Davi Nunes, *Felicidade não tem cor* (2019), Júlio Emílio Braz, *Lindara: a menina que transbordava palavras* (2019), Sônia Rosa, *O pênalti* (2019), Geni Guimarães, *A menina que nasceu sem cor* (2020), Midria Pereira, *O black power de Akim* (2020), Kiusam, de Oliveira, *O pequeno príncipe preto* (2020), Rodrigo França, *Com qual penteado eu vou?* (2021), Kiusam de Oliveira, *O mar de Manu* (2021), Cidinha da Silva, *Solfejos de Fayola* (2021), Kiusam de Oliveira *Omo - oba: história de princesas e príncipes* (2023), Kiusam de Oliveira, *Os dengos na moringa de voinha* (2023), Ana Fátima *Os reizinhos de congo* (2023), Edmilson de Almeida.

Todas as obras selecionadas foram lidas e analisadas. Em primeiro momento foi realizado o reconhecimento do texto, imagens, formas, cores e também levando em consideração a qualidade editorial. Os livros foram separados por temas que se posicionam em espaço/tempo na narrativa, como por exemplo, as histórias que se desenvolvem em um cenário educacional, foram posicionados em um tema central que foi chamado *educação*. Os demais foram observados em aspectos que apresentavam temas como *racismo, ancestralidade, estética negra, construção de identidade e imagens* que positivam a identidade da criança negra. Desta forma, surgem as categorias que foram criadas com objetivo de categorizar os livros aqui apresentados posteriormente em um organograma.

E para compreender as temáticas que compõem as obras selecionadas, as categorias e subcategorias criadas foram organizadas da seguinte forma: categoria 1 - Racismo no cotidiano escolar e outras formas de discriminações, categoria 2 - História, cultura e ancestralidade, categoria 3 – Auto-pertencimento e estética negra, categoria 4 - Gênero e construção de identidade, categoria 5 - Representações imagéticas de personagens negros em outros temas. Essas categorias estão interligadas nas narrativas das obras citadas e, embora sejam consideradas secundárias, são importantes para refletir sobre diversas formas de subjugamento em que as crianças negras se encontram, assim como, aprendizados significativos para formação de identidade.

A categoria 1, trata da temática sobre racismo no cotidiano escolar e outras formas de discriminações que são vivenciados por meninas e meninos negros, principalmente no ambiente

escolar. O racismo é o principal problema que desencadeiam outras formas de discriminações. Essa categoria também apresenta os caminhos que são traçados para que haja uma mudança na sociedade e, conseqüentemente, a construção de identidades das próprias crianças que são vítimas desse sistema discriminatório.

Na categoria 2, buscamos apresentar obras que tratam da história, cultura e ancestralidade, destacando temas como as origens dos povos africanos, suas histórias, suas culturas representadas através da religiosidade, da dança, da capoeira, da oralidade, e diversas outras manifestações que trazem a verdadeira identidade do povo negro.

Por muito tempo, nas literaturas, o corpo negro foi descrito na história somente como produto para exploração, ou mesmo, como sinônimo de negação e apagamento, negando as origens e protagonismo, o que dificulta projetar para as futuras gerações, um olhar de aceitação e resistência sobre o que diz respeito a identidade e o seu próprio pertencimento.

Vejamos o que Rodrigues (2012, p.61) descreve:

O corpo se destaca, assim, como veículo de expressão, de opressão, que constrói no indivíduo diversos sentimentos contraditórios como rejeição, negação, sofrimento, dor, aceitação, resistência, mas também felicidade. Além disso, pensar o corpo negro construído ao longo da história da sociedade brasileira é refletir sobre um corpo que durante três séculos da História do Brasil se resumido ao *status* de mercadoria.

É diante desses aspectos que apresentaremos a categoria 3, auto pertencimento e estética negra, que traz um debate de grande importância para a construção da identidade da criança negra: a busca por suas origens. Temas como esses, podem contribuir para com a posituação que a criança tem sobre seus traços físicos, que são vítimas de padrões estéticos que exaltam a beleza branca, e criam estereótipos que negativam a percepção que elas têm sobre seu próprio corpo.

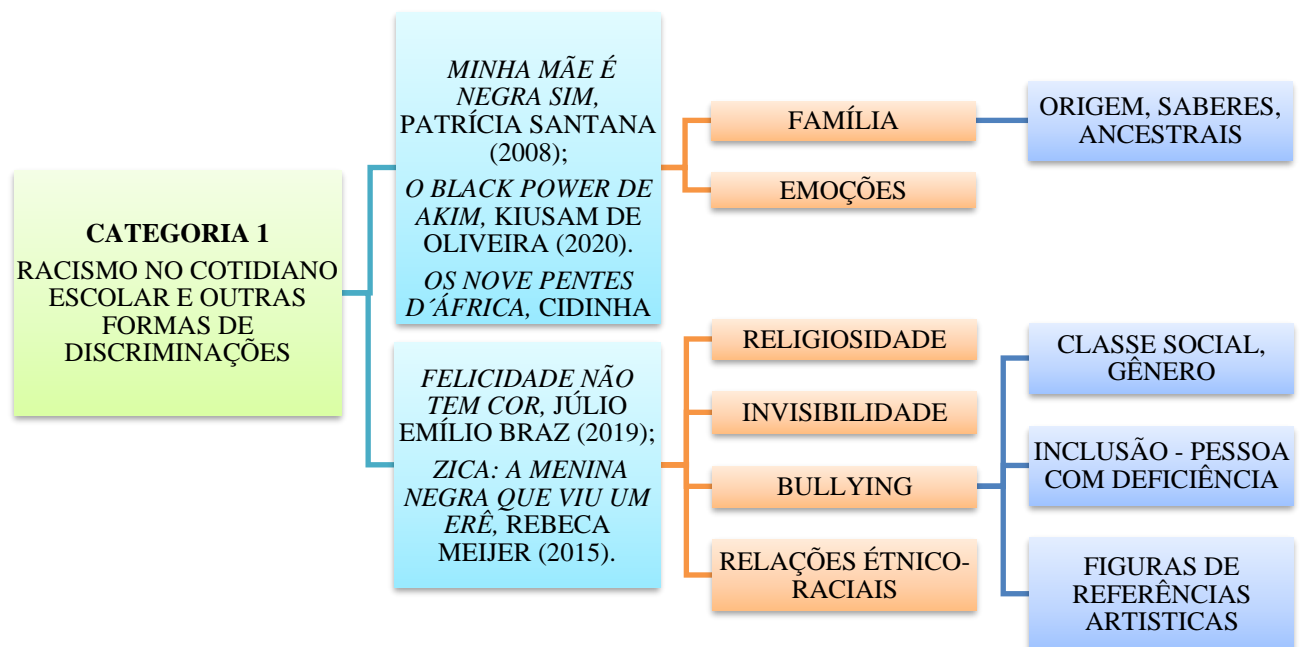
A identidade de um indivíduo tem seu início no processo que se dá a partir do seu olhar para si próprio e do olhar do “outro” para ele. Por isso podemos entender que o processo identitário é tanto individual quanto coletivo e sempre engendra instâncias conflituosas. A identidade não somente demarca a existência de um indivíduo no mundo, mas também direciona a maneira como ele vai se socializar. Logo, a identidade do negro está intrinsecamente ligada à sua relação com seu próprio corpo, no qual foram inscritos, ao longo da história, valores e crenças negativas que tendem a deprecia-lo (Rodrigues, 2012, p. 61).

Categoria 4 - Gênero e construção de identidade, está relacionada aos marcadores sociais que podem impactar diretamente na construção da identidade da criança, causando não só bloqueios emocionais, como uma contrariedade que afeta os sentimentos, desejos, sonhos,

entre outros. Embora a categoria 3 e 4 sejam próximas em suas definições sobre identidade e estética negra, elas foram pensadas principalmente baseadas nas características apresentadas nas obras. Na categoria 3, a estética negra, está diretamente ligada às origens e ao sentimento de pertencimento, fazendo com que os personagens reconheçam em si suas belezas e características físicas. Enquanto na categoria 4, apresentam as relações sociais e padrões de como devemos “ser”, como fatores impostos de comportamentos, a exemplo disso, a boneca, como objeto que somente meninas brincam ou a imposição de que meninos não choram, como é retratado nas obras.

Na categoria 5, destacaremos a imagem do indivíduo negro em outros temas, que não se relacionam diretamente com o racismo, discriminações ou outras formas de subjugamento das crianças e jovens negros. Essa categoria traz a figura do negro e sua reocupação com temáticas também pertinentes a sociedade atual, como questões ambientais, sentimentos, conscientização entre outros temas que fazem parte das vivências sociais.

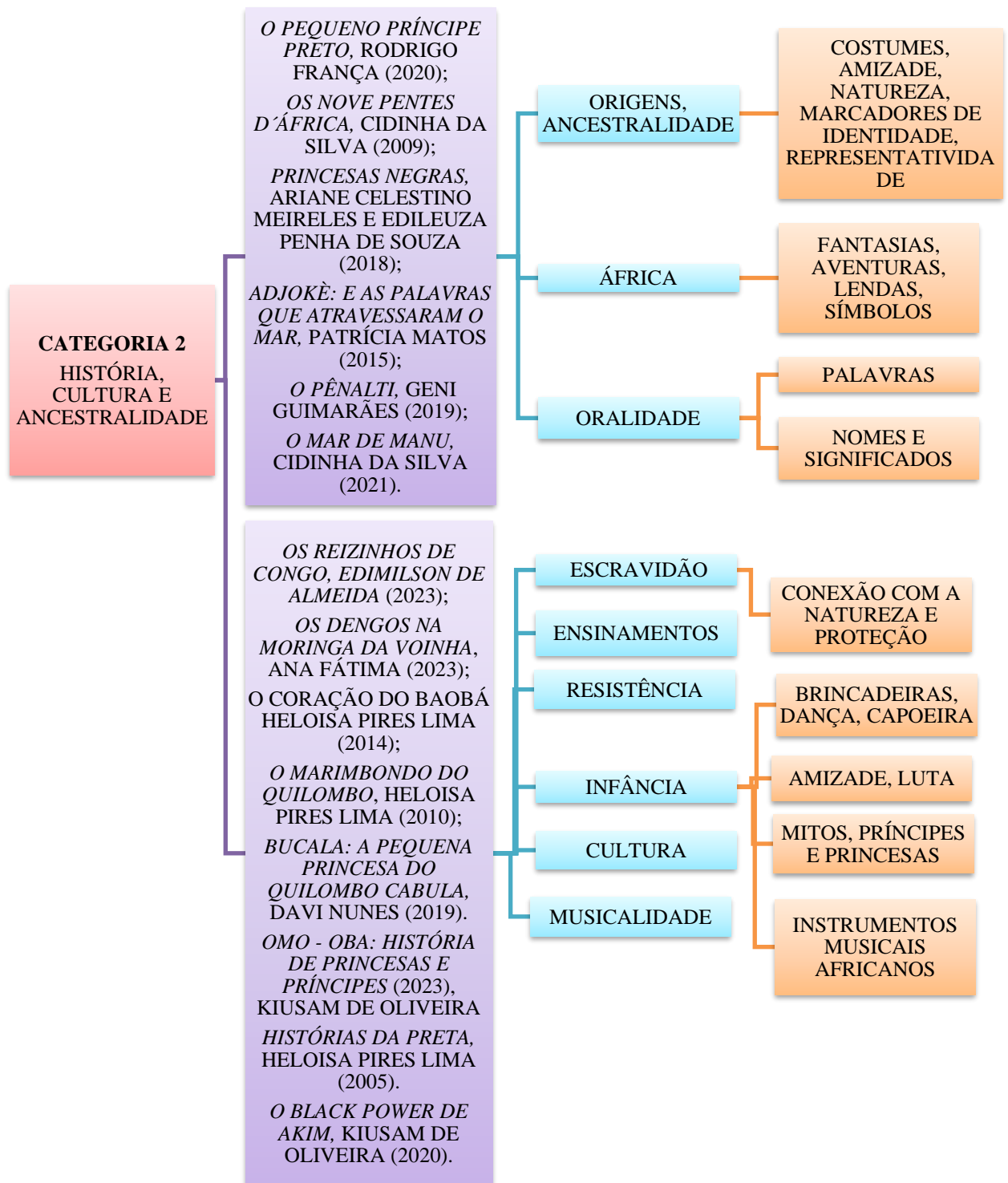
Para compreendermos melhor a relação entre esses escritos, as categorias que serão apresentadas a seguir, virão em formato de organogramas, onde os temas e subtemas serão apresentados como formas de elucidações das temáticas que compõem a obra.



Organograma 1 - Categoria 1, Racismo no cotidiano escolar e outras formas de discriminações

Dentro da categoria 1, racismo no cotidiano escolar e outras formas de discriminações, podemos observar às obras, *Minha Mãe é Negra Sim!* (2008), de Patrícia Santana *O Black Power de Akim* (2020), Kiusam de Oliveira, *Os nove pentes d'África* (2009), Cidinha da Silva.

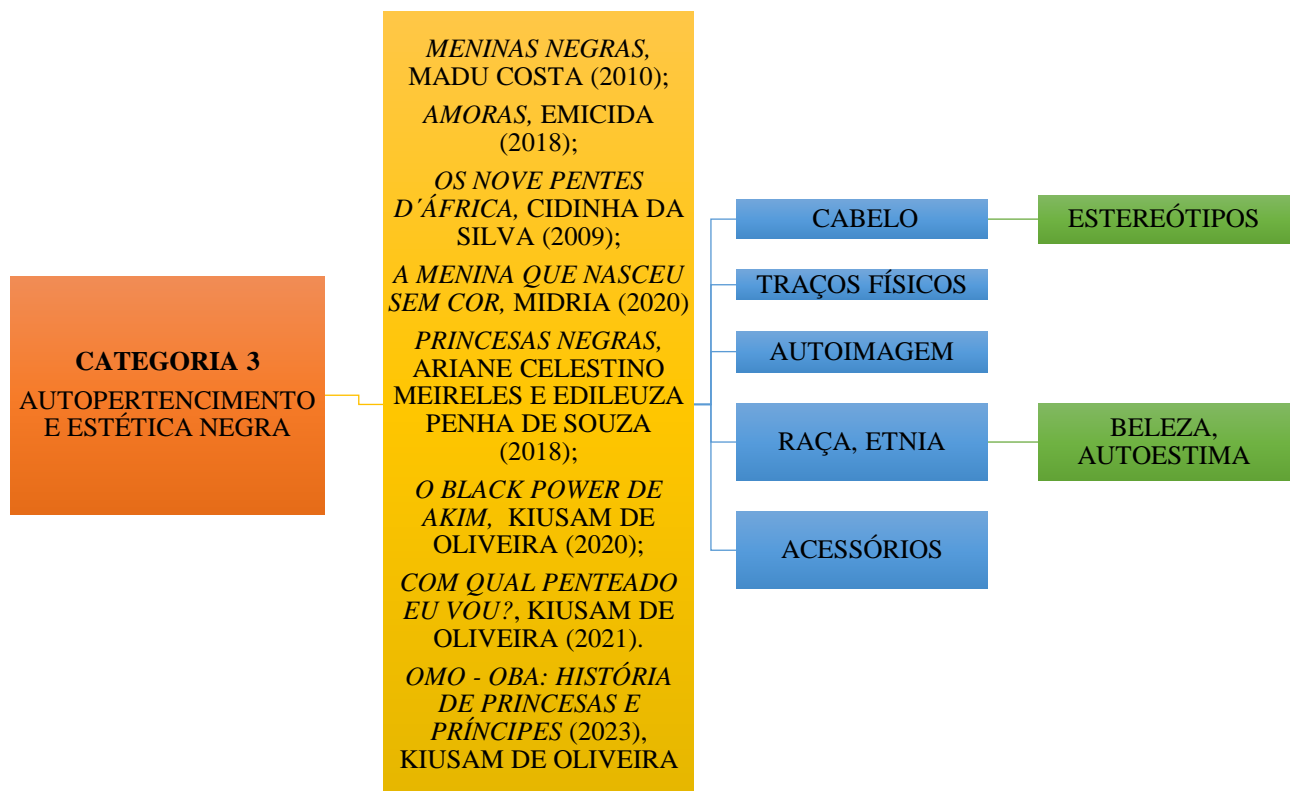
que além do racismo e outras formas de discriminações, estão interligadas a temáticas que trazem a importância da família, a amizade, o respeito, bem como o resgate da autoestima e origem do povo negro. Ainda na categoria 1, temos as obras *Felicidade não tem Cor* (2019), Júlio Emílio Braz, *Zica: a menina negra que viu um erê* (2015), de Rebeca Meijer, podemos destacar as categorias secundárias que tratam sobre a vida cotidiana que trazem referências sobre as condições socioeconômicas dos personagens, as religiosidades (Candomblé e da Umbanda), as formas de discriminações que inviabiliza a criança no meio social, temas como a “bullying”, inclusão de pessoas com deficiências, assim como as violências físicas e simbólica.



Organograma 2 - Categoria 2, História, cultura e ancestralidade

Na categoria 2, a história, cultura e ancestralidade, apresenta maior destaque, além das tradições orais, nomes e seus significados, a família e apresentações do continente africano e riquezas do lugar, origem, ancestralidade, culinária e amizade que estão principalmente contempladas nas obras: *Princesas negras* (2018), Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha

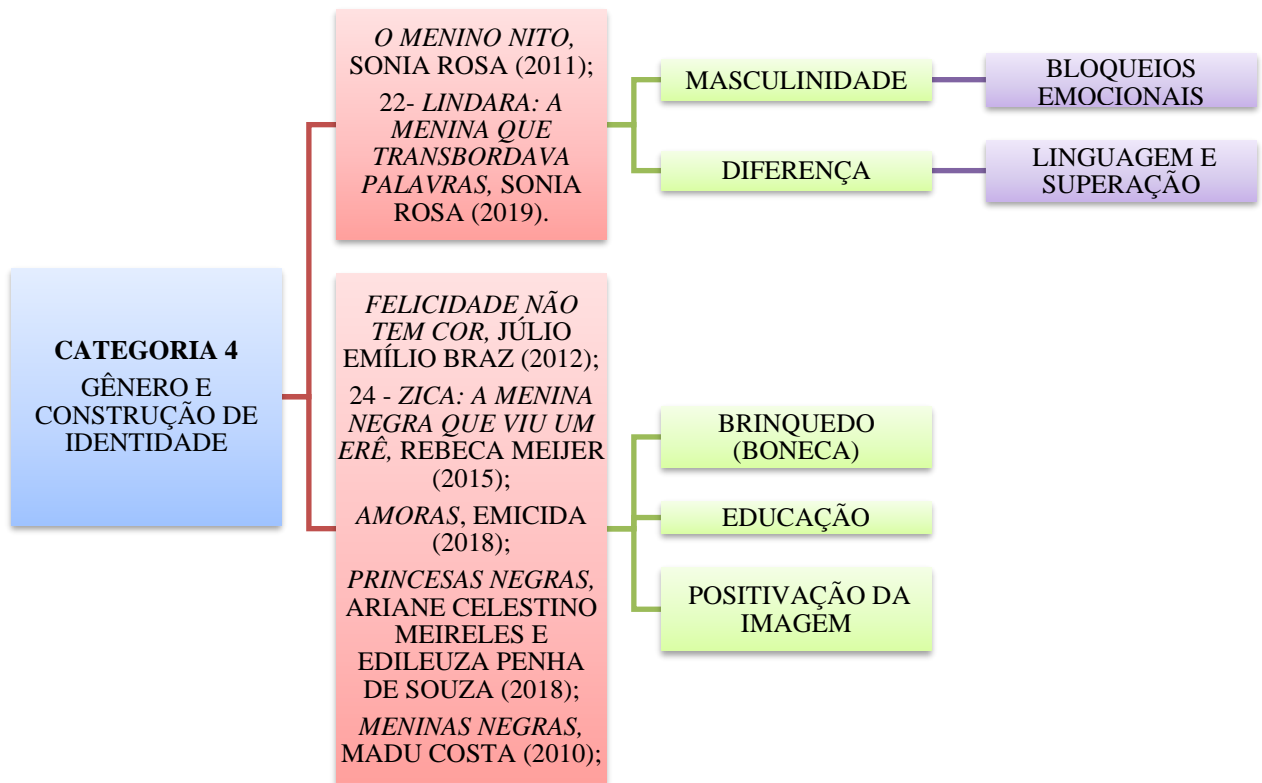
de Souza, *Histórias da Preta* (2005), Heloisa Pires Nunes, *Os dengos na moringa da voinha*, (2023) Ana Fátima, *O pequeno príncipe preto* (2020), Rodrigues França, *Os nove pentes d'África* (2009), Cidinha da Silva, *Adjokè: e as palavras que atravessaram o mar* (2015), Patrícia Matos, *O pênalti* (2019), Geni Guimarães, *O mar de Manu* (2021), Cidinha da Silva, *O black power de Akim* (2020), Kiusam de Oliveira. Às categorias secundárias estão relacionadas a temas que integram a história do povo negro, como a escravidão, resistência, conexão com a natureza, e o cotidiano de vivências das crianças negras dentro do quilombo e também em terras africanas, que estão presentes nas obras: *O marimbondo do quilombo* (2010), Heloisa Pires Lima, *Bucala: a pequena princesa do quilombo cabula* (2019), Davi Nunes, *Os reizeinhos de congo* (2023), Edimilson de Almeida, *O coração do baobá* (2014), Heloisa Pires Lima. Sobre as histórias de príncipes e princesas, trazendo o mito, a cultura e as vivências e saberes que perpassam de geração por geração, temos a obra *Omo – oba: histórias de príncipes e princesas* (2023), de Kiusam Oliveira.



Organograma 3 - Categoria 3, Auto-pertencimento e estética negra

O tema da categoria 3, auto-pertencimento e estética negra, que aparecem nas obras, *Meninas negras* (2010), Madu Costa, *O menino Nito* (2011), Sonia Rosa, *Amoras* (2018), Emicida, *Princesas negras* (2018), Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, *O black power de Akim* (2020), Kiusam de Oliveira, *Com qual penteado eu vou?* (2021), Kiusam

de Oliveira, *Os nove pentes d'África* (2009), Cidinha da Silva, *A menina que nasceu sem cor* (2020), Midria Pereira, destacam principalmente os marcadores de identidade como os cabelos e os traços físicos como herança do povo negro, trazendo para o centro a beleza e construção de uma autoimagem positiva.



Organograma 4 - Categoria 4, Gênero e construção de identidade

Dentro da categoria 4, gênero e construção de identidade, logo na primeira parte, temos as obras, *O menino Nito* (2011) e *Lindara: a menina que transbordava palavras* (2019), ambas da autora Sonia Rosa, que apresenta traços da construção social do “ser homem”, e na outra, “ser diferente”, a primeira está ligada diretamente a construção de masculinidade desse indivíduo, e a subsequente trata padrões de comportamentos que deve ser repensado e ressignificados, e que estão ligadas diretamente com o emocional desses personagens. Na segunda parte, temos as obras *Felicidade não tem cor* (2019), Júlio Emilio Braz, *Zica: a menina negra que viu um erê* (2015), Rebeca Meijer, que trata principalmente do cotidiano escolar, onde as formas de discriminações afetam diretamente a forma como esses personagens se enxergam e lidam com situações conflituosas. *Amoras* (2018), Emicida, *Princesas negras* (2018), Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, *Meninas negras* (2010), Madu Costa, reafirmam principalmente da identidade de meninas negras, apresentando suas histórias, características de forma positiva, evidenciando suas qualidades físicas e intelectuais.



Organograma 5 - Categoria 5, Representações imagéticas de personagens negros em outros temas

Na categoria 5, representações imagéticas de personagens negros em outros temas, o principal destaque é a representação imagética dos personagens negros que estão inseridos em outros temas, como no caso de *O Menino Nito* (2011), de Sonia Rosa, que apresenta a problematização sobre a construção da virilidade com a expressão “homem não chora”, e a obra *Lindara: a menina que transbordava palavras* (2019), também da autora, Sonia Rosa, que narra sobre uma menina que se sentia diferente por ser “faladeira”. E no mesmo caso é a obra *Lápis de cor* (2012), de Madu Costa, que tematiza questões ambientais. *O Pênalti* (2019), Geni Guimarães, apresenta uma narrativa de muita ternura, amizade e laços familiares, que se desencadeiam durante o cotidiano escolar e familiar dos personagens. *Solfejos de Fayola* (2021), Kiusam de Oliveira e *O comedor de nuens* (2009), Heloisa Pires Lima, apresentam temas que fazem parte tradição cultural da musicalidade, mitos, histórias que fazem parte da tradição oral, trazendo personagens cheios de encantos e magia. Nessas literaturas em especial são representadas a figura da criança negra, que mesmo indiretamente trabalham com a questão de raça e etnia, trazendo outros temas como abordagem principal, diferentemente de outras obras encontradas com temas diversos no meio editorial.

As categorias aqui apresentadas servirão de subsídios para perceber a amplitude de temas e subtemas que fazem parte das literaturas afro-brasileiras para crianças e jovens, contribuindo para uma formação integral desses sujeitos, com potencial de uma educação

interdisciplinar, que trazem debates importantes para trabalhar uma educação antirracista e decolonial, permitindo que esses sujeitos vivenciam essas narrativas em salas de aula, assim como, direcionar a construção de suas identidades pautadas em experiências reais e/ou fantasiosas e lúdicas, que além de regatar a verdadeira história de nosso país, produzem possibilidade de superar situações racistas, discriminatórias, construindo uma educação para todos/as.

Esta seção servirá de subsídio para direcionar os próximos capítulos, onde as obras que foram selecionadas serão analisadas, e também apresentadas de forma a contribuir com a construção de identidade das crianças e jovens negras, assim como direcionar os caminhos interdisciplinares e decolonial dentro dos espaços escolares, discussão essa, que também será desenvolvida subsequentemente.

2.3.1 Levantamento de literaturas de temática afro-brasileira e africana no PNLD literário

Ao tratar de literatura de temática afro-brasileira e africana na escola é importante fazer um apanhado da questão de acesso a materiais didáticos e literários nas escolas públicas brasileiras, considerando as estruturas escolares, o público que ela atende e suas dificuldades socioeconômicas, dadas a cada região do país em que está se insere. Desta forma, se faz necessário discorrer sobre os programas governamentais criados para dar acesso a material didático e literários gratuitos para alunos e professores das redes públicas de ensino. Cujo objetivo central é oportunizar uma educação de qualidade para todos/as.

O intuito inicial é mostrar como esses programas se modificaram ao longo do tempo e quais melhorias se apresentavam a cada mudança. Algumas considerações serão alavancadas ao longo da exposição tais quais tipo de obras literárias eram distribuídas, se essas obras eram de uma temática afro-brasileira e africana. Essas e outras observações serão consideradas, a partir da análise dos guias do programa em estudo.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2023), entre os programas governamentais com essa finalidade, podemos destacar o.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução.

Segundo o FNDE (2023), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático é o mais antigo, foi renomeado inúmeras vezes e sofreu algumas transformações na sua execução, visto que de início não supriu todas as necessidades das escolas públicas brasileiras. Esse Programa também se reestruturou subdividindo-se em duas vertentes: a primeira PNLD cujo objetivo é a distribuição de livros didáticos e materiais de apoio para professores e alunos a segunda vertente é o PNLD Literário, criado em 2018, objetivando o incentivo a leitura de literatura nas escolas. Este último antes da atual nomenclatura se chamava PNBE (Programa Nacional da Biblioteca da Escola).

Desde 1997/98, com a implementação do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca da Escola), as obras literárias começaram a ganhar cada vez mais espaço na formação dos estudantes. De início, as obras eram generalizadas, ou seja, de literatura clássica e canônicas, no qual não se destacava a diversidade cultural do Brasil, sem a figura do negro e indígenas como protagonistas nesses enredos. Quando havia personagens negros, por exemplo, esses eram estereotipados, não se criticava a posição que eles eram colocados nas histórias e a grande maioria de crianças e jovens não se identificavam com aqueles personagens. Os professores, em sua maioria, questionam a falta de formação direcionada para trabalhar essa temática em sala de aula, assim como o sentimento de insegurança para lidar com essas questões.

Praticamente, o PNBE manteve-se apenas como um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária. (Paiva; Berenblum, 2009, p. 74)

Desta forma, tinha-se o programa, no entanto, a existência do mesmo não era suficiente para atender os objetivos propostos. A distribuição de um acervo de livros, sem o trabalho adequado dos mesmos era ineficiente, outro problema eram as obras distribuídas que não abrangia a diversidade sociocultural do país. Como vimos acima, a literatura tem um poder muito grande de transformar a vida das crianças e jovens que têm acesso a livros de literatura que represente sua história e traços culturais de seus povos, que tendem a serem direcionados para um processo de autoidentificação, ou seja, contribuem para a construção de suas identidades étnicas-raciais.

A autoidentificação com personagens, as heranças culturais aprendidas através dessas literaturas são importantes para a construção da formação da criança em uma sociedade que combate as mais diversas formas de discriminações e preconceito racial. As autoras Paiva & Berenblum (2009), afirmam que:

Esse desenvolvimento teórico, junto com o reconhecimento de que os acelerados avanços científicos e tecnológicos e as modificações nos mapas culturais tradicionais impõem novas demandas sociais à educação, contribuíram para repensar os conceitos de alfabetização, leitura e escrita, a partir de novos desafios do mundo contemporâneo. Diversas investigações e debates acadêmicos vêm afirmando a necessidade de modificar práticas escolares de produção de textos e de formação de leitores, considerando os aspectos culturais e sociais que constituem esses processos (p.179-180)

Com essa necessidade de modificar práticas escolares, esta pesquisa propõe-se a contribuir como referencial, direcionando professores e estudantes a perceberem a literatura de temática afro-brasileira e história da África, como caminho para a construção de relações étnico-raciais de forma respeitosa. Nessa perspectiva, problematiza-se a predominância de uma cosmovisão eurocêntrica reafirmada em obras cujos personagens negros são desvalorizados por seus fenótipos em prol da figura dos brancos como modelos ideal. A proposição é também construir novas formas de consumir literatura de maneira mais consciente da eficácia delas no desenvolvimento pessoal, conhecimento sócio-histórico e cultural e auto pertencimento das crianças e jovens, afastando os estudantes dos “perigos de uma história única” colonizadora e propondo ainda uma postura decolonial de pensamento e de ações socioculturais.

Outro ponto de destaque das autoras Paiva e Berenblum, é a ideia de que se deve construir leitores consciente pois “a leitura implica, também, e, principalmente, a produção e a construção de sentidos, processo no qual o sujeito se constrói como leitor em interação com o texto, com outros textos, a partir de sua própria história de leitor e de suas experiências de vida” (2009, p. 182). Desta forma, ler não é um processo dissociado da construção de identidade, como já mencionado. Todos os sentidos, conceitos e narrativas podem ser considerados como caminhos para o sentimento de pertencimento e a autoconstrução, por isso a importância de se ter literaturas que atendam a diversidade brasileira.

O programa PNBE, funcionou até 2017, quando foi substituído/incorporado ao PNLD passando a ser chamado PNLD Literário. Seu funcionamento a partir de 2018 trouxe algumas transformações importantes, como a inclusão de literatura para a Educação Infantil, que de acordo com FNDE (2023), não era abrangida pelo PNLD.

O PNLD está em constante aprimoramento. Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, todos os Programas do Livro foram unificados. Assim as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. (FNDE, 2018, p. 19)

Com esse aprimoramento tornou-se mais organizado as escolhas que passaram a seguir critérios de avaliações mais rígidos em busca do objetivo principal formar leitores conscientes e que essas leituras sejam com materiais que tragam uma contribuição real para a vida das crianças e jovens desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. “A avaliação pedagógica das obras literárias deste PNLD 2018 – Literário (2018, p 13), incidiu em quatro dimensões 1.1. Qualidade do texto verbal e do texto visual; 1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do material de apoio” A partir destes critérios de análise de cada obra inscrita no programa teve-se a oportunidade de filtragem do que era adequado ou não à escola, obras essas que foram avaliadas por especialistas da área de Letras.

Após as obras inscritas, avaliadas e aprovadas pela equipe técnica, o guia foi organizado com todas as características possíveis para que os professores escolhessem as obras de acordo com o Projeto Político Pedagógico de suas escolas (FNDE, 2018). Ao descrever o Guia PNLD – Literário (2018, p.10-11), nota-se suas características primordiais. Cada obra aprovada é apresentada com

Código da Coleção, Título da Coleção, Título do Volume, Categoria, Temas, Gêneros, Autoria, Editora, Edição, Ano da Edição, Número da Edição, Número de Páginas, Resenha da Obra Literária, Disponibilidade do Material de Apoio ao Professor (Digital), Disponibilidade do Material de Apoio ao Professor (Audiovisual).

Entre as informações disponíveis para a análise das obras e posterior escolha dos professores o item de um grau de valor mais considerado é “Resenha da Obra Literária”, pois a partir dessa resenha pode-se compreender o teor de cada obra e classificar o que mais se encaixa na sua escola. A partir de uma análise das resenhas foram colhidos alguns dados importantes como: quantidade de obras da Educação Infantil e Ensino Fundamental aprovadas, dessas, quais delas se encaixam na temática de literatura de temática afro-brasileira e história da África.

O Guia PNLD Literário de 2018, nos apresenta um acervo de obras literárias aprovadas para serem direcionadas às escolas da rede pública nacional. Em um levantamento feito no Guia-Online ¹³, as obras estão categorizadas em sete gêneros: 1 – Conto, crônica, novela, teatro, texto de tradição popular; 2 – livro-brinquedo; 3 – livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; 4 – memória, diário, biografia, relatos de experiências; 5 – obras clássicas da

¹³ Foi selecionado este pelo fato de conter somente as obras aprovadas, bem como, a classificação de gênero literário e faixa etária e de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) de cada obra, apresentando também uma resenha oficial com as principais características dos exemplares, assim como, esse Guia traz informações fundamentais, distribuídas em categorias e seções, tornando-o mais acessível do que os outros guias disponibilizados pelo FNDE.

literatura universal; 6 – poemas; 7 – romances. Essa numeração dos gêneros se fez necessária para uma melhor compreensão da classificação em que se encontram os dados a seguir.

Segundo esse Guia (2018), obteve-se um total de 147 obras aprovadas para etapa da Educação Infantil, que são subdivididas em categorias de faixa etária, por exemplo, creche 0 a 3 anos e 11 meses (com obras especificadas para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (não mostra a faixa etária).

Entre as obras do gênero 1 (Conto, crônica, novela, teatro, texto de tradição popular), direcionados à creche: 0 a 3 anos e 11 meses, tem-se um total de 12 obras entre elas apenas uma se tratava de literatura de temática afro-brasileira e história da África, obra *Alice vê*, escrita por Sônia Rosa (2018). No mesmo gênero (gênero 1), mas em faixa etária diferente (pré-escola), temos 72 exemplares, onde apenas três são de literatura de temática afro-brasileira e história da África, as obras são: *O doce segredo de Ogbón* de Sandra Lane (2014), *Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos*, de Maurilio Andreas (2015) e *Meu pai vai me buscar na escola*, por Antônio Carlos de Paula Junior (2016), os demais são literaturas de temas gerais.

Não significa que não tenha outras obras dessa temática em outros gêneros, como o 4 – memória, diário, biografia, relatos de experiências ou o 6 – poema, o motivo de trazer os dados desse gênero específico, 1 – Conto, crônica, novela, teatro, texto de tradição popular, foi pelo fato do mesmo ser a categoria com maior número de obras aprovadas em todas as etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Partindo para o Ensino Fundamental (foram um total de 400 obras, considerando todos os gêneros reunidos na etapa de 1º a 5º ano). Conforme a distribuição das obras em duas subcategorias, a primeira corresponde a turmas de 1º a 3º ano, no gênero 1 – Conto, crônica, novela, teatro, texto de tradição popular, o Guia possui 143 obras aprovadas, dessas, seis são de literatura de temática afro-brasileira e história da África.

Entre elas estão *Kirikú e a feiticeira* – escrita por Janete Lins Rodriguez (2011); *Rapunzel e o Quibungo*, por Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho (2012); *Olelê* do escritor Fábio Simões (2018); *Euzébia Zanza* de Camila Fillinger; *Cinco fábulas da África*, escrita por Júlio Emílio Braz (2018); *Alafíá e a pantera que tinha olhos de rubi*, escrita por Marcel Tenório (2018); *Bolota - Uma certa jabuticaba muito esperta*, de Iray Galvão (2018). Já no gênero 4 – memória, diário, biografia, relatos de experiências, de 11 obras, apenas duas são dessa temática, por exemplo, *Os tesouros de Monifa*, escrito por Sonia Rosa (2018), e *Caderno de rimas do João*, escrito por Lázaro Ramos (2018).

Partindo para o grupo de 4º e 5º ano, com um total de 129 obras dentro do gênero 1, apenas 11 literaturas de temática afro-brasileira e história da África: *Meu avô africano*, por

Carmen Lucia Campos (2010), *Aminata, a tagarela*, autoria de Marie Therese Kowalczyk (2015), *Cartas a povos distantes*, por Fábio Monteiro (2015), *Birigüü*, por Mauricio Meirelles (2016), *O menino que virou escritor*, escrito por Ana Maria Martins Machado (2017), *Catarina e o Lagarto*, por Kátia Godinho Gilaberte (2018), *Hortência das tranças*, escrita e ilustrada por Lelis (2018), *Histórias Africanas*, escrito por Ana Maria Machado (2018), *Histórias de ouvir da África fabulosa*, de autoria de Carlos Alberto de Carvalho (2018), *Ombela: a origem das chuvas*, escrita por Ondjaki (2018), *Zumbi: o menino que nasceu e morreu livre* de Janaina Passos Amado Baptista De Figueiredo (2018).

No 4 – memória, diário, biografia, relatos de experiências, desse mesmo grupo (4º e 5º ano), entre as 13 obras selecionadas apenas duas são da temática em estudo dessas se destacam a obra *Martin e Rosa* traduzida por André Praça De Souza Telles (2014) e *Caderno sem rimas da Maria*, Lazaro Ramos e Mauricio Negro (2018). Outros gêneros como o 6 (poemas), das 20 obras selecionadas no Guia, não apresenta nenhuma de literatura de temática afro-brasileira e história da África, assim como ocorre com as obras do gênero 7 (romance), por exemplo, das seis obras, nenhuma delas é de temática.

No Guia PNLD Literário 2020, constam apenas textos direcionadas para Ensino Fundamental anos finais, entre as obras aprovadas, um total de 342 literaturas, divididas em seis gêneros (exclui-se gênero o 2 – livro brinquedo) e duas categorias de públicos, de 6º e 7º ano e 8º e 9º ano.

As literaturas foram divididas em dois grupos, primeiro grupo as destinadas ao 6º e 7º ano, em que apresentam-se apenas oito obras de temática afro-brasileira e história da África como por exemplo: *Contos Africanos*, por Ernesto Rodríguez Abad (2018) gênero 1 (Conto, crônica, novela, teatro, texto de tradição popular), *Encontros de histórias: do arco-íris à lua, do Brasil à África*, por Anita Moreira de Azevedo Ekman Simões (2018) gênero 1; *Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos, e outras histórias africanas* por Ana Lúcia Maestrello De Micheli, Celso Sisto Silva (2018), gênero 1; *O homem da árvore na cabeça*, escrito por Celso Sisto (2018) gênero 1; *Os nove pentes d'áfrica*, por Ilea Eulinda Delgado Ferraz Alves, Maria Aparecida Da Silva (2015) gênero 1; *Wangari Maathai e o movimento do cinturão verde*, por Eric Muthoga, Obioma Ofoego, (2018), gênero 3 (livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos); *Mandela: o africano de todas as cores*, escrito por Alain Serres, (2014) gênero 4 (memória, diário, biografia, relatos de experiências), *Histórias pra boi pensar: três lendas africanas em cordel*, por Arlene de Holanda Nunes Maia (2013) gênero 6 (poemas).

As obras destinadas ao público de 8º e 9º ano destaca-se 10 obras de temática afro-brasileira e história da África elas são: *Irmão Negro* escrito por Maria Jose Martins De Nobrega

(2018) gênero 1 (Conto, crônica, novela, teatro, texto de tradição popular), *Godi - um menino chamado liberdade*, foi escrita por Fábio Ferreira dos Santos da Silva (2018) gênero 1, *A cachoeira de Paulo Afonso*, consiste em uma adaptação de um poema de Castro Alves feita por Andre Diniz Fernandes (2018) gênero 3 (livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos), *Nelson Mandela* por Ana Ribeiro Mortara, Lewis Helfand, (2018) gênero 3, *Chica, Sinhá!* Escrita por Carlos Alberto de Carvalho (2018) gênero 4 (memória, diário, biografia, relatos de experiências), *O menino negro* da autora Camara Laye, et all (2018) gênero 4, *O menino Nelson Mandela* do autor Mauricio Negro Silveira (2018), gênero 4, *Um encontro com a liberdade* escrita por Júlio Emílio Braz (2018) gênero 7 (romance), *Cachorro velho* por Eneida Duarte Gaspar (2018) gênero 7, e a obra *Você é livre!* de autoria de Christiane Silva Costa, et.all (2018) gênero 7.

O objetivo dessa análise é perceber quais obras foram enviadas para escolas brasileiras, de acordo com os Guias disponibilizado pelo PNLD Literário e as melhorias que o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) vem trazendo no decorrer dos anos, visto que o propósito do Programa é levar conhecimento, e para tal deve estar atrelado às legislações educacionais que regem o ensino no país. Tais como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Lei 10.639/2003 entre outros instrumentos e movimentos sociais que buscam com o rompimento da esfera eurocêntrica no cerne do processo de aprendizagem brasileiro.

3 A LITERATURA INFANTOJUVENIL DE AUTORA NEGRA: SUJEITOS E IMAGENS E DIMENSÃO DO NARRADO

Neste capítulo, discutiremos essencialmente, o surgimento da literatura afro-brasileira, suas terminologias, significações, assim como, a sua contribuição para a legitimação da história, cultura e identidade afro-brasileira. Apresentaremos através de uma revisão bibliográfica, autores que abordam a importância das literaturas afro-brasileiras e suas contribuições para a propagação destas na sociedade contemporânea, pensando principalmente nos elementos que compõem a identidade dessa arte literária. Levando em consideração como são narrativas, as literaturas de autoria negra, a partir do gênero literário conto, a importância do direcionamento temáticos e também as ilustrações como forma de representação da criança negra para construção de sua identidade e pertencimento étnico-racial.

3.1 Apontamentos sobre literatura afro-brasileira

Naturalizamos todo o espaço que vivemos, adaptamo-nos com a realidade e, aos poucos, acreditamos que todas as informações e cientificidade que vem de outros países, principalmente os da Europa, de alguma forma legitimam nossas identidades. Identidades que foram impostas e largamente ampliadas a toda extensão brasileira. Acontece no meio editorial, televisivo, moda, cinema, arte, cultura e tantas outras. Não muito diferente na literatura para crianças, como já vimos anteriormente.

E em específico ao mencionar as produções literárias que apontavam para um reconhecimento étnico-racial ou mesmo que buscavam trazer a identidade negra ao centro, era silenciada pelo mercado editorial. O que predomina é uma literatura marcada por uma visão identitária única e centralizada no imaginário europeu, apresentando muitas vezes aos leitores vivências que se distanciam muitas vezes da realidade da maioria da população brasileira, pois muitas de suas narrativas se voltam para a ideia de universalidade, onde a cultura negra brasileira é mencionada de forma estereotipada e os costumes do sujeito branco são exaltados.

Segundo, Sílvia Freire (2022, p.26) “quando as primeiras manifestações literárias começaram a surgir em solo brasileiro, as interações entre negros e brancos já estavam estabelecidas em uma relação de senhor e escravizado, ser humano e coisa”. Os brancos fixaram sua hegemonia nas vivências e também nas escritas brasileiras. E mesmo com aparecimento do negro da literatura, no movimento romântico, por exemplo, sua representação era em situação de escravizados, representado em sua vida cotidiana, como era o caso das poesias de Castro

Alves, ou logo depois, José Alencar com em seus romances, que por consequente, possuía uma escrita que notoriamente o homem ou mulher negra sofria um processo de inferiorização e subjugamento.

As pessoas negras foram inventadas pelos brancos para caberem no ideal de nação que estava sendo criado. Dessa forma, há dois tipos de obra: aquelas em que não há pessoa negras, no máximo como figurante, empregada, moleque de recados ou atendente de balcão; e aquelas em que a pessoa negra figura sob a camada caricatural - de camaradagem ou de ameaça (Freire, 2022, p.27).

Do ponto de vista do colonizador as narrativas foram surgindo e se transformando na história do país, conduzindo a verdade fase nacional, onde o negro tinha sua voz silenciada e sua identidade apagada. Ainda como forma de desaparecer com a figura negra na literatura e atribuir a imagem do branco, busca evidenciar características “[...] que atribuem à pessoa negra escravizada o papel idealizado de ser dócil, bondoso, muitas vezes física ou simbolicamente embranquecido” (Freire, 2022, p.29).

Para Freire (2022, p.27), mesmo em meio às desigualdades narradas pelas mãos brancas, “na contramão desse processo, foi também no século XIX, que surgiram as produções literárias de autoria negra”. Foram uma forma de manifestar suas dores, denunciar as diversas formas de opressões e combater os estereótipos criados que, em meados do século XX, essa escrita tem sua consolidação.

No Brasil, algumas manifestações escritas de escravizados não tiveram objetivos literários, mas tornaram-se exemplos de resistência negra tanto por seu teor quanto pela coragem em produzi-las. É o caso da carta de Esperança Garcia, escrita em 1770 para denunciar os maus-tratos que sofria com sua família. Recentemente, Esperança Garcia foi considerada a primeira advogada do Piauí (Freire, 2022, p.50).

Além das escritas deixadas por Esperança Garcia, temos também as histórias que embora não escritas, foram disseminadas através da oralidade e que hoje são fontes de pesquisas, através da materialização das artes, cultura, danças, manifestações religiosas, rodas de conversas, até mesmo algo de escrita contemporâneas. Pois sabemos que, “as tradições culturais, religiosas, políticas e todas as demais formas de conhecimento provenientes da África chegaram a terras brasileiras por meio da oralidade” (Freire, 2022, p.43). São essas e diversas outras características nas vivências cotidianas que produzem a literatura afro-brasileira que temos hoje como forte de construção social e identitária.

E ainda podemos afirmar que:

Saber e aprender passam, na tradição africana, pela oralidade. Esse processo não se dá apenas por instruções objetivas diretas, mas também pelo jogo, pela magia, pela criação de adivinhas, rimas e provérbios, que são resguardados pela memória e se reinventaram na literatura (Freire, 2022, p.44).

Quanto à figura dos *griot* que já foi citado anteriormente, denominação dada a esses guardiões da sabedoria africana, Freire (2022) destaca que essa figura pode carregar outras denominações, mas que têm as mesmas representações dentro da comunidade africana, mantendo a tradição viva e apresentando as outras gerações.

Como já foi mencionado, esses conhecimentos foram reinventados na literatura. Hoje temos diversas publicações de contos africanos, rimas, histórias e curiosidades sobre a cultura e suas misturas, fabulas, dicionários, livros de receitas e tantos outros. Livros que apresentam, por exemplo, a nossa culinária atual, que foi trazida pelos africanos e integrada a outras culturas já existentes no país, e também foram reinventadas, mas sempre mantendo a identidade africana. Por isso a importância de apresentar também nas literaturas detalhes importantes por esses, que muitas vezes não são ressaltados.

O pesquisador Eduardo de Assis Duarte (2013) evidencia que, em pleno o século XVIII, as escritas negras já apresentavam suas marcas através de escritores que davam ênfase, principalmente, a sua regionalidade, denunciavam suas dores, através de seus romances, poesias e textos jornalísticos. Figuras como Domingos Caldas Barbosa (1738-1800), ainda nesse mesmo século. No século XIX, com Paula Brito (1809-1861), Maria Firmina dos Reis (1825-1917), Luíz Gama (1830-1882), Machado de Assis (1839-1908), José do Patrocínio (1854-1905), Cruz e Sousa (1861-1898), entre outros que se fizeram contemporâneos a esses (Duarte, 2014).

Já adulto, o escritor passa a incomodar a corte portuguesa devido aos versos carregados de tons satíricos. De acordo com Francisco de Assis Barbosa, “certos versos do rapaz, dirigidos a portugueses, desagradaram a gente influente da colônia. Foram queixar-se ao Capitão General Gomes Freire de Andrada” (1944, p.X).

[...]

A poesia de Caldas Barbosa foi elogiada por autores como o modernista Manuel Bandeira. Para o poeta Barbosa foi “o primeiro brasileiro onde encontramos uma poesia de sabor inteiramente nosso” (Barbosa, 1944, p.XVIII) (Duarte, 2014, p. 49-50).

Embora em meio tanto formas de discriminações e estereótipos, os escritores negros, ou escritores que afirmavam sua etnicidade, começaram a apresentar seus escritos e foram ganhando força durante os movimentos negros nos anos de 1980 (Duarte, 2013). A professora Nazareth Fonseca (2014) pontua que o movimento *Black Renaissance*, representado por

Langston Hughes, Countee Cullen e diversos outros autores durante a década de 20, influenciou fortemente o conceito de literatura negra, pois era difundido pelo Estados Unidos e Europa e era caracterizado por lutas voltadas à importância dos direitos humanos, especialmente no combate ao preconceito. Segundo a pesquisadora, a literatura negra, nessa perspectiva, desempenha um papel emancipatório do povo negro. Suas histórias, culturas e lutas contra o colonialismo e toda forma de opressão são reivindicadas através de uma escrita questionadora e de resistência.

É principalmente pela busca de uma identidade que se possibilita perceber as características próprias de nosso país, que não podemos negar a existência de uma literatura afro-brasileira ou literatura negra. Embora seja ainda controversa sua própria definição, iremos tentar compreender antemão as definições dadas a essa literatura, pois essa conceituação varia de acordo com a percepção e a construção discursiva de cada teórico sobre o que é uma literatura de autoria negra. Alguns autores podem a denominar de literatura afrodescendente e/ou outros críticos a denominam de afro-brasileira.

Duarte (2013, p.27) afirma que a literatura afro-brasileira “[...] não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”. A literatura negra expressa a luta pela libertação, contrapõe-se a estereótipos que negativizam a vida dos povos negros e que negam as imposições coloniais. Ao mesmo tempo, ela evidencia a história, as raízes, a linguagem e principalmente a imagem positiva do povo africano. E assim, diante dessa ferramenta, fez-se luta também para superação da tentativa de branqueamento que silencia ou apaga a população negra.

De certa maneira é uma literatura também vista como ferramenta de combate aos discursos racistas e etnocêntricos, diante da importância de compreender a construção dessas narrativas, a partir do interior de quem escreve, focalizando como escreve. Esses fatores e via de acesso são pontos-chaves para desconstruir estereótipos, desativar vias de perpetuação marcadas por preconceito que desencadeia o processo de marginalização de um povo negro. É uma literatura negra construída a partir do viés que elucida a autoconscientização dos passos dados e suas transformações. De acordo com Fonseca:

[...] a literatura negra não se configura como um gênero literário nem se mostra a partir de gêneros discursivos específicos. Ora configurada a partir da afirmação étnica ou de marcas de busca de uma identidade negra ou afro-brasileira, ora construindo outros percursos marcados por autores, invenções literárias, temas, situando-se, como assinala Octavio Ianni (1988) por dentro e por fora da literatura brasileira, ela é pauta de discussão em vários momentos entre teóricos, críticos literários, escritores e públicos. (Fonseca, 2014 p. 10-11)

Segundo Duarte (2013, p.29), para Luiza Lobo (2007), a literatura afro-brasileira é definida a partir do autor “negro ou mulato” que se autodeclara negro e que traz narrativas sobre sua identidade, assim como, abordagens envoltas a situações como: religiosidade, problemas sociais, discriminação”. Desta forma, na visão da autora, a cor do autor é um requisito que caracteriza a literatura negra, assim como seu pertencimento étnico e racial. Na visão de Proença Filho (1988) e Bernd (1987,1988) também citado por Duarte, leva em consideração a escrita da pessoa negra (que se assume negra), quanto a escrita tematiza o negro.

Diante das discussões acima, podemos entender o que se sugere o termo “afro-brasileiro” para Souza, M., (2006):

À medida que o africano se integrou à sociedade brasileira tornou-se afro-brasileiro e, mais do que isso, brasileiro. Usamos o termo afro-brasileiro para indicar produtos da mestiçagem para quais as principais matrizes são as africanas e as lusitanas, frequentemente com pitadas de elementos indígenas, sem ignorar que tais manifestações são acima de tudo brasileiras. (Souza, M., 2006, p. 132)

Além de Souza, M., (2006) destacar a mestiçagem como forma de caracterizar o afro-brasileiro, descreve também que os traços culturais, como a música, religiosidade, danças e várias outras manifestações se fazem como misturas entre esses povos, caracterizando a identidade afro-brasileira.

Duarte (2013, p.32), em consonância com a descrição do processo de mistura, destacado por Souza, M., indica que “[...] o termo *afro-brasileiro*, por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultural”. Ao trazer essa definição, o autor destaca também a significação ainda presente no IBGE, que atribui a afrodescendência ao termo “pardos”. Embora assim seja declarado, Duarte (2013, p.33), externa que se deve deixar de “[...] lado polêmicas de fundo sociológico, político, ou antropológico, também é certo que não há, sobretudo no Brasil, uma literatura 100% negra, tomada aqui a palavra como sinônimo africano”.

Para conceituar literatura afro-brasileira, iremos compreender que Duarte apresenta vários autores que defendem ou criticam essa definição (2013, p.33); no olhar de Octavio Ianni (1988), quando este afirma que não só o afrodescendente no plano individual deve ser considerado, mas também em um âmbito que a própria literatura afro-brasileira se nutre: um universo social, cultural e artístico, amplo e diversificado. Duarte evoca novamente Lobo (2007), quando esta retrata de forma mais específica que a produção literária depende da identidade do autor, que “ideologicamente” se autodenomina afro-brasileiro, o que diretamente

o diferencia de autores brancos que trazem temática sobre o negro, visto que sua temática, é voltada principalmente “[...] às tradições culturais ou religiosas transplantadas para o novo mundo, destacando a riqueza dos mitos, lendas e todo um imaginário circunscrito quase sempre à oralidade” (2013, p.36). O que justifica sua postura em relação à sua perspectiva sobre o conceito de literatura afro-brasileira.

A partir do século XXI, as pesquisas sobre literatura de autoria negra se intensificam, e as discussões sobre a nomenclatura do conjunto de obras escritas por pessoas negras também ganharam corpo. Há aqueles que são contrários às denominações que explicitaram o caráter étnico-racial das produções literárias por considerarem que a qualidade do texto garantiria sua entrada e permanência no cânone brasileiro; há outros que usam esse mesmo argumento para esconder seu racismo e total desinteresse pela literatura de autoria negra. Na crítica que considera crucial qualificar como negra ou afro-brasileira a literatura produzida por pessoas negras no Brasil, há alguma divergência a respeito da escolha do vocabulário, mas existe consenso quanto aos elementos que caracterizam tal literatura (Freire, 2022, p.165).

Diante de toda a discussão, que pode ou não nos revelar uma definição individual ou coletiva do que seja uma literatura negra, ou mesmo, afro-brasileira, é interessante refletir sobre a afirmação de Duarte (2014, p.11) ao trazer a seguinte pergunta:

Literatura tem cor? Acreditamos que sim. Porque a cor remete à identidade, logo valores, que, de uma forma ou de outra, se fazem presentes na linguagem que constrói o texto. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira se afirma como expressão de um lugar discursivo construído pela visão de um mundo historicamente identificada à trajetória vivida entre nós africanos escravizados e seus descendentes. Muitos consideram que esta identificação nasce do *existir* que leva ao *ser* negro.

Ao trazer essa afirmação, Duarte (2014) nos permite compreender que essa escrita é uma produção literária que possui suas subjetividade onde o próprio sujeito negro materializa suas experiências, seu contexto, sua oralidade, que são fatores determinantes para ser pensar uma identidade negra brasileira, pois ser branco no Brasil é diferente de ser negro, africano ou mesmo afrodescendente, onde todas suas formas de escritas apresentam suas características culturais, ancestrais e religiosas entre outras.

Dialogando com Duarte (2014) e apontando para a discussão da autoria negra é interessante destacar duas características relacionado a escrita de autoria negra na contemporaneidade, citada pela autora Freire (2022, p.37), onde ressalta a busca pela positivação da identidade negra: “imagens da ancestralidade e afirmação da negritude”. O que permite entender o perfil traçado pela escrita literária que se apresenta como alternativa de superar uma narrativa de predomínio eurocêntrico.

Uma das bases para a criação da literatura de autoria negra é o refazimento poético de nossa linhagem africana. Esse ato de volta-se para o passado é tanto reparador, pois no passado nossos ancestrais não tiveram direito a voz ou à escrita, quanto inspirador, porque são os saberes ancestrais que nos trouxeram até aqui por meio da oralidade, das danças, da culinária, das curas naturais, da espiritualidade etc (Freire, 2022, p.37).

[...] Houve uma parcela da população negra que, percebendo o resultado da discriminação na falta de oportunidade de emprego, na precarização da moradia, na escassez dos transportes em áreas de população majoritariamente negra, entre outros fatores, continuou reivindicando uma identidade negra para si (e para comunidade); lutando pela permanência de seu povo, de sua cultura e de suas tradições; produzindo obras artísticas que destacassem a positivação do ser negro e a importância de empregar tal palavra para se autodefinir. O corpo, as características físicas servem como ponto de partida para reivindicar a existência (Freire, 2022, p.41).

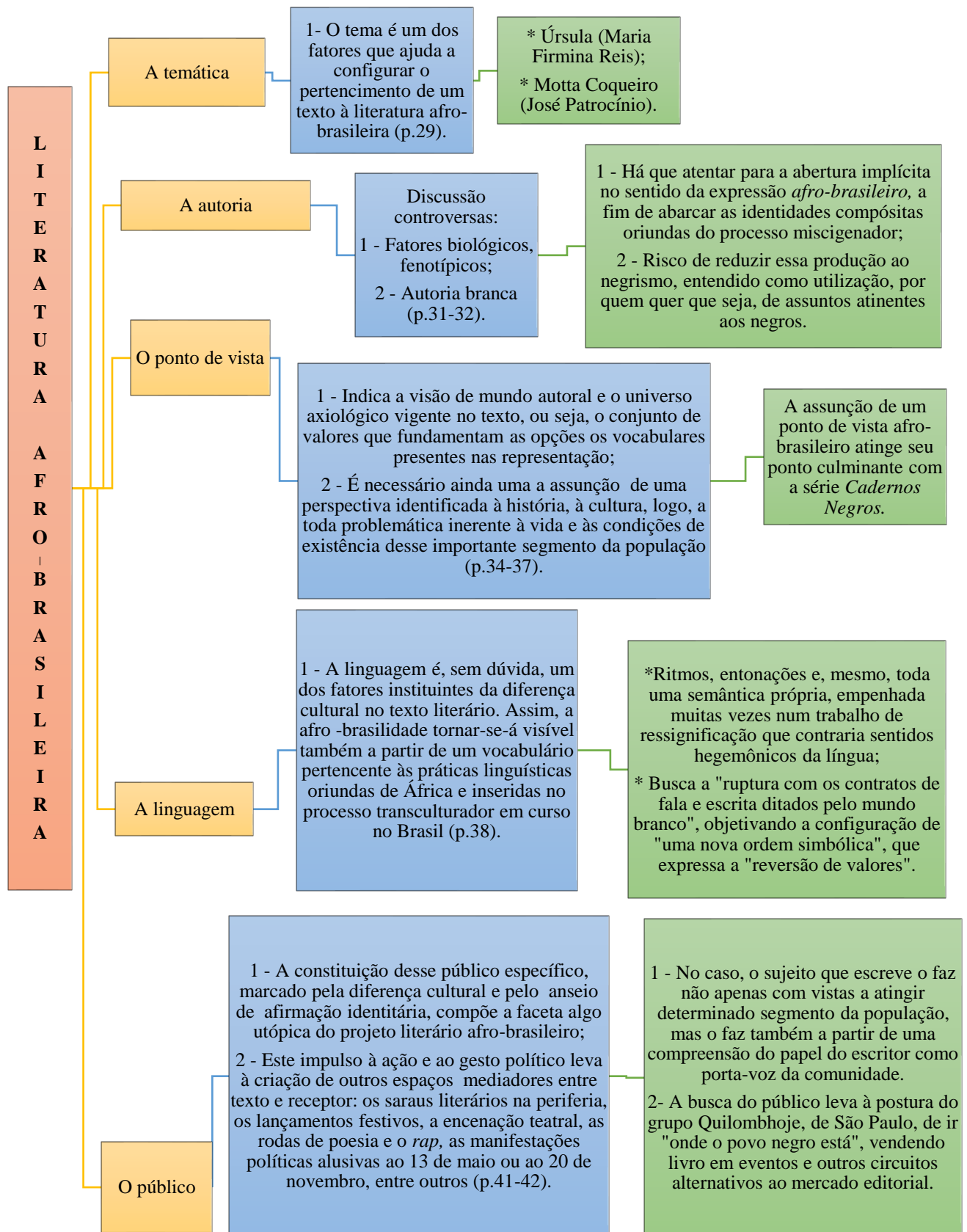
Apontar essas características implica evidenciar o quanto a literatura afro-brasileira ou negra¹⁴ apresenta um cenário de resistência, de luta, combate às discriminações, e sendo ela desta forma, estabelece um papel de difusão de um conhecimento coletivo, construído a partir de luta pela afirmação da identidade negra, afirmação de seu lugar na sociedade, liberdade de expressar sua ancestralidade, oralidade, cultura, religião, entre diversas outras manifestações que atravessa a autoafirmação de seu corpo e suas ideologias de vida.

Reivindicar uma identidade implica também se opor ao processo de branqueamento, como já demonstramos nesse trabalho, e negação de que existe uma democracia racial, para que o corpo negro seja visto, sem tabus ou um padrão único de representação, visando afirmar e trazer para o ponto alvo, ser negro e seu papel da sociedade, principalmente através de uma identidade de resistência e autoafirmação. Para mais, a assunção de seus direitos, evidenciando, e afirmando sua contribuição para a construção de uma identidade brasileira, desde suas representações culturais, matrimonial, imaterial e entre diversas outras manifestações que evidenciam o protagonismo negro, dentro da sociedade brasileira.

Além disso, a literatura afro-brasileira se faz fonte de reflexão sobre seu corpo literário, que se legitima dentro da literatura brasileira não somente de forma suplementar, mas substantiva, estrutural, visto que retroalimenta a língua viva, as formas de diversas do falar brasileiro modulado pela vivências e culturas que compõem a diversidade cultural brasileira e ademais, traduz uma produção crítica “não se enquadrar no ideal romântico de instituir o advento do espírito nacional” (Duarte, 2013, p. 46), uma produção crítica que denuncia o etnocentrismo que exclui essa parte da história de nosso país.

¹⁴ Levando em consideração as termologias afro-brasileira e autora negra, deste trabalho, considera-se legítimas as duas formas de denominação dos escritos de autores/as negros no Brasil.

Essa escrita de autores/as negros/as institui uma nova forma de se narrar a história do país, posicionando a história em um lugar de autenticidade. E como forma de compreender cada elemento particular que compõem a escrita literária afro-brasileira, Assis Duarte (2013) apresenta cinco elementos enunciativos nessa literatura. Vejamos no organograma abaixo:



Organograma 6 - Por um Conceito de Literatura Afro-brasileira, Eduardo de Assis Duarte (2013)

A esquematização das ideias de Duarte (2013) nos permite visualizar em sua perspectiva, como podemos chegar a uma conceituação sobre o que é uma literatura afro-brasileira e suas principais características dentro no meio temático, autoria, visão de mundo autoral (ponto de vista), a linguagem e o público. Esses cinco elementos enunciadores nos permitem delimitar uma posição sobre o conceito, trazendo uma profunda reflexão sobre cada parte constituinte dessa literatura. A própria temática é um fator de importante definição, pois configura em que espaço essa escrita está situada e como os assuntos são tratados e seu pertencimento a uma escrita literária que produz reflexões, resgate da história negra brasileira, cultura, entre outros. Enquanto autoria é um tema que traz discussões opositoras e muitas vezes polêmicas, mas que são postas a reflexão, como já foi discutido anteriormente.

Quando se trata aqui do ponto de vista, podemos nos remeter aos próprios valores produzidos por uma sociedade ou grupo de pessoas, que tem sua própria visão de mundo, onde predomina suas representações sobre aquele tema que se trata. Ainda podemos dizer que esse ponto de vista pode ser entendido, neste caso, como uma visão distinta da ideia do branco sobre tudo que se passa nas vivências cotidianas, sua dominação ou as marcas coloniais deixadas. A linguagem, um fator de grande relevância na escrita literária afro-brasileira, que será aprofundada mais adiante, se apresentam como marca centralizadora que caracteriza a escrita negra brasileira. O vocabulário que traz marcas da língua africana e toda a junção de culturas e línguas que foram se integrando naturalmente à língua brasileira.

Duarte (2013, p.38), ao tratar sobre a linguagem, também traz reflexões sobre o uso dela como forma de opressão, “isto porque, bem sabemos, não há linguagem inocente, nem signo sem ideologia”. A linguagem tem sua finalidade e intencionalidade na escrita do autor e como ele/a faz uso dela e, desta forma, também pode ser entendida como forma de condução ao racismo:

Temos como *negro*, *negra*, *crioulo* ou *mulata*, para ficarmos nos exemplos mais evidentes, circulam no Brasil carregados de sentidos pejorativos e tornam-se verdadeiros tabus linguísticos no âmbito da “cordialidade” que se caracteriza o racismo à brasileira (Duarte, 2013, p.38).

A escrita afro-brasileira ou negra é exatamente o contrário dos exemplos acima, pois essa escrita busca romper com as narrativas discriminatórias disseminadas pela a escrita branca. E por último, temos o público, um fator também desafiador, principalmente no meio editorial, que se faz necessário a busca por esse público leitor, abrindo espaço não só sobre o entendimento da diversidade brasileira, mas também sobre o combate ao racismo e diversas

outras discriminações, através de uma leitura que seja também interessante àquele público e que seja construtora de identidades, não um simples catálogo informativo (Duarte, 2013).

Diante dessa via metodológica em que confluem os elementos constituintes da literatura sem hierarquização é que pensamos o papel da literatura afro-brasileira, também podemos conduzir um entendimento sobre a importância da literatura negra infantojuvenil. E ainda considerar todo o corpo que envolve a criação de uma obra infantojuvenil sua autoria, revisão gráfica, e entre outras, pois Araújo (2017, p.35), alerta que: “a literatura infantil também se configura como espaço de constante avaliação e revisão crítica, principalmente pela incidência maior de imagens, pois por meio delas que as pessoas estabelecem suas primeiras relações com a leitura, seja em casa, seja na escola”.

Ao adentrar no contexto da literatura infantojuvenil, precisamos compreender também qual impacto dessa escrita na vida de crianças e jovens negro/as. A ideia que essas literaturas sejam apresentadas em um contexto, baseado no conceito de decolonialidade, já mencionado e refletido em capítulo anterior, que visa a uma nova fase das produções literárias, pautadas principalmente na ideia de proporcionar às crianças negras possibilidades de evidenciar sua identidade, romper com o discurso único e colonizado, buscando sempre manter um perfil que se apresente de forma legítima sobre sua história e cultura.

3.2 Sujeitos enunciadore e os elementos textuais

A partir do que vimos desenvolvendo nos subitens anteriores, nesta seção buscaremos compreender o processo de criação: como o texto é narrado, como os personagens são apresentados, cenário, espaço, tempo, e imagem, pensando quais os elementos que são usados para apresentar as temáticas de forma a construir significados entre os entraves da coerência e recursos lúdicos e sensíveis ao olhar do leitor, a partir do gênero conto. E por essa via, vincular o processo de construção dos textos aos sentidos de pertencimento étnico-racial da criança negra brasileira.

A princípio, ao se tratar do gênero conto, como instrumento literário, Gotlib (2004), esclarece que seu surgimento vem desde a necessidade da arte da invenção, para tratar certos conhecimentos, seja antes real ou fantasioso ou com compromisso com a realidade ou não, assim como o emprego dos recursos literários usado de âncora com a intenção do criador. Mas, o que é conto? O que diz Nádía Battelo Gotlib sobre seu surgimento e suas características? Segundo a autora, primeiro veio a transmissão oral.

Sabemos que a tradição oral sempre teve um papel de grande importância para as comunidades africanas, onde através dela as famílias mantinham suas tradições culturais, e por meio dos *griot*, responsáveis por manter sempre viva a história de seus ancestrais, mantendo assim, suas histórias e identidades presentes entre os membros, sobretudo para próximas gerações. Gotlib (2004) afirma que depois de sua fase oral, os contos passaram a serem escritos, principalmente para assumir o cenário editorial, visto assim em um viés literário. Quando nos remetemos ao conto literário para o público infantil, remotamente nos é apresentado os contos maravilhosos, já analisados em capítulo anterior desta dissertação, que de acordo com o estudo levantado por Gotlib (2024, p.11), eram voltados para histórias, para o entretenimento das crianças, diretamente ligados ao “conceito” de contar estórias que:

refere-se, sobretudo, ao conto maravilhoso, com personagens não determinadas historicamente. E narra como “as coisas deveriam acontecer”, satisfazendo assim uma expectativa do leitor e contrariando o universo real, em que nem sempre as coisas acontecem da forma que gostaríamos.

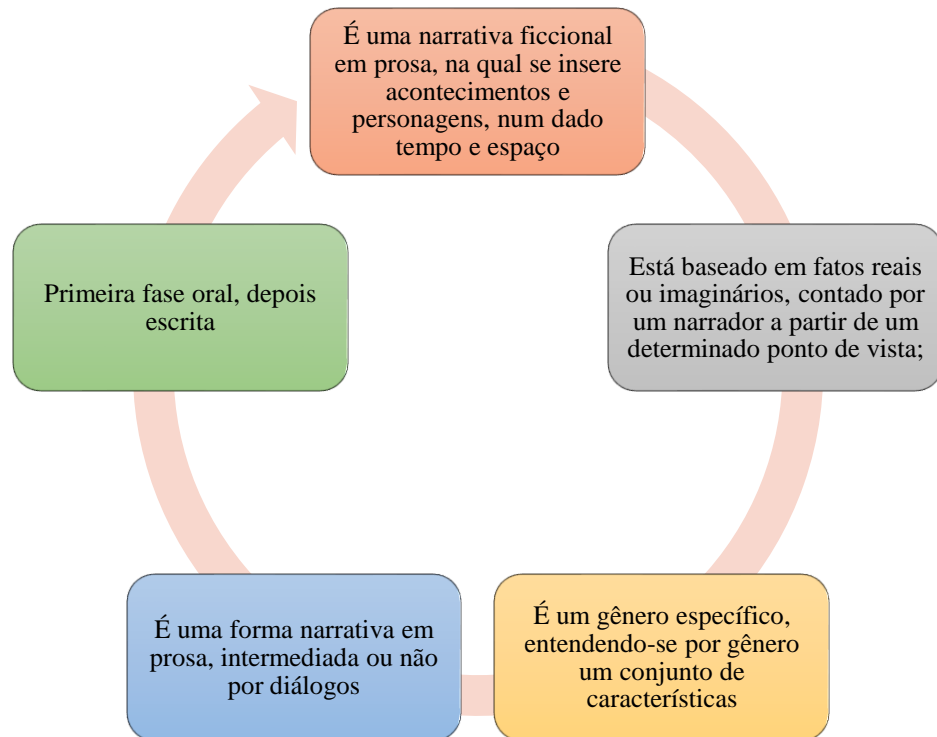
O conto maravilhoso, ao qual é referido, comumente se inicia por um tempo indeterminado, geralmente com as expressões “era uma vez”, ou “houve um tempo”, geralmente em lugares fantasiosos com palácios, reinos encantados, florestas, com personagens que determinam sempre que são os protagonistas e vilões. E em sua maioria, apresentam monstros e seres mágicos, que trazem uma lição final, que pode impactar diretamente na opinião da criança sobre determinado assunto e formas de agir. E são esses os textos literários mais comuns no meio infantil. “Os contos maravilhosos são registrados também e especialmente por Grimm, em 1812, na sua coletânea *Kinder-und Hausmarchen* (Contos para crianças e famílias), obra fundamental para a verificação destas “formas simples” do conto” (Gotlib, 2004, p.12).

Além do conto maravilhoso, temos também o conto popular, conhecido como folclóricos, são os contos que mantêm não só uma tradição cultural, mas também as várias lendas que fazem parte da tradição oral, que conduzem muitas vezes os costumes de certas comunidades brasileiras. Gotlib (2004, p.10), nos apresenta que “*conte*¹⁵” é mais concentrado, com episódio principal, forma remanescente da tradição oral, e frequentemente com elementos de fantasia. Seria o *conto popular*”.

Monica Rector em sua obra *O conto na literatura brasileira: teoria e prática* (2015), ajuda a compreender como analisar um conto, a partir do entendimento de sua estrutura, um

¹⁵ A palavra significa “Conto” em francês, apresentado pela autora Nádia Battela Gotlib no livro *Teoria do Conto* (2004).

elemento importante para entender o gênero literário e sua base conceitual, trazendo um olhar que se volta para a conceituação e suas formas de narrativa.



Organograma 7 - Para entender o Conto, de Monica Rector (2015, 13-14)

Embora com sua definição bastante concisa, a autora destaca a polêmica que se permeia em torno da terminologia, como por exemplo, a terminologia parábolas, já vista em textos bíblicos como fábulas ou antiestórias, e vários outros. Para a autora o conto literário, “apesar das diversas tentativas de definição, todas elas têm em comum a ordem estética. Por isso, nem toda narrativa é um conto, nem todo contador de estórias é um contista” (2015. p.21). A autora, ainda classifica os tipos de contos brasileiros em três categorias: “contos de origem europeia, contos de origem indígena, contos de origem africana e mestiça” (Rector, 2015, p.24).

Gotlib (2004 p.10) também traz seu posicionamento:

Modernamente, sabe-se que fábula é a estória com personagens animais, vegetais ou minerais, tem objetivo instrutivo e é muito breve. E se a parábola tem homens como personagens, e se tem sentido realista e moralista, tal como a fábula, o sentido não é aparente e os detalhes de personagens podem ser simbólicos. O conto conserva características destas duas formas: a economia do estilo e a situação e a proposição temática resumidas.

Além de sua estrutura conceitual, Rector (2015) também apresenta os elementos enunciativos de uma narrativa, que são: enredo, tempo, espaço, personagens e ponto de vista,

foco narrativo ou focalização, tema e recursos narrativos. São estes os elementos considerados para compreender a estrutura básica da narrativa, que ajuda a visualizar todo processo de construção e estruturação de um conto literário. Como podemos ver no organograma abaixo:

Enredo

- O enredo caracteriza-se pela sua estrutura e natureza. O enredo (tradicional), se a ação for completa, tem início, meio e fim, apresentando as seguintes fases: 1) exposição; 2) complicação; 3) climax; 4) desenlace.

Tempo

- O tempo pode ser: 1) cronológico ou histórico; 2) psicológico (narrativo);
- O tempo narrativo pode ser: 1) sincrônico; 2) anacrônico.

Espaço

- É o lugar onde a ação se desenvolve. Pode ser: 1) dimensional; 2) não-dimensional;
- O clima ou atmosfera é gerado pela confluência de tempo e espaço, determinado por condições socioeconômicas, morais, religiosas, psicológicas etc.

Personagens

- São seres ficcionais, que imitam o ser humano. Podem caracterizar-se como: 1) indivíduo, com personalidade própria e qualidade específica; 2) tipo, com características comuns pertencente a um grupo social, regional, profissional e racial, como a classe proletária, o nordestino, o professor ou índio; 3) caricatura, figura com traço(s) exagerado(s), como o narigudo, o barrigudo.
- As personagens podem ser:
 - redondas ou esféricas;
 - planas.
 - estática (descritiva) ou
 - dinâmica (pelas suas ações).
- As personagens podem ter as seguintes funções: 1) protagonista; 2) antagonista; 3) contraste; 4) confidente; 5) narrador.

Ponto de vista, foco narrativo ou focalização

- Caracteriza como e onde o narrador se coloca para contar a estória. Esta é narrada na primeira ou na terceira pessoa verbal.
- Primeira pessoa; Terceira pessoa: observador/onisciente.

Tema

- O tema não está isolado. Tem que ser visto junto com o assunto e a mensagem. O tema é a ideia a partir da qual o enredo se desenvolve; o assunto é desenvolvimento do tema, a sua concretização; e a mensagem é o que o autor/narrador quer passar ao leitor como pensamento ou conclusão:
- tema: amor *versus* ambição (dinheiro);
- assunto: o casamento e a vida conjugal de Aurélia e Fernando;
- mensagem: o amor vence a ambição.

Recursos Narrativos

- a) Diálogo: 1) direto; 2) indireto; 3) indireto livre;
- b) Monólogo: 1) monólogo interior; 2) solilóquio;
- c) Descrição;
- d) Narração;
- e) Dissertação;
- f) Estilo.

No enredo, percebe-se que a autora apresenta quatro fases, que são exposição, complicação, clímax, desenlace, desfecho ou solução. A exposição está relacionada às adversidades a serem vividas pelos personagens, assim como a complicação se apresenta como conflitos que são anunciados como obstáculos, e por fim, a solução que pode trazer um desfecho positivo ou negativo da história. Na sequência temos o tempo, apresentando duas categorias, e cada uma expressa duas estruturações, na primeira o tempo cronológico e o psicológico, e na segunda, o tempo narrativo, que são sincrônicos e anacrônicos.

O tempo cronológico se apresenta naturalmente ao tempo físico, divide em dias, horas, minutos e assim por diante. E o psicológico, para melhor compreensão, podemos explicitar como um espaço de tempo que se passa no subconsciente da personagem, está diretamente ligado às emoções, e não tem direta relação com o tempo físico. O tempo sincrônico, pode ocorrer quando temos acontecimentos simultâneos ao situado no mesmo tempo cronológico, diferente do anacrônico que recusa o tempo, podemos interligar presente e passado, ou trazendo o futuro para o presente (Rector, 2015).

Ainda, temos o espaço, onde a autora apresenta duas formas: a dimensional e a não dimensional. Dimensional é o espaço físico apresentado, podendo-o ser real ou imaginário, já o não dimensional é impossível de ser identificado na narrativa, embora, seja possível perceber “elementos que permitem visualizar o(s) ambiente (s) e a distância, é psicológico ou virtual” (Rector, 2015, p.55). Os personagens se dividem em forma e funções, sendo elas respectivamente: estática por ser apenas descritiva e dinâmica por apresentar efetivamente ações no decorrer do enredo. Suas funções estão divididas em narrador, que conta a história, contraste onde o personagem tem a função ser integrante na história de forma a construir significações a outro personagem, assim como o confidente, que geralmente traz ligação direta com os personagens principais, e temos os secundários que são os personagens que complementam a história, mas não são diretamente destacados na narrativa.

O foco narrativo, os tempos verbais, que são primeira pessoa, em que o personagem narra sua história, “ou uma personagem secundária, que relata a vida do protagonista” (Rector, 2015, p.57) e, em terceira pessoa, que se divide em narrador observador ou onisciente. O narrador observador narra os acontecimentos de acordo com informações externas, sem trazer detalhes emocionais objetivos, já onisciente sabe de todos os sentimentos dos personagens, mesmo aqueles mais ocultos. Uma das estruturas também mencionadas é o tema, que como já foi mencionado pela autora, não é o isolado, tem relação integrante a todo o contexto, é o que traz o significado ao contexto narrado, como por exemplo, trazer a temática da história, cultura, estética e ancestralidade negra (Rector, 2015).

Os recursos narrativos são citados em categorias em que o diálogo se divide em direto: que apresenta uma conversa entre personagens, geralmente separado no texto por travessões, e o indireto: em que o próprio narrador descreve a fala dos personagens, e o diálogo livre: onde o “narrador narra, mas há diálogos indiretos da personagem que complementam a narrativa, havendo uma fusão entre a primeira e terceira pessoa” (Rector, 2015, p.58). No caso do monólogo, a autora divide em interior e solilóquio, onde esses tratam:

- 1) **Monólogo interior**, em que a personagem fala mentalmente parecendo que dirige ao leitor. Os pensamentos e sentimentos são revelados de forma que parecem não estar sob o controle do autor. O propósito do monólogo é revelar o íntimo da personagem, como um fluxo de consciência (stream-of-consciousness).
- 2) **solilóquio**, quando a personagem fala sozinha. Vem do latim ‘falar’ (*loquor*) e ‘só’ (*solus*). É uma espécie de diálogo da personagem consigo mesma (Rector, 2015, p.58-59).

Na sequência temos a descrição, narração, dissertação e estilo:

- c) **Descrição**: é o relato dos elementos e detalhes de objetos, aspectos da natureza e aspectos físicos da própria personagem, que caracterizam o ambiente ou personagem no lugar em que vive ou onde ocorrem os eventos. Para Chekhov, a descrição é supérflua no conto, dando preferência à sua condensação.
- d) **Narração**: são acontecimentos, eventos e ações que ocorrem na estória.
- e) **Dissertação**: é o tipo de composição ou exposição de natureza reflexiva, em que se discutem argumentos e provas sobre determinado tema, ordenadas de forma lógica. Estas ideias são questionadas e discutidas até chegar-se um ponto de vista opinativo ou conclusivo.
- f) **Estilo**: é a maneira de escrever e de exprimir os pensamentos. É o formato que o autor dá ao texto e o uso estético que faz da linguagem, o que mostra a originalidade do autor e certas características da época (Rector, 2015, p.59).

Essas características apresentadas pela autora descreve de forma injuntiva todos os elementos fundamentais para se compreender um texto literário coerente, que tenha significado e atenda às necessidades que a narrativa vai propor, desde sua importância histórica, sua ambientação: espaço e tempo, a característica do narrador, que pode aproximar ou distanciar o leitor do tema da obra, bem como a posição que os personagens vão ocupar na narrativa, quem será o protagonista, o confidente ou o antagonista, tudo isso influencia no consumo dessa obra e como ela afeta os leitores.

Uma literatura de temática afro-brasileira, por exemplo, dependendo do ambiente que a narrativa acontece, ou seja, o espaço que o personagem se insere (seja na escola, no clube ou no futebol) sendo pensada/direcionada para um tipo de público (os que vivem ou não situações de racismo no futebol, na escola ou no clube, por exemplo), e a forma como o personagem é apresentado, pode determinar a representação criada sobre criança negra daquela história (protagonista, contraste, antagonista, etc.). Assim como é proposto pela autora Rector (2015),

vamos apresentar as produções afro-brasileiras *Bucala: a pequena princesa do quilombo Cabula* (2019), e *O Pênalti* (2019), como forma de compreensão de sua estrutura literária. Essas literaturas estão situadas na categoria 2, história, cultura e ancestralidade, onde as subcategorias se voltam aos temas: escravidão, estética negra, ancestralidade e conexão com a natureza.

O autor de *Bucala: a pequena princesa do quilombo Cabula* (2019), é Davi Nunes, formado em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual da Bahia. Natural de Salvador, é poeta, contista e professor de literatura de língua portuguesa.

- 1) Estrutura do conto: *Bucala: a pequena princesa do quilombo Cabula* (2019), de Davi Nunes
 - a) **Enredo:** uma garotinha chamada Bucala, vive com sua família no quilombo Cabula. A menina de cabelos crespos com formato de coroa, com seus poderes mágicos, faz o quilombo ficar invisível, e assim protege de malfeitores: escravocratas e capitães do mato. Ela passeava pela mata, cavalgava nas costas de animais como uma onça suçuarana e em um pássaro-preto, em seguida viaja pelo rio, no reinado da deusa das águas doces, e aprende sobre os reinos africanos por meio de um ancião preto de barbas brancas que lhe ensina a sabedoria ancestral. Bucala é surpreendida com sua mãe arrumando seu cabelo, depois dela ter dormido em uma árvore sob o canto dos pássaros.
 - b) **Personagens:** a protagonista (personagem principal) é Bucala, a pequena princesa do quilombo Cabula, os personagens secundários são sua mãe Lacabu, seu pai Calabu, o ancião Bem-preto-de-barbicha-bem-branca, e a deusa das águas doces. Os antagonistas são os escravocratas e capitães do mato dos quais Bucala protege o quilombo.
 - c) **Lugar:** a história se passa no quilombo em meio a mata, próximo ao leito de um rio.
 - d) **Tempo:** se remete ao tempo cronológico da escravidão de povos africanos no Brasil que se figurou entre os séculos XVI ao XIX.
 - e) **Ponto de vista:** narrativa em terceira pessoa por um narrador observador que se limita a narrar o que vê acontecer.
 - f) **Tema:** a temática principal apresenta a estética negra, através da representação do coroa de rainha da personagem, apresentado por seu cabelo crespo, e também aos poderes mágicos, onde através deste, Bucala protege seu quilombo dos colonizadores, que eram vítimas da escravidão. Além disso, como temas secundários, temos a relação de carinho com sua família, a ancestralidade e a conexão com a natureza.

- g) **Recursos narrativos:** é um diálogo indireto na maioria no corpo do texto, com presença do diálogo indireto livre, que traz um contraste entre a fala do narrador e diálogos com o leitor, através do uso de travessões.
- 2) Estrutura do conto: *O Pênalti* (2019), de Geni Guimarães
- h) **Enredo:** Kamau vive com sua mãe Nilza, seu pai Pedro e seu irmão Kaiodê, e eram muito felizes em sua vida cotidiana. Kamau conta como foram os acontecimentos de um dia especial, embora com desdobramentos conflituosos, de uma competição de futebol na sua escola. Tudo começa com a aula de Educação Física e a proposta de um jogo interclasse, onde um time seria formado por ele e seus colegas de sala do 8º ano (E.C. Zumbi), que jogariam contra seu irmão e o time dele do 6º ano (E.C. Obama). Este jogo mobilizou a escola toda, os professores, direção e alunos. Kamau estava tão apreensivo em como seria o jogo contra o time do seu irmão, que sonhou com um jogo entre Brasil e África, onde seu irmão Kaiodê era a estrela, mas se machucava durante o jogo, o que o fez acordar preocupado. No dia do jogo não se falava de outra coisa senão na partida. Durante o primeiro tempo não foram feitos gols, mas no segundo tempo Kaiodê bate um pênalti e marca o primeiro gol da partida contra o time de Kamau, o que o leva a uma comemoração abraçando e erguendo o irmão para o alto, o que causa um mal entendido entre os colegas de equipe, que o julgam como traidor e o agridem fisicamente e com palavras. Após a intervenção dos professores na confusão os ânimos se acalmam e o jogo é prosseguido. Ao final, com a derrota do time de Kamau (E.C. Zumbi) e a vitória de Kaiodê (E.C. Obama), a diretora faz o pronunciamento e Kamau pede a palavra, onde afirma que não torceu para o time adversário, só comemorou com seu irmão, o que foi encarado por todos como um ato de amor e irmandade. Ao chegar em casa sua mãe os chama para uma conversa, deixa claro sua posição contrária à violência e parabeniza o filho pela sua atitude para com o irmão, ao tempo em que o pai dos garotos chega e os vê sorrindo e ri também.
- i) **Personagens:** o protagonista da história é Kamau, o irmão mais velho, como confidente tem-se Kaiodê (irmão mais novo), personagens secundários temos Nilza, a mãe, Pedro, o pai, e os funcionários e alunos da escola.
- j) **Lugar:** o espaço onde a história se passa é, intercaladamente, ora em casa, ora na escola na sala de aula e na quadra de esportes onde acontece o jogo.

- k) **Tempo:** o decurso do tempo que se é percebido na história é representado cronologicamente pelos dias da semana que o protagonista enfatiza, desde a saída para a escola no dia da notícia que haveria o jogo até o dia do jogo propriamente dito.
- l) **Ponto de vista:** o conto é narrado em primeira pessoa por um narrador personagem.
- m) **Tema:** O tema principal da obra literária se volta para uma família negra que cujo principal objetivo é representar o amor, a ternura, união, respeito e companheirismo, através da demonstração de cuidado e admiração. Além disso, a narrativa busca apresentar referências de líderes negros, e também faz menção ao continente africano como forma de afirmação da identidade negra.
- n) **Recursos narrativos:** é um diálogo de discurso direto onde os personagens dialogam entre si, através do uso de travessões, além de predominar a descrição dos acontecimentos narrados pelo personagem.

Até aqui, podemos perceber o quanto se faz importante conhecer os elementos enunciadore e os elementos textuais que estão presentes nessas literaturas e o quanto se faz importante compreender sua estruturação, principalmente os responsáveis pela condução dessas narrativas em sala de aula, não só pela importância do domínio do gênero, mas também, a temática produzida e os impactos no reconhecimento dos sujeitos que com elas se identificam.

Por esse *corpus*, podemos perceber a importância que se dar ao destacar às crianças como protagonistas de suas vivências, além do papel da família e a representação da ancestralidade na construção não somente de suas identidades, mas na interação com a sociedade, buscando conduzir essas vivências de formas a ampliar o olhar do leitor sobre a história, a conexão com a natureza, as interações com o meio escolar e diversas outras formas de manifestações que trazem uma nova forma de criar vínculos com a história africana, e suas simbologias.

3.2.1 Imagem e imaginação de si: a ilustração com ferramenta de representação da criança na literatura de autores/as negros/as

Como se dão as representações imagéticas nas literaturas analisadas? É a questão-chave que aqui será conduzida, compreendendo o impacto que as ilustrações têm na construção do imaginário da criança. Esse processo requer uma série de elementos que contribuam para que a imagem mental seja articulada, performativa, autoidentificante e, acima de tudo, que transite entre o fantástico (ou não) e a realidade desses sujeitos. A ideia principal é desenvolver o

entendimento de que a imagem presente no livro literário também constrói uma imagem positiva ou não, principalmente quando se trata dos traços estéticos, cores, representações das vivências e intencionalidade dos sentimentos que podem causar no inconsciente dos sujeitos a quem ela se direciona.

E para iniciar essa discussão é necessário compreender, o que é uma imagem, qual sua importância ilustrativa nas literaturas afro-brasileira para crianças? Silva, V., (2020) afirma que a ilustração de um livro é de primeiro momento o que chama atenção do leitor, convida-o a adentrar naquele mundo de cores e traços e, por isso, a grande importância de trazer as simbologias que as imagens carregam para um livro infantojuvenil.

No começo, havia a imagem. Para onde quer que nos voltemos, há imagem. “Por toda parte no mundo o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas paredes, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna. Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíram o que se chamou “os precursores da escrita”, utilizando processos de descrição-representação que só conservavam um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais (Joly, 1996, p.17).

Joly (1996) afirma que os seres humanos apresentaram a imagem como o primeiro meio de comunicação, através de representações de suas realidades impressas em rochas e paredes e diversas outras formas de expressões, em que pudesse trazer traços de seu cotidiano. Octavio Paz (1982, p.119) nos permite entender também o que a palavra imagem carrega em suas acepções, pois “a palavra imagem possui, como todos os vocábulos, diversas significações. Por exemplo: vulto, representação, como quando falamos de uma imagem ou escultura de Apoio ou da Virgem. Ou figura real ou irreal que evocamos ou produzimos com a imaginação”. A imagem é, então, a primeira escrita humana e uma das maiores formas de difusão do conhecimento, construída em primeiro momento na imaginação. E pode ser a partir dela, que se pode criar meios de positivar diversas representações de vivências em sociedade.

Demonstrar que a imagem é de fato uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que, nessa qualidade, distingue-se do mundo real e que, por meio de signos particulares dele, propõem uma representação escolhida e necessariamente orientada; distinguir as principais ferramentas dessa linguagem e o que sua ausência ou sua presença significam; relativizam sua própria interpretação, ao mesmo tempo que se compreendem seus fundamentos: todas garantias de liberdade intelectual que a análise pedagógica da imagem pode proporcionar (Joly, 1996, p.48).

A imagem sendo ela elemento da comunicação, através de símbolos, faz-se linguagem como elemento básico de representação da realidade. A comunicação visual produzida por esse tipo de linguagem, como apresenta Joly (1996), é um conjunto de signos que produzem um

significado que ajudam na construção interpretativa da imagem, pois o símbolo é representação de algo já existente, já criada, e como descreve Paz (1982, p.134) “a imagem não é meio; sustentada em si mesma, ela é seu sentido. Nela acaba e nela começa”. A imagem, assim como a linguagem comunica, traduz sentimentos, mas diferente de algo escrito, que pode ser alterado, a imagem permanece em sua fluidez de significados.

Podemos dizer de muitas maneiras a ideia mais simples. Ou mudar as palavras de um texto ou de uma frase sem alterar gravemente o sentido. Ou explicar uma sentença por outra. Nada disso é possível com a imagem. [...] A imagem faz com que as palavras percam sua mobilidade e intermutabilidade. Os vocábulos se tornam insubstituíveis, irreparáveis. Deixaram de ser instrumentos. A linguagem deixa de ser um utensílio. O retorno da linguagem à natureza original, que parecia ser o fim último da imagem, é apenas o passo preliminar para uma operação ainda mais radical: a linguagem tocada pela poesia, cessa imediatamente de ser linguagem. Ou seja: conjunto de signos móveis e significantes (Paz, 1982, 134-135).

E como podemos entender esse estado de criação da imagem? Bueno (2012) explica que o signo é o que nomeia uma determinada coisa, mas para que ela desperte um entendimento é necessário a associação entre significante e significado. O significante, ou seja, a coisa a qual é representada, o objeto material, o palpável, o visualizável e o significado, em outras palavras, o conceito, o entendimento, a ideia a qual se remete aquele objeto (significante).

Na análise de imagens tem-se que está atendo ao que é objeto (real ou imaginário) e seu significado (a serventia, o uso, a ideia por trás de sua existência), uma pintura (significante) é usada em determinada aula, ela carrega em si um significado (conceito) que lhe foi atribuída para que, ao ser vista provoque um entendimento, uma representatividade de algo, quer seja uma cultura, uma história, quer seja a própria estética. Para melhor visualização, iremos trazer uma imagem de Rubem Filho, ilustrador de livros para crianças, formado em Belas Artes e especializado em gravura (Costa, M., 2010).

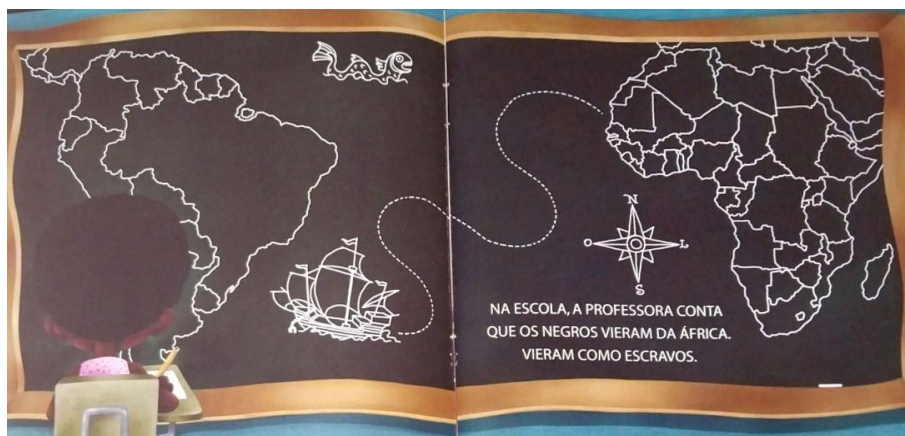


Imagem 5 - Meninas negras, (2010, p.05- 06)

Segundo Buenos (2012), para leitura da imagem acima são necessários alguns elementos prévios, principalmente se formos mais profundos na análise e entender como a criança representada na ilustração irá construir um entendimento do objeto visualizado, que é o mapa na lousa (significante). Pela imagem ilustrada podemos atribuir algumas características que nos remetem a um significado (conceito), tem-se a ideia de que a aula se trata de uma análise visual do trânsito transatlântico de pessoas escravizadas da África para o Brasil (simbolizado pelo mapa), além disso apresenta outros signos (em linguagem verbal, ou seja as palavras escritas), que reafirmam o significado do todo.

A partir deste entendimento outro fator tem que ser considerado: a ideia de que para que a criança na imagem representada, compreenda os signos (palavras e imagens do mapa) ele precisa interpretar o que elas remetem, assim criando uma série de outros signos e significados na sua representação. Buenos afirma que “logo, para fazer a leitura visual das imagens é importante que se tenha conhecimento do assunto em questão e uma boa bagagem cultural e condições e habilidades perceptivas” (2012, p.14).” ou seja, para que a criança entenda o significado dos significantes (coisas materiais, desenhos, pinturas, fotografias e iconografias) faz-se necessário um trabalho de construção de conhecimento prévio, quer seja uma explicação do professor, quer seja uma construção familiar voltada para o conhecimento de sua ancestralidade, visto que “a leitura dos signos visuais depende do seu significado próprio, mas também depende do conhecimento, da experiência prática e do hábito daqueles que o interpretam” (Bueno, 2012, p. 14). De forma a perceber os temas apresentados, vamos analisar a ilustração de Graça Lima, formada em Comunicação Visual que cria ilustrações desde 1988. Vejamos a obra *Os reizinhos de Congo* (2023), do escritor Edimilson de Almeida Pereira, a seguir:

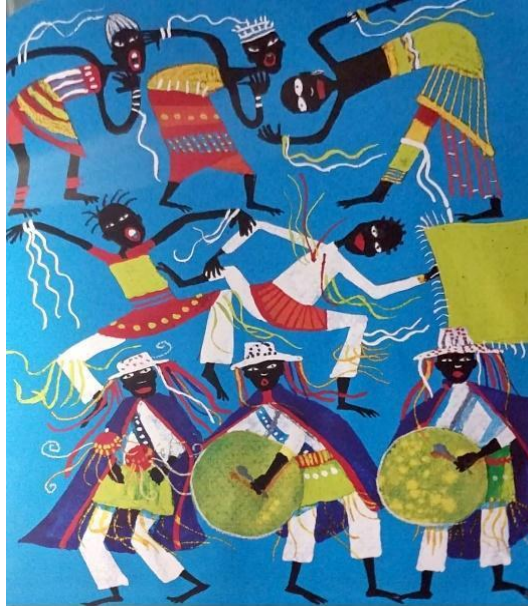


Imagem 6 - Os reizinhos de congo (2023, p.11)



Imagem 7 - Os reizinhos de congo

Ao primeiro olhar, quem não está atento ou que não imbuído de conhecimento prévio sobre o assunto que se trata a imagem acima, pode criar diversas possibilidades de interpretações, principalmente ao se tratar do público leitor infantojuvenil. O significante não gera um significado real e imediato. Ao visualizar a imagem sem conhecimento da temática que está sendo abordada, pode-se referir a qualquer manifestação que faça parte da realidade da criança, o singular e intencional significado vem após uma rápida explicação do que a imagem está representando.

A ilustração presente no livro *Os reizinhos de Congo* (Pereira, E., 2023, p. 11) representa uma festividade de um reino no Congo, onde se utilizam de vestimentas, instrumentos e adornos característicos da cultura congoleza. Na referida imagem percebe-se o movimento explícito pela posição dos corpos e das roupas que os vestem. Apresentam-se indumentárias, instrumentos e adornos coloridos (significantes), representando a alegria, festividade e a crença (significado). Para entender tudo que se passa na imagem, Bueno (2012) afirma que para que um objeto tenha um significado, o sujeito que analisa deve ter um conhecimento anterior a ele, pois é necessária uma imagem mental do que se está sendo representado, para que a representação seja legitimada e o significante (a imagem da dança cultural) seja compreendida.

O mesmo se repete com a outra ilustração, também retirada do livro *Os reizinhos de Congo* (Pereira, E., 2023, p. 13), em que ao observar a imagem não se tem uma comunicação completa, pois um dos elementos que a compõem está em falta: o significado. Este que só será obtido caso tenha-se um conhecimento construído do que ela está representando. Para compreender melhor, vejamos o que conta Pereira, E., (2023, p. 12):

Foi o dia, a noite avança. Porque é pequeno, o reizinho está dormindo.
Em seu sonho lutam os navios contra a fúria das tristezas.
Os peixes engolem as pedras; mil homens perderam seus ossos.
O bicho de sombra engorda, mas nem faz medo a ninguém. O reizinho está sorrindo.
Está é a história do reizinho coroado, acreditem.

O que podemos perceber ao retornar a imagem (da página 13), é que agora podemos compreender seu significado. Nela vemos (linguagem visual) a projeção de peixes devorando homens e muitos ossos (significantes) que remete ao significado de que nas travessias nos navios, a tristeza era uma inimiga e o medo estava presente. Para compreender isso, foi necessário recorrer a linguagem verbal (textual), o conhecimento que faltava para dar significado à imagem, à simbologia por ela apresentada.

Além disso, outros elementos são utilizados para se construir um significado de determinados signos e símbolos (verbais e não verbais) um desses instrumentos é a imagem mental construída a partir de um determinado conhecimento adquirido ao longo do tempo, que pode ser de conhecimento consciente ou inconsciente. Vejamos o que Joly nos afirma sobre:

A imagem mental corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, de *vê-lo* quase como se estivéssemos lá. Uma representação mental é elaborada de maneira quase alucinatória, e parece tomar emprestadas suas características da visão. *Vê-se*.
A imagem mental distingue-se do esquema mental, que reúne os traços visuais suficientes e necessários para reconhecer um desenho, uma forma visual qualquer.

Trata-se de um modelo perceptivo de objeto, de uma estrutura formal que interiorizamos e associamos a um objeto, que pode ser evocado por alguns traços visuais mínimos. Exemplo disso são as silhuetas de um homem reduzidas a dois círculos sobrepostos e a quatro traços para os membros, como nos desenhos primitivos de comunicação de que falamos e nos desenhos de crianças a partir de certa idade, isto é, depois de terem, precisamente, interiorizada o “esquema corporal” (Joly, 1996, p.19-20).

A construção de uma imagem mental de alguma coisa ou lugar é fundamental na construção de uma rememoração histórica, por exemplo, haja vista que a imagem mental que se tinha (ainda tem) era (é) eurocêntrica e isso apagava toda uma história e cultura que não era projetada na mentalidade das pessoas. A representação mental de determinadas manifestações culturais são a chave para a construção de um significado delas quando se observar o significante (signo, símbolo) em qualquer ambiente que ele revele-se.

A construção de sujeitos conhecedores de suas ancestralidades, histórias e culturas favorecem a projeção de outro elemento que tem um importante significado: o esquema mental. A interiorização de algumas conjunturas faz com que sejam minimamente necessária a alusão a objeto ou conceito que se busca explicar ou entender. Ao usar uma imagem (como a acima que representa o mapa de navegação transatlântica), já tendo construído o conhecimento histórico com os alunos, a compreensão daqueles signos ali representados fixa de maneira mais significativa.

Outro fator a ser considerado é a intencionalidade que projetamos ao trazer uma ilustração para a análise, que é dar legitimidade aos signos e simbologias que elas representam para aquele público em especial. O mapa das navegações se complementa com a narrativa escrita (linguagem verbal associada à linguagem visual, logo, o significante associado ao significado). “Isto ocorre porque há uma relação entre o próprio signo (um representante), o objeto (aquilo a que o signo se refere e é por ele representado) e o interpretante (conceito, imagem mental construída na mente do receptor do signo)” (Bueno, 2012, p.13). provocando no estudante uma percepção apurada do que o professor objetivou trabalhar.

Graça Ramos (2023) apresenta uma ideia em relação à leitura e às imagens. Para a autora, a narrativa imagética precisa de um espaço especial na construção dos sujeitos, pois “ler” imagens necessita-se também de alfabetização. A ideia é que

Para conseguirmos “ler” uma narrativa imagética, acredito ser necessário modificar nossa aproximação aos livros, ainda focada na alfabetização textual. Crianças apreendem rapidamente a língua das imagens, porque estão em uma fase do desenvolvimento em que as sensações, vinculadas às formas, cores e texturas, ainda estão à flor da pele, não sofreram influência excessiva dos efeitos da racionalização (Ramos, 2013, p. 41)

É recorrente o foco principal na leitura textual o que muitas vezes coloca a leitura não verbal/visual à margem e, dessa forma, afastando essa última do processo de aprendizagem, com isso as crianças criam em seu próprio imaginário os conceitos simbólicos daquela imagem. Se trabalhadas de forma unida concretizam mais significativamente a aprendizagem, pois, como já foi descrito anteriormente, o significado só tem sentido se estiver associado a um significante que depende de um conhecimento prévio. Ao analisar as imagens em literaturas infantis ou juvenis, desde tenra infância, é indicado a alfabetização direcionada, tanto da linguagem textual quanto a não verbal, a visual.

Diante das discussões já traçadas até aqui, é interessante pensar na análise estrutural da literatura infantojuvenil de forma a elucidar as questões já abordadas. Como se constrói esse processo analítico. Para isso, serão apresentados os contos *Os reizinhos de Congo* (2023) de Edimilson Pereira, ilustrador Graça Lima, já aqui referido enquanto imagem. Logo, será feita a compressão de suas formas, cores, representações e simbologias. Em seguida, será analisada imagetivamente a obra literária *O pênalti* (2019), de Geni Guimarães, também já analisada anteriormente, ilustrada por Robson Araújo, caricaturista e infografista, nascido do Rio de Janeiro. Nesta obra, *O pênalti* (2019), iremos perceber a imagem como processo de construção de significados e também os sentimentos que elas apresentam na composição com texto.

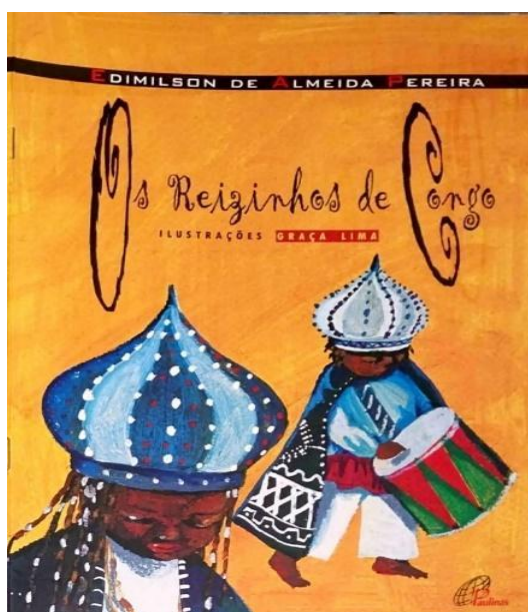


Imagem 8 - Capa os reizinhos de congo (2023), Edimilson Pereira

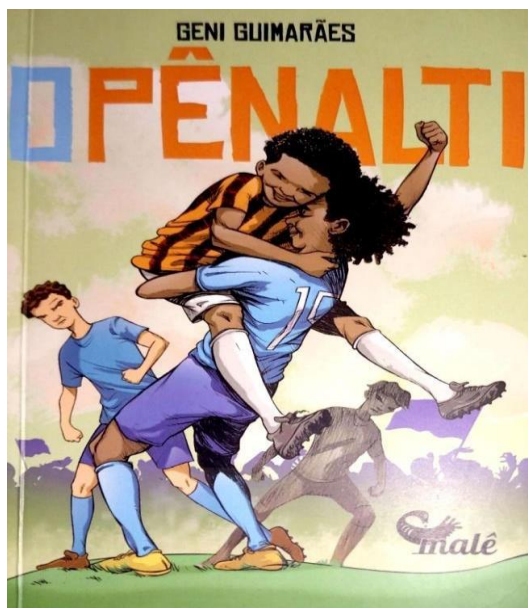


Imagem 9 - Capa o pênalti (2019), Geni Guimarães

Segundo Silva, V., (2020), a capa é uma porta de entrada, um convite para o leitor, sendo desta forma, um fio condutor. A intencionalidade criada através da capa, muitas vezes tem uma direta relação com o título da obra, mas nem sempre é necessário haver essa relação, estrategicamente, pode ocorrer o contrário, lhe permitindo ampliar a curiosidade em abri-lo, pois acredita-se que “é através desse portal de acesso para o domínio da fantasia, do faz-de-conta, que os leitores cumprem um pacto estabelecido tacitamente com o autor, o de que, durante o tempo da leitura, o pensamento lógico não vigora” (Silva, V., 2020, p.57). Esse pensamento, segundo Silva, V., é puramente guiado pela intenção do autor, embora sabemos que as construções sociais, conhecimentos previamente estabelecidos e a realidade em que o público está inserido tenha um grande impacto no exercício de olhar dessa criança.

“Sendo essa porta que convida o leitor a entra no livro, esse chamado é às vezes tão atraente, irresistível que o leitor, seja ele adulto ou criança, entra sofregamente na história, movido pela curiosidade. Afinal, é para isso que servem as capas” (Silva, V., 2020, p.57). Quando falamos de convite ao público alvo infantojuvenil, temos também um outro público, que embora não seja o foco inicial, é responsável por conduzir e aproximar os pequenos leitores dos livros, os adultos.

A imagem da capa do livro *Os reizinhos de Congo* (2023), traz um aspecto de alegria, com tons em amarelo e azul, que contrastam com vermelho e preto. As cores em segundo plano como branco e verde, que visualmente se misturam com o azul, produzem uma profundidade à cena e realçam as figuras primárias que são as crianças que avançam na cena em amarelo. É uma ilustração oriunda da pintura a mão com jogos de mistura de cores, conduzida

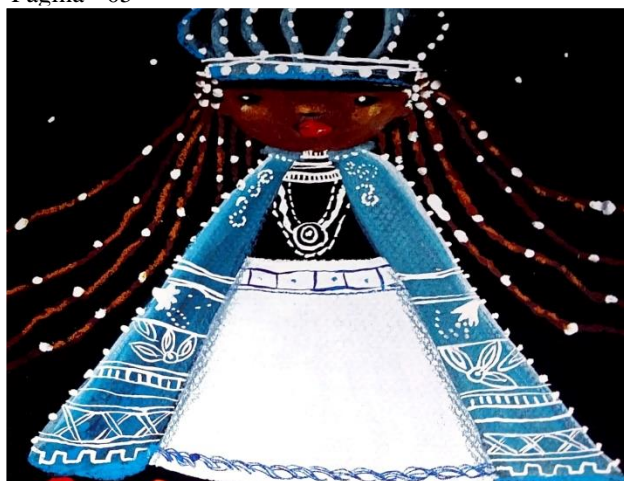
cuidadosamente pelo ilustrador. A brincadeira com as cores apresenta um colorido a capa, que agrada os olhos do público infantil.



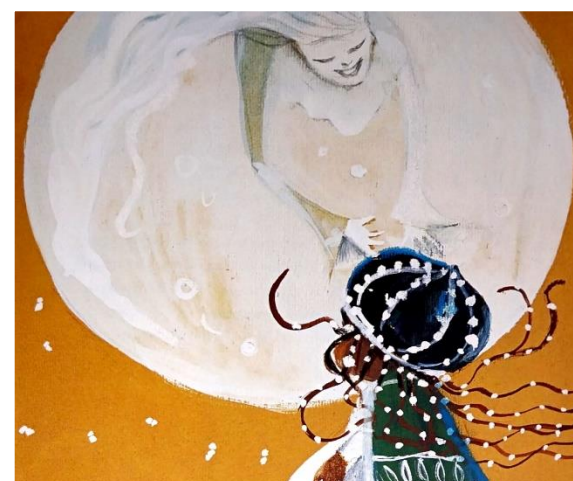
Página - 05



Página - 09



Página - 14



Página - 19

Organograma 9 - Ilustrações do livro Os reizininhos de Congo (2023)

Na página 05, temos a sensação de estar observando um quadro pintado à mão. Traz a representatividade da travessia dos povos africanos escravizados. Na ilustração podemos ver o os corpos amontoados no porão dos navios, o ilustrador intencionalmente criou uma transparência, retirando a cobertura lateral do navio. Silva, V., (2020), chama essa estratégia de efeito raio X. Nesse porão da imagem, podemos sentir, ao observar um pouco da história do povo africano, quando ao serem trazidos de forma desumana dentro dos navios, e muitas vezes morriam na travessia, podemos perceber esse sofrimento através da posição de seus corpos na ilustração. O mar parece intenso, a ondas sobressai na a imagem do navio, ela parece engolir o navio.

Na página 05 e 14, trazem a representação de um reizinho e uma rainha menina, os congoleses estão vestidos com roupas que apresentam a festividade, na ilustração da página 05, o reizinho contrasta entre o tom quente alaranjado e sua roupa amarela com adereço brancos e dourados. Nessa ilustração, podemos sentir o movimento do corpo do reizinho, que de primeiro momento, parece estar a dançar, mas com auxílio do texto, o reizinho desequilibrou-se e foi segurado por um parente que o estimava e tinha muito carinho (Pereira, E., 2023).

Na ilustração da página 14, podemos associar a vestimenta da menina-rainha com Nossa Senhora, considerada Padroeira do Brasil, símbolo de libertação e acolhimento de homens e mulheres negras que sofreram pelas mãos brancas. A vestimenta em tons azuis e branco, é destacado pelo fundo preto, nos pés da menina rainha podemos ver flores reafirmando sua nobreza. Sua coroa se destaca, no balançar de suas traças que carregam adereços brancos que também enfeitam sua coroa.

Na ilustração da página 19, a menina aparece conversando com uma divindade, os tons de amarelo e tons de brancos e cinza acalmam o cenário, as estampas das roupas da menina trazem o colorido a imagem, permitindo a quebra de tonalidades. As representações destas imagens trazem os traços narrados pelo autor do conto-poema, como é apresentado essa obra literária. Apesar de o conto apresentar diversos elementos da cultura narrada, a possibilidade de imaginar e criar cenários e possibilidade de representação flui naturalmente ao fazer a leitura do texto.

Em *O pêntalti* (2019), o cenário é um campo de futebol, podemos notar o predomínio do tom de verde, as gramas no chão, que traz um contraste com o céu amarelo. No fundo uma sombra que simula uma multidão, em evidência temos os personagens da história em um abraço afetuoso de comemoração. *O pêntalti*, diferente da primeira obra, traz traços definidos, simulando o desenho a lápis, com uma paisagem cotidiana.

As cores talvez sejam o que provoca uma resposta mais direta e imediata no espectador. Mais do que simples impressões, elas transmitem sensações térmicas, dividindo-se em quentes ou frias. Todo decorador de interiores planeja os espaços da casa a partir dessa premissa. Nessa divisão, o olhar que as percebe as interpreta como reações sensoriais. As cores quentes são o vermelho, o amarelo e o alaranjado – as cores do sol e do fogo. Em suas variações e nuances transmitem, por analogia, impressões de calor, de aconchego (Silva, V, 2020 p.29)



Imagem 10 - O pênalti (2019, p.13)



Imagem 11 - O pênalti (2019, p.26)

O ilustrador Robson de Araújo optou por ilustrações em preto e branco, transmitindo uma sensação de o leitor estar revivendo memórias e sonhos. Os traços em preto e branco trazem uma rememoração de fotografias antigas. A imagem da página 13 produz um sentimento de memória emocional, acolhimento e ternura, afeto construído entre laços familiares, uma das marcas registradas nas obras literárias infanto juvenil de Geni Guimarães. Na imagem da página 26, podemos perceber o menino ao contemplar duas bandeiras, dentro do estádio com uma plateia vibrante, parece se tratar de um jogo entre África do Sul e Brasil. No texto, a ilustração

se trata de um sonho, que remete ao personagem uma sensação de ansiedade pelo fato de adentrar em uma partida de um time oposto ao de seu irmão.

Quando a ilustração diz menos do que o texto, isso também serve de estímulo ao leitor, que procura preencher pela imaginação os hiatos deixados em aberto pelo ilustrador. Existe um caso curioso, em que o ilustrador não se limita a dizer o mesmo, nem mais, nem menos do que o texto verbal (Silva, V., 2020, p.70).

O pênalti (2019) é um conto sem predomínio de ilustrações, apresentando o suficiente para a compreensão do leitor sobre o sentimento transmitido pelo texto aliado às imagens. Os sentimentos provocados pela ilustração dessa obra também permitem que o leitor busque em suas vivências cotidianas momentos que se remetem ao enredo, trazendo novas possibilidades de construções de ideias sobre a obra. Outro fator importante sobre o trabalho do ilustrador é o conhecimento prévio sobre o assunto alvo da ilustração um dos fatores também importante em relação ao trabalho do ilustrador para Silva, V., (2020, p.38):

O ilustrador, sendo um profissional da arte, deve ter sólidos conhecimentos de história da arte para poder apropriar-se conscientemente dos princípios, recursos e conceitos de diversos períodos artísticos em benefício de seu próprio fazer estético. Do promotor de leitura não se espera que seja um especialista, mas, para melhor fruir uma ilustração de qualidade, convém que ele conheça pelo menos as principais características que marcaram os grandes ciclos da arte ocidental.

A colocação de Silva, V., (2020) se faz de grande importância, pois é interessante que o ilustrador também tenha conhecimento prévio das temáticas alvo da ilustração, principalmente, quando se trata do contexto das relações étnico-raciais, estética negra, formas de discriminações que vivem as crianças negras, em um contexto que interseccionam raça, classe e gênero. O ilustrador está em uma posição de expressar para além de desenhos, sentimentos, vivências espelhos que reflitam o objetivo final da obra.

Um ilustrador que entende seu papel constrói possibilidades de reflexões que muitas vezes a linguagem textual não alcança, ficando a cargo deste profissional construir sentido, despertar interesse, causar indignação ou reconhecimento, a partir de sua arte. Esses elementos contextualizados, bem analisados, e trabalhados de forma correta em sala de aula é ferramenta útil na formação de identidade e auto pertencimento dos sujeitos participantes desse processo.

3.3 Narração das histórias infantojuvenis de temática afro-brasileiras

Diante das discussões apresentadas anteriormente, pretende-se aqui trazer uma reflexão a acerca da narração literárias e os modos como elas são apresentadas, levando em consideração

o gênero conto, sua forma de ser apresentado às crianças, ou seja, a intenção é entender como essas escritas abordam sobre a história e cultura, estética negra e relações étnico-raciais, levando em consideração o que já desenvolvemos no capítulo anterior quanto à estrutura do conto, assim como sua representação imagética para crianças e jovens negros. Traça-se um entendimento da estreita relação entre o texto escrito e a imagem apresentada como fatores enunciadores que caracterizam as produções.

Desse modo, será problematizado alguns aspectos que, de certa forma, trazem discussões controversas que são abordados e apresentados imageticamente para os leitores, como por exemplo, temáticas que aludem a identidade negra e que trazem uma representatividade da trajetória do povo negro na sociedade brasileira, onde a forma como é apresentada pode trazer inúmeras interpretações e influenciar tanto de forma a prejudicar o entendimentos desses sujeitos, como conturbar uma representação identitária. Coelho, (2000), afirma que a literatura se situa no tempo de forma a trazer à tona os interesses particulares de cada geração, sem perder de vista a marca daqueles que escreveram antes, de certa forma, deixaram o legado.

Para adentrarmos melhor do entendimento sobre a importância do texto/imagem em uma obra literária voltada para o público infantojuvenil, Coelho (2000), destaca que além de ter um valor pedagógico, estético, e emocional, essa arte também pode:

- Estimula o *olhar* como agente principal na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo.
- Estimula a *atenção visual* e o desenvolvimento da capacidade de percepção.
- Facilita a *comunicação* entre crianças e a situação proposta pela narrativa, pois lhe permite a percepção imediata e global do que se vê.
- *Concretiza relações abstratas* que, só através da palavra, a mente infantil teria dificuldades em perceber; e contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o todo.
- Pela força com que toca a sensibilidade da criança, permite que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir. Se elaborada com arte ou inteligência, a *imagem* aprofunda o poder mágico da *palavra literária* e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhes desvendam.
- Estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa as potencialidades criadora - natural em todo ser humano e que, muitas vezes, permanece latente durante toda a existência por falta de estímulo (Coelho, 2000, p.197-198).

Outro entendimento se dá acerca do texto escrito, elemento essencial na construção da narrativa, que traz também marcas da autoria, fases das ilustrações, que elaboram um contexto histórico, cultural, ancestral e revelador das marcas e memórias afro-brasileiras.

Estamos com aqueles que dizem: Sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja espontâneo convívio com leitor/livro, seja com diálogo leitor/texto estimulado pela escola.

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior, na formação da consciência do mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos pessimistas, até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a *palavra literária escrita* está mais viva que nunca (Coelho, 2000, p.15).

A escrita, ferramenta por meio da qual a história se desenvolve, nas literaturas infantojuvenis afro-brasileiras, expressa a linguagem e os discursos em tensão nas narrativas. É elemento de contextualização, que constroem sentidos e envolve os leitores a ponto dos mesmos se reconhecerem nessas literaturas por suas nuances como marcadores sociais capazes de promover uma conscientização, uma auto reflexão que contribuem para construção de suas identidades étnico-raciais. Entender também as vozes contidas nas narrativas é essencial para o reconhecimento que não são apenas os personagens dessas literaturas que provocam a autoidentificação, mas também os autores que as escrevem, considerando principalmente o contexto vivido pelo/a autor/a, seu lugar de saber e o objetivo que ele/ela tenha para com a difusão de suas ideias.

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem expressa uma determinada experiência humana, dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu ao seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...) (Coelho, 2000, p.28).

A noção de que a linguagem é um elemento essencial na construção da narrativa, permite-nos entender e destacar também a análises das literaturas infantojuvenis, a partir de elementos dos quais aludem à imagem e à construção da criança negra, com olhar atento ao tema gerador do enredo, o espaço onde é descrito os acontecimentos, o tempo, além de um elemento suleador que se volta para o uma visão de como a criança negra é posicionada em toda a narrativa. Essa criança é protagonista ou coadjuvante? Quem e como está sendo narrando os acontecimentos?

Um aspecto importante a salientar é o processo de construção do fantasioso que encanta o mundo infantojuvenil e a de conexão com a realidade vivida, o cuidado com a temática abordada e sua contribuição para a construção de uma educação que visa a uma consciência diante a sociedade, dos problemas sociais, do racismo, das diversas formas de discriminações, do resgate da verdadeira história de nosso país, e principalmente do protagonismo das crianças

negras e a construção de sua identidade, a partir do resgate de suas raízes culturais, valorização de suas matrizes e pertencimento étnico.

Como já mencionado anteriormente, a autoria é também um fator determinante para a contextualização da história, lida ou contada, pois as experiências impressas na construção da narrativa também são influenciadas pelas vivências imbricadas dos escritores. A temática abordada sugere quase sempre uma experiência próxima à realidade de seus criadores, sendo ela fantasiosa, relato de momentos vividos na infância, relatos de vivências de outras pessoas, ou mesmo assuntos que estão sendo alvo de reflexão na sociedade atual. O cuidado com a autoria também está relacionado com uma escrita que, de certa forma, constitui uma ideologia, busca apresentar algo que aproxime o leitor daquela temática, enredando uma série de eventos que podem influenciar de forma positiva e transformadora, ou negativa que pode ser transfigurada, onde a informação pode gerar uma intencionalidade distorcida da realidade, entendida de forma diferente pelo olhar das crianças ou até mesmo do adulto que direciona a leitura.

O livro infantil precisa sempre encantar, permitir que a criança realmente emoções, reflexões, empreenda um olhar crítico sobre o mundo em que vive e transforme a realidade em que está inserida de forma prazerosa. Muitas vezes podemos afirmar que um livro infantil se qualifica e se faz adequado ao gosto infantil pela intensidade que marca a vida de seus leitores, que assim as carregam até à vida adulta. Levando em consideração essa ideia, o pouco uso da literatura afro-brasileira em sala de aula, não oportuniza essas experiências às crianças negras, pois o uso mínimo de obras literárias infantojuvenis que traz representatividade dessas crianças, não chega a alcançar os objetivos de grafar positivamente suas vivências. A ideia é que seu uso seja constante em sala de aula, sendo capaz de alcançar todos os públicos de forma positiva. Superando as representações de estereotipação dos personagens negros, com uma linguagem que se volta ao discurso de branqueamento da população brasileira e diversos outros fatores, construído através da perspectiva de um adulto que foi conduzido a ter atos preconceituosos e racistas.

Esta afirmação chama a atenção para elementos da ideologia que muitas vezes são ignorados em estudos diversos: a produção e difusão de uma obra tem relação estreita com as/os profissionais nela envolvidos. Sendo adultos/os e tendo uma concepção de adultos sobre o que as crianças devem ler e que tipo de conhecimento socioculturais elas devem ter acesso, torna-se evidente que a literatura infantil firma-se sobre uma base assimétrica. Da mesma forma, isso se verifica ao recapitular, brevemente, a imagem que as personagens negras vinham/vêm tendo na produção midiática brasileira, seja da literatura ou da televisão (Araújo, 2017, p.61).

É importante reiterar que a experiência da escrita por mãos negras, de autores que escrevem para o público infantojuvenil, se destacam a partir de vivências individuais, que também são marcadas em suas narrativas, evidenciando as histórias, as manifestações culturais e a ancestralidade do povo afro-brasileiro. O modo de narrar desses autores irá permitir entender o seu lugar de vivências, experiências, e a intencionalidade. A partir desses sentimentos, podemos entender até onde essa escrita pretende chegar, qual sua contribuição, quais as reflexões, os encantamentos, e suas críticas ou mesmo denúncias às discriminações.

Da mesma forma, toda leitura que, consciente ou inconscientemente, se faça sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente (Coelho, 2000, p.50).

Embora sabemos que a narrativa pode ser conduzida em diversas formas, diferentes temáticas, e que podem influenciar diretamente na informação que pretende ser apresentada, sabemos que isso também pode conduzir a diferentes perspectivas e ter distintos pontos de vista. Assim como temos diferentes tipos de narradores em uma história, temos também a possibilidade de detectar diferentes tentativas do escritor em expor suas particularidades dos fatos narrados, mesmo que de forma oculta em sua obra. São esses traços que podem ajudar a compreender as características da escrita de autoria negra.

Ao interpretar as formas simbólicas responsáveis pela produção/reprodução de ideologias, é importante uma atenção redobrada para as nuances envolvidas neste processo, e uma delas é o fato de que houve - e há - uma assimetria também na produção e veiculação literária (e midiática como um todo). Em outras palavras, os grupos sociais que produzem a cultura midiática nem sempre têm identificação com os grupos sociais aos quais se referem em suas obras ou, como afirma Silva (2008, p.104), ao tratar do racismo e ideologia “uma possível interpretação explicativa seria dificuldade dos autores (também de ilustradores, revisores, etc., isto é, as equipes de produção), predominantemente brancos, de construir textos em que a sua própria condição racial não seja naturalizada (Araújo, 2017, p.62).

Um fator aparentemente simples, como nos remetemos a própria produção do livro, pode determinar a qualidade da obra literária, principalmente quando se trata de um público específico, em que as imagens tem suas simbologias na construção do imaginário da criança, assim como os diversos sentidos que uma escrita bem direcionada ou não pode trazer a entendimento da criança sobre sua realidade, e essas ideias podem apresentar um contraste de que notoriamente traz um impacto na perspectiva de como a criança se posiciona na sociedade e como ela se entende parte dela, assim como as sutilezas de uma obra, ilustrada, revisada e

escrita por sujeitos constroem instrumentos de transformação social a partir de suas próprias experiências, enquanto homens e mulheres negras.

Muitas vezes as narrativas se voltam para um contexto familiar, ou mesmo do cotidiano escolar de crianças e jovens negras, apresentam os desafios que enfrentam na sociedade por sua etnia, sua classe, gênero, por sua cultura, e pela forma de expressar suas individualidades, através das vestimentas, cabelo e diversos outros marcadores, o que podem contrapor um padrão criando pela cultura etnocêntrica. Mas, quando essas literaturas afro-brasileiras não analisadas em seu contexto e reproduzida, por exemplo, com uma ilustração inadequada ou até mesmo equivocada, elas podem reproduzir equivocadamente estereótipos que interferem sobre maneira na autoestima da criança.

Tratar das temáticas, nas literaturas afro-brasileiras infantojuvenis, que se voltam para as relações étnico-raciais requer um olhar atento para as relações que são estabelecidas entre todo o enredo da história, principalmente quando se trata de uma tentativa de combater diversas formas de discriminações e o racismo. Quando se trata de um tema que tem o objetivo de trabalhar em sala de aula as relações étnico-raciais em um determinado contexto, temos que compreender que o foco principal é as interações interpessoais. São por essas relações sociais que se pode observar algumas formas de discriminações, disseminação de estereótipos, segregação, racismo e outros.

As pesquisas sobre relações étnico-raciais que abordam questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos (Bento, 2011, p.54).

Essas relações representadas nas literaturas trazem grandes contribuições para criar uma relação de respeito entre as crianças, pois através de um contexto vivenciado no enredo de cada história, cria-se uma problemática direcionada a esse assunto, que produz um impacto de como as crianças e jovens leem a sociedade e o espaço onde vivem, as formas que se relacionam um com os outros, percebem as diferenças nas características físicas, suas formas de viver e compreender o mundo.

Outro aspecto a ser considerado enquanto trato com a temática sobre a história, cultura, ancestralidade e diversos outros elementos que caracterizam a identidade negra, narrados nas literaturas afro-brasileiras para crianças, é a forma como os contextos históricos, as relações entre diversas etnias são colocadas. Os debates históricos são conduzidos, e principalmente,

como esses assuntos podem ser interpretados pela sociedade e como eles são tratados dentro de estabelecimentos de ensino.

A obra literária, *A menina que nasceu sem cor* (2020), da autora Midria da Silva Pereira. A discussão direcionada às discriminações vivenciadas pelas crianças e jovens negras. Traz também frente ao debate, temas como racismo, miscigenação e o colorismo. Para base exemplificativa, vamos compreender as formas que foram conduzidas estas temáticas e a importância de trazer um olhar reflexivo sobre elas.

Esta obra nasceu de um poema de Midria, uma menina que cresceu cercada de livros e poesia na Zona Leste de São Paulo. Influenciada por suas professoras e pelas amizades que fez em um sarau no seu bairro, hoje Midria estuda Ciências Sociais e é poeta. A menina que nasceu sem cor foi escrita para registrar os caminhos que fizeram a menina se entender como negra e reivindicar a potência de suas raízes, de seu cabelo, de seu povo. Com esse livro, Midria espera que mais crianças que nasceram como ela possam se sentir potentes e pertencentes ao mundo desde pequenas (Pereira, M., 2020, p. 39).

A história de Midria é narrada em terceira pessoa, por um narrador onisciente. A história inicia com a explicação da origem de seu nascimento “filha de um pai negro como o céu estrelado de uma noite de verão e de uma mãe branca como a lua cheia, a menina nasceu” (Pereira, M., 2020, p.04). O que Midria sabia era que seus pais tinham cores bastantes diferentes, porém ela não se sentia branca. Devido à ausência de seu pai que foi embora quando ela era bem pequena, não conseguia encontrar referência que lhe bastasse.

Alguém disse que ela era mulata, mas Midria descobriu que essa palavra não era uma maneira gentil de se referir a uma pessoa. Isso porque uma versão que explica a origem dessa palavra diz que ela vem de mula, um animal filho do cruzamento do cavalo com uma jumenta, ou uma égua com um jumento. Também disseram que ela era **parda**, mas Midria achou estranho, porque, na escola, o que chamavam de pardo era o papel usado para desenhar, pensando bem, melhor não (Pereira, M., 2020, p.08).

A falta de representatividade é um fator que dificulta o entendimento da personagem sobre identidade, assim como o sentimento de auto pertencimento que cria barreiras para suas vivências e interações sociais, principalmente em uma sociedade que ainda usam algumas terminologias de cunho pejorativos para identificar a pessoa negra e posicioná-la na sociedade. Midria também não entendia o motivo de ser parda pois, para a personagem, a única representação que ouviu referências era sobre os papéis usados para desenhar em sua escola.

Parda, termo que se refere a pessoas que nasceram da mistura de duas “raças” ou “cores” diferentes. Há também denominação “preta” e ambas - preta e parda - podem

se referir a pessoas “negras”. “Cor e raça” é uma das categorias utilizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), órgão público que analisa informações sobre a população e território brasileiros (Pereira, M., 2020, p.09).

Além de a obra apresentar essa problematização, um recurso importante a se destacar, é a utilização, entre a narrativa, o significado de algumas terminologias, onde as palavras que aparecem em negrito no texto, surgem na página seguinte como forma explicativa, para ajudar na compreensão do leitor. Pois ao se tratar de temas como esses, é importante trazer uma posição crítica e também esclarecedora, apresentando principalmente como alguns termos são usados pela sociedade brasileira, além de conduzir a criança e jovens a compreensão daquilo que positivam ou não suas identidades. Midria traz algumas indagações sobre o que poderia justificar sua cor, “pensou que poderia ser uma menina cor de café com leite. Ou, quem sabe, cor de bombom? Ou de caramelo queimado? Que tal cor de madeira? E cor de terra?” (Pereira, M., 2020, p.10). A narradora descreve que nenhuma dessas comparações deixará feliz, afirmando ainda mais seu sentimento de incompreensão, sentindo ser uma menina sem cor, e principalmente pela ausência de seu pai como referência.



Imagem 12 - Relaxamento, A menina que nasceu sem cor (2020, p.15)



Imagem 13 - Identidade, A menina que nasceu sem cor (2020, p.18)

Além disso, como apresentado na imagem 15, a personagem vive o constante silenciamento, que violeta seu corpo, pois além de não compreender sua cor, seus traços, Miriam passa por um processo de alisamento de seus cabelos, pois “os cabelos da mãe de Midria eram escorridos como as quedas d’água de uma cachoeira, por isso não sabia como cuidar de um cabelo todo enroladinho da menina” (Pereira, M., 2020, p.14). E desta forma se inicia a desconstrução da personagem, que vive assim um processo de padronização de sua identidade, a de sua mãe.

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, com os outros (Gomes, 2020, p.28-29).

Todo este processo de silenciamento vivido pela personagem pode ser visto como um reflexo da vida e de diversas outras crianças, posicionada na sociedade de forma confusa, sem valorização de suas histórias e raízes, de forma a construir uma infância sem referências. Além disso, uma sociedade silenciada pela negação do racismo, nega também as vidas de meninas e meninos negros, que vivem em um constante desafio de se posicionar nos espaços familiares e sociais.



Imagem 14 - Boneca, A menina que nasceu sem cor (2020, p.22)

Na imagem acima, a personagem segura uma boneca, que embora a ilustração não apresente cores, podemos concluir que se trata de uma boneca de cabelos claros, pois “além de não conhecer mulheres com o cabelo como o seu, a menina não tinha bonecas parecidas com ela, nem amigas, nem parentes” (Pereira, M., 2020, p.22), sendo assim o único padrão conhecido pela personagem, diante de um espaço onde não se sentia pertencente.

No Brasil, a construção da (s) identidade (s) negra (s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) ressignificadas, historicamente, desde o processo de escravização até às formas sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência negra num processo - não menos tenso - de continuidade e recriação de referências identitárias africanas. É nesse processo que o corpo se destaca como veículo de expressão e de resistência sociocultural, mas também de opressão e negação. O cabelo como ícone identitário se destaca nesse processo de tensão desde a criação de penteados africanos, passando por uma estilização própria do negro do Novo Mundo, até os impactos do branqueamento (Gomes, 2020, p.29).

Um dos impactos de branqueamento que vive a personagem se dá principalmente pela busca constante de entender o seu lugar com ausência de representatividades e pela ação do outro sobre ela. A criança negra, muitas vezes por não ter autonomia para imprimir suas vontades, é conduzida a adequar-se ao padrão social branco, onde um dos marcadores sociais mais atingidos é a cor de sua pele e o cabelo. “Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real. No Brasil, esse padrão é branco, mas o real é negro e mestiço (Gomes, 2020, p.29). Midria, ao alisar seu cabelo, é vítima da própria sociedade, que dita o padrão de beleza a ser seguido, padrão esse que se faz forte em opressão, mas não é a maioria.

E não sabia o que fazer com um cabelo que se destacava sem menor cerimônia. Então a menina, que já nem era mais tão menina assim, resolveu buscar a origem das raízes que cresciam em sua própria cabeça. Quis buscar a história que pesava há tantos anos sobre seus ombros e fazia desprezar os traços herdados do pai.

[...]

E começou a perguntar, perguntar e perguntar, e descobriu que existia uma coisa chamada **racismo**. Descobriu também que o jeito como ela mesma enxergava era influenciado por teorias como o **colorismo**. E por toda uma cultura que sempre valorizou muito mais pessoas brancas como a lua, feito sua mãe, tornando invisíveis pessoas negras como céu estrelado de verão, feito seu pai.

[...]

A menina então estudou, estudou e estudou, e entendeu que mulheres e homens negros forma incentivados a se unir a pessoas brancas muitas vezes de maneira violenta, para construir famílias embranquecidas; para **limpar** o Brasil da cor e da cultura negra (Pereira, M., 2020, p 25-28)

Foram essas as conclusões apresentadas pelo narrador, Midria deixa de ser uma menina, se torna mulher, assim busca sua ancestralidade, se autodeclara mulher negra e compreende que existe uma história de opressão diversas outras formas de dominações criadas para manter a opressão e perpetuar o racismo. Por isso, mas uma vez, é importante que os escritores de obras literárias infantis tenham cuidado com as formas de narrar a vivências e processo de encontro das crianças negras com suas raízes, pois a ausência de uma narrativa que conduza a compreensão sobre o fato que existe um mecanismo de poder aliado a interiorização da pessoa negra, pode trazer consequências maiores em desenvolvimento identitário e auto pertencimento.

3.3.1 O que se narra e como narra as histórias infantojuvenis de autoria negra

Quando discutimos a narração e os modos de narrar podemos abrir caminhos para uma perspectiva importante no que tange o entendimento das temáticas abordadas nas literaturas afro-brasileiras, percebendo que o assunto tratado e as formas que são narradas, que são elementos essenciais para que determinada literatura cause impactos positivos no imaginário da criança, o que pode ser um fator de destaque no desenvolvimento identitário em relacionado a aspectos psicossociais, em decorrência das relações de interação com o meio social tratadas nessas narrações.

Entendendo que cada tema tem sua conotação ideológica, política e social. Assim, iremos perceber também quais os discursos voltados para as questões étnico-raciais, como são apresentadas e refletidas, sobre quais temáticas são tratadas, por exemplo, se a narrativa se

remete a estética da criança negra, manifestações culturais, história do seu povo, configurações familiares, ou temas como racismo, autorreconhecimento, pertencimento, entre outros.

E para visualizar as questões citadas acima, iremos trazer como base de análise destes assuntos, os contos infantojuvenis afro-brasileiros, *Minha mãe é negra sim!* de Patrícia Santana (2008), incluído na categoria 1, racismo no cotidiano escolar e outras formas de discriminações, *Zica: a menina negra que viu um erê!* de Rebeca Meijer (2015), que também está presente na categoria 1 e na categoria 4, que trata do tema gênero e construção de identidade.

O conto, *Minha mãe é negra sim!* (2008), além de abordar temas como racismo do cotidiano escolar, apresenta também temas como família, a cognição emocional das crianças e também as origens ancestrais, da mesma forma do conto *Zica: a menina negra que viu um erê!* (2015) que está na categoria 1, apresentando os subtemas citados, além de estar presente na categoria 4, onde apresenta temas que se voltam para debates sobre a educação formal (escolar) e posituação da imagem das crianças e jovens negras.

Em primeiro momento compreenderemos os temas voltados para as obras *Minha mãe é negra sim* (2008), e *Zica: a menina negra que viu um erê!* (2015). *Minha mãe é negra sim* (2008) é estruturado como “minilivro” de 29 páginas o qual traz como tema central uma situação de racismo enfrentada pelo personagem principal Eno, um menino negro, de sua professora. O espaço em que ele vive a situação de discriminação racial é na escola. Nesta narrativa, o efeito causado no emocional de Eno é narrado de forma impactante, pois o ato racista causa bloqueios significativos no cotidiano da criança. Diferente obra literária, *Zica: a menina negra que viu um erê!* (2015), apresenta 31 páginas, é narrada em primeira pessoa, pela personagem principal Zica que descreve seu sentimento de invisibilidade diante das professoras de sua escola, uma situação concreta de racismo e apagamento de sua identidade.

Minha mãe é negra sim! (2008) é narrado em terceira pessoa, o narrador onisciente expressa os sentimentos do personagem, através de uma lembrança de Eno, onde ele traz recordações do dia em que foi direcionado em uma aula do componente curricular Artes, a pintar sua mãe de amarelo. O enredo se volta para uma situação triste, e cheia de emoções. No trecho “não havia entendido direito o porquê de a professora fazer aquela sugestão, quase exigência, pelo tom e pela dureza de sua fala” (Santana, 2008, p.06). O enredo desta história direciona o leitor a encontrar um mecanismo usualmente utilizado contra as crianças em momentos de imposições de ideias de um adulto. Através da imposição, do ato simbólico e violento que é claramente expressado pelo tom de voz usado, o que pode causar grandes traumas psicológicos e gerar transtornos que se perpetuam até a vida adulta.

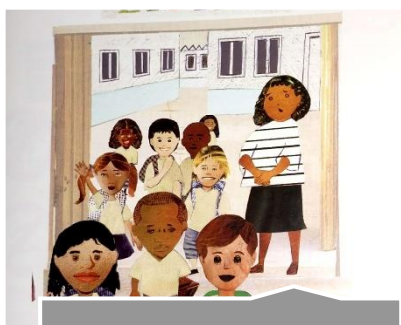
Amuado pelos cantos, Eno pensava no sentido de tudo. E não encontrava respostas. Ele era preto, seu pai e sua mãe também. Por que não podia pintar sua mãe de preto? Já ficava chateado com os apelidos que alguns meninos lhe davam, tudo coisa ou bicho. Mas a professora dizer a ele que pintasse a mãe de amarelo? Era demais! (Santana, 2008, p.17).

Nesse conto, o tema é tratado em uma conotação dramática e emocional, apresentando fortemente o sentimento de tristeza, chateação, dúvida e angústia, além de denúncias das diversas outras formas que Eno foi alvo do racismo, através não só do ato da professora, mas também de apelidos em que seus colegas o faziam alvo. A menina Zica, na segunda obra mencionada, também sente os impactos psicológicos, ao perceber que suas professoras só dedicavam atenção aos seus colegas brancos, enquanto ela se sentia invisível. “Eu adorava ir pra escola! Mas, sei lá, parecia que aquele canto não era meu! Como se aquele lugar não fosse pra mim... E na hora dos abraços dos professores ninguém vinha me beijar... Por quê? (Meijer, 2015, p.05).

Em relação a tristeza apresentada pelos personagens das obras *Minha mãe é negra sim!* (2008) e *Zica: a menina negra que viu um erê!* (2015), podemos concluir que a tristeza de Eno, se voltava pelo fato de sua professora, sem nenhuma razão, impor a ele que pintasse sua mãe de amarelo, pairava em seus pensamentos o não entendimento do motivo de ela tomar essa atitude, e aquela incerteza sobre a situação, em seu peito causava um sentimento de angústia. Já a personagem Zica, embora com imersa tristeza, sempre buscava soluções para ser vista pelas suas professoras, embora sem resultados, pois a personagem retrata que “mesmo que caprichasse muito no visual, eu nunca era elogiada. Muitas vezes me senti invisível aos olhos das professoras” (Meijer, 2015, p.07). Todos esses sentimentos podem ser percebidos pelo leitor, ao acompanhar as descrições da saída dos personagens da escola até ele adentrar em seu seio familiar, causando uma sensação de que o espaço escolar se tornou um aliado do racismo. Se ressalta, assim, a grande importância de formar professores antirracistas.



PÁGINA 08



PÁGINA 09



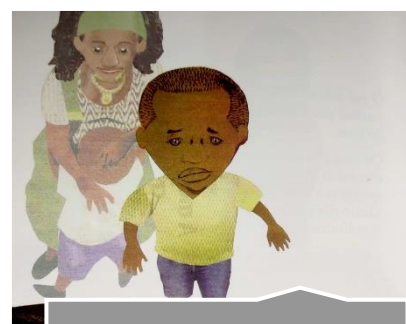
PÁGINA 11



PÁGINA 13



PÁGINA 14



PÁGINA 16

Organograma 10 - Minha mãe é negra sim! (2008, p. 08 -16)

O organograma acima, tem a intenção de apresentar o impacto emocional que o menino viveu, em grande parte nas ilustrações da obra, a representação do menino é de maneira a expressar sua constante tristeza, e o sentimento de invalidação de sua identidade e de sua família. Além de apresentar ao leitor uma reflexão sobre as situações em que as crianças negras são submetidas por não saber como lidar com atos discriminatórios em ambiente em que elas deveriam ser acolhidas e respeitadas. Não é diferente nas primeiras páginas em que Zica narra sua história.



Organograma 11 - Zica: a menina negra que viu um erê, Meijer (2015, p.04 -11)

Podemos perceber na imagem da página 04, a menina Zica aparece isolada em um banquinho, enquanto a professora interage com outras crianças, todas de pele clara. A todo momento, a menina visualiza que as professoras estabelecem vínculos interativos com os alunos durante momentos recreativos, menos com ela. “Então resolvi deixar pra lá. Como eu nunca era a menininha bonitinha da titia, descabelava meu crespão e corria, suava, brincava de elástico, bola, pega-pega, e tudo que uma criança pode fazer no recreio!” (Meijer, 2015, p.08). Nas páginas seguintes, Zica já apresenta um aspecto de revolta, pois aquele sentimento de tristeza foi ressignificado por ela a partir do momento em que ela não era vista, buscou se proteger daquela situação através de outras formas de aproveitar o cotidiano na escola.

Depois de uns dias de silêncio. Eno pediu para ir à biblioteca do bairro. Seu pai, satisfeito pela pequena mudança, deixou.
Eno foi direto procurar no dicionário o significado da palavra preto. Lá não viu coisa boa, achou de novo tudo muito esquisito (Santana, 2008, p. 18).

Quando retornamos à narrativa de Eno, percebemos a tentativa dele de compreender a situação vivida e assim adentramos ao debate traçado na citação acima, voltado para um tema importante que é os significados das palavras. Aqui a autora apresenta uma reflexão, pois se faz urgente a revisão da palavra preto, pois usualmente é encontrado em dicionários, ainda, de

cunho conservador, escrito a partir de uma concepção eurocêntrica. Sendo necessário trazer um significado atribuído a identidade positiva do povo negro, como forma de apresentar sua resistência e potencializar a busca de crianças e jovens por suas matrizes, sua história e ancestralidade.

O desfecho dessa história se dá pela imagem de maior representatividade da matriz africana, através do avô que representa a sabedoria que adquiriu de seus antepassados:



"O avô ouviu tudo, pensou, mastigou vento, coçou a cabeça, E começou. Falava de uma forma que só avô sabe, dando uma aula mansa, contando do tempo antigo, falando das coisas de hoje em dia. Falou do racismo, das dificuldades que as pessoas negras enfrentaram e enfrentam para serem aceitas neste mundo" (Santana, 2008, p.22).



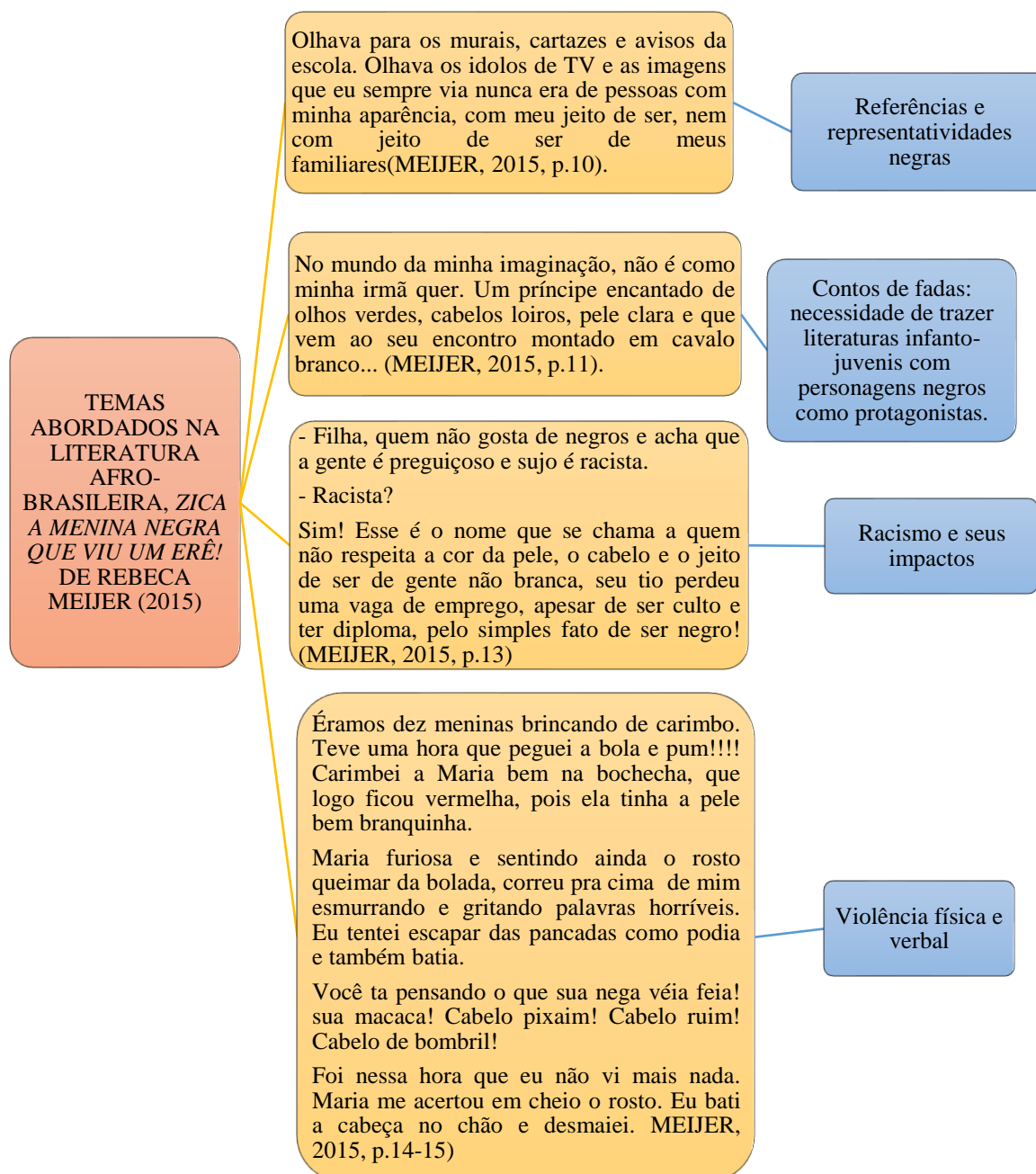
"E disse uma coisa a Eno, de que nunca mais se esqueceu: "A boniteza deste mundo está nas diferenças, diferenças de tudo quanto é jeito: de pessoas, de cores de gente e flores, de tamanhos, de línguas e costumes, de sotaques, de jeitos de ficar alegre e triste". Eno era motivo de alegria para sua família, era um presente divino para todos. Não podia ficar triste para sempre "(Santana, 2008, p.24).

Organograma 12 - Minha mãe é negra sim! (2008, p. 22-24)

O debate sobre o racismo não foi aprofundado na narrativa, embora mencionada como caminhos para que o condutor desta leitura garanta o aprofundamento desse tema, principalmente se tratando do uso dessa obra literária dentro dos espaços escolares, permitindo que professores e alunos possam compreender os impactos emocionais que essas formas de discriminações podem causar, além de permitir que as crianças negras sejam empoderadas a conhecer suas origens e as crianças não negras busquem a convivência respeitosa, compreendendo e reconhecendo a diferenças que temos na sociedade.

Na narrativa de Zica, podemos perceber diversas temáticas tratadas, e para compressão, o organograma abaixo apresenta de que modo essas narrativas são postas em debate, e como as

literaturas afro-brasileiras geram um impacto importante para construção da identidade das crianças negras e a condução das relações étnico-raciais.



Organograma 13 - Zica: a menina negra que viu um erê (2015, 10-15)

Quando uma obra literária apresenta um contexto que ressalta as relações étnico-raciais, as abordagens geralmente se voltam para o contexto dos conflitos que as relações interpessoais geram na vida das crianças. Relatos de racismo vivenciado pelas crianças negras, ou temas que apresentam uma reflexão sobre os impactos psicológicos que essas crianças podem apresentar, através da representação dos personagens, assim como acontece com os personagens Eno e

Zica. O desfecho é sempre um dos caminhos percorridos para a superação e para combater essas situações de racismo e discriminações vivenciados por crianças e jovens negras. Outra característica é a tentativa de trazer uma reflexão acerca de uma literatura unicamente de visão europeia.

A professora, no corredor, recebeu o desenho feito com orgulho e dignidade: “Professora, meu desenho de mãe, não pinte de amarelo, pinte de preto em negro como é minha mãe, como é a jabuticaba, o ébano, a beleza da noite escura. Pinte com a cor de mim mesmo”.

A professora olhou espantada, mas percebeu a seriedade da situação. E Eno completou: “Qualquer dia desses meu vô vem aqui dar aula, pra todos aprenderem sobre a nossa história (Santana, 2008, p.26).

Então o tempo foi passando. Eu estudei para ser professora, mas também para combater, a partir da educação, o racismo e seus efeitos. Assim como o êre Macu disse-me um dia, a escola precisava educar valorizando o ensinamento a partir da promoção da igualdade racial no ambiente escolar (Meijer, 2015, p.24).

O desfecho das histórias, Eno refaz seu desenho, pintando sua mãe de preto e decide entregar para sua professora, reafirmando o seu sentimento de orgulho sobre sua mãe e sua família. Zica seguiu seu destino, pois de acordo com o personagem secundário êre Macu, ela deveria estudar e formar-se na área educacional, voltando suas práticas a uma educação de viés decolonial, trazendo temas que são muitas vezes negligenciados pelo corpo docente.

As narrativas enunciaram temas importantes para serem abordados nos espaços escolares, tendo em vista o grande impacto psicológico que as discriminações podem causar. Nessas narrativas os personagens (crianças negras) foram evidenciados e apresentados de acordo com suas realidades, seus atravessamentos, modos de lidar com as situações que trazem impactos emocionais e que criam barreiras nas suas relações, como o isolamento, a revolta, tristeza, incertezas, entre vários outros.

4 A IMAGEM DA CRIANÇA NEGRA E SUAS REPRESENTAÇÕES NAS LITERATURAS DE AUTORIA NEGRA: IDENTIDADE E AUTO-PERTENCIMENTO

Neste capítulo, em primeiro momento, conduz-se pelos caminhos que as crianças negras trilharam durante a busca por sua identidade e auto-pertencimento e os impactos emocionais causados pelas diversas formas de discriminações raciais. As análises literárias têm como propósito subsidiar as práticas de leitura de educadores/mediadores. São indicações de como compreender as obras afro-brasileiras de forma produtiva e eficaz para o processo de construção do combate ao racismo e outras relações de poder por onde decorrer gestos de opressão a crianças e jovens. A abordagem tem um cunho pedagógico pela via interdisciplinar.

4.1 Construção de identidades e auto-pertencimento na infância

Pensar o mundo da criança a partir da infância, ainda é um caminho pouco trilhado, tendo em vista produções que possam retratar a realidade vivida por crianças negras brasileiras. Anteriormente, buscamos compreender como se deu o descobrimento da infância e quais jornadas foram trilhadas e percebemos então que a infância é uma construção histórica, como apresenta o historiador Philippe Ariès. Mesmo que alguns estudos apresentem a ideia de que as infâncias brasileiras não foram tão diferentes do contexto europeu, entendemos que embora situada no mesmo tempo histórico, houve diferentes infâncias, em diversos países, e, foi e continua sendo diferente para meninos e meninas brancas e negras brasileiras, considerando todos os atravessamentos e seu contexto de escravização, discriminações, violências e outras formas de opressões, principalmente vivenciado pelos infantes negros/as.

Ainda, podemos abranger esse universo a partir da necessidade de compreensão do que é ser criança, e principalmente o contexto da criança negra brasileira. Quais os significados criados sobre o mundo que estas estão inseridas? Os impactos das ações do outro para si? Embora, dificilmente compreensível esse universo da criança, geralmente narrados pelo olhar adulto, os estudos antropológicos, sociológicos e históricos se encarregam de trazer suas contribuições, onde podemos buscar essas respostas.

Pensar na criança e sua infância, sua atuação em sociedade, cultura que está inserida, a relação com a aprendizagem, para chegar aos muros das escolas, adentrar em um universo interativo e desafiador, traz uma grande complexidade de pensamentos e são esses diversos nuances de se pensar o contexto de vida da criança negra e a forma de se construir e ser

construída, moldada pela sociedade que lhe é oferecida, que nos permite uma ampla discussão, que talvez ultrapassem essas linhas. Mas, pensando nessa amplitude de ideias, vamos direcionar essa discussão principalmente para entender o contexto social que a criança negra está imersa e os impactos para o seu desenvolvimento psicossocial.

Adentrando ao entendimento de como a imagem da criança brasileira foi construída vem se construindo, Marcos Cezar de Freitas, organizou o livro *História Social da Infância no Brasil* (2001), que apresenta infância por um pensamento social brasileiro que se confunde com a tentativa de busca por uma identidade nacional, descritas em suas literaturas, a partir da ótica pedagógica, antropológica, que vem se mostrando a partir de um viés de transformações socioeconômicas e política. O autor nos permite entender o pensamento que se revela diante do entendimento que o país projetou sobre o que é uma criança e o olhar a partir do lugar que ela está inserida, em constante negociação com as estruturas sociais que as cercam.

Entre os temas a infância e identidade da nação brasileira é possível reconhecer um conjunto de analogias que surpreende pela reelaboração constante das perspectivas de futuro. O Brasil e as crianças do Brasil acontecerão um dia; serão um “não sei onde” definido após um “depende de “. A incompletude natural da criança é projetada como metáfora da nação inconclusa, e a “peculiaridade” social da infância torna-se depositária dos exemplos de um cotidiano no qual tudo é fratura, fragmento e dispersão. (Freitas, 2001, p.253).

A naturalidade da espera de que as crianças atinjam a maturidade e com ela garantirem sua visibilidade, conserva ainda uma forma de apagamento da infância. Com isso, visualizar as necessidades desses indivíduos também se torna um grande desafio. Antes, a criança era vista como um adulto em miniatura, em uma grande espera para se tornar adulto de fato. Gomes e Araújo (2023) ressalta que os estudos sobre as infâncias avançaram, mesmo tendo sido ignoradas por bastante tempo. Mas uma crítica a ser considerada nos resultados desses estudos é o quanto a criança sofreu um processo de adultização, e que nesse processo elas ainda são aculturadas para viver no mundo dos adultos. Considera-se que isso tenha acontecido de forma diferente no contexto de vida de cada criança, pois, as crianças negras viveram não somente a aculturação de sua infância, mas também um sistema que desumanizaram seus corpos.

Sendo assim, não é demais considerar como os estudos já alertaram que nas sociedades convivem diferentes crianças e suas infâncias, especialmente negras, tangenciadas por processos, mecanismos e sistemas que ameaçam e desperdiçam suas vidas, comprometem seus projetos e desejos, mercantilizam seus sonhos e ideias, fragilizam e superficializam suas visões de mundo e das pessoas, como também negam suas identidades a partir de seus coletivos sociais e étnicos-raciais (Gomes; Araújo, 2023, p.34-35).

Na perspectiva de averiguar o processo em que se dá a realização da infância negra, podemos encontrar um contexto histórico de crueldade, violência, separação do seio familiar, as senzalas como “lares”, em situação de insalubridades. O Brasil aboliu a escravidão em 1888, mas não ofereceu caminhos para a população negra trilhar com tranquilidade. Atualmente a maior parte das pessoas negras estão situadas em bairros pobres, com pouco acesso aos seus direitos fundamentais.

A visão deformada de tais qualidades, criada pelo europeu colonizador, que veio legitimar historicamente a dominação e o genocídio, direto ou indireto, dos indivíduos considerados “diferentes”, não-brancos, determina dificuldades para o desenvolvimento da identidade dos brasileiros afro-descendentes, além de efeitos nocivos nos relacionamentos pessoais, por terem suas construções simbólicas articuladas em torno de referências de identidade associadas a inferioridade e a outros valores vistos socialmente como negativos (Ferreira, 2000, p.47).

A visão da sociedade sobre a criança negra ainda é confusa, o racismo e a crueldade circulam a infância e produz uma sensação de constante deslocamento; ora essa criança é acolhida e respeitada, ora discriminada, excluída e desrespeitada. Crescendo em meio a contradição de ser acolhida/excluída, dificilmente essa criança consegue compreender o meio que vive, menos ainda sua própria identidade.

Nesse processo, a experiência psicológica encerra um caráter de construção permanente, em que as especificidades das experiências pessoais determinam a maneira como o indivíduo constrói suas referências de mundo, incluindo aquelas através das quais ele pode reconhecer-se como determinado indivíduo - sua *identidade*. São referências em torno das quais ele organiza a si mesmo e sua relação com o mundo, coletivamente compartilhadas, tanto no nível consciente quanto inconsciente. Assim, a construção da experiência do indivíduo desenvolve-se através de estruturas de significado operando sempre como um conjunto organizado, como um sistema de constructos (Alvarez, 1992), e a identidade é um de seus constructos centrais e o determinante para constituição e manutenção da integridade do próprio sistema. (Ferreira, 2000, p.45-46).

Mesmo sabendo que o racismo constitui o cotidiano das crianças e é deletério, a sociedade continua organizada de forma a dar prosseguimento a um sistema que favorece o racismo e avança para a desvalorização da cultura e identidade afro-brasileira, principalmente dentro de escolas, quando ainda podemos observar diversas formas de segregação racial, até mesmo no próprio currículo dos espaços ditos de ensino para todos/as. Atrela-se a uma identidade rasurada e que estar vinculada a uma grande demanda discriminatória parece ser algo inoperante para uma criança que não possui o mínimo de acompanhamento e direcionamento sobre a realidade da sociedade brasileira com diversidade étnico-racial. E muitas vezes o momento mais efervescente, cheios de possibilidade de conduzir o

desenvolvimento integral da criança é perdido e/ou deslocado para vida adulta, onde inicia o dolorido processo de se compreender como mulher/homem negra/o brasileira/o, diante uma sociedade que por anos branqueou sua identidade.

Ferreira (2000) afirma também que o desenvolvimento da identidade negra é um problema atrelado a própria constituição da identidade brasileira, criando diversos mecanismo desfavoráveis e disseminado a todos os indivíduos que constituem essa sociedade, incluindo também os brancos e indígenas, pois o próprio país não possui uma identidade articulada que positive seus valores nacionais, e traga contribuição para a construção de uma identidade que conserve a individualidade, e estimule coletividade dos sujeitos. Isso procede em consonância com Quijano (2005, p. 121) quando afirma que “[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” que tornou-se dificultoso a construção da identidade nacional desses povos.

A construção da identidade nacional foi subjugada pela identidade cultural dos colonizadores, tornando o processo de subjetividade e auto-pertencimento elemento distante. O processo de historicização garantiu a legitimidade dessa dominação e consequentemente trouxe prejuízos na construção da forma de existir desses indivíduos. O olhar de Freitas (2001) a respeito da infância das crianças brasileiras confirma que:

Assim, identidade tem relação com *individualidade* - referência em torno da qual o indivíduo se constrói; com *concretude* - não uma abstração ou mera representação do indivíduo, articulando-se com uma vida concreta, vivida por um personagem concreto, alicerce de uma sociedade igualmente concreta e constituída por vidas vividas; com *temporalidade* - transforma-se ao longo do tempo; com *socialidade* - só pode existir em um contexto social; com *historicidade* - vista como configuração localizada historicamente, inserida dentro de um projeto e que permite ao indivíduo alcançar um sentido de autoria na sua forma particular de existir (Ferreira, 2000, p.48).

É importante entender a construção da identidade a partir do olhar dos sujeitos sobre sua própria individualidade e sua percepção dos movimentos que se constrói diante dessa realidade projetada por ele. Embora importante a particularidade, sabemos os impactos das relações sociais e dos discursos criados e disseminados por gerações sobre diversas formas de representar e/ou apresentar as culturas étnicas brasileiras, a história, as relações com os outros e sua contribuição com os saberes construídos e reconstruídos em culturas diferentes.

Creio ser a identidade uma categoria efetivamente importante para compreendermos como o indivíduo se constitui, determinando sua auto-estima e sua maneira de existir.

Nesse sentido, é fundamental, para a compreensão da problemática do afro-descendente, o conhecimento da maneira como ele desenvolve sua identidade, principalmente em contextos sociais adversos, em que é discriminado negativamente (Ferreira, 2000, p.48).

Diante da realidade de que a criança negra vivencia em sua infância diversas formas de apagamento e negação de suas características, ser associada a termos negativos e pejorativos, constata-se o quanto pode ser traumático o processo de descoberta de suas origens por uma ótica eurocêntrica e a associação a uma história de escravização, que direciona os sujeitos a ocupar espaços onde a condição de vida ainda é precarizada pelo sistema conduzido por mentes coloniais.

A identidade é premissa da história de vida do sujeito, e sendo crianças negras, toda a inscrição de vida, da memória do sujeito é também existente. Em crianças negras sua história é marcada pelo diferencial da cultura. Da escravidão, do desvalor social, do desprezo à sua condição de existência (Marques, 2003, p.55).

O impacto emocional causa o adoecimento de grande parte dos sujeitos em construção de sua personalidade, principalmente as crianças que estão se descobrindo sujeitos sociais, onde essas formas de desvalorização podem afetar diretamente nas relações interpessoais, sua aprendizagem, autoestima, afetividade, aceitação e vários outros aspectos psicológicos. O que impede essas crianças de serem agentes de sua própria identidade e transformação da realidade, por serem conduzidos diariamente à insegurança, às incertezas e o medo de serem discriminados racialmente. Diante disso, os impactos emocionais podem ser devastadores, causando diferentes repercussões no futuro dessas crianças e jovens.

As marcas da classe, raça, gênero e as desigualdades nos acompanham desde o nosso primeiro momento de inserção no mundo da cultura, ao nascermos. Já no berçário, as crianças de um modo geral, e as negras, em específico, são perscrutadas se tem cabelo liso, anelado ou crespo, se são mais clarinhas ou escurinhas, se nasceram com “aquilo roxo”, como se diz em algumas partes do país ou se possuem nariz chato ou fino (Gomes; Araújo, 2023, p.37-38).

Considerar que as crianças negras vivem o mesmo percurso de uma criança branca na sociedade é uma percepção errônea, pois alguns estudos sobre infância que homogeneizam os debates dificultam o entendimento sobre as reais infâncias das crianças brasileiras. Um dos primeiros fatores que tem sido considerado como barreiras para promover o pleno desenvolvimento dessas crianças, é a desconsideração dessa realidade. Como já mencionado, a criança negra já tem contato com a discriminação em seu nascimento, onde isso se perpetua até o fim de sua vida.

Considerando que alguns estudos apresentam a importância de um ambiente favorável para que a criança desenvolva e consolide suas competências emocionais, habilidade de interação social, controle emocional, e diversas outras emoções, entende-se que o espaço escolar também tem a responsabilidade de desempenhar esse papel de acolhimento às diferentes infâncias. Mas, ainda parece distante de forma prática a junção de um estudo que se atente a apresentar as diversidades escondidas nas infâncias de crianças brasileiras, pois não somente os fatores internos (emoções), mas reconhecendo todos os processos que podem desencadear disfunções emocionais, como a desestruturação familiar, vulnerabilidade econômica, desigualdades de gênero, raça, o contexto de crianças que foram (são) exploradas sexualmente e etc.

Existem caminhos possíveis de como desenvolver atividades, através de literaturas, de maneira que elas contribuam para que esses infantes possam visualizar a realidade por uma outra perspectiva, promovendo o reconhecimento de seus marcadores sociais e possibilitando o diálogo entre profissionais da educação, saúde e assistência social com os demais outros órgãos de apoio, aliados eficazes nessa luta pela equidade.

A escola ainda se distancia da realidade do que pautamos acima como uma solução possível, pois essa invisibilidade, dificulta as diversas aplicabilidades de políticas que buscam erradicar essas formas de violação de direitos, uma vez que as incertezas que as crianças têm sobre os caminhos que podem ser trilhados para chegar a uma vida digna e sem muitos conflitos raciais, têm sido um obstáculo. Todo esse processo, muitas vezes, não é discutido na infância, negando constantemente suas histórias, criando obstáculos, como é o caso do silenciamento das escolas diante atos racistas o qual provoca grandes problemas para que essa criança seja um adulto que tenha controle sobre suas decisões, principalmente diante de sua autoafirmação étnico-racial. As diversas infâncias negras padecem sobre a ausência de condução de suas origens. Marques (2003, p. 169) afirma que “o determinismo histórico vivido pelos sujeitos limita o tipo de provisão. Mas o sujeito - bebê/criança - aprendido e inaugurado em sua especificidade cultural poderá ir além do recebido e determinado por sua materialidade objetiva”.

É importante que haja infâncias com vivências na cultura de suas matrizes étnico-raciais, que tornem as crianças conhecedores da trajetória histórica dos seus ancestrais e de suas lutas. “O ser plantado na condição cultural específica, nos símbolos da etnicidade de seu povo (costumes, formas culturais, hábitos...) estará a construir em parceria à sua determinação histórica, outros e novos direcionamentos de participação no mundo” (Marques, 2003, p.169 - 170). Deve-se pensar em novos direcionamentos para condução de uma infância que seja aliada

às novas gerações, que possa transformar o contexto que vivemos na atualidade na reconstrução de novas concepções de ensinar e aprender na diversidade.

Para se pensar essa realidade dentro do espaço escolar dessas crianças, Marques (2003) afirma que as formas como as crianças são tratadas, principalmente na educação infantil (maternal e pré-escola) são submetidas a vivências que estão atreladas a práticas pedagógicas que refletem verdades e valores socialmente construídos no contexto histórico de seu tempo. E assim, verificamos que ao seu tempo, os métodos, currículos pouco têm sido alvo de mudanças que contribuem efetivamente para o combate ao racismo cotidiano que as crianças negras vivem.

Hoje no Brasil e também em grande parte do mundo há uma convergência em admitir a importância da primeira infância, em considerar a criança de 0 a 6 anos como importante sujeito de desenvolvimento.

Há noções sobre valores culturais, diversidade e cultura aliadas à percepção de que raça e etnia são constructos importantes de significação para sociedade como um todo. No entanto, no agir dos profissionais de saúde e educação, não há ações efetivas no trato com crianças negras, privilegiando sua condição de estruturação formal subjetiva, códigos de enfrentamento emocionais, história de vida e diversidade cultural (Marques, 2003, p.24).

É um reconhecimento consensual de que a cultura, os ensinamentos advindos do pertencimento étnico e todos os demais aspectos que constroem a diversidade brasileira, carregam potenciais significados sobre como se move uma sociedade. É onde a criança cria seus sentidos, a partir de suas estruturas emocionais. Mesmo assim, alguns educadores e demais profissionais que atuam próximos a essa realidade, ainda se negam. Voltando assim aos mesmos pontos iniciais, a dificuldade da criança em interagir e legitimar sua identidade.

Quanto à aprendizagem através da interação, um pilar importante para o desenvolvimento da criança. Referimo-nos que esse processo, “na perspectiva vigotskiana, as funções complexas dos pensamentos seriam formadas principalmente pelas trocas sociais e, nessa interação, o fato de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens” (Palangana, 2015, p.103). As interações são como um fio condutor, os comportamentos podem ser aprendidos e/ou até modificados, pois tudo o que é reforçado cotidianamente, pode promover aprendizagens e também mudanças, e como afirmado acima, principalmente através da linguagem, onde temos aqui uma realidade também negada a essas crianças, o acesso a informações sobre a diversidade cultural do país.

A linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o seu nascimento. Quando os adultos nomeiam objetos, estabelecem associações para ela,

estão auxiliando-a na construção de formas mais complexas e sofisticadas de conceber a realidade” (Palangana, 2015, p.105).

O ponto que se pretende chegar é perceber o grande problema gerado diariamente nas interações entre crianças e seus pares e os adultos, pois a linguagem é um dos primeiros contatos com a realidade, meio pelo qual a criança se organiza cognitivamente e cria seu entendimento sobre o contexto. É através da linguagem também que ela pode desenvolver traumas associados a apelidos pejorativos, xingamentos, estereótipos, dentre outros produzidos e perpetuados dentro das instituições que se ocupam em educar/ensinar as crianças e jovens.

Utilizando as metodologias de observação dos trabalhos realizados no recreio, em brincadeiras etc., entrevistas formais e informais com crianças, professores, coordenadores e diretores, constata que as crianças negras sofrem mais preconceitos e que a discriminação se constitui a partir das construções sociais sobre o negro, geralmente, estereotipada e inferiorizadas (Gomes; Araújo, 2023, p.37-38).

E embora os estudos apresentem os impactos dessa realidade em que as crianças e jovens vivem em desenvolvimento, principalmente nas escolas, muito dos educadores se negam a se posicionar, pois é “perceptível a resistência de alguns pesquisadores e professores no âmbito das salas de aula em aceitar a raça como importante categoria de análise e elementos delineador das ações pedagógicas seja nas atividades, seja nas relações entre professores(as) e estudantes” (Gomes; Araújo, 2023, p.36-37). A própria escola dificulta as interações das crianças com o meio que elas estão inseridas, criando muitas vezes vivências conflituosas, consigo e com o outro, pois as mediações contra atos racistas e discriminatórios não são pautas de muitos educadores.

Em 13 de julho de 1990 foi criada a lei nº 8.069, que é denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em 2024 fará 34 anos. Um documento que apresenta destaque por sua descrição humanizada diante a proteção integral das crianças e adolescentes. Vejamos algumas de suas providências e disposições gerais:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA,2022, p.12-13).

O capítulo II dispõe Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei;

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (ECA,2022, p.20).

O direito das crianças e adolescentes estão expressos de forma abrangente, mas com pontos principais que são bastante específicos, propondo garantias a eles como proteção integral, dos aspectos físicos, sociais (morais), e psicológicos, para que possam usufruir plenamente de sua cidadania. Sendo assim, é perceptível na sociedade que vivemos o descumprimento dessa lei e vários atos que se opõem a ela.

Outro ponto é quando os órgãos competentes como saúde, assistência social, educação e outros, já citados anteriormente, se fazem omissos ou apresentam seus trabalhos, como o combate à discriminação racial, somente em determinadas datas, apenas por cumprimento dessa exigência social referentes a esses temas. Não seria um descumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente? Não seria a violação dos direitos? O sim, dessa resposta é objetivo, porém, não podemos normalizar esse fato. Nos artigos 17, 18, expressa o direito de a criança ser respeitada de forma que sua integridade emocional, os seus valores, sua identidade não sejam desfeitos por tratamentos desumanos ou violentos, pondo-lhes em situações constrangedoras que podem ferir sua imagem, assim como já previsto bem antes, na Constituição Federal de 1988, no artigo 227.

A realidade de muitas de nossas crianças é bem diferente do que dizem os textos constitucionais e suas ementas. Apesar das grandes mudanças, a realidade ainda não é de vida digna, moradia, alimentação, lazer, segurança social para todos/as. Na maioria das instituições, o que percebemos é a perpetuação da segregação, discriminação racial e racismo. Estruturas

sociais que mantêm ainda o racismo, distanciando as crianças e jovens negros/as de seus direitos basilares, pois algumas políticas públicas são parcialmente cumpridas, uma forma de remediar invés de combater e assim fornecer condições reais para o usufruto dos direitos fundamentais às pessoas.

Os estudos das infâncias negras no Brasil ainda não aparecem de forma expressiva na história, sociologia, antropologia e outras ciências. Muitas vezes são apresentadas de modo mais amplo, onde as crianças brancas e negras se homogeneízam, contrapondo-se à realidade de crianças que tiveram uma infância marcada por uma cruel história narrada, sem direcionamentos e cuidados, sobre a travessia de seus ancestrais em navios que contrabandeavam suas famílias, expostas a diversas formas de violências físicas e psicológicas, além de um enredo confrontados pela miséria, violência física, sexual e psicológica. Por isso que se faz importante entender o contexto de vida dessas crianças, em um viés específico, tendo a consciência de que o passado impacta também nas relações atuais que a sociedade tem com a população negra, pois o tratamento ainda desigual, continua a ser marcas do país racista, que nega essa verdade, para manter um grupo excluído e segregado mantendo as desigualdades.

Há ainda muitos caminhos a serem percorridos, diversos contextos sociais a serem compreendidos. Trazer para as pautas cotidianas as formas de discriminações e racismo que interseccionam às vidas de crianças e jovens negra/os é uma necessidade urgente. Aproximar as escolas para o processo de construção das identidades culturais de seus alunos, incluindo as famílias, tem o propósito de buscar a valorização da diversidade cultural do país, partindo principalmente pelo respeito à história, às origens que fundam e fundaram essa nação. Adentrando com mais responsabilidade dentro das lutas antirracistas. Professores, assistentes sociais, profissionais da saúde, conselhos tutelares e muitos outros órgãos responsáveis pela vida de muitas crianças, devem se integrar na luta contra o racismo, contra todas as formas de opressões que fisicamente e emocionalmente apagam diversas infâncias e anulam o futuro de muitos jovens negros desse país.

4.2 Visão decolonial nos estudos antirracistas

Sabemos que uma educação pautada em currículo decolonial visa em sua essência a um enfrentamento às formas de opressões ainda existentes na sociedade, as quais consequentemente são disseminadas dentro das escolas, de diversas formas, principalmente pela ausência de um trabalho voltado para uma educação que construa caminhos para a equidade racial, pensada através do respeito à própria diversidade do país, sem negar a

identidade de todas as pessoas. “Portanto, é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial” (Mota Neto, 2016, p.44).

Segundo Mota Neto (2016), a decolonialidade nasce a partir de uma necessidade de se problematizar todas as formas de subjugamentos que assolam a sociedade, principalmente as pautadas em preconceitos raciais e racismo, bem como suas intersecções. Quando é negado os direitos, a proteção à vida, à dignidade, à cultura e a tolerância por parte do Estado, a perspectiva decolonial entra em ação como braço forte, como instrumento de transformação de concepções enraizadas que somente reafirmam mazelas sociais e segregação por cor, credo e gênero.

Mota Neto apresenta que a abordagem decolonial busca romper com concepções eurocêntricas, patriarcais racistas e capitalistas, ela tem importante papel, principalmente em países subjugados que nasceram enquanto Estado-nação fragilizados política e social e identitariamente. Territórios esses que mesmo depois do fim da colonização permaneceram com as estruturas deixadas por essa.

Aníbal Quijano também apresenta, em sua obra *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* (2005), um pensamento bem específico em relação à colonialidade (espécie de herança deixada pela colonização) e estruturas como a concepção de raça, quando afirma que:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (Quijano, 2005, p.118).

Portanto, raça é uma invenção europeia para justificar as atrocidades cometidas com outros povos, em especial os da América, África e Ásia. Por meio desse conceito se desenvolveu o racismo, categoria de manutenção de poder e de privilégios aos grupos ditos dominantes e legitima um sistema que exclui, objetifica seres humanos, segrega e mata. Mota Neto ainda sobre a colonização, afirma o que ela faz com o colonizado, “a violência simbólica praticada em nome da Civilização, da Ciência, do Desenvolvimento é tão forte que o colonizado se apropria, em diferentes níveis, da cultura do colono (2016, p.49)”.

Dessa forma, entendemos a colonização como processo primeiro que constitui as estruturas fragmentadas da identidade de vários povos incluindo os brasileiros, pois foi

reforçado por muito tempo a ideia de que a Europa era o modelo ideal de desenvolvimento e civilização. Dessa forma, é responsável também pelos problemas de desigualdades sociais, econômicas, educacionais que assolam o país, bem como, utilizando o capitalismo como elemento outro que corrobora para a manutenção dessa estrutura.

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121)

“A produção de conhecimento” é um fator extremamente caro aos povos colonizados, visto que, o que se aprende nas instituições escolares são características de uma perspectiva eurocêntrica, onde esta é colocada como cultura superior/moderna/modelo, em que se cultua seus personagens políticos como salvadores e suas ações no território colonizado como meios necessários para se construir uma civilização pautada nos valores europeus. Provoca, então, a necessidade de uma abordagem decolonial em sala de aula na tentativa de construir uma nova visão, em que negros e indígenas sejam protagonistas da história, para que com isso a identidade nacional brasileira seja resgatada, ou melhor, construída.

Cabe ressaltar também que a perspectiva voltada para uma pedagogia decolonial não parte de uma concepção nova, mas de uma necessidade há muito debatida de repensar a educação, adentrar nos currículos escolares de forma efetiva, onde todas as pessoas sejam alvos de uma nova forma de pensar o papel em sociedade de forma individual e também coletiva, buscando transformar suas realidades a partir de uma partilha de saberes que são comuns e, ao mesmo modo, oculto quando se trata de creditar a história do povo negro e sua contribuição na identidade histórica e cultural do país. E é sobre um estudo literário para crianças que se volte para essa realidade que desejamos dentro das escolas.

Na concepção da professora Barbara Carine Soares Pinheiro, em sua obra supracitada, *Como ser um educador antirracista* “a decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade. A colonialidade, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial” (2023, p. 107). Desse modo, podemos compreender que essa reversão de perspectiva, esse ato de olhar o “sul global” como parte integrante da história, trazer para o ambiente de construção dos sujeitos (a escola) essa cosmovisão suleada é uma forma de começar a romper com a teórica-política da subalternidade dos povos subalternizados.

Quando a autora fala “uma subalternidade para além da dimensão territorial” (Pinheiro, 2023, p.107), ela expõe a ideia de que esse “controle” político vai além das fronteiras de território, chega principalmente à formação das identidades dos indivíduos, provoca uma espécie de lavagem cerebral, que apaga da mentalidade dos sujeitos seu passado, sua ancestralidade, sua cultura, história e forma de pertencimento e autoconhecimento.

A colonialidade pode ser combatido por vias decoloniais e antirracistas, para isso os espaços escolares devem priorizar estudos formativos para que os professores e demais profissionais tenham acesso ao letramento racial, consciente das estruturas de poder que perpassam a escola e o currículo. Este último se torna uma arma poderosa contra a ditadura eurocêntrica de conhecimento, visto que essa estrutura colonial é a base de mazelas, desigualdades sociais, racismo e discriminações raciais que atravessam a população negra.

Para que aconteça essa reversão estrutural tão ampla, necessita-se de uma formação direcionada a esse cenário, uma escola que compreenda seu papel social, seu poder de ação. Pinheiro (2023) afirma que a escola é uma instituição poderosa é um espaço que constrói inúmeras formas de existir, de pertencer no mundo; com isso, deve ser lugar de desconstrução de concepções errôneas, eurocênticas e coloniais.

A mudança no ensino, além das propostas curriculares, é necessária uma transformação na estrutura do ambiente físico educacional: a forma de se organizar as salas de aulas, receber os discentes, que implica em acolher, entender, conhecer e compartilhar. O momento de adentrar nesse meio pensando nos indivíduos que compõem aquele espaço, requer um olhar atento às realidades, buscando atitudes que apresentem uma compatibilidade de saberes cotidianos, através da superação de estereótipos e estruturas que evidenciam a dominação, seja ela através das vozes autoritárias, segregação, isolamento dos discentes devido sua classe social, deficiência, sua cultura, o jeito de expressar-se através de emoções, necessidades educacionais específicas e diversas outras.

É diante desse cenário que se faz importante refletir sobre a formação que os professores estão recebendo em seus cursos de graduação ou mesmo cursos de aperfeiçoamento. Muitas vezes o maior desafio encontrado em um espaço de ensino é a falta de formação continuada para que os professores de redes públicas e privadas possam direcionar seus olhares a uma pedagogia de perspectiva decolonial. O que faz ser urgente aproximar a temática a esses profissionais.

Bárbara Pinheiro retrata também o grande desafio de encontrar profissionais capacitados para abordar as temáticas que estão envoltas ao sistema de opressão que as crianças e jovens negros/as vivem, começando desde o momento de acolhimento até as vivências

cotidianas no espaço escolar. Fundadora da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, “a primeira escola regular no Brasil a ser registrada em uma Secretaria de Educação como escola afro-brasileira” (Pinheiro, 2023, p.28), ela descreve que os primeiros momentos de funcionamento da escola foram desafiadores:

Tinha gente negra da comunidade de LGBTQIAPN+ que não sabia que era negra e muito menos sabia diferir um homem gay de uma mulher trans na escola (chamava todo mundo de “veado”); tinha professora negra que comentava sobre o cabelo de crianças, se estava penteado ou não, gente que não sabia o que fazer quando aparecia uma criança lida socialmente como um menino usando um vestido rosa e os coleguinhas zoavam. Lembro de ver profissionais negras que arrumavam mais o cantinho do soninho para as crianças brancas e davam mais colo para elas. Não gosto nem de recordar: as pessoas viviam reproduzindo naquela microestrutura os sistemas de opressão aos quais elas eram submetidas na macroestrutura; era um grande caos. (Pinheiro, 2023, p.76-77).

Um dos principais objetivos da pedagogia decolonial é justamente romper com esse modelo padronizado e colonizado de escola, lugar que até então ainda reproduz comportamentos de forma naturalizada da sociedade, sem uma reflexão, e um olhar sobre mudanças de comportamentos que conduzem a ideias que possam mudar o *status quo*, onde a escola ainda reproduz ações de cunho segregacionista, permitindo a manutenção de uma história falsa que foi contada a partir de um ponto de vista do opressor.

A ideia não é apenas criticar esse modelo de educação atual, mas sim apresentar alternativas que possam contribuir com a transformação dessa realidade. Formar professores/as em uma perspectiva decolonial é iniciar o processo de rompimento desse paradigma de opressão, é dar lugar para que outras identidades sejam vistas, ouvidas e construídas. Em formação continuada, a prática em sala de aula se transforma e a cosmovisão desses estudantes se expandem. Muitos deles irão construir suas identidades pautados em uma história contada a partir do protagonismo do povo negro.

No primeiro mês de trabalho de todos/todas os/as profissionais da Maria Felipa, as formações eram diárias; a maioria das formações era no âmbito do letramento racial, mas formávamos também sobre questões de gêneros, classe, sexualidade, sobre infância, sobre afetividade, sobre BNCC (a nova Base Nacional Comum Curricular estava sendo lançada, era algo novo para todo o Brasil, então tivemos que descrevê-la para formar nossos/as educadores/as, mas principalmente para escrita do nosso Projeto Político-Pedagógico (Pinheiro, 2023, p.77).

A autora também descreve que não somente os docentes da instituição receberam formações, mas todos os demais funcionários responsáveis pelo funcionamento de sua escola, visando a que aquele espaço fosse de fato um lugar acolhedor, respeitoso e principalmente com uma dinâmica de constante afirmação de identidade daquelas crianças matriculadas. Esses de

fatos são os primeiros passos a serem tomados de maneira prática nas instituições. A escola não precisa mudar suas nomenclaturas em relação a como deve ser nomeado aquele espaço, mas deve na prática apresentar atitudes que são pertinentes a uma educação antirracista e decolonial.

Como afirma Pinheiro (2023), para iniciar uma discussão sobre formação, sempre se espera uma sequência ou mesmo uma receita pronta para seguir, embora seja algo que deve estar intrinsecamente relacionado aos interesses das escolas em formar crianças e jovens integralmente. E para que seja possível é importante analisar quais os caminhos normativos que já temos em vigor e como a escola pode fazer com que esses documentos possam ser aliados em sua jornada por uma educação de equidade, como, por exemplo, a lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que trazem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino público e privado, aliando também suas práticas a um repertório interdisciplinar, que não seja apenas pela obrigatoriedade da lei, mas pela urgência de transformar a realidade a partir das ações educativas que possam combater as diversas formas de discriminação e o racismo.

4.1.1 Análise literária: a valorização do pertencimento negro na literatura afro-brasileira infantojuvenil

Nesta seção serão analisadas seis obras literárias selecionadas de acordo com as categorias elencadas no primeiro capítulo. Buscaremos mostrar o sentimento de auto-pertencimento e autorreconhecimento. Abordar-se-á questões relacionadas aos marcadores sociais de identidade (cabelo, nariz, vestimentas e demais elementos) e, por essa via com isso problematizar de que formas essas literaturas representam os negros, brancos e outras etnias, que elementos tem maior valor social na construção de suas identidades e de que forma isso pode ser propagado aos demais da comunidade.

Parte-se do pressuposto de que a partir de uma identificação com personagens, narrativas, culturas e elementos do cotidiano presente nas literaturas afro-brasileiras, o/a leitor/a criança desenvolve um sentimento de pertencimento a sua cultura, visto que nesses livros são abordados sentidos que provocam diferentes sentimentos, reflexões e autoconhecimento. Enfim, no processo de construção de identidade, faz-se imprescindível o contato com novas visões e noções de existência, o conhecimento para que o/a leitor/a criança tenha subsídios para afirmar ou negar o que vem vivenciando e construindo enquanto visão de mundo.

Como apresentado na seção 2.3, intitulado *Levantamento de histórias infantojuvenis*, na página 62, do primeiro capítulo, foram identificadas cinco categorias para fins didáticos: 1 - Racismo no cotidiano escolar e formas de discriminações, 2 - História, cultura e ancestralidade, 3 - auto-pertencimento e estética negra, 4 - Gênero e construção de identidade, 5 - representações imagéticas das pessoas negras e outros temas, que foram selecionadas, lidas e analisadas para que fosse atribuídas em cada categoria, que a partir de agora servirão como subsídios para desenvolver as análises.

Direcionando o eixo de análise na base da categoria 1 - Racismo no cotidiano escolar e outras formas de discriminações, a obra selecionada é *Felicidade não tem cor* (2019), de Júlio Emílio Braz, que também está representada dentro das subcategorias religiosidade, invisibilidade, “bullying”, relações étnico-raciais, classe social e gênero, violência físicas e simbólicas, figuras e referências artísticas e respeito. Na categoria 2 - História, cultura e ancestralidade, será examinada na obra *Os nove pentes d’África* (2009), de Cidinha da Silva, que também traz uma reflexão sobre origens, ancestralidade, África e costumes, além de amizade, marcadores de identidade, fantasias, aventuras, lendas, símbolos, palavras, nomes e significados.

Para trazer um debate sobre auto-pertencimento e estética negra, categoria 3 -, as obras analisadas são *Princesas negras* (2018), de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, e *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes*, (2023), de Kiusam de Oliveira, focalizando a discussão quanto a cabelo, traços físicos, auto imagem, raça, etnia, estereótipos, beleza e autoestima, ancestralidade, histórias e mitos de princesas e príncipes. Na categoria 4 - Gênero e construção de identidade, será trabalhada a obra *O menino Nito: então, homem chora ou não?* (2011), de Sônia Rosa, com subcategorias que tratam da masculinidade, diferença, bloqueios emocionais, linguagem e superação. E por último, na categoria 5 - representações imagéticas das pessoas negras em outros temas, será analisada a obra *Lápis de Cor*, (2012), de Madu Costa, sobre meio ambiente, planeta, cores, preservação de florestas, uso consciente de materiais provenientes da natureza, desenho, escrita e ludicidade.

Em particular as obras *Felicidade não tem cor* (2019), Júlio Emílio Braz e *Os nove pentes d’África* (2009), de Cidinha da Silva, para além de sua contribuição e tessituras para luta antirracista, foram selecionadas por apresentar meninos e meninas negras como narradores personagens e protagonistas das histórias, trazendo uma grande contribuição para a representação e empoderamento da criança negra dentro da literatura infantojuvenil afro-brasileira.

4.1.1.1 *Felicidade não tem cor* de Júlio Emílio Braz: relações raciais no contexto escolar

No contexto atual, conforme vimos afirmando nesta dissertação, a discussão sobre o racismo é inegável e urgente, não somente na escola, mas em diversos outros espaços. Dessa forma, podemos refletir de que maneira são debatidos e quais os públicos alvo? Não é algo difícil de responder, pois em sua maioria, os debates acontecem em meios acadêmicos, em movimentos sociais contra a discriminação racial, e na verdade, genericamente discutido em ambientes escolares para o público infantojuvenil.

Essas discussões nas escolas são pontuais e rápidas com datas e meses específicos e/ou projetos que se situam em um curto período do ano letivo. Por isso, podemos perceber o quanto as crianças e jovens têm um acesso restrito ao assunto e pouco é internalizado. A obra infantojuvenil *Felicidade não tem cor* (2019) conduz os leitores a uma ampla discussão sobre o racismo no cotidiano escolar e diversas outras formas de discriminação, assim como apresenta com um tom filosófico e cheio de sabedoria, grandes ensinamentos para romper as barreiras da discriminação racial e o racismo.



Imagem 15 - Júlio Emílio Braz (Editora do Brasil: <https://literario20.editoradobrasil.com.br/julio-emilio-braz/>)

O autor dessa história é o autodidata Júlio Emílio Braz, nascido em Manhumirim (Minas Gerais). O autor iniciou seus primeiros passos como escritor e roteirista de histórias em quadrinhos. Uma de suas primeiras obras infantojuvenis, *Saguairu* foi vencedora do Prêmio Jabuti em 1988. Pela obra *Crianças na escuridão* recebeu vários prêmios internacionais, e o prêmio Juvenil de Berlim na Alemanha, em 1998. O pernambucano Guilherme Lira, formado em Design pela Universidade Federal de Pernambuco, ilustrou a obra. O livro se apresenta

através de uma capa bastante colorida em tons fortes. Nela o personagem principal é apresentado colorindo seu autorretrato com diversas cores.

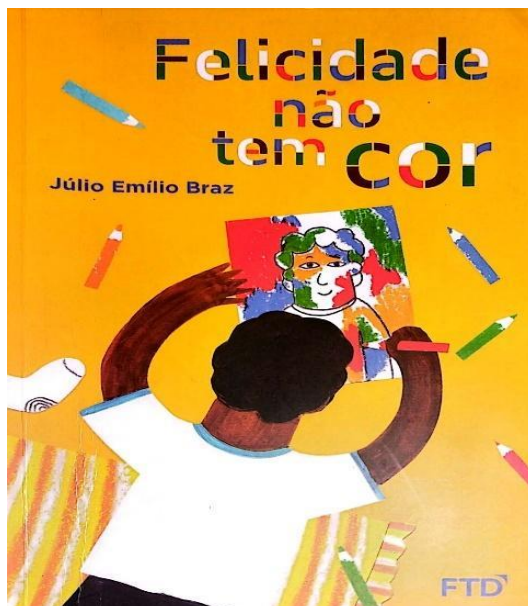


Imagem 16 - Capa do livro, Felicidade não tem cor (2019), Júlio Emílio Braz

No interior, as ilustrações também são apresentadas com cores fortes, muitas vezes em prancha dupla, ocupando as duas primeiras folhas, e posteriormente o texto. Outro detalhe predominante são as cores amarela, laranja, vermelho e verde, representando a intensidade das situações cotidianas vivenciadas pelos personagens, em especial Fael e Maria Mariô.

O personagem Fael, é o menino Rafael, nome mencionado apenas uma vez na história como Rafael, quando a boneca Maria Mariô descreve uma situação de discriminação vivida por ele, “mesmo quando estava jogando bola com os outros garotos (e como ele gostava de jogar bola!), bastava alguém gritar um daqueles apelidos que o Rafael (esse era o nome dele) ia encolhendo, murchando, murchando, até desaparecer pelos cantos” (Braz, 2019, p.17). Observamos aqui que o uso do apelido Fael (visto de forma carinhosa) contrapõe o uso de apelidos racistas, que hipoteticamente pode ter sido apresentado intencionalmente pelo autor como uma forma positiva de apelidos que podem representar respeitosamente um indivíduo. Um contexto importante a considerado no decorrer da análise dessa obra, pois são diante de apelidos racista que o personagem dessa história inicia sua jornada rumo a busca por sua identidade.

A obra é apresentada por sessões que categorizam os momentos vividos pelos personagens: *Redação, Maria Mariô, Assim como somos, Branco é bom? Me espera lá fora!*,

Bronca, Em busca de Michael Jackson, Teimoso demais, Sobe e desce, Papo-cabeça e Adeus, Fael.

A história é narrada em primeira pessoa, pela personagem Maria Mariô, uma boneca de pano que participa ativamente da história, além de trazer um pouco de sua trajetória e do menino negro chamado Rafael, que é retratado como Fael, o protagonista. Ele vive discriminação racial, “bullying” e violência física e simbólica na escola e, por esse motivo, ele decide embarcar em uma grande aventura em busca de Michael Jackson para conseguir a fórmula que o tornou branco. Nessa busca ele leva a boneca Maria Mariô.

Em primeiro momento, a personagem Maria Mariô apresenta o ambiente onde ela vive. O interior de uma caixa cheia de brinquedos, dentro de uma pequena sala de aula, do ensino infantil. Como ela sempre ficava sozinha, conseguia observar a diversidade de crianças que iam estudar naquele ambiente, onde podiam também brincar com os vários brinquedos de dentro da caixa e nas estantes distribuídas na pequena sala. Entretanto, dificilmente era escolhida.



Imagem 17 - Boneca Maria Mariô, Felicidade não tem cor (2019, p.10-11)

Na imagem 19, podemos ver a boneca dentro da caixa ao lado de vários brinquedos. É uma boneca feita à mão, pois podemos perceber através dos detalhes em seus olhos costurados com pequenos botões de cor laranja. Maria Mariô, de dentro da caixa observava o dinamismo da sala, e as crianças pertencentes àquela escola. Durante sua descrição, traz informações importantes a serem debatidas, para iniciar uma discussão sobre temas como classes sociais, traços físicos, características cognitivas e comportamentais, entre outras.

Elas vinham de todos os lados. Com dinheiro. Sem dinheiro. Quietinhas. Bagunceiras. Inteligentes. Nem tanto assim. Menino lourinho. Menina pretinha. Menino com cara de chinês. Menina de bochechas vermelhinhas igualzinha, igualzinha àquelas da minha vizinha.
Tinha criança de tudo quanto era jeito.

Filho de feirante.
 Filha de professor.
 Filhos de gente importante.
 Os quatros filhos espertos do contador.
 Uma criança brincalhona e daquelas bem animadas, de dar gosto de ver (Braz, 2019, p.09).

A boneca Maria Mariô apresenta um espaço heterogêneo, crianças com características diversas, além de famílias que apresentam profissões variadas e, assim, padrões socioeconômicos diferentes. No trecho onde ela apresenta a informação “filhos de gente importante”, geralmente é atribuído a profissões de pessoas que direcionam espaços sociais como autoridade sobre esses ou de nível socioeconômico mais elevado que os demais sujeitos de seu meio de convívio, geralmente atribuído às profissões exercidas. Essa percepção é importante para trazer uma reflexão acerca dos padrões sociais criados, que categorizam profissões e pessoas, onde o capital determina o grau de importância e influência daquele indivíduo.

Em diversas culturas africanas e comunidades quilombolas brasileiras, o grau de importância de um indivíduo é determinado intelectualmente por sua sabedoria espiritual, (ancestralidade), sua contribuição efetiva para o bem e sobrevivência de toda sua comunidade, elevando seu nível de responsabilidade, compromisso e respeito. Podemos aqui trazer como ponto de exemplificação das diversas manifestações, o bem-viver em consonância com a filosofia ubuntu. A filosofia do bem viver é aliada aos “[...] valores democráticos como a liberdade, a igualdade e a solidariedade incorporando-se aos conceitos da vida comunitária, respeito à diversidade e às formas de organização familiares e comunitárias” (Gomes; Araújo, 2023, p.66). Assim, todos os indivíduos ocupam lugares de grande importância na comunidade, consolidando a filosofia ubuntu. “A filosofia ubuntu que tem seus fundamentos nas vivências comunitárias e nas relações com as pessoas” (Gomes; Araújo, 2023, p.69). Desta forma, não somente as pessoas ocupam uma posição de relevância, mas também a natureza e os ancestrais:

Também na filosofia ubuntu, o outro não é somente o ser humano, mas também a natureza e outras entidades cósmicas. Como no bem-viver, **todos os seres são importantes**, cabe aqui o conceito de *igualdade biocêntrica* cunhado por Eduardo Gudynas, em que todas as espécies **têm a mesma importância** e, portanto, merecem ser protegidas (Gomes; Araújo, 2023, p.69, grifo nosso).

Colocar em questão a discussão desse trecho é necessário pois apresenta outras maneiras de visualizar a vida e construir novos conceitos e, por consequente, apresentar outra visão para as crianças que estão em constante aprendizado e desenvolvimento. Uma posição em que todas

as pessoas possuem sua importância na sociedade, para que elas possam apropriar-se de culturas que valorizam, respeitam todos os tipos de vida existentes.

E ainda, refletindo sobre a forma que cada criança foi apresentada, de acordo com as profissões de seus pais “filho de feirante” “filha de professor” “filhos do contador”, percebe-se assim, o grau de importância dado a cada profissão exercida, uma discussão também importante a ser inserida em sala de aula, pois cada pessoa citada, através de suas profissões, apresentam um grau de importância social, hierarquizado e produzidos por uma rede de mecanismo que rotulam as pessoas, produzindo mais discriminações e que geralmente também são usadas como ofensas entre colegas de escola. Eles eram feirantes. “O pai e a mãe do Fael. Os dois tinham uma grande barraca de frutas, “a maior da feira”, garantia o Fael com orgulho (Braz, 2019, p.25). Nesse trecho Fael, orgulha-se dos seus pais e da profissão que eles exercem, o que se configura como uma posituação dessa para sua família, pois traz o empoderamento, a partir da fala do personagem.

Uma vez que levado o debate para sala de aula, pode-se oportunizar aos alunos construir novas relações de respeito, autoafirmação, senso de coletividade. Pois, sabemos que o racismo não está situado apenas contra os corpos negros, mas todo o seu entorno, sua cultura, linguagem, profissões, religiosidade, culinárias e até brinquedos e brincadeiras.

Bom, sendo sincera, mas sincera mesmo, até que eu também não era lá muito procurada pelos meninos e meninas da sala grande. Sendo ainda mais sincera, eu ficava mais largadinha do que as minhas vizinhas, muitas vezes sozinha ou me apegando às poucas mãos, aquelas bem pequeninhas, que vinham me procurar (Braz, 2019, p.12).

O que ocorre com Maria Mariô é uma realidade impactante do país, pois segundo pesquisas feitas pela Campanha “Cadê Nossa Boneca?”, através da Organização Avante – Educação e Mobilização Social, em 2020, apenas 6% das bonecas fabricadas no Brasil eram negras, chegando a ser ainda menor que o ano de 2018, que apresentava um percentual de 7%, sendo assim inferior a 20% da fabricação de bonecas brancas, dificultando assim o acesso das crianças a essas representações. Esses números crescem somente em 2023, quando sobe para 13,6%, representando 21,7% de fabricação em relação a 2020 (Avante, 2023). Um grande avanço, mas ainda um grande desafio, a posituação, importância e representatividade simbólica dessas bonecas para as crianças que vão ter acesso a elas. Como podemos observar na história, a personagem representada pela boneca Maria Mariô, embora presente no espaço de uma sala de aula, era sempre rejeitada, assim como Fael, que desejava ser branco, para que não fosse alvo de apelidos racistas.

Eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente. Eu já falei pro meu pai que o Michael Jackson sabe como a gente faz isso. Papai achou engraçado. A mãe também. Disse que o Michael Jackson é bobo e chato, mas eu não acho ele bobo e chato, não. Ele foi é sabido. Agora que ele é branco todo mundo gosta dele. Nem implica com a gente. Ninguém diz coisa feia pra gente.

Como é que a gente fica branco? Vou perguntar ao Cid Bandalheira. Ele tem um programa na Rádio Roda-Viva e só toca Michael Jackson. Ele até já deu o endereço do Michael Jackson pra gente, mas eu perdi. Vou pedir pra ele de novo. Eu quero ser branco.

Imagem 18 - Redação do personagem Fael, Felicidade não tem cor (2019, p.13)

Como podemos ver, a redação de Fael se configura como um apelo, uma busca por soluções, atravessada pela dor emocional. O sentimento de querer ser branco advém da sua exclusão, do racismo que o afeta a tal ponto de ele entra em um processo de alienação e de autorrejeição. Segundo Fanon (2008), esse sentimento surge quando estruturas sociais são propícias a um sentimento de inferioridade:

[...] 2. Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em situação neurótica (p.95).

A única solução vista por ele é seu embranquecimento, o que evitaria as discriminações que ele vinha vivendo na escola, por não encontrar direcionamento que possam possibilitar sua conscientização, pois como descreve Fanon (2008), nessa situação, as causas devem ser esclarecidas para que o sujeito tome consciência de suas ações, principalmente a de reagir contra as estruturas responsáveis pela discriminação que ele vive.

No trecho podemos perceber a reação da turma com sua redação: “todo mundo riu muito. Implicaram ainda mais com ele. A dona Evangelina ficou olhando pro Fael sem saber o que dizer e o que fazer. Ela mesma ficou com cara de culpada porque costumava chamar o Fael de ‘escurinho’” (Braz, 2019, p.14). A atitude da professora reforça ainda mais os atos racistas que a turma e demais colegas da escola direcionam ao personagem Fael. Pois, o fato de a

professora usar o termo “escurinho” e negar um a posicionamento a turma, contribui não somente para a continuidade de violência racial naquele espaço, mas também interfere diretamente nas futuras decisões do personagem, como a persistência em seu branqueamento, em decorrência da afirmação de sua inferioridade, pela professora e consequentemente os colegas de sala.

Foi aquela redação. É, foi sim. Começou com aquela redação que dona Evangelina pediu pra todos fazerem. Sei que foi sem querer, que ela não tinha a intenção de levar as coisas pra aquela direção. Mas foi pra lá que o Fael levou a redação dele. “o que eu quero ser quando crescer” (Braz, 2019, p.13).

Contrariando o ato da professora, a ação correta seria através de sua intermediação, com um direcionando metodológico de perspectiva decolonial, se voltando ao combate à discriminação racial. Mas infelizmente, é no silêncio (ou risos maldosos) que essa realidade se constitui e cresce a cada dia dentro das escolas. Segundo Ngola Marques (2023), reflexões como essas são negadas diariamente às crianças negras, pela omissão de sua identidade e cultura, de forma a desumanizá-las.



Imagem 19 - Personagem Fael é alvo de apelidos racista, Felicidade não tem cor (2019, p.18-10)

O Fael é um menino triste. Não é brincadeira, não. Era um negrinho meio magrinho, de olhos grandes e lábios grossos e vermelhos. Por causa dos olhos grandes e muito brancos, alguns garotos – principalmente o Romãozinho – chamavam de Zoião. Outro apelido entre tantos com ele era obrigado a conviver.

Quando mais ele reclamava e ficava aborrecido, mais ele repetiam:

Zoião!

Negão!

Pelé!

Picolé de asfalto! (Porque ele era bem pretinho mesmo.)

Macaco! (Esse doía de verdade, e somente o Romãozinho gostava de usá-lo, porque um menino danado de malvado.)

Anu (Braz, 2019, p.16 e 17).

Na imagem e no trecho acima, podemos perceber que a maioria das crianças apontam o dedo, coloca a língua para fora e apresentam gestos faciais de felicidade quando Romãozinho profere apelidos racistas contra Fael, assim como atitudes xenofóbicas, quando diz: “[...] se o Fael ficasse, digamos, com um jeitão nordestino, o Romãozinho não ia ter cara de chamá-lo de Paraíba, pois de Paraíba os outros já o chamavam e ele não gostava” (Braz, 2019, p32).

Podemos perceber que a falta de ações práticas da escola diante as discriminações reflete não somente um ato de crueldade contra o personagem, mas também a ausência de trabalhos voltados para o combate ao racismo, “bullying” e a xenofobia, nesse ambiente escolar. As crianças em sua maioria, são reflexos das vivências familiares e de interações dentro das intuições que fazem parte. E grande parte dessas crianças cultivam exemplos que não são ajustados durante seu desenvolvimento, persistindo até a vida adulta, o que acaba restringindo o ciclo de amizade das crianças negras, principalmente pelos traumas constituídos durante a tentativa de se integrar no ambiente em que elas vivem.

Retomando a discussão apresentada em decorrência de Fael ser uma criança triste, podemos afirmar que, professores e toda comunidade escolar se fazem cientes dessa cruel realidade, havendo assim a necessidade de investigação, intervenção, e acompanhamento psicológico. O Caos instalado diariamente, diante de apelidos racistas, caracteriza-se como violência, assim como o chamado “bullying”¹⁶ e a xenofobia, pois as consequências psicológicas ao longo prazo são devastadoras. Para Ngola Marques (2023, p.34), a criança pode desenvolver vários distúrbios e “em casos extremos tornam-se apáticas e mudas, não se relacionam com o ambiente”.

O personagem Fael, segundo a narrativa, tinha apenas um amigo chamado Geraldo, um menino branco que sofria “bullying” dos seus colegas, pois não gostava de tomar banho. O garoto era chamado de cera e ambos se aproximaram por viver situações de discriminações. A Boneca Maria Mariô, relata que:

Era ele, o Cera e eu, mas apenas os dois falavam. Claro, apenas o Fael conversava comigo. Bem que ele tentou convencer o Cera a fazer o mesmo, mas quem diz que o Cera topou?
 “Fala com uma boneca, Fael? Tá doido? Boneca é coisa de menina! Eu sou homem!”
 (Braz, 2019, p.22).

¹⁶ Muitas vezes, atos discriminatórios são confundidos com “bullying” ou considerado “brincadeira de criança”, e consequentemente atitudes de racismo e discriminação são desconsideradas. Assim como o “bullying” o racismo também deve ser combatido em todo ambiente em que são manifestados.

O trecho revela um outro elemento presente na sociedade: a transmissão de atitudes machistas entre adultos e crianças e, por conseguinte, entre crianças. Uma construção social que coloca o homem / menino em posição de poder sobre as mulheres / meninas, assim como contra outros homens que não se comportam como os padrões de masculinidade recorrentes: a exemplo das frases: “homem não chora”, “boneca é coisa de menina”, “não demonstre sentimentos”, “seja homem de verdade”, e inúmeras outras regras sociais que distinguem o que são “coisas de homem e coisas de mulher”, “coisas de meninos” ou “coisas de meninas”. Na obra em discussão, a narrativa vai apresentando o personagem Fael rompendo com esses paradigmas, pois ele não se opõe a demonstrar seus sentimentos e brincar com boneca.

Em outro trecho em que a mãe e o pai de Fael são apresentados, também podemos compreender o quanto ainda precisamos construir caminhos que possam romper com os padrões de virilidade atribuídas aos homens e de estereotipação do corpo das mulheres: “Dona Juliana era grande. Não gorda, apenas “grande”, como dizia o Fael antes que eu começasse a acrescentar muitos quilos à imagem de sua mãe. [...] Seu Gilberto, esse sim, era grande. Grande e gordo e sempre mais gordo e de mãos enormes” (Braz, 2019, p. 25-27).

A questão que envolve masculinidade, virilidade e “bullying” e violência simbólica (apelidos, gordofobia etc), na maioria dos casos se relaciona diretamente com situações de violência física, como iremos observar na imagem abaixo:



Imagem 20 - Briga entre Fael e Romãozinho, Felicidade não tem cor (2019, p.38-39)

Os pais de Fael foram chamados na escola, mas nenhuma intervenção foi feita em decorrência da discriminação que ele viveu, nem mesmo o motivo do atrito violento entre as crianças. Apenas foi aconselhado pelo seu pai a ser:

[...] ser gentil e educado. Quando não pudesse ajudar, ficasse calado pra ninguém dizer que era burro. Do jeito que falou, e do tanto que falou – e, se não falou, pelo menos pensou –, o Fael tinha que virar anjo de procissão.

Dá pra entender?

Pior que, depois de tanta bronca e de tantas ordens e determinações, seu Gilberto ainda achou pouco e se aborreceu quando o Fael, já cansado e muito contrariado, desabafou:

– Se fosse branco, não tinha que ouvir nada disso!

Seu Gilberto se espantou:

– Como é que é?

– Ninguém cobra nada de menino branco!

– O que é isso, Fael?

– Eu vou procurar o Cid Bandalheira. Ele vai me dar o endereço do Michael Jackson, e o Michael Jackson vai me ensinar a ficar branquinho como ele (Braz, 2019, p. 43).

A confusa situação de permanecer inferiorizado, mantendo assim a “gentileza” e a “educação”, confunde o entendimento da criança que está construindo sua identidade. Mesmo assim, é direcionado a “aceitação” diante a violência do racismo. Neusa Santos (2021, p.49), explica que a história do negro, marcada pela busca de sua acessão social, obrigou-o a desempenhar o papel de “dócil, submisso e útil” enquanto o branco desempenhava sempre papel de dominante. E assim, ainda temos os resquícios que impendem muitas vezes o negro se posicionar diante tantas discriminações. O desejo de proteção do pai de Fael, mesmo diante da discriminação, é uma atitude comum, pois pela falta de direcionamento e fortalecimento da identidade, o que resta é a tentativa de desviar-se de situações que podem levar a violação física.

Certa manhã, sentado com a mãe, Fael perguntou:

– Porque a gente é assim, mãe?

– Assim como, Fael?

– Tão preto...

– Dona Juliana apenas sorriu:

– Ué, eu não sei... Por quê?

– Ah, mãe, porque ninguém gosta da gente quando a gente é tão preto assim. Todo mundo fica dizendo coisas e mexendo com a gente...

– Ora, filho, eu...

– A senhora gosta de ser preta, mãe?

O Fael acabou vindo reclamar comigo:

– Sabe que ela nem respondeu... Por que ela não respondeu, Maria? (Braz, 2019, p.29).

Nesse trecho, também podemos perceber que o personagem não consegue direcionamentos identitários com sua mãe sobre sua cor. Atentemos então ao silêncio oferecido pela mãe, ao seu filho Rafael, podemos compreender também que sua mãe carrega dores, ou mesmo traumas, e que estão presentes cotidianamente em sua vida. O que podemos hipoteticamente afirmar que ela também não gosta de sua cor, ocasionando insegurança a seu filho, pois Gomes e Araújo (2023, p.18) afirmam na maioria os processos de ressignificação da identidade negra são resgatados na vida adulta, embora seja um ponto ainda de grande tensão, pois “algumas dessas experiências ficaram guardadas no inconsciente e levaram tempo para ser

identificadas e superadas”. O que podemos associar a atitude da mãe de Fael, a ausência de sua fala, ainda como um processo de superação de suas feridas.

Somente no processo de busca de Fael pela fórmula da brancura, que ele teve o seu primeiro contato com a palavra preconceito, onde o personagem Cid Bandalheira apresenta grande ensinamento para Fael e a boneca Maria Mariô, o que vai impactar diretamente na decisão do personagem de tornar-se branco. Além disso, ao conhecer Cid Bandalheira, Fael também aprende o contexto de vida de uma pessoa com deficiência (PcD) e a importância de respeitar essas pessoas.

O senhor é mesmo o Cid Bandalheira?

O Cid sorriu

– Quer ver a minha carteira de identidade?

Não... Mas...

– Mas o quê? Você ainda não está acreditando?

– É...

– Por que não?

– A gente ouve o senhor no rádio e... quer dizer... – O Fael olhava, embaraçado, para a cadeira de rodas do Cid.

– O que é que tem? – O Cid percebeu e perguntou:

– É a cadeira de rodas?

– É... eu pensei... eu pensei...

– Já sei, já sei. Você ouve o programa pelo rádio, ouve o sapateado e pensou que ia chegar aqui e encontrar um maluco dançando as músicas que toca, não é isso?

– É...

– Ficou decepcionado?

– Bem...

– Não se preocupa, não garoto. A maioria das pessoas também fica. Claro, eu não posso dançar, mas a cadeira não tirou o meu gosto pela música. Aliás, a cadeira não tirou nada. Você pensa o quê? Mesmo aqui em cima dela, e ainda arrisco e meus passinhos. Sou o maior dançarino sobre rodas do planeta. Pode crer, pode crer... (Braz, 2019, p. 61-62).

– Precon-o-quê?

– Preconceito.

– O que é preconceito?

– São algumas bobagens que a gente pensa e diz pras pessoas.

– Hem?

– Coisas como as que dizia para o meu amigo Leite ou como as que ainda ouço quando alguém olha pra mim e pensa que, só porque eu não posso andar, também não posso fazer coisas como viver, trabalhar ou até dançar com a minha cadeirinha de rodas modernona. Preconceito também é achar que bom é aquilo que as pessoas dizem que é bom, e não o que nós achamos que é. Preconceito é acreditar que somos o que as pessoas dizem da gente ou para a gente. Preconceito é assim: eu digo pra você e você diz pra mim. É aquela coisa que eu penso e você acaba acreditando que é verdade. Conta pra outro, que conta pra outro, e logo aquela é uma grande verdade, pois já não pertence a mim, mas a todo mundo... – Cid sorriu pro Fael com carinho e eu me apaixonei mais um pouquinho por aquele sorriso. – Não sei se você entendeu bem, mas, de qualquer forma, já que você veio aqui atrás do endereço do Michael Jackson pra ele te ensinar direitinho como ficar branco, eu vou pegar... (Braz, 2019, p. 64-65).

Fael ouviu toda a explicação de Cid, refletiu e desistiu do endereço de Michael Jackson, pois compreendeu que, a partir daquela realidade que Cid Bandalheira lhe apresenta, a vida poderia ser mais leve e feliz. E que se reconhecer, seria um dos caminhos para afirmação de sua identidade, empoderando-se. Cid Bandalheira simboliza o conhecimento que o menino Rafael precisava ter acesso, assim como toda a comunidade escolar e sua família. O caminho do conhecimento oferecido ao personagem e protagonista oportunizou ao menino a libertação de suas dores. O que possibilitou um futuro constituído de superação, luta e de pertencimento àquele espaço. E desta forma, depois que seus colegas ficaram sabendo de sua jornada, ele conseguiu se integrar com mais facilidade ao ambiente escolar.

Ainda, percebe-se que há a necessidade de que seja trabalhado como temas centrais, o racismo, “bullying”, xenofobia, machismo e tantos outros temas no ambiente escolar, que causam a deterioração das vidas de muitas crianças. Ao trabalhar essas questões tem-se possibilidades maiores de uma mudança nas estruturas eurocêntricas constituídas, mesmo em passos lentos, mas as grandes transformações da sociedade acontecem se houver constância. Fael/ Rafael cresce e trilha novos caminhos, sabendo que tudo que viveu com Maria Mariô, Cid Bandalheira, seus pais, Cera, Romãozinho (entre outros) foi um marco na sua construção como sujeito sabedor de sua história e construtor de sua identidade, que rompeu a cada dia uma estrutura de opressão, rumo à felicidade que não tem cor, quando se combate o racismo e outras opressões nas escolas e fora delas.

4.1.1.2 *Os nove pentes d'África*, Cidinha da Silva: heranças ancestrais

Cidinha da Silva inspirou-se em sua sobrinha Nayara para escrever seu primeiro livro infantojuvenil “[...] o primeiro e de muitos livros para crianças e adolescentes que escreverei, além daqueles para adultos, que continuam a me dar muita alegria” (Silva, C., 2009, p.56). *Os nove pentes d'África*, escrito em 2009, faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), integrado ao catálogo em 2020. Do portal LiteAfro, tiramos uma breve apresentação sobre a autora.



Imagem 21 - Cidinha da Silva (Portal da literatura afro-brasileira: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva>)

Cidinha da Silva, autora do livro *Os nove pentes d'África* (2009), é formada em história pela Universidade Federal de Minas Gerais, e doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia. Nasceu em Belo Horizonte em 1967, é escritora e editora, já publicou 17 livros, entre eles contos, crônicas, entre outros. *Os nove pentes d'África* (2009), é seu primeiro livro infantojuvenil. “*Um Exu em Nova York*, recebeu o Prêmio da Biblioteca Nacional (contos, 2019) e *Explosão Feminista* (ensaio), do qual é co-autora, foi finalista do Jabuti (2019), e recebeu o Prêmio Rio Literatura 4ª edição (2019)” (Literafro, 2023, S/P).

A ilustração do livro *Os nove pentes d'África* foi feita por Iléia Ferraz, que além de desenhista, ilustradora, é uma grande atriz brasileira. Trabalha em diversas áreas como cantora, roteirista, cenógrafa e muito mais. Ela relata que “um dia a história dos pentes veio à minha cabeça. Dormi pensando nela e sonhei com Cidinha, mas sonhei que ela recolhia frutos, despertava sabores e acrescentava novos elementos da história” (Silva, C., 2009, p.56). De acordo com Iléia Ferraz, Cidinha da Silva concretizou mais um sonho de apresentar ao mundo toda a grande essência do povo afro-brasileiro, através de sua escrita.

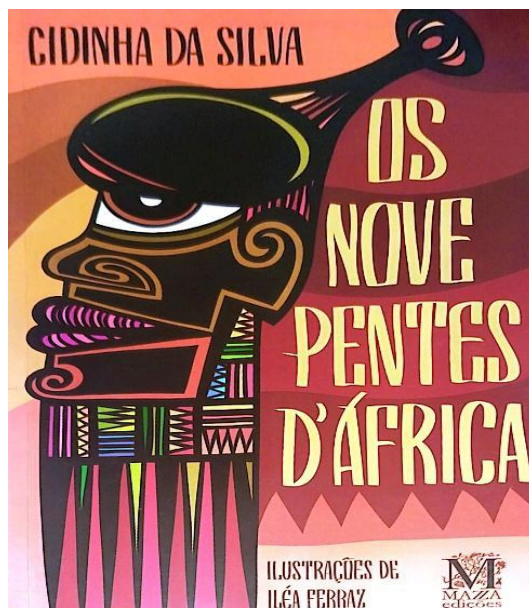


Imagem 22 - Capa do livro os nove pente d'África, Cidinha da Silva (2009)

Na imagem acima, a capa do livro, apresenta ao leitor a categoria que o incluímos nesta dissertação, a categoria 2 - História, cultura e ancestralidade. Através do pente colorido que a africanidade e o empoderamento são apresentados ao leitor/a que irá adentrar na história do povo africano e afro-brasileiro. Ao fundo podemos perceber cores em sobretons de vermelho, marrom, amarelo e laranja em contraste ao título. A capa apresenta um aspecto amadeirado, uma característica importante que será retomada na história contada. No decorrer da narrativa, as ilustrações acompanhando o enredo, ressaltando os nove pentes. Eles são distribuídos nas páginas em preto e branco, riscos fortes e cheios de detalhes, características únicas e simbologias cheias de ancestralidade, culturas e grandes ensinamentos.

O livro é dividido em doze sessões em que apresenta partida de vô Francisco e cada pente esculpido por ele: *do amor e da alegria, da perseverança, de passagem, da despedida, pulsão da vida, do giro da roda, um caminho novo para a obra de Francisco, da liberdade, da admiração, da sabedoria, da renovação da vida, o tempo.*

A história é narrada em primeira pessoa pela personagem Bárbara, referida pelos seus familiares, carinhosamente pelo apelido de Barbinha. A narrativa se constitui nas simbologias dos pentes, entalhados em madeira e a partida de vô Francisco para o plano espiritual. Nesse sentido, a narrativa traz grandes ensinamentos sobre os rituais fúnebres, o nascimento, a cultura, a vida espiritual, a importância da contação de histórias, a união da família, discriminação racial, além dos pentes com seus significados ligados à sabedoria africana.

A personagem vive com o avô Francisco e a avó Berna. Barbara replica no início de sua narrativa, a história que seu avô contou: de como conheceu sua vó Berna, o que traz um tom,

de paixão, de companheirismo e respeito à história de amor de seus avós. Sua vó Berna passava em frente uma marcenaria, quando ia lavar suas roupas em uma bica, onde o vô Francisco trabalhava. Foi durante essas idas e vindas de vó Berna que eles trocaram seus primeiros olhares e, a partir desse amor, permaneceram até o fim da vida de Francisco. Ambos, exemplos e inspiração para toda família, por sua união, amor, sabedoria, acolhimento e respeito. Vô Francisco dedicou seu talento ao trabalho de marceneiro, no qual através de suas artes trazia para lugar de protagonismo, a história e cultura do povo africano. Vale ressaltar, que de acordo com Souza, M., (2006, p. 135) “[...] muitas técnicas de produção e de confecção de objetos foram trazidos para o Brasil, por africanos, que além da sua força de trabalho também nos deram alguns de seus conhecimentos”. E além disso, Souza, M., (2006) também destaca a técnicas estéticas, cores, detalhes em suas formas usadas nas construções desses objetos que são também constituídos das culturais africanas.

Vô Francisco esculpiu mil rostos, tão diferentes da gente, tão parecidos com os negros do mundo; animais e pássaros nunca visto por ele, só um ou outro pela TV. Por isso mesmo, não sabíamos de onde vinham os detalhes, tanta delicadeza e precisão para criá-los. [...] Ele construiu uma série de escudos com uma riqueza impressionante de particularidades, adquirido por um empresário da ilha de Kuanza, em Angola. Nele esculpiu as guerras de libertação dos países africanos no século XX (Silva, C., 2009, p.06).

Dos diversos símbolos africanos criados pelo vô Francisco, os principais objetos esculpidos em madeiras, com grande riqueza de detalhes e com grandes ensinamentos dedicados e inspirados em cada característica dos nove netos, são os pentes. Cada pente criado era dedicado a uma roda de contação de história feita ao entardecer com os netos presentes. As histórias que traziam em sua essência saberes da cultura africana, era constituída de muito aprendizado. Souza, M., (2006) afirma que manifestações da cultura africana mostrava sua força simbólica, na relação com a fala através da oralidade que mantinha vivo as histórias, o conhecimento, a educação e as formas com as comunidades se comportam diante seus posicionamentos sociais, assim como a manutenção da identidade africana, integrada a sociedade brasileira.

As histórias dos pentes dormitavam na parte ornamental e na magia de pentear os cabelos, desembaraçá-los, trançá-los, tia Neuza ou Dinda, e vó Berna. O vô mantinha-se sempre atento aos desenhos que iam surgindo e a nós que íamos aprendendo a trançar. São imagens felizes de nossa infância. Juntos, desenrolávamos os enredos. Histórias contadas pelos mais velhos, outras inventadas por nós, as crianças, a partir de brincadeiras e memórias, ancestrais e até, como dizia com seriedade o vô. “Ancestralidade, os novos também tinham”, ele explicava para responder ao nosso

estranhamento de crianças frente àquela palavra do mundo dos velhos (Silva, C., 2009, p 08-09).

Em meio a contações de histórias, sonhos e magia, cresceram os netos de Francisco e Berna. E a partida dele é um ponto importante a ser destacado na narrativa, sua história produziu marcas ancoradas na sabedoria de seus descendentes que permitem a superação de diversos atravessamentos que os povos negros vivem em sociedade, as discriminações a dominação de seus direitos e entre outros.

Barbara narra a partida do vô Francisco, a partir do momento em que no dia anterior ele contará sua última história, sobre uma flor amarela, que representava a perseverança. Em sua ausência, passou a responsabilidade de entregar os próximos pentes a seu neto Zazinho e a vó Berna. O “pente era portador de vários significados, principalmente para quem recebia. Depois era acompanhar o entardecer adorado pelo avô, a hora do sol ir embora. Momento de beber o mistério, em silêncio” (Silva, C., 2009, p.09). A cada história contada, um pente era entregue aos seus netos. Vô Francisco ia aos poucos se despedindo.



Organograma 14 - Pentes, Os nove pentes d'África (2009, p. 08-19)

A neta Ayana, recebeu o pente da perseverança, o Abayomi e Lira, através da história de amor entre vó Berna e vô Francisco, receberam respectivamente os pentes do amor e da alegria. Abayomi e Lira são filhos adotivos de sua filha Neusa. A neta Lira recebeu o pente da alegria, pois para ela representava a superação da grande tristeza que ainda carregava de sua vida no orfanato. “Lira, desde ontem, quando recebeu o pente da alegria, está mais risonha” (Silva, C., 2009, p.13). Como descreve Bárbara, o pente já apresentava um impacto positivo na vida da prima Lira. Quando Ayana nasceu era uma criança de saúde muito frágil, a perseverança simboliza sua luta, e sua vitória diante a saúde restaurada.



Organograma 15 – Pentes, Os nove pentes d’África (2009, p.29-32)

O neto João Cândido recebeu o pente da perseverança e generosidade no dia do falecimento do seu avô Francisco. Por ser um neto destemido, que não desiste de seus objetivos. Zazinho recebeu o pente tartaruga, que simboliza a sabedoria dos anciãos:

O significado da tartaruga esculpida em seu pente. Lembrava-se também das nossas brincadeiras com os outros pentes, quando crianças, do vô dizendo que menino também poderia trançar o cabelo, pois era muito bonito, um trabalho de arte na cabeça e que “guerreiros de várias etnias africanas usavam tranças, sim senhor, e feitas por eles mesmos ou por outros homens, ou achávamos que as esposas e as guerreiras tinham tempo de sobra para se dedicar as tranças dos rapazes?”.

O Zazinho fez as primeiras tranças aos nove anos, com ajuda da Luciana, que tinha treze e muita prática (Silva, C., 2009, p.45).

Zazinho sempre se orgulhou de seus traços, buscando sempre seguir os ensinamentos de seu avô. Diferente de sua irmã Ana Lúcia que tinha muita dificuldade de aceitar suas origens e os ensinamentos de sua família, criticava as roupas dos seus primos, a participação em grupos de capoeira, entre outros tantos preconceitos e expressões de racismo.

Ana Lúcia implicava sempre que podia com seu irmão, principalmente por causa de suas tranças e a opção dele de colocar *dread* dos cabelos. “Você sabe minha opinião, não é?” “Sei, não pedi, mas sei”. “Não seja grosso, Zazinho. *Dread* é coisa de maloqueiro, não combina com um estudante de direito sério, futuro advogado de sucesso, como você” (Silva, C., 2009, p.47).

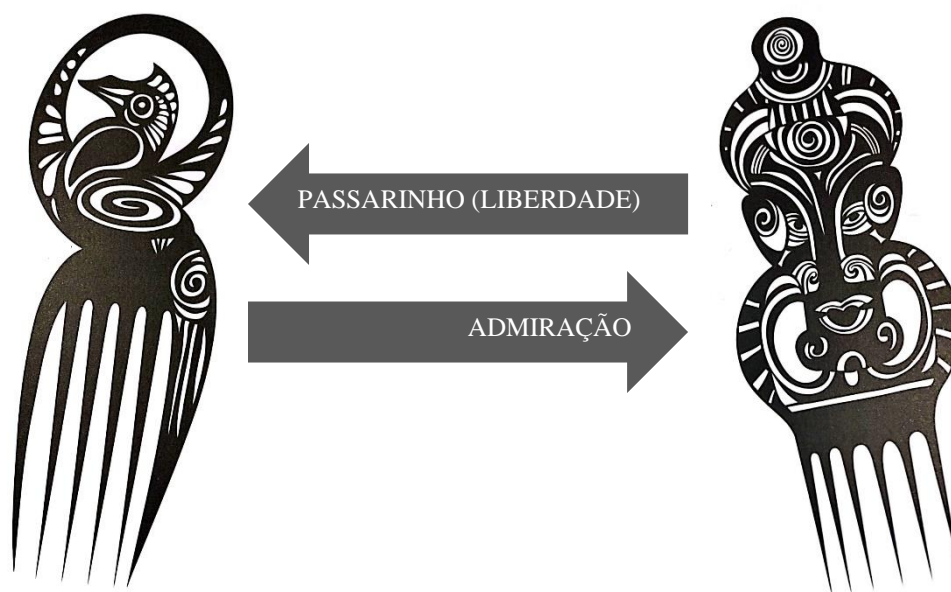
Ana Lúcia ainda vive os comuns problemas diante diversos estereótipos e padrões estéticos criados pela sociedade, que dita quais os padrões estéticos que devem ser seguidos, o que determina até mesmo o caráter de indivíduos que deles fazem parte.

Vemos, então que o mercado de trabalho também opera com uma representação de estética e beleza negra. Ao fazê-lo, alguns setores privilegiam determinado estilo de cabelo do negro considerado mais próximo do padrão estético branco. O negro e a negra se veem diante de um conflito que envolve não só a escolha de um determinado estilo de cabelo, mas também questões de sobrevivência, raciais, políticas e identitárias (Gomes, 2020, p.197).

Devido esse comportamento, Zazinho também questionou Ana Lúcia, “o primo também pegou pesado e criticou o cabelo super-mega-blaser-liso-demais dela, resultado de uma tecnologia de escova permanente projetada por todos os felinos asiáticos unidos” (Silva, 2009, p.47-48). Gomes (2020, p.195-196) afirma que:

Se comparada com a trajetória dos nossos ancestrais africanos, a manipulação do cabelo pelo negro da atualidade e, sobretudo no Brasil, revela um processo que, além de ambíguo e tenso, representa a construção de uma estilização e de uma estética negra, geradas no contexto de uma sociedade racista. Assim, o uso do alisamento entendido como um comportamento social pode ser visto, por um lado, como resultado da introjeção da opressão branca imputada ao negro, o que inclui a imposição de um determinado padrão estético.

O alisamento é um processo violento simbolicamente, não só pelo valor estético dado ao cabelo liso, mas pela imposição do padrão dito como “adequado”, e associado a posições de poder na sociedade, pois, como Ana Lúcia destaca, um advogado de *dreads* seria associado a um maloqueiro, criando estereótipo de que o cabelo trançado ou com uso de acessórios africanos determinam o caráter do indivíduo, e não sua identidade. Gomes (2020) vê o uso do cabelo como uma estratégia de resistência, mas também de opressão, dependendo da intencionalidade de suas escolhas. A cultura brasileira impõe esse tipo de atitudes como forma de continuidade do poder sobre os corpos negros, visto que a estética branca sempre fez parte das campanhas de marketing, onde essa estética era (é) usada como mecanismo de dominação e imposição de padrões sociais brancos. “Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou introjeção deste” (Gomes, 2020, p.29). Na narrativa, ao criticar Ana Lúcia, Zazinho demonstra o quão a atitude de alisar o cabelo para Ana Lúcia se torna opressiva, pois ela se encontra ainda omissa a sua identidade e presa aos padrões eurocentrados.



Organograma 16 - Pentec, Os nove pentec d'África (2009, p. 39- 43)

Os pentec passarinhos e da admiração, nessa ordem, foram dados às netas Melissa e Bárbara (narradora personagem). O primeiro pente, o pente passarinho, traz uma simbologia muito importante, pois trata-se da liberdade:

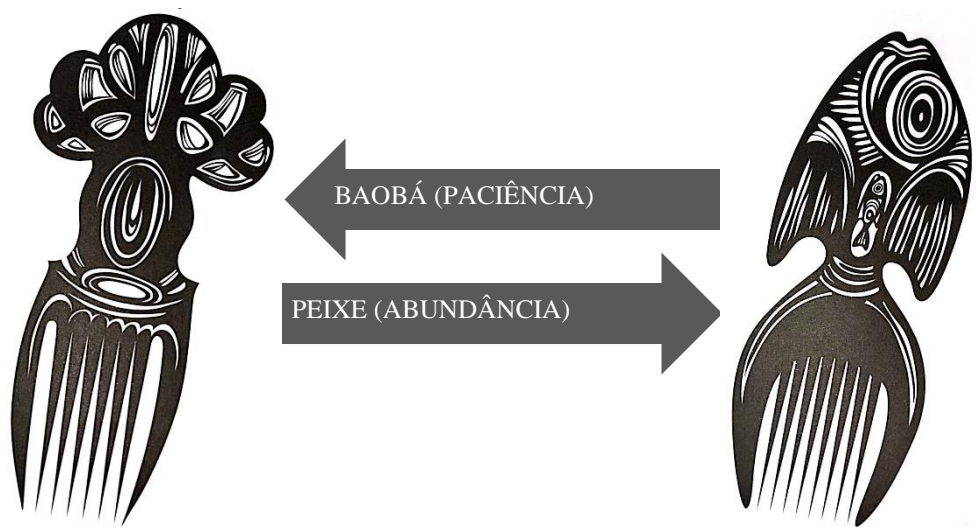
Seguindo a dica de tio Ainan, tio Aganju conversou com Melissa sobre a ideia de liberdade trazida pelo pássaro. Para ele, a liberdade é justamente o caminho escolhido por uma pessoa para poder voar, para superar as próprias limitações: Melissa poderia ser uma bailarina, se quisesse. Entretanto tudo o que queremos ser, dá trabalho, às vezes muito trabalho. Melissa, confusa, disse que não entendeu aquilo, como poderia dançar se não conseguia ficar de pé? Tio Aganju falou da existência de bailarinas e bailarinos que dançam sentados, cada um no seu banquinho zoador. Prometeu levá-la a um espetáculo dançado por bailarinos cadeirantes, palavra usada pelos adultos para nomear os usuários de banquinhos zoadores (Silva, C., 2009, p.40).

O sonho de Melissa era ser bailarina e sentia muita tristeza, pois ela não podia andar, e usava a cadeira elétrica para se locomover, que chamavam de banquinho zoador. “É difícil conseguir ajuda para meu problema, pai, eu queria ser bailarina, mas vivendo presa no banquinho zoador, não dá” (Silva, C., 2009, p.39). O pente passarinho foi deixado a ela, simbolizando a liberdade, para que ela não tivesse medo de voar e explorar todas as possibilidades de realizar seus sonhos.

Bárbara recebeu o pente da admiração:

A admiração é um jeito de respeitar e louvar o que é do outro, sem invejar, sem querer tomar para si. Meu avô nos ensinou a admirar o que está fora da gente e é bonito, sempre respeitando e uma distância reverente, sem falar em inveja boa, coisa inexistente. Inveja é o contrário da admiração (Silva, C., 2009, p.43-44).

Segundo Bárbara, seu avô ensinou a todos seus netos o respeito aos bens pertencentes aos outros, mas não somente, ensinou o respeito que transcende os bens comuns materiais da sociedade. Em um trecho descrito pela narradora, ela relata que vô Francisco plantou uma roseira para cada filho e que as flores nascidas das roseiras não eram cortadas para enfeitar outros ambientes, pois ela estavam onde deveriam estar, e quando fosse necessário a retirada de uma flor, pedia permissão a mãe natureza (Silva, C., 2009).



Organograma 17 – Pentec, Os nove pentec d'África (2009, p. 39-43)

As netas Ana Lúcia e Luciana receberam os pentec baobá e peixe. Na esperança de uma mudança profunda em Ana Lúcia, como vimos anteriormente, sobre seu processo de não se reconhecer negra e não aceitar seus traços, seus cabelos, sua cultura e ancestralidade, e desrespeitando seus familiares, ela recebeu o pente baobá. “Acho que Ana Lúcia vai demorar para entender alguma coisa sobre aquela árvore de raízes profundas, copa imensa para várias pessoas ao mesmo tempo” (Silva, C., 2009, p.48-49). Luciana recebeu o pente peixe, símbolo de sua gravidez que trouxe abundância a sua família, o primeiro neto de sua mãe e bisneto de vô Francisco e Berna, que nasceu um dia depois da morte de seu avô, trazendo assim como o título da seção, uma renovação da vida.

A passagem dos três homens deixou um rastro de aguapé, alecrim e alfazema. Umas folhas de pata-de-vaca e amoreira caíram do saco de pano. Ajaguã e Anauá, os filhos da mata, nomeados pelo espírito das folhas, cobriram o corpo do vô com tecido branco e cheiroso e o tiraram da cadeira de praia para o quarto de vô Berna (Silva, C., 2009, p.21).

Na partida de vô Francisco, toda a família se reuniu, vieram todos os filhos, vizinhos, amigos e conhecidos que admiravam o vô Francisco. E para o ritual fúnebre, o melhor amigo

de Francisco, Aroni, e seus filhos Ajaguã e Anauá¹⁷ se responsabilizaram pela preparação do corpo. A relação com as plantas como uso medicinais e espirituais sempre fizeram parte da cultura e religiosidade africana e indígena, tanto como rituais de cura, ritos de passagem, limpeza do corpo, e vários outros. Nesse trecho, podemos perceber o ritual de purificação do corpo. Mantendo viva a tradição de seus ancestrais.

Na espera sobrenatural, estavam os mortos, alguns elevados à condição de ancestrais, figuras em torno das quais alguns grupos familiares se organizavam. Eles podiam ser líderes que haviam comandado migrações e fundado novas aldeias; podiam ter introduzido um novo saber, como cultivar uma planta, processar um alimento, uma bebida; podiam ter tido acesso ao poder sobrenatural, como forjar ferro, colocando-o à disposição das pessoas (Souza, M., 2006, p.45).

O vô Francisco primeiro morador e grande exemplo em sua comunidade deixou o seu legado de exemplo, familiar e de tradição cultural, pautada na história do seu povo negro, tornou-se um ancestral, continuando seu legado no plano espiritual. Isso para a cultura africana e afro-brasileira significa que a morte física não é o fim, uma vez que a alma continuará existindo e olhando pelos seus, guiando-os espiritualmente.

A cultura africana e sua representatividade trazida por Cidinha da Silva nessa obra aproxima os leitores a situações vividas cotidianamente e que muitas vezes não são vistas com ênfase a tanto significado. As emoções e atitudes representadas pelos pentes são elementos indispensáveis para uma vida em comunidade harmoniosa, com respeito, admiração, perseverança, amor, alegria, solidariedade, paciência, liberdade, sabedoria, resiliência e ancestralidade.

4.1.1.3 Representatividade e positivação das figuras de meninas e meninos negros nas obras infantojuvenis *Princesas negras* e *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes*

As princesas sempre foram figuras importantes para o imaginário das meninas. Todas as crianças querem fazer parte de um reino e de uma linda história cheia de encantamento, com palácios, bailes, longos e lindos vestidos. Um mundo cheio de magia, fadas, animais falantes e muita fantasia para alimentar o imaginário da criança, onde tudo pode acontecer. Representar, afirmar, comparar e até mesmo conduzir os caminhos dessas crianças a uma cultura ocidental. As princesas que são apresentadas na infância, em primeiro momento, através da linguagem,

¹⁷ Ajaguã e Anauá foram nomeados pelos espíritos das folhas, por isso eles são protetores e os filhos da mata.

da oralidade, às princesas e os príncipes tomaram conta do mundo infantil, com os contos, fábulas e outros. E depois, através de bonecas, histórias de contos de fadas revisadas e adaptadas, desenhos, teatros, séries e filmes. Como já vimos no primeiro capítulo desta dissertação, as princesas, em específico, nos contos de fadas, sempre foram apresentadas a partir de padrões de beleza que se remetem a idade média europeia, príncipes e princesas brancas, cabelos lisos e claros e vestimentas da época.

Desde muito tempo, o maior veículo midiático de apresentação de príncipes e princesas no mundo infantil foi a The Walt Disney Company, fundada em 1923 dos Estados Unidos, em Burbank, Califórnia. Mais conhecida por Disney, responsável por veicular diversas histórias de príncipes e princesas de diferentes reinos encantados, inicialmente atrelados a histórias de romances, com tramas de bruxas e finalizando com o famoso “felizes para sempre”, quando a princesa conseguia se casar com seu príncipe encantado. Nessas histórias, em sua maioria, eram princesas brancas e submissas aos padrões de dependência do homem para serem felizes e realizadas. Muito mudou, as princesas começaram a aparecer nas histórias em contextos diferentes, protagonistas e, principalmente de etnias diferentes.



Imagem 23 - Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Sousa (Contracapa do livro *Princesas Negras* (2018)).

É com um novo olhar sobre o que é ser princesa, de onde elas veem e o reino que fazem parte, sua raça, etnia, cultura, vestimentas e tantos outros marcadores, que Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Sousa, apresentam o livro *Princesas Negras* (2018). A autora Ariane Meireles é doutora em Ciência da Educação e faz partes de diversos movimentos sociais pelo direito de negras, negros e LGBTQ+. Doutora em Educação e Comunicação, Edileuza Souza é organizadora da Coleção Negritude, Cinema e Educação – Caminhos para

implementação da lei 10.639/03. Formada em Artes Visuais, Juba Rodrigues, ilustradora da obra, é surfista e arte-educadora, suas produções são cheias de cultura e ancestralidade.

A obra literária infantojuvenil, escritas pelas autoras mencionadas, apresenta uma importante narrativa de representatividade, estética negra, autoafirmação, autoestima, e valorização da cultura e ancestralidade afro-brasileira e pertence as categorias, 2 - História, cultura e ancestralidade, categoria 3 – Auto-pertencimento e estética negra, categoria 4 - Gênero e construção de identidade.

Levando em consideração esses diversos aspectos de positivação da figura da menina/princesa negra, será também apresentada de forma complementar algumas princesas e príncipes negros na obra *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes* (2023) da autora Kiusam de Oliveira. Livro que se apresenta nas categorias, 2 - a história, cultura e ancestralidade e 3 – Auto-pertencimento e estética negra.



Imagem 24 - Kiusam de Oliveira, *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes* (2023, p. 62)

A escritora Kiusam é pedagoga e doutora em Educação, Cultura e Organização, forma educadores em temáticas sobre infâncias, educação, relações-étnicos raciais e outros temas, com intuito de fortalecer e empoderar crianças negras. Seu estilo de escrita foi denominado por ela, “Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil”. A obra *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes* (2023) foi ilustrada pelo desenhista Ayodê França, nome que significa “chegou à alegria” em iorubá. Ayodê assim se define: “Sou um artista negro, pernambucano, nascido no ano de 1984, na cidade do Recife, encantado pela poesia dos sons, das imagens, dos gestos e das palavras e trabalho constantemente para partilhar esse encantamento com todos que consigo alcançar” (Oliveira, 2023, p.63).

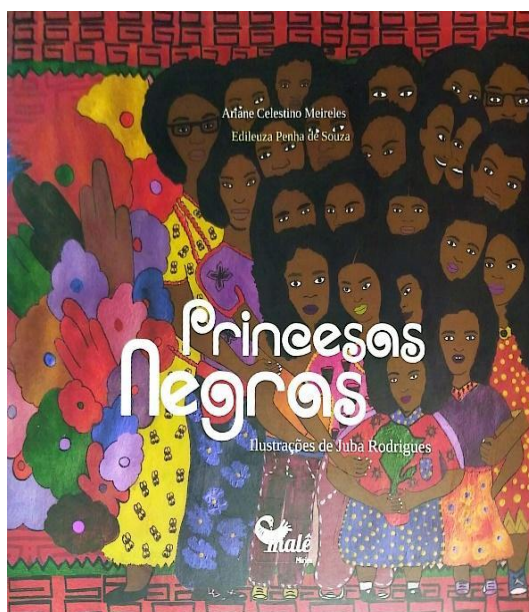


Imagem 25 - Capa do livro *princesas negras* (2018), Meireles e Souza

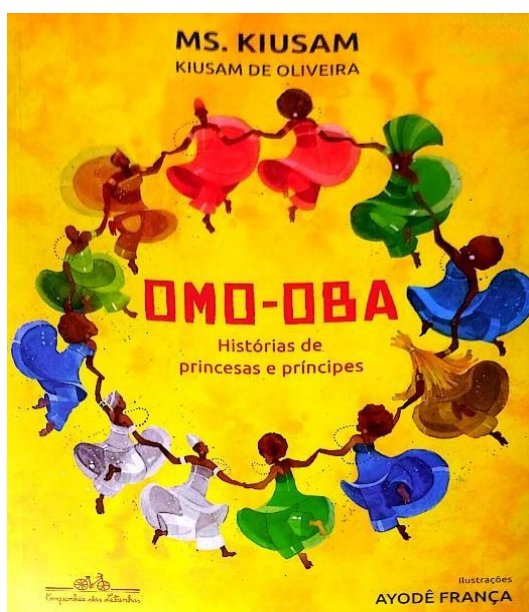


Imagem 26 - Capa do livro *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes* (2023), Kiusam de Oliveira

Na imagem 24, temos a capa da obra *Princesas Negras* (2018). No lado direito, podemos ver várias meninas, que representam as princesas e, no lado esquerdo, podemos ver flores coloridas que contrastam com todas as vestimentas que elas estão usando. A capa apresenta uma técnica com uso de tintas e pinceladas menos uniformes e há contornos em algumas imagens, que se assemelham ao contexto dos desenhos infantis, promovendo a aproximação do público leitor à obra. A história é escrita em fontes grandes e pequenas. As letras maiores produzem ritmo e são repetidas intencionalmente, em harmonia com as

ilustrações, que estão dispostas em todas as páginas do livro em cores escuras, mas vivas e alegres.

No lado direito, a imagem 25, podemos observar a capa do livro *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes* (2023), em tons de amarelo e laranja, cores fortes e quentes, conduz um sentimento de alegria. As princesas e príncipes dançam em volta do título da obra em ritmo de festividade e união. No interior do livro, os desenhos das princesas e príncipes ocupam algumas das páginas pares, abrangendo toda a página. As demais recebem pequenas ilustrações, de acordo com o contexto das histórias narradas, divididas em suas sessões sobre a história de cada princesas e príncipes apresentados.

Princesas Negras (2018), de Ariane Celestino Meireles, *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes* (2023), de Kiusam de Oliveira, são histórias narradas em terceira pessoa, por uma narradora observadora, que apresentam as princesas e príncipes negros/as, suas características físicas, traços estéticos, suas vestimentas e toda suas formas de vivenciar sua cultura e ancestralidade.

Em *Princesas Negras* (2018), de primeiro momento, o leitor é convidado a compreender as diferenças das princesas negras, através do sentir, pois segundo a narradora, antes de serem vistas, elas devem ser primeiro sentidas (Meireles; Souza, 2018).



Imagem 27 - Meninas observam imagem de princesas, *Princesas negras* (2018, p.04)

Na página 04, a imagem acima está do lado esquerdo e podemos ver a representação da Rainha Mãe de Ejisu, Yaa Asantewa (c.1840-1921), do Império Axânti, atual Gana. Segundo a revista *Raça*¹⁸ (2022), a rainha Yaa Asantewa liderou uma rebelião com objetivo de libertar seu

¹⁸ Rainhas Negras que a mídia não mostra. **Rev. Raça Brasil**. set., 9, 2022. Disponível em < <https://revistaraca.com.br/rainhas-negras-que-a-midia-nao-mostra/> > Acesso em Jan. de 2024.

rei, prisioneiro dos britânicos, mostrando honra e coragem. Podemos notar outro viés, quanto às representações de rainhas e princesas, reinados e outras formas de organizações. São princesas e príncipes guerreiros, que defendiam suas terras, que lutavam por seus povos, que protegiam a história, honrando seus antepassados. E ainda na imagem, na mão de uma das crianças, temos também a ilustração de Carolina de Jesus, representação de uma ancestral da nossa atualidade, que também resistiu através de seus escritos, opondo-se à realidade de sua época. As figuras dessas mulheres, são observadas com entusiasmo e muita admiração, pois representam as rainhas e princesas que vivem e viveram antes.

Identificamos também outras princesas e príncipes negros/as em *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes* (2023), de Kiusam de Oliveira, vejamos:



Oiá era uma princesa jovem e linda, muito conhecida pela sua determinação. Gostava de usar seu adê, sua coroa de palha da costa enfeitada com búzios. Levava sempre em sua mão esquerda um erukerê, seu cetro de princesa, que também servia para espantar mosquitos e alguns espíritos. Suas cores preferidas eram rosa, branco e vermelho (Oliveira, 2023, p.11)



Oxum era uma princesa menina que encantava a todos com sua beleza e seu perfume. Gostava de usar seu adê, sua coroa toda de ouro, com penduricalhos em fios também de ouro e gotinhas de chuva na ponta. Era um encanto, um brilho só. A princesinha era vaidosa, mas não somente: era também estratégica. Andava o tempo todo com um espelho na mão esquerda, sem se esquecer da adaga na mão direita. Pensavam que carregava o espelho por vaidade, mas Oxum nem ligava, pois sabia que era um objeto encantado: quem olhava para ele, via o que carregava de mais profundo dentro de si (Oliveira, 2023, p.15)



Iemanjá era uma linda princesa que vivia sozinha, no Orum, o céu. Não tinha com quem brincar, não tinha com quem conversar e não tinha com quem fazer refeições. Vivia sozinha entre vapores, labaredas de fogo e rochas. Olodumare-Olofin olhava para ela e não gostava do que via: Solidão.

[...] Olodumare estendeu as mãos sobre a barriguinha de Iemanjá e, quando ela abriu a boca, saíram de lá diversos seres protetores da natureza, os orixás, com incumbência de povoarem o planeta terra. Ossaim, Oxóssi, Ogum, Xangô, Obaluaie e os Ibejis. Agora Iemanjá não ficaria mais só (Oliveira, 2023, p.19-21).

Organograma 18 - Princesas, Omo-oba: histórias de princesas e príncipes (2023, páginas 11- 21)

No organograma 18, foram selecionadas três princesas da obra infantojuvenil *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes* (2023). Podemos notar o cuidado da escritora em sempre descrever as princesas destacando sua beleza, não só positivando seus traços, mas também descrevendo suas características e qualidades, seus adornos e suas emoções. A importância de resgatar a imagem, representatividade de príncipes e princesas negras para crianças, a partir de suas histórias que encantam e possibilita despertar no imaginário infantil a qualidade das princesas africanas que são divindades das religiões de matriz africanas no Brasil. Elas são ressaltadas pelas cores, vestimentas e acessórios ou ferramentas ancestrais de encanto e magia. Referências que fazem parte da cultura afro-brasileira, histórias cheias de grandes ensinamentos. Podemos identificar o propósito de Ms. Kiusan de Oliveira, como assina o livro,

de apresentar aos pequenos leitores: Oiá, Oxum, Iemanjá, orixás femininos e Ossaim, Omulu, Orunmilá, orixás masculinos. Três princesas e três príncipes, caracterizados pelas suas cores e suas indumentárias, pontuando suas qualidades e suas histórias, no panteão das religiões de matriz africanas no Brasil, como o candomblé, por exemplo.



Organograma 19 - Príncipes, Omo-oba: histórias de princesas e príncipes (2023, 49- 57)

Os meninos negros também anseiam representações de príncipes, geralmente apresentado nas histórias em posição de subserviência, com vestimentas neutras e em sua maioria como escravizados, seja em histórias de cunho religiosos, seja em história de guerreiros.

Como já mencionado, Kiusam traz informações sobre os príncipes com o mesmo cuidado, afirmando a beleza negra e todo seu encantamento, inteligência, estratégias, assim como suas nobrezas. Os príncipes e princesas negras que fazem parte dessa narrativa, de acordo

com a obra, foram inspirados nos Itan¹⁹, que fazem parte da cultura e mitologia iorubá. São referências que para além de sua cor, traços e postura reforça a positividade de ser para construção da identidade das crianças negras pois transmite muita sabedoria.

Há outra coisa que só as princesas negras têm além da pele escura e dos cabelos crespos, cheios de “rulitos”: elas têm um monte de outras princesas que chegaram ao mundo antes delas, viveram muitas coisas e fizeram muita história para elas serem quem são. Estas que vieram antes são as ancestrais (Meireles; Souza, 2018, p.14).

Não eram princesas frágeis, que esperavam príncipes para serem salvas, as princesas negras lutaram ao lado dos guerreiros e guerreiras, rainhas, deusas de seu reino, parte das histórias cheias de coragem e heroísmo.

Um olhar que identifica uma princesa negra é um olhar que se permite conduzir pelo coração, pela sensibilidade, pelos sentimentos mais nobres, que têm a ver com a solidariedade, a simplicidade e, acima de tudo, a sabedoria.
Sabedoria! Sim, sabedoria: as princesas negras transbordam sabedoria por todos os lados. A começar pela cor da pele. Há sabedoria maior? (Meireles; Souza, 2018, p.06).

Nesse trecho, podemos perceber a ênfase dada pela narradora de como identificar uma princesa negra, através de sentimentos sensíveis e que estão relacionados a simplicidade e principalmente a sabedoria. A sabedoria está atrelada aos seus saberes construídos no seio familiar, pelos seus ancestrais, tradições culturais que se mantêm vivas nas novas gerações e que são apresentadas à sociedade, a partir do protagonismo, e principalmente, através dos marcadores sociais, por exemplo, sua cor.

A pele escura tem riqueza de melanina.
Sim! Melanina.
___ Pigmento responsável pela cor de pele, dos olhos e dos cabelos. Uma pele cheia de histórias é a pele que carrega as partículas do continente africano, uma pele de resistência e ancestralidade. Sim! A pele das princesas negras carrega tanta sabedoria, que algumas, de tanta melanina, até brilham. Como joias. (Meireles; Souza, 2018, p.09).

A autora apresenta uma discussão acerca do pigmento responsável pela cor da pele, a melanina. Sabe-se que a concentração de melanina no corpo, biologicamente é responsável pela tonalidade da pele, e outras características. Através desta afirmação, a autora apresenta a cor da

¹⁹ O *Itan* é o conjunto de mitos e lendas do *panteão africano*. Pode-se constatar que a palavra *Itan*, com exceção dos participantes do Candomblé, é desconhecida, mesmo sendo um país onde a influência africana faz parte de seu processo de construção de uma identidade cultural (2018, p.99-100). In. <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras> Macapá, v. 8, n. 3, 2º sem., 2018.

pele das princesas como uma forma de resistência e ancestralidade. Elas não são somente princesas comuns, são princesas negras, empoderadas e confiantes como suas ancestrais. Todas suas histórias e lutas estão presentes na cor de sua pele. Elas são meninas e meninos negra/os que resistem ao racismo e à discriminação cotidianamente, através das suas vivências, tradições, relações consigo mesmas e com o mundo em sua volta, lutando por respeito e dignidade.

Os cabelos das princesas negras têm tanta sabedoria que desafiam até a lei da gravidade: crescem para cima! Talvez seja por isso que as princesas negras nem precisam usar coroas para mostrar quem são: seus cabelos crespos já são naturalmente o ornamento mais lindo para uma cabeça real.

Para isso, usam um tipo especial de pente e deixam seus cabelos no estilo “black power”, quer dizer “poder negro”. Outras princesas fazem diferentes tipos de tranças, ou entram na onda rastafári, os lindos “dread looks” (Meireles; Souza, 2018, p.10).

Os cabelos são importantes marcadores sociais. No mundo encantado das princesas, apresentadas nas infâncias de muitas meninas brancas e negras, para que as rainhas e princesas sejam representadas, é necessário que tenham coroas em suas cabeças, que naturalmente simbolizam poder, honra e nobreza. As princesas negras apresentam sua nobreza através de sua sabedoria, que dispensa os acessórios como coroas ou adornos que representam poder, pois o poder está em seus fios de cabelos cacheados, crespos, trançados, que “naturalmente” ornamentam os cabelos das princesas.

A etnografia dos penteados africanos nos mostra que o cabelo nunca foi considerado um simples atributo da natureza para os povos africanos, sobretudo os habitantes da África Ocidental. O seu significado social, estético e espiritual constitui um marco identitário que tem-se mantido forte por milhares de anos. É o testemunho de que a resistência e a força das culturas africanas perduram até hoje entre nós através do simbolismo do cabelo (Gomes, 2020, p.338)

E reforçando essa ideia, Gomes (2020, p.28) afirma que “o cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos”, por isso, atrelar à sabedoria, à ancestralidade, à tradição e tantas outras formas de definições dadas às princesas negras, a seus marcadores físicos, como cor de pele, cabelo, vestimentas, são importantes para compreensão de uma identidade firmada do consenso das principais qualidades atribuídas aos corpos negros e sua projeção na sociedade, diante da controvérsia de como dever ser, esteticamente uma princesa. Pois trazer a positivação da beleza negra, também é necessário para que as meninas negras se compreendam como princesas, a partir dos encantamentos de suas raízes.

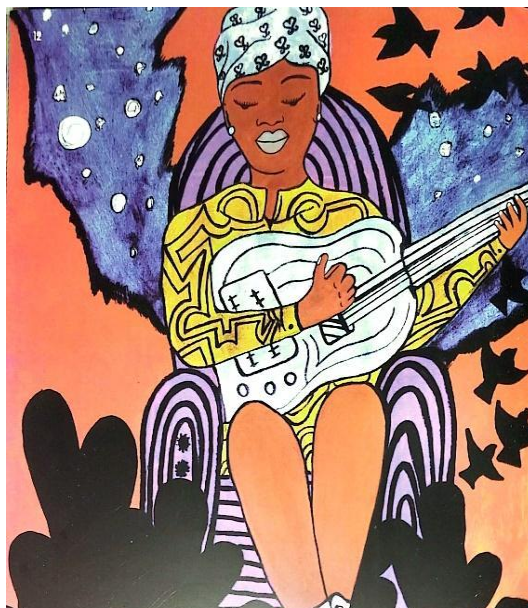


Imagem 28 - Princesa representando o uso do turbante, Princesas negras (2018, p.12)

As princesas negras comunicam o poder de sua beleza através de seus cabelos, introjetando seus valores. “O cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, como tal, comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como um signo, uma vez que representa algo mais, algo distinto de si mesmo” (Gomes, 2020, p.35). Na imagem 27, temos a representatividade do uso do turbante, importante símbolo de resistência e afirmação da identidade afro-brasileira. “Há princesas que em dias de festa (ou não) usam turbantes feitos de lenços e tecidos multicoloridos. As princesas negras fazem com seus cabelos um mundo de possibilidades” (Meireles; Souza, 2018, p.13).

A simbologia do turbante no Brasil, para os afrodescendentes está ligada a resistência de seus ancestrais que foram trazidos de África através do tráfico de pessoas para a escravização dos mesmos, segundo GODOI “O turbante é um adorno repleto de simbolismo para quem usa; tem seu uso originado no Oriente e na África negra” (2016, p.70), contraditoriamente de como era usado na Europa, em que apenas era um acessório relacionado à moda (Pereira, 2021, p.02).

É importante apresentar às crianças, como forma de representatividade, os marcadores de identidade, vestimentas, acessórios que fazem parte da cultura africana e que foram se ressignificando e se incorporando no contexto identitário brasileiro, como símbolo não só relacionado à moda, mas como forma de apresentar suas origens afrodescendentes, suas lutas e resistência contra o racismo e as diversas outras discriminações. Além do turbante, o livro também cita diversos outros adornos e penteados que são indicadores, que afirmam o respeito e o orgulho afro-brasileiro, como rastafári, “dread looks”, tranças e outros.

Assim são as princesas negras. Não são as roupas, coroas ou príncipes a cavalo que as identificavam, mas sim sua pele rica em melanina, seus cabelos crespos, sua sabedoria, sua ancestralidade. (Meireles; Souza, 2018, p.18).

Encantar-se. Sentir-se representados ao ler as histórias de princesas e príncipes, de cabelos crespos, adornos coloridos e encantados; conhecer sua ancestralidade, a história e cultura de seu povo, é também direito de meninas e meninos negros. Através da literatura que se acende o sentimento de pertencimento à cultura afro-brasileira e africana, que oportuniza o sentir, criar e pertencer. É a partir desses primeiros passos que podemos produzir uma educação de qualidade e antirracistas, centrada nos saberes culturais e tradicionais de todo um povo.

4.1.1.4 *O Menino Nito*, Sônia Rosa: o ensinamento da masculinidade questionada.

Os padrões sociais são frutos de histórias, repetidas várias vezes, internalizadas, e apresentada para sociedade como uma norma a ser seguida. Os papéis sociais desempenhados pelo homem e pela mulher, comportamentos, seu modo de vestir, se relacionar, até mesmo os sentimentos que devem ser expressados. Para meninas e meninos negros, como já discutimos anteriormente, existem duas ou mais avenidas de poderes que interseccionam a vivências dessas crianças, que sofrem diariamente a imposição de se adequarem a uma sociedade baseada em estereótipo, um deles, apresentado na literatura infantojuvenil *O menino Nito* (2011), é o clássico ditado “homem não chora”.



Imagem 29 - Sônia Rosa (Itau Social: <https://www.itausocial.org.br/noticias/literatura-infantil-negroafetiva/>)

Sônia Rosa autora desta obra, é formada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em relações étnico raciais, escritora e contadora de história, para ela, suas escritas para crianças são literaturas negro-afetivas. Suas obras apresentam o protagonismo e a representatividade do povo negro.

A ilustração conta com o trabalho de Victor Tavares, responsável por ilustrar mais de cem livros infantis.

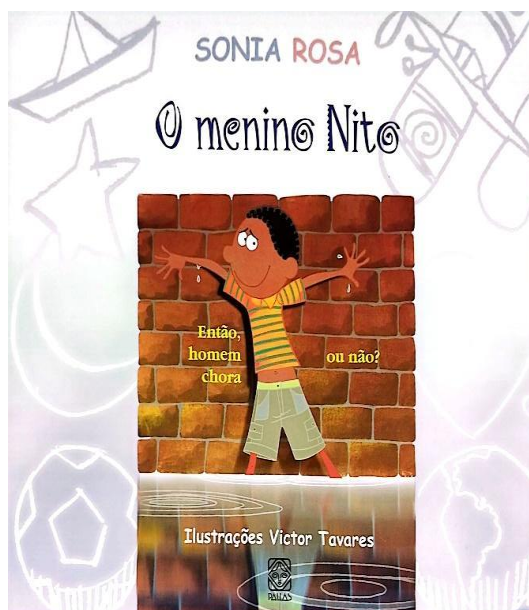


Imagem 30 - Capa do livro Menino Nito (2011), Sonia Rosa

A capa é apresentada em um fundo claro, com ícones que fazem parte do mundo de brincadeiras de uma criança. No centro o personagem principal nessa história, encontra-se encostado em uma parede, buscando conter seus sentimentos, emparedado pela opressão de ser forte e não permitir que seu choro venha romper essa barreira. Podemos observar, vive um dilema, que está escrito em ambos os lados da parede que ele sustenta: então, homem chora, ou não?

As narrativas afro-brasileiras infantojuvenis, mostram além de questões das representações raciais, mostram situações cotidianas, manifestações culturais, religiosas e sociais, como já foi exposto no decorrer desta pesquisa, abrangem temas como identidade e gênero, violência, educação e transformação social, entre inúmeros outros destaques. A obra *O menino Nito* (2011), de Sonia Rosa, inserido, nesta dissertação, na categoria 4 - gênero e construção de identidade, vem nos fazer refletir com mais profundidade as questões sobre

gênero e masculinidade e pode ser incluído na categoria 5 - representações imagéticas das pessoas negras e outros temas.

Nito, garoto bonito e esperto, tem a construção de sua identidade masculina atravessada por estereótipos e paradigmas sociais sobre quais os comportamentos masculinizantes devem ser obedecidos para que se construa homem. A masculinidade como constructo social é marcada por ritos de passagens e atitudes que distanciam os homens das mulheres, muitas vezes sendo considerados antônimos sociais. Santos & Oliveira (2022, p.365) descrevem os elementos construtores de identidades masculinas, afirmando que:

Os meninos são ensinados a terem atitudes que o distanciassem de uma pessoa considerada ‘afeminada’, sendo isso, uma das principais funções das práticas atribuídas ao gênero masculino, que é justamente afastar o menino ao máximo de atitudes femininas na vida cotidiana, tanto no ambiente privado, quanto no ambiente público.

Colocando em evidência características que serão refletidas nas falas dos pais de Nito, quando o reclamam por chorar tanto. O pai teve sua identidade masculina pautada na virilidade, na força, na razão invés da emoção e, da mesma forma, quer direcionar Nito por este caminho, não percebendo que essa internalização de sentimentos causaria problemas sérios ao garoto no convívio familiar e social.

“A historiografia sobre masculinidades nos evidencia que desde infantes a prática de construção da identidade de gênero vai ocorrendo de forma estereotipada, começando na socialização com a família” (Santos; Oliveira, 2022, p. 365). Ou seja, o padrão de masculinidade pelo qual Nito é influenciado sugere esse distanciamento do que é feminino e uma busca por características viris, ousadas e “racionais”.

O modelo de homem viril, que não demonstra emoções, que se coloca em riscos, abrange também elementos como a violência, o alcoolismo, a degeneração e a imprudência, se configurando como algo nocivo à saúde física e mental dos garotos. Nesse ponto, Sonia Rosa (2011, p. 02), através de Nito, questiona, “Então, homem chora ou não?” Ela traz essa discussão sobre que tipo de masculinidade está se construindo nos meninos do século XXI. Essa questão da construção de uma ideia de virilidade de forma privativa, desconsiderando os sentimentos do indivíduo é algo prejudicial para o personagem, assim como tantas outras crianças da realidade concreta, onde muitos se constroem, em muitos casos, sujeitos agressivos e/ou doentes emocionalmente.

O trecho que mais destaca essa questão de gênero e masculinidade está quando o pai do garoto o aborda e por meio de sua autoridade hierárquica (outra característica geralmente

atribuída a identidade masculina), lhe impõe os padrões de comportamento que em sua concepção um homem deve ter.

Certo dia o pai o chamou num canto e lhe falou muito sério:

—Nito, meu filho, você está virando um rapazinho... já está na hora de parar de chorar à toa.

E tem mais: homem que é homem não chora!

Você é macho”

Acabou o chororô de agora em diante, viu?

O menino ouviu tudo calado, assustado, e ficou pensando nas frases:

“Acabou o chororô!”

“Homem não chora!”

“Você é macho!” (Rosa, 2011, p. 05)

Essa postura do pai com Nito é característico dos ritos de passagens para tornar-se homem, por meio da imposição, da violência simbólica, do medo e da dominação que os homens têm para com outros homens e mulheres. O caso de Nito não é diferente de tantos garotos que tiveram que se construírem a partir de um padrão de virilidade socialmente imposto a eles e que é opressor e julgador. A expressão “homem não chora” demonstra justamente essa opressão, esse julgamento pelo fato de demonstrar sentimentos e emoções, o que geralmente é atribuído às mulheres. A maioria das vezes essas práticas masculinizantes ocorrem na infância e adolescência e perpassa por toda a vida (Santos; Oliveira, 2022).

Nito está aprendendo seu “papel” social, “está sendo ensinado a ser” homem e isso significa se distanciar do que é ser mulher. Pedro Vilarinho Castelo Branco (2008) discorre sobre a infância e adolescência dos garotos do Piauí do século XIX e XX, trazendo justamente essa ideia de que a distinção entre meninos e meninas era uma das maiores características do tornar-se homem, viril, sem medos, forte e movido pela razão. E na fase de juventude, esses elementos se acentuam ainda mais. Na obra está descrito quando o pai fala a “– Nito, meu filho, você está virando um rapazinho... já está na hora de parar de chorar à toa” (Rosa, 2011, p. 05), ou seja, você está entrando na fase em que deve se afastar dessas práticas que lhe distanciam do que é ser homem.

Essa obra é importantíssima para se problematizar sobre esses perfis de masculinidades que se constroem na atualidade, tornando sujeitos doentes emocionalmente, como é o caso do personagem que depois da conversa com o pai começa a reprimir seu choro, engoli-los constantemente, atravessado com essa violência simbólica, que segundo o psicanalista Sócrates Nolasco (2001), é uma forma de violência que afeta o emocional, a postura e perfil da pessoa, sem necessariamente ser algo físico, são estereótipos (seja macho! homem não chora!), entre inúmeros outras situações que oprimem o sujeito que está construindo sua identidade de gênero.



Imagem 31 - Nito constrói uma barreira emocional, Menino Nito (2011, p.06)

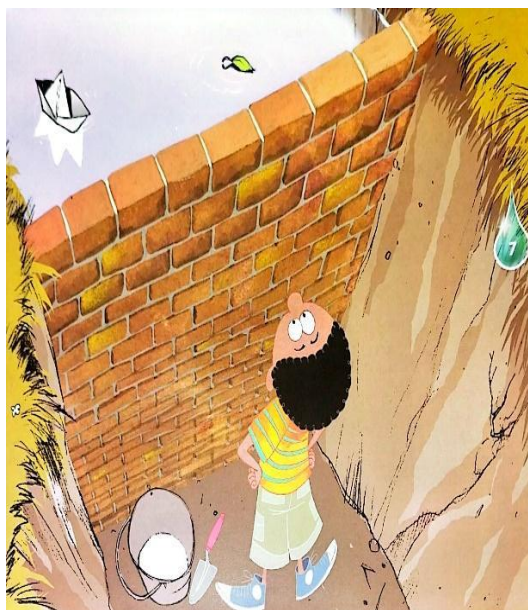


Imagem 32 - Nito percebe os bloqueios de seus sentimentos, Menino Nito (2011, p.07)

Nito constrói em sua mente uma barreira. Guardando todas as emoções que sentia, pois sempre que ia chorar lembrava do que o pai dissera: “homem que é homem não chora” (Rosa, 2011, p. 06) e isso começou afetar sua vida cotidianamente. “Nito, que corria pra lá e pra cá, foi parando de correr, foi parando de pular, parando de brincar. Ao final de um mês, o menino já não aguentava nem se levantar da cama de tanto que pesava os choros engolidos” (Rosa, 2011, p.08), Nito estava doente.

A repressão de sentimentos, a opressão imposta socialmente, o esforço de se manter firme e viril diante das emoções tornam diariamente milhares de homens doentes. Sócrates Nolasco (2001) apresenta dados de uma pesquisa que confirma a incidência de problemas psicológicos em homens como a depressão, incitados, principalmente, por não estarem adaptados a esse padrão de masculinidade imposto.

A solução para Nito foi a busca de uma ajuda profissional e também cultural, pois o perfil de masculinidade do doutor Aymoré era diferente do de seu pai. O doutor Aymoré possui uma perspectiva sobre a masculinidade e a demonstração de emoções como algo normal, legítimo do ser humano, que se reprimido pode causar todo o problema que Nito estava passando. O doutor foi logo dizendo “[...] o jeito é deschorar todo o choro engolido” (Rosa, 2011, p. 10) e Nito surpreso com a indicação do doutor questiona “Eu posso? Mas eu não sou homem?” (Rosa, 2011, p. 11). O doutor lhe explica que o choro é algo natural de homens, mulheres, crianças, pessoas de todas as idades e gêneros.

A figura do doutor está representando a necessidade em muitos casos de buscar uma ajuda profissional para resolver problemas de cunho social que tanto afetam a convivência. Assim como Sócrates Nolasco (2001) afirma que os homens estão entre as maiores vítimas de suicídios, por não suportarem as cargas que a sociedade patriarcal e capitalista impõe diariamente a eles, bem como a repressão das emoções que se não tratadas podem gerar esse tipo de situação.

Sonia Rosa traz essa discussão em sua literatura destinada justamente a esse público, os jovens. Garotos que estão na idade de muitas descobertas e de um grande fluxo de emoções, que muitas vezes eles mesmos não compreendem e acabam se reprimindo por conta de um padrão cultural que adoece e mata. O menino Nito se cura depois de “deschorar” todo choro engolido e seu pai que também chora, explica ao filho que chorar não vai o tornar menos homem. Ele pode sim demonstrar seus sentimentos, suas emoções. A fala do pai no final, pode ser encarada como a possibilidade de Nito se construir como um novo homem mais sensível e reflexivo sobre a vida.

4.1.1.5 *Lápis de cor*, Madu Costa: a relação criança / natureza

Já discutimos o quanto é importante colocar nas pautas dos estabelecimentos escolares ou de outras instituições responsáveis por direcionar e fazer parte das vivências de crianças e jovens negros. Trazer debates sobre o combate ao racismo e diversas outras discriminações é essencial para construção de uma sociedade livre de preconceitos e estereótipos que aprisionam

a maioria da população brasileira que é de as pessoas negras. Aproximar as crianças de sua ancestralidade e história de uma forma positiva, através de literaturas infantojuvenis, é um mecanismo, sem dúvidas, que transforma e tem um grande impacto no futuro desses indivíduos.

Além disso, as crianças e jovens negros/as não só necessitam de afirmar suas histórias, mas também serem protagonistas em diversos outros temas. Precisam sentir-se representadas imagetivamente, desde o cotidiano de sua ida a escola, ao parque de diversão, suas preocupações com a diversidade, temas como meio ambiente, brinquedos e brincadeiras, jogos eletrônicos. O que destaca essas produções afro-brasileiras infantojuvenis não é necessariamente a centralização do tema do racismo e subjugamento do povo negro, mas a existência de personagens negros como protagonistas e visibilizados, independentemente da temática que se trate a narrativa. E pensando nisso, iremos conhecer um pouco sobre autora Madu Costa, que escreveu diversas obras infantojuvenis, incluindo a que será analisada posteriormente, *Lápis de cor*.



Imagem 33 - Maria do Carmo Ferreira da Costa (Portal da literatura afro-brasileira: <http://www.lettras.ufmg.br/literaafro/autoras/575-madu-costa>)

Maria do Carmo Ferreira da Costa nasceu na cidade de Belo Horizonte no dia 02 de março de 1953, filha de Judith Ferreira da Costa e Eugênio Caetano da Costa. Diplomou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais em 1995 e em 2000 concluiu pós-graduação em Arte Educação pela PUC Minas. Desde pequena sempre gostou de escrever, desenhar, cantar e seus primeiros escritos foram em versos. Coralista no “Coral Ágbará Vozes da África Cantamos na língua Yorubá”, a autora leciona artes e literatura na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Ligada essencialmente à literatura infantojuvenil, participa de várias oficinas ministrando cursos de contação de histórias com o Grupo Conta e Encanta. Através de sua literatura, Madu Costa busca incentivar não só a leitura em meio às crianças, mas também a produção de textos irrigados pela arte imaginativa. Tratando da afro-brasilidade de diversas formas em suas produções, a autora se dedica, também, a participar de projetos e eventos que buscam o reconhecimento e a expansão de tal campo artístico de nossa literatura.

Madu Costa também escreveu as obras, *A janta da anta* (2000), *Meninas negra* (2006), *Koumba e o Tambor Diambê* (2006), *A Caixa de surpresa*, *Cadarços Desamarrados* (2006), *Embolando palavras* (2014) entre outros. A obra integra de *Lápis de Cor* (2012), nessa série de análises, incluídas na categoria 5 - Representações imagéticas de personagens negros em outros temas.

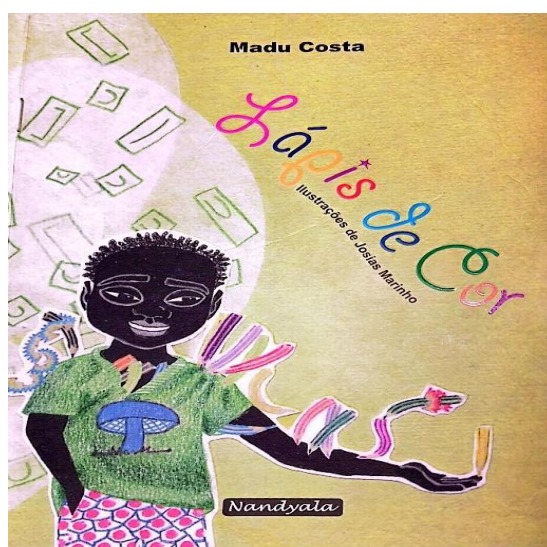


Imagem 34 - Capa do livro lápis de cor (2012), Madu Costa

A obra foi ilustrada pelo desenhista e arte/educador Josias Marinho. Ilustrador formado pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, nasceu na cidade de Real Forte Príncipe da Beira no Estado de Rondônia. “Foi crescendo e ficava fascinado pelas histórias que envolviam a fortaleza, a floresta e o rio. Deixava envolver pelas imagens, cheiros, sons e movimento que essas histórias ofereciam” (Costa, contracapa, 2012), e por seu fascínio ao mundo da literatura se dedica a estudar e produzir imagens para essa finalidade.

A obra retrata a vivência de Luan, “menino muito antenado aos acontecimentos do século. Ele joga bola, solta pipa, brinca de esconde-esconde. Adora fazer experimentos científicos, observar planetas, pessoas e bichos” (Costa, M., 2012, p. 04). Além disso, usa o celular e o computador para atividades que gosta como mandar mensagens, pesquisar em sites da internet jogos, poesias enigmas, mas não só, Luan também está por dentro de questões importantes sobre o nosso planeta como, por exemplo, o cuidado com o meio ambiente.

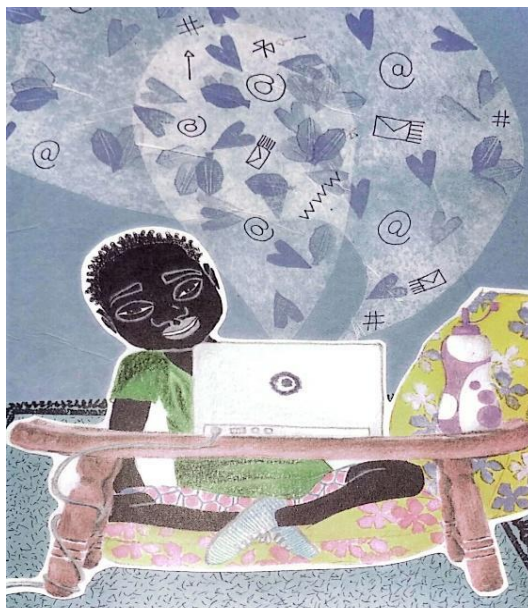


Imagem 35 - Luan navegando na internet, Lápis de cor (2012, p. 05)

Na imagem 32, Luan está em seu quarto, usando o computador. Ele gosta de pesquisar sobre diversos assuntos e curiosidades. Usando a internet e os aparelhos eletrônicos de forma saudável, em busca de ampliar seus conhecimentos, contribuir para que seja sempre muito criativo e use sua imaginação para “dar vida” a suas ideias. Luan gosta de refletir sobre o mundo a sua volta, entender como as coisas acontecem, a ação e reação, pois como se sabe, Luan também está atento sobre como as pessoas estão tratando o meio ambiente. Ele está sempre “preocupado com a saúde do planeta” (Costa, M., 2012, p. 04). Quando vê árvores cortadas em sua rua e resolve “tomar providência. Pegou lápis de cor e de escrever. Pegou papel. Pegou apontador. [...] Começou a fazer um cartaz em defesa da natureza...” (Costa, M., 2012, p. 06).

Ao produzir seu cartaz em defesa da natureza, desenhando árvores com lápis coloridos, folhas de papéis, Luan se depara com um dilema, pois percebeu que “quanto mais árvores ganhavam vida em seu cartaz, mais se perdiam em lápis e papel” (Costa, M., 2012, p. 10). Pois, como descreve Coelho, (2000), “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens”. É desta forma que, Madu Costa, através de *Lápis de cor* (2012), apresenta importantes temas, que, a partir de uma causa em questão, abre janelas para ampliar a imaginação do mundo infantil e a conscientização.

Estamos com aqueles que dizem: Sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola (Coelho, 2000, p.15).

Enquanto Luan está reflexivo sobre a posição em que se encontrava e deixava sua imaginação abrir novas possibilidades para resolver suas indagações, começa uma nova aventura, os lápis de cores ganham vida. “O menino, entre tonto e surpreso, vê os lápis coloridos, rolando de dar risadas...” (Costa, M., 2012, p. 13). É assim constitui um jogo de significados, em busca de apresentar a Luan, ações de protesto e luta. “Os lápis verdes se une, formam grupo entoado. Fazem coro. Gritam palavras de ordem: ESPERANÇA! SALVEM O VERDE! PANDORA!” (Costa, M., 2012, p. 16). Dessa forma, percebemos que os lápis agem de acordo como que lhes são atribuídos como significado, por exemplo, quando associamos o verde à esperança, às florestas etc.

Além disso, mostram suas habilidades de criar novas cores, novas possibilidades “o amarelo, meio desafinado, aproxima-se do azul, mas fica verde, sem graça. Corre, então, então para o vermelho. Já muda pro laranja” (Costa, M., 2012, p. 16). Os lápis deixam a narrativa “colorida” e representam a imaginação e conhecimento das crianças.

Ao tempo em que ele vê toda a alegria dos lápis, suas ideias fluem ainda mais, dando-lhe sugestões de como continuar seu trabalho. Desenhou árvores que em sua maioria são nativas da flora brasileiras (EBMSP, 2022) como ipês, quaresmeiras, jatobás, pequiizeiros, pé de manacá, abacateiro, palmeirais, sibipirunas e árvores que se adaptaram bem ao Brasil apesar de não ter suas origens no país como, flamboyants (Madagascar, África), mangueiras (Sul e Sudeste asiático), mostrando seu conhecimento ambiental, assim como, suas habilidades artísticas e, como uma das soluções possíveis, resolveu juntar sementes encontradas em sua rua.

Luan, ao final de sua experiência, constrói uma nova forma de vivência, desenvolve um novo olhar para com a natureza, observando os detalhes dos ciclos das árvores, desde o nascimento das sementes, crescimento, floração e frutificação, fazendo com que compreendesse que podia através dessa nova perspectiva fazer muito mais pela natureza, aos poucos, observando com mais atenção sua rua, começou a plantar as sementes que colheu. E além disso, Luan convida pessoas interessadas na causa, representando uma luta coletiva e de conscientização, assim como desejava desde o início. Essa jornada possibilitou trazer grandes reflexões sobre os ciclos da vida, da produção de materiais e o uso conscientes destes, além da importância de se ensinar as crianças desde cedo a terem um olhar de respeito para com a natureza e o planeta em que vivemos, além trazer o protagonismo de um menino negro, importante representatividade para identidade e autoestima nas crianças negras.

As literaturas analisadas nos permitiu compreender os diversos temas que podem ser considerados como ponto de partida para que temas como discriminação racial e o racismo, cultura, ancestralidade, masculinidade, “bullying”, além de outras abordagens que permitem

que as crianças sintam-se representadas no texto e imagetivamente, pois cada detalhe que compõem e constitui a obra literária infantojuvenil deve ser considerada, principalmente por ser um potencial construtor de caminhos para uma educação antirracista e decolonial.

Consideramos que essa análise se faz importante para que cada texto e imagem sejam vistos em sua forma profunda, reconhecendo que a literatura pode apresentar diversos contextos de vivências, onde cada uma delas apresenta traços da sociedade que devem ser focalizados, debatidos de forma a confluir com as necessidades de lutas atuais, seja contra o racismo e os grandes impactos que ele pode causar, seja na busca de trazer o protagonismo das crianças em todos os espaços da sociedade. Desta forma, buscamos a concretização de um lugar em que o respeito, reconhecimento e equidade sejam pensadas para acolher todas crianças e jovens negros/as brasileiros, dentro das escolas e fora delas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou apresentar como a literatura infantojuvenil pode contribuir para as representações das crianças negras, levando em consideração a construção de identidade, valorização de sua história e cultura, assim como, apresentar a escola como espaço de potencial contribuição para o combate à discriminação e o racismo, principalmente com a busca de oferecer ao ensino dessas crianças, que são colocadas em lugares de subalternidade, uma educação direcionada a suas raízes, centralizada em suas construções diárias, vivenciadas na família e em meio social. Partimos do entendimento de que a escola também é responsável pela influência na conscientização dos estudantes diante o lugar que eles devem ocupar na sociedade, seus graus de interferências sobre suas ações individuais e coletivas, quer seja de naturalidade nas formas de tratamentos já construído pela sociedade, quer seja reproduzindo e afirmando estereótipos ou com a construção de novos conceitos e possibilidade de ascensão do povo negro.

Problematizar o lugar desses sujeitos através da interseccionalidade se fez importante para compreensão de suas diversas formas de subjugamentos, e também perceber duas ou mais categorias de opressão das quais estão expostos, criando assim, possibilidades de entender as interrelações entre elementos do cotidiano nas vivências sociais como, faixa etária, regionalidade, religiosidade, nível educacional, entre outros, que se atravessam principalmente através da raça, classe e gênero. Por meio de critérios e fatores de análise, percebemos também que não é suficiente trazer discussão apenas sobre essas categorias, mas ampliar as discussões sobre a condição econômica que as crianças em estado vulnerabilidade, advindas de classe desfavorecida economicamente e discriminadas por essa condição que se alinha à cor de sua pele. A cor invariavelmente determina o quê e como deve ser, o que devem ler e aprender e o que deve se submeter. Do mesmo modo, a cor, o gênero, a condição econômica mantém essas crianças sob a engrenagem do racismo e da exclusão em todos os níveis sócio-históricos e econômicos.

Nesse sentido, as literaturas afro-brasileiras infantojuvenis, marcadas pela voz de dentro da história e da cultura negra, criada sob uma visão inclusiva do protagonismo negro que evidencia os fatos e os feitos das populações negras, permitem entender e absorver, colocar em evidência a estética negra, a valorização dos traços físicos, o formato de seu corpo e do cabelo. As produções infantojuvenis de autoria negra apontam para diversos assuntos, interesses e compromissos de formação da autoestima da criança negra, sempre de forma lúdica a produzir conhecimentos que permaneceram no imaginário de crianças e jovens, criando e recriando novos conceito sobre si e sobre o outro.

Todo esse entendimento permitiu enxergar a criança e os jovens que a sociedade construiu (ou vem construindo ao longo do tempo) e sua relação com a literatura. Podemos notar que as crianças brasileiras, são educadas aos moldes de conceitos europeizados, assim como seus primeiros contatos com o mundo imaginado (pelo adulto) da literatura. Quando nos remetemos à infância desses sujeitos, temos uma via de mão dupla, a infância da criança negra e a criança branca, embora estudos mostrem que o sentimento de infância era inexistente antes do século XVI, para ambas como vimos no primeiro capítulo desta dissertação.

Aos poucos e talvez insuficientes registros sobre a infância das crianças brasileiras confirmam as diversas formas de violências a que essas crianças negras foram submetidas, principalmente durante o período em que seus progenitores eram retirados de seus lugares de origem e submetidos a processo de escravização. Mesmo depois de decretado a liberdade, ser negro no Brasil tem sido uma constante luta por direitos. Ocupar espaços nas escolas, no mercado de trabalho; ter acesso à saúde, à moradia e tantos outros direitos mínimos de uma sociedade dita igualitária e justa, tem feito toda diferença na definição de como é a infância dessas crianças: uma infância dominada pela hegemonia eurocêntrica.

Nesse panorama, já podemos afirmar que a infância das crianças negras, pobres tanto meninos ou meninas, tem sim grandes problematizações a serem superadas. É por essas e por outras constatações que apresentamos a necessidade de uma educação antirracista de viés decolonial, que tem como maior premissa, a valorização da identidade das crianças negras e a construção de uma educação que reconheça essas crianças um novo olhar sobre sua própria história e a formação antirracista, deve-se iniciar na base.

A decolonialidade apresentada durante essa pesquisa é um dos caminhos para contribuir de forma significativa na construção metodológica do trabalho em sala de aula, sendo possível apresentar preceitos africanos e afro-brasileiros presentes em cada manifestação cotidiana do povo brasileiro, levando em consideração as experiências educativas que esteja atrelada aos conhecimentos ancestrais, considerando histórias vividas, criando laços de respeito e consciência do lugar das crianças negras na sociedade.

Ancorado na compreensão de que a forma mais eficiente de chegar a essas crianças e jovens para construção de suas identidades é a literatura infantojuvenil, realizou-se um vasto levantamento de obras e autores afro-brasileiros dedicados a escrever para o público mirim. As obras que foram analisadas permitem promover discussão sobre diversos temas centrais e laterais, principalmente a imagem da criança negra, seus sentimentos, seu imaginário infantil, criando e possibilitando o entendimento de como eles podem protagonizar suas histórias, através de um olhar internalizado pela criança.

O melhor caminho para chegar aos futuros leitores e construtores de um novo olhar para diferença existente entre nós (diferenças essas físicas, culturais e de escolha) é pelos escritos literários que tematizam a história no povo negro, os afro-brasileiros. Possibilitando uma educação sem discriminação racial e racismo.

No decorrer da pesquisa entramos em contatos com obras de autores das mais variadas matizes que revelam os diversos cenários da vida cotidiana negra. Evidenciando autores que retratam o personagem afrodescendente nos mais alternados contextos históricos, sociais e cotidianos. Assim, demonstrar sua história, origens de sua língua, sua cultura e até mesmo buscando resgatar a identidade esquecida do povo negro, sempre pretendendo combater o racismo e outras formas de discriminação. Esses autores mudaram o que podemos chamar de “literatura clássica”. Podemos então olhar para o novo estilo temático da literatura, uma literatura com temática afro-brasileira. Os livros infantojuvenis brasileiros receberam novas capas, com personagens negros, frutos de muitas lutas e ações afirmativas.

A ideia não é somente apresentar ao mundo educacional de manuais e livros que tematizam o assunto em questão, mas possibilitar, através das narrativas, a discussão sobre a representação da criança negra, sua identidade, cultura e atravessamentos sobre suas vivências, com si e o outro, possibilitando uma ótica antirracista. O uso destas obras deve ser cotidiano, presente em todo momento de construção de conhecimentos, direcionando as possibilidades para uma nova percepção, pois há muitos anos discutimos e observamos que as escolas recebem obras de autores e temáticas afro-brasileiras, que provavelmente são usadas somente em datas específicas do ano, ou projeto temporário, a educação pautada na decolonialidade almeja muito mais. Ainda enfrentamos o racismo que é estrutural e ainda vivenciamos situações de manifestações preconceituosas, que em tese, pelas tentativas de superação das diversas formas de inferiorização do povo negro, deveriam terem sido superadas.

Insistir através da escola e, especificamente, pela literatura é contribuir de forma significativa na formação de princípios individuais e também coletivos que se reconhecem nas narrativas ou mesmo criticam as contradições que existem nas narrativas e/ou na vida real. Nesse sentido, tal condução promove nessas crianças sujeitos críticos e reflexivos de seus lugares sociais, auxiliando-os a decodificar seus sentimentos mais íntimos. Desta forma, esta dissertação busca contribuir também para que público docente, no que tange à necessidade de direcionamentos para um estudo e caminhos metodológicos para uma educação decolonial antirracista, busque focalizar e se inteirar da história, da cultura e dos marcadores de identidade das crianças e jovens negras, a fim de oportunizar as crianças a serem protagonistas de suas vivências, contribuindo para a construção de uma nação digna de se viver.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Disponível em <<https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/biografia>> Acessado em 01/11/2023.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, [2009].
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Edital Jandaíra, 2021.
- ARAUJO, Débora Oyaymi. **Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professoras**. Curitiba: CRV, 2017.
- ARIÈS, Philippe. **1914-1984 História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ASANTE, Molefi Kete. A ideia Afrocêntrica em Educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. N° 31, mai-out, 2019. P. 136-148.
- AVANTE, Educação e Mobilização Social. **Levantamento: cadê nossa boneca?** Salvador/BA, 2023. Disponível em: <<https://avante.org.br/publicacoes/campanha-cade-nossa-boneca/>> Acesso em dezembro de 2023.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1° ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- _____. **Lei n° 2.040 (Lei do Ventre Livre)**. Rio de Janeiro: Paço do Senado, 1871. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496715>>.
- BRAZ, Júlio Emilio. **Felicidade não tem cor**. São Paulo: FTD, 2019.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 22° ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- CAMPOS, Andreino de Oliveira. A Afro-descendência e a superação do “velho” conceito de raça: a construção da identidade politicamente compartilhada. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **Educação, Cultura e Literatura Afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Quartel: NEAB-UERJ, 2007. p. 79-108.
- CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. 1° ed. Curitiba: Appris, 2021.
- CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **História e masculinidades: a prática escriturística e as vivências masculinas no início do século XX**. Teresina. EDUFPI, 2008.
- COELHO N, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1° ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade**. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA J, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs). **Descolonialidade e pensamento afro diaspórico**. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

COSTA M, Madu. **Meninas Negras**. 2º ed. Belo Horizonte/MG: Mazza Edições, 2010.

_____. **Lápis de cor**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano**: ensino fundamental, anos finais. 3º ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CRUZ, Elisabete da. **Cor de pele**. São Paulo: Suinara, 2018.

CULLER Jonathan. Narrative. In _____. **Literary Theory**: introduction. Oxford University press 1997. Reissued 2000. p. 84-94.

DANTAS, Carolina Vianna. (org). **O negro do Brasil**: trajetórias e lutas em dez vezes de história. 1º ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DAVI, Nunes. **Bucala**: a pequena princesa do quilombo do Cabula. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências em Educação, 2017.

DEL PRIORE, Mary. (org.) **História das crianças no Brasil**. 7º ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis (org). **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVII ao XX. 2º ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. **Literatura Afro-brasileira**: abordagens na sala de aula. 2º ed. Rio de Janeiro: Palhas, 2014.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira: In: __FERREIRA, Elio. FILHO, Feliciano José Bezerra. **Literatura, História e Cultura Afro-brasileira e Africana**: memória, identidade, ensino e construções literárias. Teresina: Editora da UFPI; Fundação da Universidade Estadual do Piauí, 2013. p. 27-49.

EBMSP. Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública. Mapeamento de espécies. Disponível em <<https://www.bahiana.edu.br/noticias/mapeamento%20de%20especies/>> Acesso em Dezembro de 2023.

EMICIDA. **Amoras**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

_____. **E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas.** 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

EURICO, Márcia, Campos. **Racismo na infância.** 1º ed. São Paulo: Cortez, 2020.

EVARISTO, Conceição. “Para menina”. In: **Cadernos negros 21: poesia.** São Paulo: Quilombhoje, 1998.

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

_____. **Os condenados da terra.** 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FÁTIMA, Ana. **Os dengos na moringa de voinha.** 1º ed. São Paulo: Brinque-Book, 2023.

FELINTO, Renata. (org). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula:** saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2012.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente:** identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FNDE, Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. **PNLD Literário: histórico.** 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>> Acesso em out. 2023.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro.** 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Literatura negra: os sentidos e as ramificações In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: SEPPIR, 2014, vol. 4, **História, teoria, polêmica**, p. 245-277.

FRAGA, Walter. ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma História da Cultura Afro-Brasileira.** São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Sílvia Barros da Silva. **Literatura de autoria negra.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2022.

GARCEZ, Maria Cecilia Leme de.; POZZER, Suzan Alberton. **(De)colonialidade da ideia de infância na educação latino-americana e caribenha.** Ediciones Universidad de Salamanca. Aula 28, 2022. P. 85-95.

GODWIN WOODSON, Carter. **A (des)educação do negro.** São Paulo: Edipro, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 3º ed. rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. **O movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org). **Educação, cultura e literatura afro-brasileira: contribuições para a discussão da questão racial na escola**. Rio de Janeiro: Quartet NEAB-UERJ, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Entrevista com Lélia Gonzalez. [entrevista concedida a] Carlos Alberto M. Pereira e Heloisa B.de Hollanda. **Revista Z Cultural**. Rio de Janeiro. Ano XVI, 02,01. 1º semestre de 2021.

_____. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOTLIB, Nádía Battela. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática 2004

GRIMM, Jacob. **Contos de fadas dos irmãos Grimm**. Jandira-SP: principis, 2020. E-book.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. 7º ed. São Paulo: FTD, 1992.

_____. **O pênalti**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização**. Belo Horizonte – MG. EDUR: Educação em Revista. 2018.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. Campinas – SP: Papirus, 1996.

KAYODÊ. **Zumbi, o pequeno guerreiro**. São Paulo: Quilombhoje, 2007.

LIMA, Heloisa Pires. **O comedor de nuvens**. São Paulo: Paulinas, 2009.

_____. **O coração do Baobá**. Barueri, SP: Amarilys, 2014.

_____. **O marimbondo do Quilombo**. Barueri, SP: Manole, 2010.

_____. **História da Preta**. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

LINHARES, Juliana Magalhães. Concepção de infância em sua dimensão histórica, cultural e socioeconômica. In: **História Social da Infância**. 1º edição. Sobral – MA: INTA, 2016. P. 23 – 30

_____. História Social da Infância no Brasil. In: **História Social da Infância**. 1º edição. Sobral – MA: INTA, 2016. P. 31-42

LOBATO, Monteiro. **A menina do nariz arrebitado**. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. 1920.

_____. **Histórias de Tia Nastácia**. 32º ed. São Paulo: Brasiliense, 2002

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9º ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Regina Suama Ngola. **Pisicanálise infantil e racismo: saúde mental nas relações étnico-raciais**. 1º ed. Curitiba: Appris, 2023.

MATOS, Patrícia. **Adjokè: e as palavras que atravessaram o mar**. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

MEC, Ministério da Educação. **Branca de Neve**. Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020. E-book.

MEDEIROS J, João Bosco. **Redação Científica: a prática de Fichamento, Resumos, Resenhas**. 4 ed. São Paulo, Atlas, 2000.

MEDEIROS R, Rogério de Souza. **Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos**. In: PIRES, Roberto Rocha C. (org). Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas, Rio de Janeiro: Ipea, 2019. 79-104.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Zica: a menina negra que viu um erê!**. 2º ed. Fortaleza: Impreco, 2015.

MEIRELES, Ariane Celestino; SOUZA, Edileuza Penha. **Princesas Negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

MORAES, Eunice Léa de. **Educação libertadora e feminismo negro: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe**. Curitiba: CRV, 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOLASCO, Sócrates, **De Tarzan a Homer Simpson:** banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

NUNES, Davi. **Bucala:** a princesa do quilombo do Cabula. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-Oba:** histórias de princesas e príncipes. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

_____. **Os solfejos de Fayola.** 1º ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2021.

_____. **O black power de Akin.** 1º ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2020.

_____. **Com qual penteado eu vou?** 1º ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

PAIVA Jane; BERENBLUM Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009
Disponível em
<https://www.scielo.br/j/pp/a/WSnjQJ7PWctJPmpXLcGtTLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em out. 2023

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski:** a relevância do social. 6º ed. São Paulo: Summus, 2015.

PAZ, Octavio. **O arco e a Lira.** 2º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA E. Edmilson de Almeida. **Os reizinhos de Congo.** 9º ed. São Paulo: Paulinas, 2023.

PEREIRA M, Midria da Silva. **A menina que nasceu sem cor.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

PEREIRA F, Fernanda Mota. Por uma Pedagogia Decolonial: uma análise crítica de discursos sobre educação em textos literários em língua inglesa e o que eles ensinam. **Cadernos de Linguística.** Vol. 1, N°2, 2020. P. 01-19.

PEREIRA L. Luena Nascimento Nunes. **Literatura Negra Infanto-Juvenil:** Discursos afro-brasileiros em construção. Interseções, Rio de Janeiro, v.18, n.2, p.431-457, dez. 2016.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Florence, 2002.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PNLD. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Guia Digital PNLD 2018 - Literário.** Ministério Da Educação, MEC. Secretaria De Educação Básica – SEB. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-literario-2018>> Acesso em: out. 2023.

_____. **Guia Digital PNLD 2020 - Literário**. Ministério Da Educação, MEC. Secretaria De Educação Básica – SEB. Brasília/DF, 2020. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_literario_2020-literario_ensino_fundamental_anos_finais.pdf> Acesso em out. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo. RS. Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires. CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. P. 117-142.

QUINTILHANO, Silvana Rodrigues. (org). **Literatura infantojuvenil africana e afro-brasileira: vertentes**. São Paulo: Todas as Musas, 2017.

Rainhas Negras que a mídia não mostra. **Revista Raça Brasil**. set., 9, 2022. Disponível em <<https://revistaraca.com.br/rainhas-negras-que-a-midia-nao-mostra/>> Acesso em Jan. de 2024.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RECTOR, Monica. **O conto na Literatura Brasileira: teoria e prática**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

RIBEIRO D, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RIBEIRO E, Esmeralda. **Orukomi (meu nome)**. São Paulo: Quilombhoje, 2007.

RIBEIRO R, Raimunda Maria da Cunha. **A pesquisa científica no campo da educação: pontos e passos**. Teresina: EDUFPI, 2015.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores fazeres para os alunos**. Belo Horizonte – MG: Fino Traço Editora, 2012.

ROSA, Sonia. **Lindara: a menina que transbordava palavras**. Belo Horizonte - MG: Nandyada, 2019.

_____. **Literatura infantil afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

_____. **O menino Nito: então, homem chora ou não?** 4º ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTANA, Patricia. **Minha mãe é negra sim!** Belo Horizonte – MG: Mazza Edições, 2008.

SANTOS A, Antonio Bispo dos; OLIVEIRA, Angela Maria Macêdo de. Masculinidades em Oeiras/PI: algumas considerações sobre práticas cotidianas violentas (2015-2016). In: MARINHO, Joseanne Zingleara Soares; FILHO, Pedro Pio Fontineles. (org). **Discípulos de Clio: prelúdios da pesquisa histórica**. Teresina: EDUESPI, 2022. (p. 361-388) E-book.

SANTOS L, Luana Diana dos. **Sobrevivendo ao racismo**: Memórias, cartas e cotidiano da discriminação no Brasil. 1º ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2023.

SANTOS T, Tainá Rocha dos; SILVA Victor Felipe Lins da. **As desigualdades no capitalismo e as intervenções do estado**: estratégias de manutenção e reprodução sistemática. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, ENPESS, Vitória - ES, 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Rev. Educação e Realidade. v.20 n°2, jul/dez, 1995. 71-99 p. Disponível em:
<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667> Acesso em fev. 2022.

SILVA C, Cidinha da. **O mar de Manu**. 1º ed. Belo Horizonte: Yellowfante, 2021.

_____. **Os nove pentes d'África**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____. **Biografia**. Disponível em < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva> > Acesso em Dezembro de 2023.

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva. (org). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CERT, 2011.

SILVA T, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3º ed. 15 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVA V, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores promotores da leitura. 2 ed. Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

SILVA V, Vera Maria Tietzmann. **Ler imagens, um aprendizado a ilustração de livros infantis**. Goiânia: Cênone Editorial, 2020.

SILVEIRA. Rosa Hessel. [Et al.]. **A diferença na literatura infantil**: narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUZA D, Daniela Barreto de; SOUZA, Adílio Junior de. Itan: entre o mito e a lenda. Macapá: Letras Escreve, 2018, v.8, n.3. p 99-113. Disponível em:
 <https://www.researchgate.net/publication/335944397_Itan_entre_o_mito_e_a_lenda>
 Acesso em Jan. de 2024.

SOUZA M, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA N, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

UNICEF; IPEC. **Educação brasileira em 2022**: a voz de adolescentes. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil#:~:text=Um%20estudo%20in%C3%A9dito%2C%20realizado%20pelo,profunda%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil>. Acesso em fev. 2022.

XAVIER, Giovana. **História social da beleza negra**. 1º ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. **Literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2012.