



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III - GUARABIRA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FABIANA PEREIRA DOS SANTOS**

**“ESPELHO, ESPELHO MEU”: A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA  
OBRA *O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ*, DE KIUSAM DE OLIVEIRA**

**GUARABIRA – PB  
2021**

**FABIANA PEREIRA DOS SANTOS**

**“ESPELHO, ESPELHO MEU”:** A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA OBRA *O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ*, DE KIUSAM DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Educação Étnico-racial na Educação Infantil.

**Área de concentração:** Literatura Infantil e Negritude

**Orientadora:** Profa. Ma. Maria Aparecida Nascimento de Almeida

**GUARABIRA – PB  
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237e Santos, Fabiana Pereira dos.  
"Espelho, espelho meu" [manuscrito] : a desconstrução de estereótipos na obra o mundo no Black Power de Tayó, de Kiusam de Oliveira / Fabiana Pereira dos Santos. - 2021.  
62 p.  
  
Digitado.  
Monografia (Especialização em Educação Étnico Racial na Educação Infantil) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades , 2021.  
"Orientação : Profa. Ma. Maria Aparecida Nascimento de Almeida , UEPB - Universidade Estadual da Paraíba ."  
1. Educação antirracista. 2. Literatura Infantil. 3. Desconstrução de estereótipos. 4. Autoafirmação. I. Título  
21. ed. CDD 372.011

**FABIANA PEREIRA DOS SANTOS**

**“ESPELHO, ESPELHO MEU”: A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA OBRA O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ, DE KIUSAM DE OLIVEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Educação Étnico-racial na Educação Infantil.

**Área de concentração:** Literatura Infantil e Negritude

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

*Maria Aparecida Nascimento de Almeida*

Profa. Ma. Maria Aparecida Nascimento de Almeida (Orientadora)  
Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT-PB)

*Felipe Pereira da Silva*

Prof. Me. Felipe Pereira da Silva  
Secretaria Municipal de Educação (SEMEC - Cuitegi-PB)

*Paulo de Freitas Gomes*

Prof. Me. Paulo de Freitas Gomes  
Secretaria Municipal de Educação (SEMEC – Pilõezinhos-PB)

Aos meus pais, pela dedicação,  
companheirismo e amizade, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Rita de Cassia da Rocha Cavalcante e ao professor Waldeci Ferreira Chagas, coordenadores do curso de Especialização, pelo empenho.

À professora Maria Aparecida Nascimento de Almeida pelas leituras sugeridas, ao longo dessa orientação, e pela dedicação.

Ao meu pai, Francisco Custódio dos Santos, e a minha mãe, Izamarte Pereira dos Santos, pela compreensão devido a minha ausência nas reuniões familiares e pelo apoio.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, nomeadamente, Felipe Pereira da Silva, Paulo de Freitas Gomes, Sheila Gomes Melo, Patrícia Christina Aragão, Lúcia de Fátima Júlio, Fernanda Mara Ferreira da Silva, Ivonildes da Silva Fonseca, Carlos Adriano Ferreira de Sousa, Daniel Torquato da Silva e Júlio César Pereira dos Santos, os quais contribuíram por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando precisamos.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

“O meu cabelo era a carapaça das minhas ideias, o invólucro dos meus sonhos, a moldura dos meus pensamentos mais coloridos.” (Cristiane Sobral)

## RESUMO

O processo de colonização submeteu os corpos e as mentes da população autóctone a situações degradantes. Se a (des) colonização propiciou a libertação física, a (re) colonização foi uma estratégia utilizada para persistir subalternizando as mentes, sobretudo, do povo negro, oprimido, também, social e culturalmente. Nesse cenário, crianças costumam renegar a afrodescendência, a fim de se sentirem inseridas na racista sociedade brasileira. Desse modo, a escola e, especificamente, a Educação Infantil se constitui um espaço propício para a abordagem de temáticas que possibilitem a desconstrução de estereótipos e a autoafirmação étnico-racial. Por isso, objetivamos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, verificar como a literatura infantil, nomeadamente, a obra **O mundo no black power de Tayó**, de Kiusam de Oliveira, abordada segundo a perspectiva da literatura afro-brasileira, pode contribuir com a desconstrução de estereótipos relacionados aos fios crespos, os quais são irrestritos a estética, pois representam uma identidade coletiva e evocam resistência, autoafirmação e empoderamento, conquistados em lutas políticas em prol da igualdade de direitos, pois o ato de soltar os cabelos é simbólico, uma vez que representa a libertação integral do ser negro.

**Palavras-chave:** Educação antirracista. Literatura Infantil. Desconstrução de estereótipos. Autoafirmação.

## ABSTRACT

The process of colonization submitted the bodies and the minds of indigenous population degrading situations. If (de)colonisation provided physical liberation, the (re)colonization went a strategy used for persist subalternating minds, especially, of black people, oppressed, as well, social and culturally. That scenario, children usually renege afrodescendence, in order to if fell inserted at Brazilian society racist. Therefore, the school and, especially, Early childhood education if constitute a space propitious for a approach of thematics that enable deconstruction from stereotypes and the self-affirmation ethnical-racial. That's why, we objectived, by means of a bibliography searching, check as the childhood literature, namely, the book "**The World at black power of Tayó**", of Kiusam de Oliveira, addressed second perspective of afroBrazilian literature, can power contribute with deconstruction of stereotypes related at the curly wires, which are unrestraineds the aesthetic, since represented a collective identity and evoked resistance, self-affirmation and empowerment, gained in political fights in favor of rights, since act of release is symbolic, once represent integral liberation of be black.

**Keywords:** Anti-racist education. Childhood Literature. Deconstruction of stereotypes. Self-affirmation.

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	11
2.	(RE)COLONIZAÇÃO: UM PROCESSO PERSISTENTE. ....	16
2.1	Entre hierarquias raciais, sociais e culturais: o lugar do povo negro? ....	20
2.2	Educ(ação) para a diversidade: uma resposta a aculturação.....	23
3.	A LITERATURA INFANTIL: UM PERCURSO ENTRE TEMPO E ESPAÇO. .....	28
3.1	No princípio.....	28
3.2	Na escola, com respeito: a presença da literatura afro- brasileira.....	33
4.	DO MOVIMENTO AO BLACK POWER DE TAYÓ: UM MUNDO DE POSSIBILIDADES.....	42
4.1	Entre transtornos e tabus: liberdade aos cabelos afros!.....	42
4.2	Resistência, autoafirmação e empoderamento: a literatura infantil afro- brasileira.....	45
5.	CONCLUSÃO .....	55
6.	REFERÊNCIAS .....	59

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vivencia um contexto de afirmação das heranças africanas, percorrendo um caminho de mudanças, conquistadas através da resistência do povo negro, o qual busca o reconhecimento dos seus direitos cotidianamente. A educação não poderia ficar alheia às lutas sociais, de forma que, a partir dos anos iniciais do século XXI, embora tardiamente, foi oficializada a inserção da temática étnico-racial nos currículos escolares.

Com essa introdução, no âmbito educacional, a partir da Lei 10.639/03, sancionada pelo Governo Federal, a qual modificou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incluindo a obrigatoriedade do “[...] ensino da História da África e dos africanos”, ampliou-se os debates nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, aumentando o nível de conhecimento dos/as alunos/as a esse respeito.

Tais reivindicações, dos grupos minoritários, almejam criar um espaço para as discussões do conceito de cidadania plena que é composta por deveres e direitos, os quais devem ser extensivos à população negra, segundo destaca Malachias (2007), haja vista que a sociedade brasileira é composta a partir da miscigenação, sobretudo, de indígenas, portugueses e africanos. No entanto, tal argumento não visa defender a homogeneização cultural e a, conseqüente, negação do preconceito, mas destacar a necessidade de um tratamento igualitário.

Partindo do princípio de que cada grupo, supracitado, deixou seu legado, é necessário tornar a escola um espaço de reconhecimento de suas heranças culturais, a fim de evitar a sobreposição de um e a marginalização dos outros. Entretanto, a maioria da população brasileira, influenciada pelas ideologias dos colonizadores portugueses, exalta os opressores e silencia os outros povos (indígenas e africanos).

Pelo exposto, verifica-se que a Lei 10.639/03 deixou uma lacuna, a qual foi preenchida cinco anos depois com a promulgação da Lei 11.645/08, a qual substituiu a primeira, no sentido de incluir as contribuições dos povos indígenas para a formação da nação brasileira. Após esses marcos educacionais, constata-se uma mudança, paulatina, nas práticas pedagógicas devido a atuação de docentes comprometidos com uma educação antirracista.

Com a ampliação dos espaços de diálogo, voltados à diversidade, ocorre o incentivo a fala e escrita das minorias, pois ao ouvirmos ou lermos os discursos e/ou

textos empoderamos aqueles com quem interagimos, uma vez que esses contribuem com as nossas reflexões, pois apresentam diferentes visões de mundo, tendo em vista que a ótica do oprimido refuta convicções estabelecidas pelos opressores.

Uma das vertentes, da escrita criativa, que está impulsionando o poder da negritude é a produção literária infantil afro-brasileira, pois apresenta, por meio dos personagens, uma postura de enfrentamento, de resistência, a partir de abordagens temáticas que reconfiguram a imagem dos negros, a fim de desconstruir a visão pejorativa e, conseqüentemente, discriminatória.

A segregação velada, observada no Brasil, vem à tona, constantemente, a partir de gestos e palavras que permeiam o imaginário de pessoas preconceituosas, tais como “coisa de negro”. Além dessa expressão depreciativa, adjetivos como “sujo” e “feio” são, recorrentemente, vinculados aos afrodescendentes. De forma que é preciso desconstruir essa visão estereotipada, primordialmente, por meio da linguagem.

Assim, a literatura infantil afro-brasileira é um dos possíveis caminhos para a mudança dessa mentalidade, na educação, pois propõe uma abordagem linguística que privilegia adjetivos valorativos em relação aos negros, os quais instigam uma autoimagem positiva, pois pluraliza o conceito de beleza ao pôr a diversidade diante do espelho. Ademais, possibilita a reversão da lógica eurocêntrica desde a infância, fortalecendo os vínculos ligados à identidade afrodescendente e ressaltando sua história e cultura; visando propiciar, além da autoafirmação, respeito por parte das crianças não negras.

Diante do exposto, torna-se notório que a conscientização, possibilitada pela ficção, despertou o interesse em desenvolver uma pesquisa voltada à literatura infantil, cujo *corpus* é a obra **O Mundo no Black Power de Tayó**, da escritora brasileira Kiusam de Oliveira, com ilustrações de Taisa Borges. O título, da referida narrativa, é significativo, pois remonta não apenas a estética capilar que põe em destaque a beleza negra, mas à luta política que propicia o encontro com a ancestralidade.

Além de colaborar com a difusão da cultura afro-brasileira, através da literatura, a escritora, da obra em questão, participou ativamente de projetos voltados aos interesses do povo afrodescendente, a exemplo da Lei 10.639/03 e o Geração XXI, no qual atuou como orientadora pedagógica. No referido livro infantil, Kiusam de Oliveira apresenta-nos a menina Tayó, nome de origem iorubá que significa “alegria”,

com o intuito de demonstrar que o conhecimento da história e da cultura, bem como a valorização da ancestralidade estimulam a resistência e o empoderamento de meninas negras.

Por isso, o objetivo desta pesquisa é incentivar a desconstrução de estereótipos, relacionados aos cabelos crespos, a fim de propiciar autoafirmação identitária a partir da obra **O Mundo no Black Power de Tayó**, uma vez que os textos literários afro-brasileiros, direcionados ao público infantil, podem contribuir com uma educação antirracista.

De modo que, tal qual o movimento **Black Power**, surgido nos Estados Unidos, na década de 1960, a obra de Kiusam de Oliveira faz o papel de mediadora entre as crianças negras e suas raízes culturais, pois rompe com o padrão de beleza europeu e a rotulação de pessoas que divergem física e culturalmente do que é imposto na preconceituosa sociedade brasileira.

Na obra, **O Mundo no Black Power de Tayó**, a textura das “madeixas” é valorizada; de modo a fomentar nas crianças que se identificam com a protagonista uma sensação de representatividade. Ademais, nessa perspectiva, cria-se um espaço de valorização das mulheres negras, sejam as que mantêm o aspecto natural, dos fios crespos, ou as que se encontram em processo de transição capilar, as quais libertas da ditadura da beleza branca, fazem um movimento de retorno à africanidade.

Entretanto, esse percurso, de negação e aceitação das características físicas afro-brasileiras, poderia ser evitado se no processo de formação feminina, as meninas fossem apresentadas a imagens positivas com as quais pudessem se identificar, como a personagem Tayó. Para tanto, o espaço escolar, onde ainda se registra segregação, deve ser transformado em um ambiente de integração, a partir de discussões realizadas nas instituições e mudanças de postura, dos profissionais, diante da diversidade.

Além dos fatores supramencionados, é importante que as produções literárias e o ambiente da sala de aula sejam direcionados a práticas pedagógicas que possibilitem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a conscientização sobre o respeito às diferenças para que, por meio da leitura de palavras e imagens, haja o incentivo a descolonização mental, desde a infância para que as crianças não se deixem influenciar pelo pensamento eurocêntrico.

Assim, a elaboração do presente estudo está vinculada a desconstrução desse pensamento opressor. Para tanto, o trabalho se encontra dividido em três capítulos.

No segundo, intitulado, **(RE)COLONIZAÇÃO: UM PROCESSO PERSISTENTE**, refletimos sobre um processo contínuo de dominação, o qual afeta as mentes dos afrodescendentes, valendo-se da atualização de estratégias para subalternizar; verificando, também, como a educação pode contribuir com a libertação integral do ser; conforme observado nos tópicos **2.1 Entre hierarquias raciais, sociais e culturais: o lugar do povo negro?** e **2.2 Educ(ação) para a diversidade: uma resposta à aculturação**.

Essa discussão busca responder a alguns questionamentos como: Qual o resultado da aculturação? Como vivem os negros em uma sociedade onde o pensamento eurocêntrico é privilegiado? Como a educação pode estimular a libertação dos corpos e mentes, desde a infância? Com o intuito de buscar respostas para essas indagações, dialogamos com diversos pesquisadores, tais como: Almeida (2014), Braga e Davi (2015), Carvalho (2015), Cavalcanti (2002), Fleuri (2003), Hooks (2005), Kilomba (2019), Lopes e Figueiredo (2018), Lima (2006), Matos (2015), Peixoto (2009), Prado (2006), Rocha (2006), Said (1990), Santos (2012), Silva (2016), Silva (1994) e Schuwarcz (1998).

Após verificarmos os resquícios da colonização europeia, na sociedade brasileira, e observar como a educação pode produzir uma atitude autoafirmativa e respeitosa para com a diversidade, nos dedicamos ao terceiro capítulo, intitulado **A LITERATURA INFANTIL: UM PERCURSO ENTRE TEMPO E ESPAÇO**, o qual é composto por dois subtópicos, a saber, **3.1 No princípio...** e **3.2 Na escola, com respeito: a presença da literatura afro-brasileira**.

A segunda parte apresenta o surgimento da literatura infantil e evidencia as características das obras afro-brasileiras, destinadas as crianças, ressaltando as divergências entre as produções contemporâneas, como a obra de Kiusam de Oliveira, e as de Monteiro Lobato, pioneiro no gênero no Brasil. Essa seção discute sobre a importância do texto literário para a formação humana, a partir de Candido (1999), Alcaraz e Marques (2016), Braga e Davi (2015), Boakari e Souza (2018), Cademartori (2006), Coelho (2000), Colomer (2007 - 2017), Dionísio (2017), Duarte (2005), Filho (2009), Jardim (2020), Lannes (2019), Lima (2006), Mantoan (2011), Mariosa e Reis (2011), Oliveira (2013), Gomes (2017), Rosa e Rodrigues (2018), Rocha (2009), Silva (2005) e Vergès (2020).

No quarto capítulo, cujo título é **DO MOVIMENTO AO BLACK POWER DE TAYÓ: UM MUNDO DE POSSIBILIDADES**, apresentamos os subtópicos, **4.1 Entre**

**transtornos e tabus: liberdade aos cabelos afros!** e **4.2 Resistência, autoafirmação e empoderamento: a literatura infantil afro-brasileira.** Na referida seção destacamos como as produções literárias podem contribuir com a desconstrução de estereótipos e a reconstrução da autoestima.

De forma que as perguntas de pesquisa que norteiam as reflexões são: Como a imposição estética interfere na autoimagem das crianças negras? O padrão de beleza eurocêntrico é superado na vida adulta? Como as produções literárias infantis podem contribuir com a autoafirmação identitária e a libertação das amarras coloniais?

Para responder a essas indagações, ressaltamos a importância do movimento Black Power, símbolo de luta política e resistência da população negra, e evocamos as ponderações de Carvalho (2015), Duarte (2015), Gomes (2002), Gomes (2017), Hooks (2005), Kilomba (2019), Lannes (2019), Lopes e Figueiredo (2018), Matos (2015), Nogueira (2019), Oliveira (2016), Oliveira (2013), Peres (2009), Pontes (2019), Queiroz (2019), Santos (2012) e Vago (2020).

## **2. (RE)COLONIZAÇÃO: UM PROCESSO PERSISTENTE.**

Os portugueses chegam ao Brasil em 1500, durante a corrida mercantilista na Europa. Em busca de novas terras para o desenvolvimento do comércio, aportaram na Bahia e passaram a explorar as riquezas da nova colônia Lusitana. Posteriormente, o ciclo da cana-de-açúcar exigiu mão-de-obra especializada, uma vez que os índios, já habitantes da terra “descoberta”, não tinham experiência com a atividade agrícola em grande escala.

Diante dessa necessidade, o tráfico transatlântico demonstrou-se uma alternativa viável para os exploradores. De forma que os/as africanos/as: “Foram feitos escravos, sim, no sentido histórico e conceitual do termo escravo. Mas suas mentes, os saberes que possuíam, sua memória não caíram no cativo”, em um primeiro momento, conforme aponta Lima (2006, p. 45). Porém, a persistência da opressão, mesmo após a abolição, alterou esse cenário.

Assim, a necessidade de explorar as terras e a falta de conhecimento de técnicas que viabilizassem o manuseio do solo, desencadearam a diáspora dos africanos ao Novo Continente, de maneira que “[...] importaram da África, como mercadoria, seres humanos”. (PRADO, 2006, p. 8), pois os habitantes do Velho Continente já dominavam a mineração, o trabalho com o metal e a agricultura. Inúmeras foram as etnias forçadas a se deslocar para o território brasileiro, povos bantos e nagôs, principalmente, mas a mão de obra era diversa.

Portugal, situado na Europa, ocupava posição de destaque nesse continente, pois foi considerado o centro do poder político e cultural, durante vários séculos, por dominar a literatura, a filosofia, a sociologia dentre outras áreas do conhecimento. O destaque, a nível mundial, foi intensificado no século XVI, pois sua supremacia atingiu diversas áreas ultramarinas por meio das grandes navegações.

Propagava-se, nessas conquistas, o branqueamento e a aculturação através da imposição de parâmetros eurocêntricos. Dessa maneira, tudo que divergia dos padrões europeus era rejeitado por ser considerado inferior. Tal pensamento, promoveu uma centralidade da Europa em detrimento dos demais continentes, sobretudo, da África.

No contexto escravocrata colonial, os homens atuavam, sobretudo, nas atividades do campo e as mulheres, especialmente, nas atividades domésticas, além de servir como objeto de prazer para os seus senhores:

É preciso lembrar que durante o período da escravidão, os negros escravizados trabalhavam de sol a sol, recebendo uma alimentação de péssima qualidade, não podiam praticar a própria religião nem a própria língua; suas festas e rituais eram proibidos. (ROCHA, 2006, p. 22)

A objetificação dessas pessoas, seja pela exploração da força de trabalho seja sexualmente, era responsável por uma subjugação total à medida que lhes negava a humanidade, pois, perversamente, se difundia a crença de que não tinham alma nem cultura, com o intuito de lhes destituir do controle da própria vida.

O contato com os portugueses provocou marcas profundas na população negra, a qual, ainda hoje, sofre as consequências, em nosso país, devido os estereótipos negativos. A esse respeito, Gomes (2004 p. 138), mencionado por Lopes e Figueiredo (2018, p. 5), argumenta:

Na escravidão o tipo de cabelo e a tonalidade da pele serviam de critérios de classificação do escravo e da escrava no interior do sistema escravista, ajudando a definir sua distribuição nos trabalhos do eito, nos afazeres domésticos no interior da casa-grande e nas atividades de ganho. Assim, na relação senhor-escravo esses dois elementos passaram a ser usados como principais definidores de um padrão estético em relação aos negros.

O exposto ratifica como o processo escravocrata, brasileiro, foi nefasto para os/as africanos/as, uma vez que eram animalizados ou coisificados, sendo comercializados como um patrimônio dos senhores, os quais podiam, até, ser deixados como herança. Nos engenhos, eram obrigados a aculturar-se, ou seja, renegar a sua cultura e assumir a do colonizador.

Contudo, apesar da opressão, ocorreram inúmeros atos de resistência, concretizados por meio da luta corporal ou de embates culturais velados, pois, em um primeiro momento “[...] a fé dos negros nos deuses de sua religião original esteve [...] disfarçada nas danças e cantos que eles faziam em louvor aos santos católicos [...]” (SILVA, 1994, p. 42)

Porém, atitudes como essa não impediram a sobreposição cultural, tendo em vista a tentativa de branquear a população: “[...] paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de

incentivo à imigração ainda nos últimos anos do Império, marcada por uma intenção também evidente de ‘tornar o país mais claro’”. (SCHUWARCZ, 1998, p. 187)

A ideia de superioridade branca é ampla, pois está vinculada não apenas a uma cor, “[...] mas também [a] uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada [...]” (SCHUWARCZ, 1998, p. 18). Assim, trata-se de uma elite, cuja realidade se opunha a dos negros, considerados inferiores, pois sua única função era servir como mão de obra escrava. Essa disparidade, na pirâmide social, era e continua sendo problemática, tendo em vista as diversas estratégias que dificultam a ascensão social.

Segundo o relato da psicanalista Neuza Santos (1983, p. 27-34), mencionada por Matos (2015, p. 18), podemos classificar esse momento histórico como um marco da divisão que desencadeou, contemporaneidade, os estereótipos pejorativos, já que:

O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro (...). Aqui branco quer dizer aristocrata, elitista, letrado, bem sucedido. Noutra momento o branco é rico, inteligente, poderoso. Sob quaisquer nuances, em qualquer circunstância, branco é o modelo a ser escolhido.

Por isso, é importante refutar, constantemente, tais imagens, as quais, devido a propagação contínua, encontram-se arraigadas no imaginário coletivo. Para tanto, precisamos nos valer de diversas estratégias que possibilitem a interação. Nesse processo, a fala é essencial, pois alcança receptores que não dominam a escrita.

No entanto, não podemos desconsiderar essa última, já que pode chegar a lugares não alcançados pela voz. Ademais, a escrita era considerada “um instrumento de poder”, tendo em vista que o acesso a ela, garantido a uma parcela abastada da população, era negado, ou dificultado, para os escravizados,

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p. 7)

De forma que é uma conquista poder usar a escrita, pois no contexto histórico do país, apenas a elite era detentora do conhecimento científico, enquanto os não

brancos vivenciavam trabalhos árduos, como serviços braçais, dentre outros; degradantes pela ausência de remuneração e, conseqüentemente, pela impossibilidade de ascensão social.

Dessa forma, criou-se, com a colonização, uma linha divisória, a qual empregava modelos de segregação e opressão. Isso acontece porque, segundo Sodré (1999), referenciado por Matos (2015, p. 17): “[...] os brancos consideravam os indivíduos das outras raças como objeto de abuso e mercadoria, não como seres dotados de razão, inteligência, emoções ou virtudes”.

Por isso, renegava-se a identidade negra, também, pela submissão social sofrida. Note-se que, à princípio, o conceito de embranquecimento, surgido na Europa, estava direcionado a questões sociais, “[...] mais dominante[s] no século XIX e início do século XX” (MATOS, 2015, p. 17), porém, essa noção já havia se expandido para outras áreas anteriormente. Na colônia portuguesa, as ideias do branquear produziram efeitos nefastos na população não branca, pois, seus reflexos podem ser sentidos não apenas na marginalização econômica, assim como na cultural.

Tal inferiorização, fez com que muitos escravos rejeitassem sua cultura e desejassem o branqueamento. De acordo com Bento (2002), citado por Matos (2015, p. 17): “[...] branquear é uma aspiração universal, pois negros, mulatos escuros e claros querem se “branquear”. Podemos citar como exemplos a busca social e não perpetuar uma descendência negra, buscar se vestir, se comportar e ter costumes como os brancos.

Assim, torna-se notório que para ser aceito e ocupar uma posição de destaque, socialmente, era necessário adequar-se ao padrão comportamental eurocêntrico, mas também acompanhar as exigências no que se refere ao ideal de beleza imposto. Essas constatações revelam a persistência do imaginário colonial, contemporaneamente, pois a partir da descolonização dos corpos, a (re)colonização das mentes passou a ser prioritária para continuidade da subalternização do povo negro.

Para tanto, evoca-se crenças discriminatórias do período escravocrata, a exemplo da mencionada por Kilomba (2019, p. 127): “Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanos passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização”.

Esse fato, dentre outros, incentivou grupos afrodescendentes a mudar seus padrões, o que ocasionou a perda de suas referências, pois começaram a seguir modelos não condizentes com a História do seu povo. A conscientização acerca da (re)colonização mental vem ocorrendo paulatinamente. No entanto, o desejo de autoafirmação identitária precisa ser estimulado, desde a infância, para que as crianças negras sintam orgulho de suas características físicas e pertencimento cultural.

Por isso, obras literárias infantis com temáticas étnico-raciais, a exemplo do livro **O Mundo do Black Power de Tayó**, apresentam diversas funções, desde propiciar encantamento, através da leitura, valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, até despertar o entendimento de que essa luta contra a opressão colonialista é atual e mesmo coletiva depende de um engajamento individual, no sentido de reivindicar igualdade de direitos e respeito a diversidade cotidianamente.

## **2.1 Entre hierarquias raciais, sociais e culturais: o lugar do povo negro?**

Conforme destacado anteriormente, o Brasil tem uma formação miscigenada, já que contribuíram para a construção da nação os indígenas, os africanos e os portugueses. Todavia, persiste no pensamento da maioria da população as ideologias europeias, as quais suscitam nos sujeitos o desejo de reproduzir a, pretensa, superioridade das pessoas brancas, aquelas que têm cabelos lisos e pele clara.

Os outros grupos ficam invisibilizados, esquecidos pela História e sem o reconhecimento de suas potencialidades, renegados à margem da sociedade brasileira, a qual, amparada no mito da “Democracia Racial”, continua excluindo seus cidadãos, sobretudo, aqueles que combatem o eurocentrismo e relacionam sua origem à diáspora africana.

Isso porque a sobreposição cultural europeia persiste por séculos, já que a construção da História oficial ocorreu sob a perspectiva ocidental, de forma a autoafirmar seus valores em detrimento do outro, o diferente, o incapaz de se autogovernar, conforme salienta Said (1990). Essa prática linguística de depreciação do espaço e das pessoas que nele habitam, resultou em uma invenção do Oriente por parte do Ocidente, para referenciar o subtítulo de sua obra **Orientalismo**.

A inferiorização dos/das africanos/as, devido à escravização, aniquilou suas contribuições históricas, conforme ressalta Santos et al. (2012, p.8), citados por Carvalho (2015, p.12). Tal desequilíbrio hierárquico, existente no Brasil, no que se

refere ao fator racial, e o apagamento de referências positivas para o povo negro, faz com que muitos deles reneguem seus fenótipos e a história dos ancestrais. A esse respeito, Carvalho (2015, p. 9) defende:

Definir-se como negro (a) tem suas dificuldades em uma sociedade cuja cor da pele estabelece hierarquias sociais, econômicas e culturais. As relações de poder entre os identificados como negros (as) e brancos (as) não ocorrem de maneira igualitária. Nunca vivemos em uma democracia étnico-racial, portanto, quando se tem a consciência de seu pertencimento étnico se começa a perceber o outro a partir das diferenças que marcam cada um dos indivíduos.

Para uma parcela da população que sofre, diariamente, com o preconceito racial é melhor silenciar diante da opressão do que lutar por seus direitos, tendo em vista que não reage a subordinação por medo de represálias; outras pessoas, ainda, aliam-se aos opressores para detratar o próprio povo, a fim de obter aceitação, o que é ainda mais preocupante.

Esse comportamento revela a (re)colonização de pessoas libertas, legalmente, mas cativas, mentalmente, devido a clausura imposta no Brasil, a qual dificulta, e por vezes impede, a mobilidade dentro das hierarquias raciais, sociais e culturais, cujas primeiras colocações são ocupadas por pessoas brancas. Isso ocorre porque: “Embora livre dos grilhões da escravidão, o negro continuava cativo de um sistema excludente e discriminatório”. (SILVA, 2016, p. 30)

Tal processo, contínuo, dificulta uma libertação integral dos/das afrodescendentes, no Brasil, de modo que é preciso haver intervenções em várias esferas sociais, como a educacional. A relação de disparidade extrema que coloca o negro na base da pirâmide e o branco no topo, o faz temer retaliação, motivo pelo qual, em alguns casos, renega os seus ancestrais e a sua cultura. Entretanto, a partir de uma tomada de consciência nota-se o oposto: “[...] aqueles que assumem sua identidade negra, geralmente passam a estabelecer não somente um reconhecimento étnico-racial, mas também cultural e ancestral”. (CARVALHO, 2015, p. 8)

A ausência de representatividade positiva e os estigmas negativos, decorrentes, principalmente, dos traços negroides, marcadores da ancestralidade, dificultam uma autoaceitação cultural e física, conforme evidencia Santos (2012, p. 9), em consonância com Santos (2010, p. 9):

Nesse sentido, o corpo no processo identitário distingue os indivíduos, representa suas culturas, suas tradições e seus processos históricos. E na construção das identidades serve como local de representação simbólica emitindo a posição que o indivíduo ocupa na sociedade.

Sendo o corpo um ponto de ruptura entre os dois grupos: brancos e negros, este é submetido a classificações valorativas ou depreciativas, podendo fortalecer a discriminação racial, camuflada no país, a qual consolida a convicção de superioridade, ou romper com essa lógica opressora, desde que o corpo ostente, com orgulho, os fenótipos dos antepassados africanos de forma a enaltecer a cultura.

Para tanto, é preciso empreender, inicialmente, um processo de descolonização mental, tendo em vista que a transmissão da História europeia, no Brasil, acontece por meio de narrativas que expressam grandes feitos dos dominantes, enquanto os povos dominados têm sua História representada de forma subalterna.

Dessa maneira, o legado deixado para os brancos é de valorização, enquanto os grupos oprimidos, sobretudo, os afrodescendentes sofrem preconceitos e constrangimentos, devido à maneira como foram construídas e disseminadas as narrativas acerca de suas vivências no país. Pelo exposto,

Poderíamos questionar por que paira ainda nas relações sociais tantas formas de discriminações. Todavia, a intenção é demonstrar como as discriminações sofridas por negros (as) interferem nas construções de imagens positivas sobre suas características físicas, colocadas na sociedade como inferiores. (SANTOS, 2012, p. 9)

Acreditamos que o objetivo da depreciação seja perpetuar a subalternização, pois a rejeição pode originar: “[...] um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa auto-estima” (HOOKS, 2005, p. 2). Vulneráveis, as pessoas tendem a aderir cultural e fisicamente aos costumes e características dos opressores, com o intuito de serem aceitas no grupo que detém o poder.

Para promover a autoafirmação e despertar o orgulho identitário, além da conscientização e do enaltecimento da cultura, é preciso tornar o corpo espaço de resistência, seja por meio dos traços faciais ou dos cabelos, os quais podem se constituir instrumentos de afirmação e luta. De acordo com Lopes e Figueiredo (2018, p. 8):

[...] a importância do cabelo crespo é pensada dentro de um conjunto de marcadores diacríticos direcionados para a construção positiva da identidade

negra, tanto do ponto de vista do discurso como da prática efetiva da vivência em sociedade”.

Nesse novo contexto, tais marcas são empregadas como referências para a superação dos velhos estigmas e a construção de uma imagem positiva, a partir da valorização dos traços africanos.

## **2.2 Educ(ação) para a diversidade: uma resposta a aculturação.**

O Multiculturalismo foi um movimento que criou discussões voltadas aos marginalizados, pois iniciou abordagens, nos centros educacionais, envolvendo questões dos cenários políticos e sociais, originando uma nova estrutura nos currículos e proporcionando abertura para os diálogos culturais no âmbito escolar.

O termo “multicultural” tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto [...] Também tem se referido a diferentes perspectivas de respostas a esta realidade social multicultural. (FLEURI, 2003, p. 17)

Apesar disso, o referido movimento, surgido na década de 1990, é marcado por uma dualidade conceitual. Em primeira instância, reivindicava um espaço, nas instituições educacionais, para trabalhar aspectos voltados aos grupos minoritários, como os negros e os índios, dos quais herdamos tradições de modo geral. Em segunda instância, apresenta uma perspectiva homogeneizadora, “[...] tal qual [...] a miscigenação no século XIX” (ALMEIDA, 2014, p. 14), cujo resultado foi a supervalorização do branqueamento.

Assim, o uso desse conceito é discutível, pois, segundo Fleuri (2003), indica a convivência de várias culturas em uma mesma conjuntura social, sem, no entanto, problematizá-la. De maneira que consideramos a abordagem intercultural mais adequada pelo fato de se contrapor a uma “[...] visão vertical das culturas [...] fundamentando uma horizontalização cultural [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 16).

Isso significa que essa noção rompe com a hierarquização, pois não há critério que justifique a hegemonia cultural. (ALMEIDA, 2014), como também combate a uniformização, uma vez que as particularidades culturais devem ser conhecidas e

respeitadas no mesmo nível, para que grupos silenciados ao longo de séculos, sejam visibilizados.

A partir de 2003, quando foi sancionada a Lei 10.639, a população negra teve sua representatividade, legalmente, garantida no âmbito educacional, sobretudo, nos componentes curriculares História, Literatura e Arte. Cinco anos após, a representatividade dos índios foi incluída e a lei anterior alterada. A fim de contemplar a temática indígena surgiu a Lei 11.645/08. Esses marcos são significativos para o “trabalho intercultural”, o qual

[...] pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (FLEURI, 2003, p.17)

Com a influência de novas ideias, foram introduzidas, na comunidade acadêmica e escolar, reflexões voltadas à subalternização social, iniciando, assim, um processo de reivindicação para a inclusão das minorias, pois era nítida a necessidade de ambientes que acolhessem o diálogo a respeito das questões étnico-raciais, com vistas a transformação social. Dessa forma, “A educação, nesse período, passa a ser compreendida como um espaço específico para a abordagem das questões étnicas-raciais, e da luta contra o racismo e contra as discriminações de todos os tipos”. (PEIXOTO, 2009, p. 36)

Nesse contexto, algumas instituições escolares abriram-se ao debate voltado a temática étnico-racial, com base na Lei 10.639/03. A partir desse cenário surgiram:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o [...] objetivo de fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p.16)

Com a ampliação das discussões, o público, composto por discentes, passou a encontrar um ponto de referência, oportunizando o surgimento de uma autoidentificação na população brasileira. O reconhecimento torna-se o princípio de mudança, pois motiva o respeito cultural mútuo através da educação. Incentiva-se,

desse modo, a descentralização dos paradigmas eurocêntricos e amplia-se os conteúdos ministrados nas aulas, com foco em questões sociais, a fim de que as abordagens sejam “[...] menos desigua[is] e mais reconhecedora[s] das diferenças”. (PEIXOTO, 2009, p.35)

Observe-se que não se propõe uma substituição, pois as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** elucidam: “[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. (BRASIL, 2004, p.17)

Pelo exposto, é perceptível que a educação, no Brasil, está vivenciando um processo de transformação na estrutura curricular. Com a expansão dos diálogos que abrange a formação da nação e a desconstrução de estereótipos, enfatiza-se a pluralidade étnico-racial e exalta-se a beleza da mulher negra. A mudança de foco observada, tanto nos livros didáticos quanto nas obras literárias que chegam às escolas, é imprescindível ao processo de autoafirmação e respeito à diversidade, pois segundo Peixoto (2009, p. 54):

Considerando que convivemos em uma sociedade democrática, a aceitação dessas diferenças compõe sua totalidade heterogênea, estabelecendo sobre essa base uma orientação educacional, uma vez que o processo de dominação e a formação do aluno “moldado” começam na educação infantil, continuando no ensino superior e seguindo até a sua formação profissional.

Note-se a ênfase na Educação Infantil, etapa que merece atenção especial por se tratar do primeiro estágio de inserção social. Porém, a maioria dos educadores, persiste reproduzindo currículos eurocêntricos, também ao longo do Ensino Fundamental e Médio, assim como da Educação Superior, os quais privilegiam, majoritariamente, grandes acontecimentos do mundo ocidental, seja em projetos educacionais seja nas aulas diárias, desconsiderando as contribuições africanas para o Brasil e o mundo.

É importante salientar que as lutas e conquistas, dos movimentos sociais, alteraram as pautas nos espaços de socialização educacional, nos quais passaram a ser ministrados assuntos de combate ao racismo, a desigualdade e a violência contra os negros. Tornando-se, desse modo, espaços de representatividade, onde o poder

da fala é concedido à diversidade racial, haja vista a pluriculturalidade presente nas instituições de ensino.

A escola, por ser um ambiente de integração, pode ser um lugar de conscientização, cujos profissionais devem ser capazes de contribuir com a mudança de pensamentos e atitudes. Desse modo, na perspectiva da Lei 10.639/03, os/as docentes devem estimular, por meio do vínculo literatura e educação, o autoconhecimento, pois os discentes “[...] devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica [e ser] capazes de construir uma nação democrática”. (BRASIL, 2004, p. 17)

A preocupação com o ensino voltado a história e cultura africana e afro-brasileira, pôs em foco a Educação Infantil, considerada ponto de partida para a transformação da sociedade, tendo em vista que é preciso intervir, ainda, na infância, período no qual as crianças estão livres de preconceitos de quaisquer espécies. Para tanto, pode-se contar com o auxílio dos livros de literatura infantil, pois vários desses abordam, atualmente, temas relacionados a africanidade, de modo geral, bem como a feminilidade negra, de maneira específica, já que:

É na escola que se encontra os caminhos a serem trilhados na busca de uma nova concepção de mulher negra, a escola tem uma responsabilidade enorme de dar suporte as meninas negras e ainda reeducar as meninas não negras, para que possibilitem perceber que a mulher negra hoje está na busca da consolidação de sua identidade e essa identidade passa pelo corpo e obviamente pelo cabelo. (CARVALHO, 2015, p.35)

Tal compreensão, ocasiona uma alteração na maneira como as crianças eram vistas. Anteriormente, acreditava-se que frequentavam as escolas, exclusivamente, para brincar, devido à pouca idade. Todavia, os resultados de diferentes estudos permitem perceber que desde a etapa inicial a criança já está aprendendo. Desse modo, se já adquirem conhecimento para a continuidade dos estudos; podem, também, obtê-los para o convívio com a diversidade.

Nesse período, surgem inúmeros questionamentos, pois as crianças estão na fase de compreensão do mundo. Ao serem introduzidas na comunidade escolar, espera-se que sejam direcionadas pelo conhecimento, a descobertas que as preparem para a vida em sociedade. Por isso, esse primeiro contato com as diferenças deve ser acompanhado, com atenção, pelos docentes, tendo em vista que estereótipos, reproduzidos no seio familiar, podem vir à tona.

Os questionamentos, movidos pela curiosidade, promovem o desejo de aprender, despertando, desde a infância, as primeiras percepções dos diversos fenótipos, presentes nas salas de aula, através dos colegas. É nesse contexto de dúvidas que as crianças estão inseridas. Por isso, as escolas, com suas práticas pedagógicas, devem trabalhar a diversidade étnico-racial no contexto dos grupos minoritários, aqueles que se encontram à margem da sociedade.

É no cenário de incerteza e no despertar de atitudes discriminatórias que devem atuar os educadores, a fim de valorizar a história, bem como as características físicas e culturais do povo, alvo do preconceito constatado, pois:

A criança é um sujeito em formação [...] portanto o ser-em-projeto que se realiza tão dinamicamente na visão de mundo infantil poderá ser melhor trabalhado no sentido de formarmos pessoas mais críticas, mais capazes de ler o mundo dentro de uma perspectiva integradora e geradora de sentidos. (CAVALCANTI, 2002, p.16)

Saliente-se que a educação para as relações étnico-raciais não deve ser pontual, restrita a Educação Infantil, pois, conforme evidência Cavalcanti (2002, p. 16), a criança está em formação e necessita de acompanhamento. Isso significa que a intervenção docente deve continuar ao longo do Ensino Fundamental e, posteriormente, do Médio, considerando-se as particularidades de cada etapa. Além da Educação Superior, sobretudo, dos cursos de licenciatura, conforme previsto nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

Na mesma perspectiva, o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), ao evocar as reflexões de Braga e Davi (2015, p. 109), destaca a necessidade de trabalhar as diferenças: “[...] para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades [...]”. Para tanto, atitudes de empatia precisam ser frequentes nos “[...] atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição”. (BRAGA; DAVI, 2015, p. 109)

Para que a formação escolar, ofertada ao longo da Educação Básica, seja eficaz é necessário que, além de contínua, seja direcionada por docentes comprometidos com o antirracismo para que a colonização mental possa ser substituída pela autoafirmação, em uma perspectiva que impulsione do pensamento a ação, como uma resposta, integral, a aculturação.

### 3 A LITERATURA INFANTIL: UM PERCURSO ENTRE TEMPO E ESPAÇO

#### 3.1 No princípio...

A literatura infantil surgiu no século XVII na Europa, através do francês Charles Perrault, o qual transcreveu contos e lendas da Idade Média, adaptando-os da oralidade ao gênero infantil. Segundo Cademartori (2006, p. 43), esses textos “[...] vinculam-se a pontos básicos da questão da natureza da literatura infantil como, por exemplo, a preocupação com o didático e a relação com o popular”. Na transição dos contos, o escritor retrata a forma moralizante e educativa que instruía as crianças na época.

Posteriormente, durante o século XIX, dois alemães, conhecidos como os Irmãos Grimm, destacaram-se na produção de textos infantis, os quais apresentavam características dos contos populares, uma vez que, foram copilados da oralidade e organizados em coletâneas. Essas obras contextualizam diferentes momentos da História, enfatizando aspectos sociais, políticos e econômicos, permitindo compreender diferentes conjunturas culturais de vários países.

Tais produções literárias, a princípio, não foram classificadas como pertencentes a um gênero: o infantil, eram observadas com desconfiança e consideradas desprovidas de informação. De acordo com Coelho (2000, p. 30) a simplificação da literatura infantil, pelos críticos literários, ocasionou sua classificação como gênero secundário. Para a pesquisadora:

[...] vulgarmente, a expressão “literatura infantil” sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor”. (COELHO, 2000, p. 29)

A restrição das obras infantis a aspectos da linguagem não verbal, motivou questionamentos acerca da função social das narrativas, as quais, sob essa ótica, não transmitiam conhecimento. Contudo, a partir do século XX, os livros começaram a ser estudados pela Psicologia; fato que propiciou descobertas relacionadas ao potencial da literatura infantil, como a influência exercida na formação dos indivíduos, em

especial, das crianças, as quais, por estarem no estágio inicial do conhecimento, podem iniciar o processo de formação identitária, simultaneamente, ao desenvolvimento cognitivo.

Ademais, de acordo com Gregorin Filho (2009, p.15): “[...] os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas”. Dessa forma, a escrita está pautada em valores humanizadores, conforme defende Candido (1999), os quais transmitem informações essenciais para a formação de sujeitos capazes de compreender a diversidade cultural e se emanciparem.

Para Coelho (2000, p. 16), os textos literários: “[...] estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em vários níveis e principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua”. O excerto evidencia ser a literatura capaz de estimular empatia, assim como possibilitar um percurso entre o tempo e o espaço, pois é a realidade, na qual estamos inseridos, que a “arte da palavra” se reporta, com o fito de promover fruição e reflexão, através de diversas temáticas.

No que toca a literatura infantil afro-brasileira, essa inicia seu trajeto, no Brasil, na década de 1920. Nesse período, os personagens negros tinham uma singela participação. No entanto, posteriormente, foram inseridos nos enredos como protagonistas de suas Histórias. De acordo com as reflexões de Lannes (2019, p.27), em consonância com Gouvêa (2005, p. 27):

Antes disso, nas produções literárias, o negro era invisibilizado, personagem que raramente aparecia e quando isso ocorria normalmente interpretava indivíduos sem voz na narrativa, com participação que não ia além da representação do período da escravidão, como é possível observar em ‘Contos pátrios’ (1906), de Olavo Bilac e Coelho Neto, no qual descrevem com ternura a submissa personagem Mãe Maria.

Em 1930, os não brancos, de maneira sutil, começaram a fazer parte dos enredos infantis, revelando “[...] uma aparente igualdade e integração social. No entanto, a narrativa ainda era etnocêntrica e a representação dos negros continuava sendo estereotipada” (LANNES, 2019, p.29), pois na década de 30, os textos reproduziam a ideia de branqueamento. Apenas as narrativas infantis, produzidas em 1975, expressaram “a vida social brasileira”. Nessas obras, “[...] os personagens

negros aparecem com mais frequência nas histórias” (LANNES, 2019, p.28); mesmo assim, eles ainda não ocupam posição de destaque já que eram secundários.

O perfil da literatura infantil, traçado anteriormente, sugere que as obras foram produzidas, por muito tempo, como se houvesse uma aceitação inquestionável, das crianças, no que concerne a caracterização dos personagens, uma vez que reproduzem, majoritariamente, o pensamento eurocêntrico. Essa generalização ocasiona, no público infantil negro, sobretudo, feminino um afastamento das narrativas literárias, devido a não identificação.

Resulta desse cenário a recorrente afirmação: “Tu não podes ser princesa”, no ambiente escolar. Segundo Rocha (2009, p. 23):

Um caminho para mudar essa escola que desconsidera a presença africana em nossa cultura é dotar os conteúdos por ela oferecidos de referenciais africanos positivos; é trabalhar com os alunos a valorização de protagonistas negros, buscando produzir um efeito positivo na construção da identidade desses príncipes e princesas brasileiros afrodescendentes. Esse é um caminho para podermos contar outras histórias, essas também com final feliz.

Esse cenário vem sendo modificado nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do XXI. Isso porque, para Dupont (2013), citado por Lannes (2019, p. 36):

[...] houve uma intensificação na produção de obras literárias infantis após a Constituição de 1988 e a aprovação da Lei nº 10639/03. Apesar da abertura de novos espaços nas últimas décadas, é preciso intensificar ações também para o respeito às diferenças e para a valorização do negro.

Pelo exposto, as produções afro-brasileiras infantis conquistaram posição de destaque, com a implementação da Lei 10.639/03, a qual exige dos professores a adoção de uma postura antirracista, por meio de atitudes cotidianas e da inserção de obras literárias que enfatizem a igualdade racial. No entanto, necessitamos transpor outras barreiras, a exemplo da resistência construída pelo mercado editorial.

Contudo, já se nota mudanças no cenário das produções infantis, tendo em vista a existência de narrativas que preenchem as lacunas deixadas pela História e omissão do estado, tais textos dão voz aos grupos oprimidos por uma maioria branca, a qual construía a imagem do negro de maneira submissa e estereotipada. De forma que o recurso didático é a fonte que logrou êxito ao transpor as barreiras segregacionistas.

Contribuindo para uma mudança nas concepções pré-formuladas, a literatura põe em pauta questões consideradas complexas, por causa de uma postura

negacionista que desvalorizou as contribuições da população negra a formação identitária do país. Sendo assim, as temáticas antirracistas necessitam ser ministradas, nas salas de aulas, de maneira a superar atitudes preconceituosas e a própria omissão de educadores que, ao silenciar, tornam-se coniventes com as práticas discriminatórias.

A inserção de textos literários, voltados à cultura africana, desenvolve um leque de conhecimento, capaz de produzir referencialidade e combater o aculturamento; favorecendo, por meio de uma dinâmica social inclusiva, a construção da identidade afrodescendente. A esse respeito, Carneiro (2000), citado por Duarte (2005, p. 120), enfatiza:

A expressão afro-descendente resgata toda essa descendência negra que se dilui nas miscigenações, desde a primeira miscigenação que foi o estupro colonial, até as subsequentes, produto da ideologia da democracia racial. A expressão resgata a negritude de todo esse contingente de pessoas que buscam se afastar de sua identidade negra, mas que têm o negro profundamente inscrito no corpo e na cultura.

Assim, o termo afrodescendente é usado para destacar a herança biológica e cultural, trazida pelos povos do velho mundo, e incorporada aos traços físicos e a cultura brasileira. A vinda dos africanos, como escravos, ao novo continente, comandada pela metrópole portuguesa, não sucedeu de forma pacífica, uma vez que houve diversos sinais de enfrentamento, por parte dos escravizados. Além da resistência, os/as africanos/as introduziram, em terras brasileiras, um legado de suas vivências, no continente de origem, “[...] sem esquecer formas, narrativas, e crenças do passado livre”. (DUARTE, 2005, p. 125-126)

Dessa forma, registra-se produções literárias que regressam a um passado glorioso, no velho continente, reproduzindo a memória individual e coletiva. Essa representatividade possibilita a reconstrução de uma imagem positiva que deve se sobressair ao passado de dor e humilhação, isso não significa que a opressão deve ser omitida, mas que essa valorização incentiva a autoafirmação, pois a escravidão, a caracterização física estereotipada e a depreciação cultural são apenas algumas das “insígnias” colonialistas que deixaram inúmeras “cicatrizes”. No entanto, é preciso ir de encontro a essas estratégias de submissão e “[...] mostrar que ser negro é resistir à própria história [...]” (CHAVES; SANTOS, s.d. p.5)

Pôr em prática essa perspectiva de abordagem na Educação Infantil é pertinente porque, de acordo com Alcaraz e Marques (2016, p. 54): “[...] o livro de

literatura infantil e juvenil, pretende ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos no currículo escolar e no fazer pedagógico”. Todavia, para que um resultado positivo seja alcançado, é preciso o engajamento dos professores, de modo que este profissional atue como mediador, possibilitando o autorreconhecimento, dos/das alunos/as, por meio do retorno às raízes culturais na sala de aula.

A literatura afro-brasileira, passou a ser trabalhada nas instituições educacionais, principalmente, a partir de 2003, após a promulgação da Lei 10.639/03, a qual prevê que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. (BRASIL, 2004, p.21). Apresentando elementos vinculados ao pertencimento identitário, na construção narrativa, esses textos enaltecem a História e Cultura suprimidas pela atuação colonialista, essas ficaram esquecidas por séculos; porém, contemporaneamente, estão presentes também nas obras para crianças.

A memória coletiva, da “Mãe África”, permanece viva nas terras exploradas. Mesmo em meio a opressão, nas casas dos senhores, as mucamas e demais pessoas escravizadas camuflavam o culto as divindades, devido o processo de aculturação que objetivava proibir suas crenças e incentivar a adesão ao catolicismo. Além da religiosidade de matriz africana, outro importante legado que transgrediu a colonização foi a capoeira, a qual, posteriormente, tornou-se um patrimônio imaterial do país. Entretanto era proibida na época. Para Alcaraz e Marques (2016, p. 57) evocar e transpor essas “[...] características [culturais ou físicas] como cor da pele, cabelos e outros traços para a literatura permite uma identificação com um projeto maior, o da descolonização”.

As escritas literárias, relacionadas ao espaço do negro, provocam uma ruptura nos enredos, na caracterização dos personagens e na recepção do público leitor, pois antes as produções reproduziam diferentes visões dos brancos sobre os negros, ratificando as estruturas preconceituosas “cristalizadas”. Com a implementação da Lei 10.639/03, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, reconfigura-se esse cenário, pois escritas empreendidas, pela população negra ou não, emergem com o intuito de desconstruir os paradigmas vigentes. Cria-se, assim, espaços escolares propícios a autoafirmação identitária por meio da valorização histórica e cultural dos afrodescendentes.

A transição do século XX para o XXI, no Brasil, foi marcada por uma ressignificação do ser negro, pois as políticas de ações afirmativas<sup>1</sup> ampliaram a discussão no meio social, fato que chamou a atenção da população para as desigualdades raciais. Embora registre-se debates acalorados, protagonizados por pessoas favoráveis e contrárias a pauta, consideramos esse período significativo por proporcionar o acesso ao “lugar de fala” a minorias marginalizadas que antes eram silenciadas. Ademais, em um país diverso como o Brasil não se espera unanimidade, mas abertura para o debate e conscientização.

Nesse contexto, é essencial que a ficção tome parte da discussão, pois, conforme defende Candido (1999, p. 84) “[...] A literatura [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras.”. Por isso, segundo Jovino (2006, p. 189), mencionado por Rosa e Rodrigues (2018, n.p.), a produção literária contemporânea, destinada ao público infantil e juvenil, apresenta histórias que permitem a ressignificação da personagem negra: “[...] elas passam a ser personagens principais, cujas ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas, fugindo da representação do primeiro momento, em que aparecia sempre de lenço e avental”.

### **3.2 Na escola, com respeito: a presença da literatura afro-brasileira**

Os enredos infantis, com temática étnico-racial, de forma valorativa, produzidos nas duas primeiras décadas do século XXI, refletem o esforço histórico dos grupos oprimidos a fim de alcançarem o respeito e a igualdade de direitos na sociedade brasileira. Objetiva-se, desse modo, contribuir com o despertar da identidade africana no público infantil, para que as crianças, reconhecendo os traços físicos da negritude que antes eram negados, possam orgulharem-se de seu pertencimento racial e com essa postura, semelhante à da personagem Tayó, iniciarem um engajamento precoce na luta contra o racismo, uma vez que: “Com essa identificação, recém-descoberta, muitos jovens na nossa sociedade já estão assumindo sua identidade negra, na sua

---

<sup>1</sup> “As ações afirmativas”, de acordo com o ministro Joaquim Gomes, “[...] definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. (CAVALLEIRO, 2005, p. 10)

forma de vestir, de usar os cabelos com os chamados penteados afros”. (ALVES et. al., 2017, p.6 *apud* LANNES, 2019, p.38)

Conforme evidenciado, os referidos textos possibilitam transgredir a lógica opressora, abordando o negro como protagonista de sua história; rompendo, assim, com um regime ditatorial que, ainda, norteia o cânone literário, no qual constatamos a produção de textos da elite para a elite, a exemplo dos contos de fadas que, primordialmente, foram copilados da oralidade; porém, posteriormente, direcionados a um pedestal, pois representam parâmetros da Idade Média Europeia (RODRIGUES, 2009, p. 17) como se outras realidades inexistissem.

Ao confrontar as descrições: “São lindas, geralmente de pele muito clara e de cabelos loiros [...] Têm uma vida tranqüila e feliz”. (ROCHA, 2009, p. 21) e “[...] São lindas, geralmente de pele negra. Algumas ainda crianças, outras mal entradas na adolescência...” (ROCHA, 2009, p. 23), ratificamos que “São outras as nossas princesas”. Resignifica-se, dessa maneira, o tipo de público alvo, ao qual a obra é destinada, e viabiliza-se uma leitura para autoidentificação, já que, de acordo com Candido (1999, p. 82), a literatura é dotada de uma força humanizadora que “[...] exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”.

Porém, é importante salientar que não se almeja o reducionismo, mas enfatizar a representatividade para a autoestima de crianças negras, principalmente, para as vítimas de preconceito e segregação, pois as obras literárias afro-brasileiras são importantes a todos os grupos étnico-raciais, tendo em vista o incentivo ao estabelecimento de relações pautadas no respeito à diversidade. No que concerne a socialização Colomer (2017, p. 27) adverte:

[...] a literatura ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e para falar a própria linguagem. Os pequenos aprendem rapidamente que tanto a conduta humana quanto a linguagem são sistemas governados por regras, de maneira que se dedicam a explorar as normas comprovando o que se pode fazer e o que não se pode.

Assim, além de salientar o patrimônio histórico material e imaterial dos africanos, enfatizando suas contribuições para a cultura nacional, a literatura incentiva o desenvolvimento de valores para vida pessoal e coletiva, pois possibilita a expressão de emoções e sentimentos assim como estimula uma postura respeitosa por meio da linguagem e das atitudes. Isso porque, para Candido (1999, p. 85) ela

satisfaz “[...] a necessidade universal de fantasia e contribui para a formação da personalidade.”

Ademais, as informações disponíveis nos livros para crianças, trabalhados na Educação Infantil, permitem desconstruir estereótipos, tendo em vista que:

[...] a inclusão deturpada ou exclusão deliberada de algum aspecto [da História Africana] pode implicar a criação de uma identidade ou de uma auto-imagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real. (LIMA, 2006, p. 40-41)

No que se refere as obras literárias, capazes de suscitar ações antirracistas, ressaltamos o livro **O mundo no black power de Tayó**, de Kiusam de Oliveira. Na narrativa observa-se o combate a estigmatização dos cabelos crespos ou encaracolados, persistente na contemporaneidade. Essa constatação, direciona a análise da obra a perspectiva dos estudos decoloniais. Isso porque tal neologismo “[...] já consolidado no debate francês, se refere a necessidade de denunciar e tornar visível o que permanece vigente, porém negado, da estrutura colonial nas sociedades pós-coloniais.” (VERGÈS, 2020, n.p.)

De acordo com Mignolo (2017), citado por Rodrigues e Rosa (2018, n. p), “[...] as bases históricas da decolonialidade estão na Conferência de Bandung de 1955, em que se reuniram 29 países da Ásia e África na busca por uma base de mundo nem capitalista, nem comunista, e encontraram a ‘decolonização’ como caminho”. Apesar da não representatividade no evento, registra-se no continente americano uma forte adesão aos estudos decoloniais como forma “[...] de resistência ao poder da opressão exercido sobre os sujeitos classificados racialmente ao longo da história da América Latina”. (RODRIGUES E ROSA, 2018, n. p.)

Portanto, as produções literárias afro-brasileiras que combatem o enaltecimento do eurocentrismo objetivam “[...] a configuração de ‘uma nova ordem simbólica’, que expresse a ‘reversão de valores’, conforme analisa Zilá Bernd.” (DUARTE, 2015, p.38), convergindo, desse modo, com a concepção decolonial, uma vez que visibiliza a permanência da colonização ora revestida por estratégias inovadoras, de subordinação, ora por táticas recorrentes que:

[...] vão desde a estigmatização dos elementos oriundos da memória cultural africana e o apagamento deliberado da história dos escravizados e seus descendentes até ao modo explicitamente construído e não essencialista com que se apresentam as identidades culturais. (DUARTE, 2005, p. 118)

Logo, a literatura é uma arte que fomenta a exposição das vivências de grupos oprimidos. Assim, as narrativas infantis afro-brasileiras têm desempenhado um importante papel na formação de um público leitor crítico e consciente, sobretudo, a partir de 2003 com a promulgação da Lei 10.639, a qual alterou a Lei 9.394/96, mais especificamente, o 26º artigo que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, [...], resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2004, p. 35)

Tal alteração, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sugere a percepção governamental, naquele período, de que “A literatura funciona como uma agência de socialização cultural e é essencial saber que mensagens estão sendo dirigidas às novas gerações”. (COLOMER, 2007, p. 132) para que, dessa forma, seja possível o estabelecimento de relações étnico-raciais respeitadas.

Sendo assim, as temáticas evidenciadas nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** devem permear todo o currículo, apesar de serem privilegiadas em determinados componentes curriculares, pois apenas um trabalho educacional integrado e comprometido pode contribuir com a reversão dos altos índices de racismo no Brasil.

No que toca a literatura infantil afro-brasileira, ratificamos que essa deve ser apresentada na fase inicial da formação educacional, por ter um papel fundamental na composição de uma sociedade antirracista. Para tanto, é preciso que as aulas ministradas promovam uma aproximação entre o texto literário e o leitor infantil, explorando questões sociais, valorizando a cultura e o ser africano.

Esse processo de autoafirmação, desde a infância, é imprescindível para combater o preconceito, pois inúmeros são os registros de crianças que sofrem *bullying*; devido os cabelos, os quais recebem designações negativas como: “esponja de aço”, “cabelo duro” entre outras. Essas são, apenas, algumas das expressões discriminatórias, responsáveis por incutir a rejeição a si mesmo e a tudo que

represente a África e seus habitantes. Tais estereótipos devem ser rompidos por meio de temáticas que propiciem autoestima, sobretudo, as meninas, as quais são mais afetadas pela imposição do padrão de beleza europeu, no que se refere a textura capilar.

Em suma, o processo de conhecimento da própria História e a autoaceitação são imprescindíveis a libertação dos cativeiros impostos pela elite branca: “Sendo assim, a beleza negra recebe uma conotação altamente politizada, por querer promover uma inversão na cadeia de significação que encadeava o ‘negro-primitivo-feio-inferior’” (JARDIM, 2020, n.p.)<sup>2</sup>.

Saliente-se que os textos produzidos, principalmente, após a Lei 10.639/03 desconstruem mensagens negativas acerca do povo negro, o qual quando não era invisibilizado, era descrito “[...] de maneira estereotipada e estigmatizada, como as personagens Saci Pererê, Tio Barnabé e Tia Nastácia, da famosa obra de Monteiro Lobato O sítio do Pica Pau Amarelo”. (BOAKARI; SOUZA, 2018, p. 84)

O supracitado instrumento legal ampliou os debates, de forma que a temática étnico-racial passou a ser inserida, com certa regularidade, tanto nas aulas quanto em projetos pedagógicos e demais eventos, dos quais participam a comunidade escolar. O amplo alcance é significativo no sentido de estender a educação antirracista aos pais e/ou responsáveis, os quais não tiveram acesso a mesma enquanto estudantes.

Essa extensão é importante para que as ações da escola sejam efetivadas com o apoio da família, tendo em vista que as informações, disponibilizadas no espaço privado, podem atrapalhar a construção dos referenciais para as crianças, as quais costumam receber respostas vagas a seus questionamentos. De acordo com Silva (2005, p.160), em consonância com Enslin (1990), para que haja uma educação diferenciada é necessário observar alguns critérios na composição antirracista, a saber:

- diálogo, em que seres humanos distintos miram-se e procedem intercâmbios, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade;
- reconstrução do discurso e da ação pedagógicos, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuam para afirmação da sua identidade e da sua cidadania;
- estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais gêges, nagôs, bantus, portuguesas, japonesas, italianas, alemãs; mas brasileiras de origem africana, européia, asiática.

---

<sup>2</sup> A ausência de paginação justifica-se pela consulta a material digital.

A esses critérios, acrescenta-se características inerentes as obras literárias afro-brasileiras como:

[...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. (DUARTE, 2015, p. 122)

Visando a eficácia do trabalho proposto, é imprescindível o conhecimento dos aspectos, supramencionados, por parte dos educadores, uma vez que os mesmos são fundamentais tanto a prática educativa antirracista, de forma geral, quanto aquela que parte da literatura afro-brasileira, uma vez que:

[...] o preconceito inculcado na cabeça do professor [...] somando-se aos conteúdos preconceituosos dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais [...] desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.” (DIONÍSIO, 2017, p. 109)

Por isso, defendemos que o primeiro passo em direção a uma educação antirracista é a formação dos educadores, a fim de capacitá-los a “[...] lidar profissionalmente com a diversidade [...]” (DIONÍSIO, 2017, p. 109), já que, embora a formação identitária seja um processo subjetivo, é necessário o acesso as informações para que haja um conhecimento positivo e, conseqüentemente, a autoaceitação, pois: “Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um triunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana” (BRASIL, 2014, p. 15).

Para que os resultados almejados sejam conquistados, é necessário que o educador, ao escolher o material para lecionar, tenha a atenção e o cuidado de não reproduzir os estereótipos negativos. A seleção dos textos literários deve ser pautada na mudança que desejamos reproduzir na sociedade, ressaltando as características positivas, já que: “A autocompreensão da identidade, quando trabalhada na infância, tem uma reflexão mais positiva”. (BRAGA; DAVI, 2015, p.106)

Para Mariosa e Reis (2011, p. 26): “A construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele irá se deparar ao longo de sua história. Sejam positivos ou negativos”. De modo que, ao elucidarmos algumas dúvidas das crianças ou valorizarmos a diversidade,

estamos contribuindo com a formação identitária, pois esses aspectos repercutirão no desenvolvimento da criança e nas relações que estabelecerão com as diferenças, sejam elas étnicas, religiosas ou raciais.

Na mesma linha de raciocínio, precisamos compreender os espaços escolares como locais propícios para responder aos questionamentos que as crianças fazem sobre a cor da pele, o cabelo dentre outros relacionados aos fenótipos que as caracterizam. Espera-se que as respostas direcionadas, pelos professores, permitam que os alunos possam formular seu conhecimento a partir de pontos positivos, de maneira que as crianças negras possam perceber a importância dos seus antepassados para a formação do país.

Ainda segundo Mariosa e Reis (2011, 46-47), em consonância com Silva (2010, p. 35):

[...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, pode trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade.

Devido seu potencial para “recriar realidades”, a literatura pode proporcionar aos leitores e/ou ouvintes uma identificação, oportunizando o encontro de respostas e criando um ambiente de respeito às diferenças. Contudo, para que possamos criar uma sociedade que desenvolva o acolhimento da pluralidade cultural é necessário observar os conteúdos ministrados e imprescindível analisar a postura dos profissionais da educação.

Se o acesso da criança a representação literária do negro, de forma empoderada, for propiciado já nas séries iniciais, sua autoestima será elevada e a autoafirmação será incentivada a partir da representatividade positiva. Assim, o trabalho desenvolvido nas escolas, através da Lei 10. 639/03, permite reverter a negatividade, expressa ao longo do tempo na literatura, pois exalta as características fenotípicas negroides.

Para Mantoan (2011, p. 59) “A sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse micro espaço que as mudanças do

ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam”. Pelo exposto, é possível observar que, por serem lugares de socialização do conhecimento e exposição de diferentes ideias, as instituições educacionais não podem deixar os leitores infantis alheios as transformações.

Nesse sentido, o acesso das crianças as Histórias dos afrodescendentes propiciam a formação de adultos conscientes da diversidade racial e capazes de respeitar as diferenças culturais. Isto porque “A quebra de paradigmas, padrões, preconceitos e estereótipos raciais surge como uma luta pela valorização do/a negro/negra e funda novas representações por meio de obras literárias na valorização identitária no Brasil. (ALCARAZ e MARQUES, 2016, p. 57)

Nesse universo pluralizado, a inserção da literatura infantil afro-brasileira, na Educação Básica, possibilita a ampliação das informações e permite o acesso das escolas a obras literárias voltadas a temática étnico-racial, bem como a discussões relacionadas a questões culturais e socioeconômicas. De modo que as atividades ministradas a partir da literatura buscam destacar o lugar de resistência e luta do povo afro-brasileiro, motivando o reconhecimento de seus direitos como um grupo que faz parte da sociedade. Assim, segundo Mariosa e Reis (2011, p. 44), ao mencionar Souza (2005), “[...] o discurso sobre o negro como escravo e mercadoria é substituído pelo discurso do negro cidadão”.

Pelo exposto, a inclusão desses debates, no âmbito educacional, é fundamental para a formação de uma sociedade justa e igualitária, pois o pensamento do colonizador português permanece impregnado nos grupos sociais dominantes. Contudo, as escolas e os livros, norteados pela Lei 10.639/03, empreendem um processo de resistência, para que as crianças tenham acesso a representação da História Africana de forma positiva. Tal cenário sinaliza para uma transformação no país. Entretanto, o processo é lento, gradual e exige vigilância constante a fim de evitar um retrocesso.

O novo contexto social reivindica, por meio das ações afirmativas, o reconhecimento do espaço social, político e econômico dos descendentes africanos. A “semente” que está sendo cultivada no seio da sociedade, através dos escritos da Literatura infantil afro-brasileira, busca a colheita de “frutos” como o respeito e a igualdade. Isso é possível devido a conexão que liga o universo literário, das crianças e adolescentes, ao espaço social. Conforme perceptível por meio dos debates que

emergem das salas de aula, os quais refletem o que temos e o queremos para a sociedade brasileira.

Ao reafirmarmos os objetivos da educação antirracista, percebemos o vínculo entre a literatura decolonial e a afro-brasileira, pois:

No intuito de desconstruir os estereótipos, as hierarquias raciais, a inferiorização ou subalternização do negro, surge a decolonialidade, que influencia a escrita brasileira atualmente propondo novos rumos à literatura. A literatura decolonial nasce para desfazer as marcas da colonialidade, ressignificando a identidade do negro, da mulher, do outro subalternizado e hostilizado por uma elite colonial. (ROSA; RODRIGUES, 2018, n.p.)

Assim, tal perspectiva, amplamente conhecida na América Latina, influencia a literatura afro-brasileira contemporânea e, conseqüentemente, sua vertente infantil, uma vez que ao constarmos a (re)colonização como processo persistente, em nossa sociedade, precisamos contribuir, cotidianamente, com a (des)colonização mental, perspectiva similar a empreendida pela literatura decolonial. Portanto, é lúcido destacar que a autoafirmação identitária, desde a infância, constitui-se uma forma de proteger as futuras gerações das conseqüências nefastas da colonização.

Por isso, a protagonista da obra **O mundo no black Power de Tayó**, de Kiusam de Oliveira, constitui-se uma referência positiva a ser apresentada nas salas de aula da Educação Infantil, com o fito de romper com diversos estereótipos, sobretudo, aqueles relacionados aos cabelos crespos, pois, nas palavras de Oswaldo Faustino, “Tayó é uma princesinha que chega em forma de espelho para que outras princesinhas se mirem, se reconheçam e cresçam, cumprindo a única missão que nos foi dada, aoirmos viver neste planeta: a de sermos felizes.” (OLIVERIA, 2013, n.p.)

## 4. DO MOVIMENTO AO BLACK POWER DE TAYÓ: UM MUNDO DE POSSIBILIDADES

### 4.1 Entre transtornos e tabus: liberdade aos cabelos afros!

Para reivindicar o “lugar de fala”, em uma sociedade branca, houve a necessidade de eventos marcantes que se tornassem símbolos da resistência, para a comunidade negra, com o intuito de demonstrar a opressão social e sinalizar a existência de lutas, cujo foco é a aquisição de direitos:

Os movimentos negros oriundos da década de setenta, a partir da divulgação dos ideais de consciência negra, têm como preocupação negar toda a rejeição introjetada pelo processo de escravidão e colonização. Criam um orgulho em ser negro dando valorização a cor da pele, traços físicos como boca, nariz e cabelos (sinais diacríticos no caso). O corpo negro nesse período é visto como lugar de desconstrução de estereótipos e construção de “beleza negra”. (SANTOS, 2012, p. 7)

Um dos principais focos de resistência surge nos Estados Unidos, com o movimento negro denominado Black Power (Poder Negro), os atos dele decorrentes estão relacionados, de maneira mais específica, a valorização do cabelo, pois, objetivava-se, também, ressaltar a beleza do povo negro e renunciar os paradigmas estadunidenses, pautados no eurocentrismo.

Pelo enfrentamento, ele motivou a autoafirmação, da população negra, cujo resultado foi o empoderamento. De acordo com Lannes (2019, p. 20), em consonância com Mazama (2009, p. 127), essa autoconfiança decorre do processo de “[...] perceber criticamente o discurso da discriminação sofrida; reconhecer-se e assumir sua própria identidade como pertencente ao grupo discriminado; embasar e consolidar a autoestima”.

Dessa forma, os negros estadunidenses deram um grito de liberdade contra o despotismo, a submissão política e social que propagava o silenciamento de sua História no país. Com a introdução de uma nova postura, demonstraram sua insatisfação, por meio da textura capilar, deixando os cabelos ficarem naturais, sem controle, livres.

O uso do cabelo black power, nos Estados Unidos, se constituiu uma forma de resistência, das mulheres e homens negros, no contexto das reivindicações políticas e sociais que ocorreram nas últimas décadas do século XX, no país, onde eram

rejeitados. Tais conquistas deixaram um legado para as demais nações. A esse respeito, Lélia Gonzalez (1988), evocada por Queiroz (2019, p. 219) em consonância com Cardoso (2014, p. 973), afirma: “[...] a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.” Vitórias como essa, alcançada por meio da organização do grupo oprimido, são imprescindíveis para a autoafirmação do ser negro.

No Brasil, reivindicações semelhantes ocorreram entre os anos 70 e 80, do século XX, quando a população negra lutou por mudanças, para que ocorresse o reconhecimento da identidade africana e das heranças culturais, por parte da sociedade. Porém, muitas conquistas são alcançadas a longo prazo, a exemplo da Lei 10. 639/03, considerada uma vitória no que se refere a educação étnico-racial, voltada ao ensino básico e superior. Entretanto, é preciso viabilizar a sua aplicabilidade para que os resultados almejados sejam, de fato, alcançados.

No que toca o Movimento Black Power, note-se que os cabelos não estão relacionados apenas a uma questão estética, como também a demandas políticas, pois serviram como bandeira para a luta dos grupos minoritários. Para Lannes (2019, p. 18): “O cabelo é um forte ícone identitário em várias culturas humanas. Pode estar ligado à virilidade, à fertilidade e a outros atributos; pode demarcar etnias e pertencimentos grupais e até mesmo estar relacionado com a religiosidade”.

A década de 1960 demarca o princípio da mudança, pois foi o período em que novas ideologias foram introduzidas no Brasil, cujos habitantes ampliaram o contato com diferentes ideias, vindas dos Estados Unidos, de onde emergem pensamentos que propõem mudanças no contexto social. Em decorrência desses acontecimentos, registra-se um forte embate contra o racismo, a fim de que os indivíduos negros sejam não apenas reconhecidos como cidadãos, mas que obtenham, de fato, os mesmos direitos que os não negros.

Isso porque, a partir da mentalidade colonialista foram construídos diversos estereótipos, dentre os quais aqueles relacionados aos cabelos. Por isso, assumir os fios naturais simboliza emancipação, ou seja, libertação da ditadura de beleza eurocêntrica. A supervalorização dos fios lisos e rejeição dos crespos e cacheados, no Brasil, é decorrência do colonialismo mental, o qual permanece subordinando uma parcela considerável da população, a qual, inconscientemente, é manipulada no sentido de adaptar-se a padrões que não condizem com a sua identidade cultural.

A fim de enquadrar-se no modelo eurocêntrico que representa as classes dominante; os afrodescendentes, majoritariamente, adaptam-se aos alisamentos, pois ao aproximarem-se dos usos e costumes da população branca, percebem maior aceitabilidade. Todavia, quando ocorre tal ato distanciam-se da trajetória de seu povo e, por vezes, renegam seus ancestrais.

A esse respeito, Hooks (2005, p. 3), mencionada por Lopes e Figueiredo (2018, p. 5), ressalta: “Durante os anos 1960, os negros que trabalhavam ativamente para criticar, desafiar e alterar o racismo branco sinalizavam a obsessão dos negros com os cabelos lisos como um reflexo da mentalidade colonizadora”. Assim, a experiência dos/das afrodescendentes estadunidenses e brasileiros é similar, no que toca essa questão. De forma que assumir os cabelos crespos e/ou cacheados é, também, reflexo da descolonização mental.

É a partir dessa percepção que Hooks (2005, p.3), mencionada por Lopes e Figueiredo (2018, p.6), destaca:

[...] os penteados afros, principalmente o black, entraram na moda como símbolo de resistência cultural à opressão racista e foram considerados uma celebração da condição de negros (a). Os penteados naturais eram associados à militância política. Muitos (as) jovens negros (as), quando pararam de alisar o cabelo, perceberam o valor político atribuído ao cabelo alisado como sinal de reverência e conformidade frente às expectativas da sociedade. Há nesse período histórico, um importante momento de exaltação do cabelo crespo negro.

No âmbito feminino, é pertinente destacar que quando as mulheres aceitam submeter-se aos tratamentos, a fim de aproximarem-se do grupo detentor do poder socioeconômico, ficam vulneráveis ao eurocentrismo; renegando, por vezes, não apenas os cabelos, crespos ou cacheados, mas a história e cultura africanas. A fim de evitar comportamentos como esse e incentivar a autoafirmação, pesquisas acadêmicas, movimentos sociais e organizações culturais atuam no sentido de ressaltar e valorizar a ancestralidade, com o intuito de romper como paradigmas que produzem a opressão, já que “O corpo negro se apresenta como ferramenta de re-elaboração das zonas culturais postas em contato na busca do re-equilíbrio”. (NOGUEIRA, 2019, p.59)

Pelo exposto, torna-se notório que pensamentos forjados nas ideias dominantes propiciam a manipulação das mentes em espaços sociais, como as escolas. De modo que esses ambientes precisam estar abertos para projetos voltados

a educação antirracista, uma vez que apesar da determinação legal, essa conscientização, por parte da equipe pedagógica, é indispensável a fim de expandir, de forma valorativa, a História do Povo Africano e desconstruir as imagens negativas perpetuadas por estratégias, constantes, de (re)colonização.

#### **4.2 Resistência, autoafirmação e empoderamento: a literatura infantil afro-brasileira**

No campo das produções literárias infantis, afro-brasileiras, destacamos a obra **O mundo no black power de Tayó**, na qual encontramos as noções de re-elaboração e reequilíbrio, destacadas por Nogueira (2019), para a configuração de uma Nova História, tendo em vista o empoderamento da protagonista. Assim, além de atividades esporádicas, é preciso a inclusão da temática relacionada a história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas e materiais utilizados no contexto escolar.

De modo que a ficção para crianças apresenta inúmeras possibilidades de abordagem, principalmente, os livros escritos na perspectiva da literatura afro-brasileira. Na esteira de questionamentos recorrentes, acerca desse conceito, Duarte (2015, p. 28-29, grifos do autor) se antecipa ao destacar como principal aspecto dessa produção literária “[...] um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* [...]” que tem a afrodescendência como ponto de partida e de chegada.

Embora, Duarte (2015, p. 41) destaque esse fator, ele salienta que nenhum elemento isolado “[...] propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim o resultado de sua inter-relação”. Apesar dessa advertência, importa ressaltar o ponto de vista ou lugar de enunciação, uma vez que estimula a resistência e a autoafirmação, pois ao se depararem com uma personagem, como Tayó, que valoriza seus cabelos crespos e sua cultura, crianças negras se sentirão representadas.

Esse debate é oportuno porque já no período da infância as pessoas negras conhecem a perversão dos seres humanos, os quais colocam a aparência como prioridade. São as crianças negras, com cabelos cacheados ou crespos, as primeiras vítimas da ditadura dominante dos fios lisos. Por isso, sofrem para se enquadrar em um perfil considerado ideal, seja pelo excessivo cuidado com as madeixas, por parte dos pais e/ou responsáveis, seja pelas dores que sentem durante os procedimentos a fim de negar aos fios afros o direito à liberdade. Tais situações fazem com que percebam um tratamento diferenciado, a partir desse controle.

Nos depoimentos colhidos, em um grupo de mulheres negras, para a pesquisa da pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes, observamos os relatos das experiências com os cabelos crespos ou cacheados. Essas mulheres relembram o período da infância e as marcas de dor e sofrimento que as acompanham até a atualidade:

- Eu odiava! Minha mãe fazia quatro tranças e juntava de duas a duas no alto da minha cabeça!2 (N.U., 26 anos, cabeleireira étnica)
- Puxava tanto o meu cabelo para ele ficar ajeitadinho que até esticava os meus olhos. Parecia uma japonesa preta! (J., 23 anos, cabeleireira étnica)
- Não, nem sempre fui de bem com o meu cabelo, não... desde criança, não. Porque era aquele problema de puxar, trançar, aquela coisa toda. Não tinha alisamento, então, na hora de mamãe pentear o cabelo, era um drama. (GOMES, 2002, p. 43)

Segundo os relatos, a infância dessas mulheres foi marcada pelo controle dos cabelos; momentos considerados de tortura, também, para tantas outras, pois o padrão estético exigia a utilização de ferramentas dolorosas, como o uso do pente quente e a aplicação da força para que as crianças deixassem fazer as tranças ou biotes, por exemplo.

A coação das mães, é digna de nota nos depoimentos, o que demonstra a necessidade de conscientização das mulheres negras, para que o autoconhecimento étnico estimule atitudes diferenciadas com as filhas, como a mãe de Tayó, a qual se esforçava para agradar a menina: “- Mamãe hoje eu quero meu BLACK POWER repleto de florzinhas. E lá se põe a mãe a procura de florzinhas para enfeitar o penteado da filha”. (OLIVEIRA, 2013, p. 18)

Comportamentos como o da mãe da protagonista evita que o sofrimento das crianças se prolongue na adolescência, no que se refere a “prisão” dos cabelos crespos e/ou cacheados. Caso contrário, “o ritual de controle capilar” permanecerá. Nos primeiros anos de vida usa-se biotes, posteriormente, tranças e na adolescência inicia-se o uso de produtos químicos. De acordo com Oliveira (2016, p.220) “[...] a passagem da infância para a adolescência é esperada por todas, porque só assim [seriam] mais aceitas”.

Essas atitudes, às vezes inconscientes, por parte das mães e/ou responsáveis pelas meninas, podem causar danos psicológicos. Acerca dessa questão Queiroz (2019, p. 219) argumenta: “A dor de pentear, amarrar, fazer tranças e outros penteados, cria uma relação negativa entre a criança negra e seu cabelo [...]”. Porém, além da dor física, causada pelo “[...] fato de penteá-los com força, amarrar apertado,

horas sentada para fazer tranças, também há dor emocional ao ouvir palavras que são reforços negativos sobre a sua imagem e seu cabelo. (QUEIROZ, 2019, p. 219)

No que toca as ofensas, a personagem Tayó, também, deixa-nos um exemplo, embora sinta-se entristecida ela argumenta: “- MEU CABELO É MUITO BOM porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso”. (OLIVEIRA, 2013, p. 27, grifos da autora). A referência ao mundo é emblemática para compreendermos a resistência no ato de usar o Black Power, pois:

Quando retorna para casa pensativa com toda a falta de gentileza dos seus colegas, TAYÓ, projeta em seu penteado, mesmo sem se dar conta disso, todas as memórias do sequestro dos africanos e das africanas, sua vinda à força para o Brasil nos navios negreiros, os grilhões e correntes que aprisionavam seus corpos. Tudo isso está bem guardadinho lá no fundo da sua alma. (OLIVEIRA, 2013, 28)

Pelo exposto, torna-se notória a necessidade de abordar essas temáticas com foco na resistência, tanto da protagonista quanto dos seus ancestrais, para que as crianças negras, reconhecendo o heroísmo, construam uma imagem positiva com relação a cultura africana e afro-brasileira e as não negras sejam despertadas para o respeito a um povo que, apesar das adversidades, contribuiu, significativamente, para a construção do Brasil.

Tal intervenção educacional, pode contribuir com o âmbito social, pois mulheres que não passaram pelo processo de autoafirmação identitária tendem a perpetuar “[...] o “alinhamento ofensivo de pensamentos coloniais: lavar/sujo; pentear/ indomável” (KILOMBA, 2019, p.124). Esses termos, utilizados para o controle capilar, reforçam a opressão. No entanto, para Gomes (2002, p.44) “[...] ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, [tenta-se] romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo”

O estigma que os cabelos crespos ou cacheados carregam, na sociedade ocidentalizada, é resultado de influências negativas que são reproduzidas através do pensamento colonizador, interferindo na formação da identidade individual e apropriação cultural coletiva, pois os mecanismos midiáticos reforçam, constantemente, o ideal de beleza eurocêntrico, colocando, também, a cultura da Europa em posição central enquanto marginaliza outras, a exemplo da africana.

Entretanto, para os/as habitantes do continente negro, o cabelo e seus adereços fazem parte da História e Identidade do povo, cada etnia tem sua relação particular com as questões capilares. Para Kilomba, (2019, p. 127) “[...] Os penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial”. Assim, conforme revela Gomes (2004, p. 360), evocado por Santos (2012, p. 9): “Dos penteados elaborados, repletos de simbologia até a imitação do estilo de cabelo dos brancos adaptada aos cachos do cabelo crespo, uma longa história de transformação foi sendo, aos poucos, construída, da qual somos hoje herdeiros”.

Ainda segundo Gomes (2002, p. 44), a relação do cabelo com a estética é algo indissociável, mas não restrito, uma vez que em nosso país ganhou maior destaque devido os enfrentamentos, os quais podem resultar em rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo “[...] negação ao pertencimento étnico/racial”, pois os conflitos racistas, decorrentes de discursos preconceituosos, contribuem para a rejeição dos fios capilares afrodescendentes”. Logo, o vínculo com a estética é apenas o princípio da opressão, a qual apresenta inúmeros desdobramentos, conforme supramencionado.

Essa situação era recorrente porque os cidadãos com fios afros, à princípio, não tinham uma autorreferencialidade; mas, no último quartel do século XX, o Movimento Black Power projetou essa, dentre outras questões, para os países americanos e para todo mundo. Ademais, a atuação do Movimento Negro é significativa, no Brasil, pois várias demandas contempladas pela Lei 10.639/03 foram solicitadas por seus integrantes.

Com a mudança nas Leis educacionais e, principalmente, nas atividades pedagógicas, as crianças passaram a ter acesso aos enredos afro-brasileiros, os quais contribuem para a formação cognitiva crítica; oferecendo “[...] aos alunos momentos para viajar, conhecer novos tempos, outros jeitos outras etnias, raças, gêneros, enfim (...)” (PONTES, 2019, p. 31). De modo que é preciso aproveitar esses momentos para evasão e retorno, pois, segundo Paulina Chiziane: “Contar uma história significa levar as mentes no voo da imaginação e trazê-las de volta ao mundo da reflexão”

Assim, é preciso conscientizar, por meio da literatura, seja crianças seja mulheres que (re)colonizadas, mentalmente, tendem a compartilhar a postura do opressor. Por isso, usam produtos químicos, indiscriminadamente, ou até mesmo

criticam pessoas negras que adotavam penteados africanos, a exemplo das tranças de diferentes estilos. Entretanto,

[...] a mudança da estética negra para uma estética branca, usando o cabelo como mecanismo de modificação do corpo, não trouxe vantagens à população negra, apenas fortaleceu a ditadura da estética branca, consolidou de fato uma identidade de negras (os) que não condiz com a busca por uma autonomia cultural de preservação de todos os signos negros, incluindo o cabelo crespo. (CARVALHO, 2015, p. 31)

A ativista social Bell Hooks combate ideologias que manipulam as mulheres negras, ditando rótulos que provocam a renúncia dos cabelos naturais e incentivam o uso de alisamentos. A referida teórica feminista confessa: “Fazer esse gesto como uma expressão de liberdade e opção individual me faria cúmplice de uma política de dominação que nos fere”. (2005, p.8). Tal reflexão justifica sua posição de enfrentamento a ditadura branca do cabelo liso, pois, na sua concepção, agir diferente é apoiar os opressores, já que:

Em uma cultura de dominação e antiintimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros, já que são nossos corpos os que freqüentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. Celebrando os nossos corpos, participamos de uma luta libertadora que libera a mente e o coração”. (HOOKS, 2005, p. n)

A libertação integral do ser, sobre a qual reflete Hooks, apenas recentemente é preocupação das escolas, pois, anteriormente, essa instituição social recomendou o controle das madeixas como questão de higiene, estratégia que objetivava camuflar o racismo institucional. Sob essa alegação, mães e/ou responsáveis pelas meninas as submetiam a processos dolorosos, conforme constatado no depoimento da cabeleireira N.U. de 26 anos:

– Na infância eu me senti assim, uma verdadeira japonesa negra, né?... Minha mãe apertava tanto a minha trancinha, pra ir pra aula eu usava trancinha. Sabe aquelas trancinhas que faz tipo gominho, emendando uma na outra? Então eu sofria, apertava demais, eu sofria muito. (GOMES, 2002, p.45)

O supracitado depoimento, também, colhido no grupo de pesquisa coordenado por Nilma Lino Gomes, expressa as marcas psicológicas decorrentes dos regulamentos escolares, os quais valiam-se desse argumento a fim de reforçar a subalternização, pois: “A preocupação das pessoas brancas com a higiene da mulher

negra revela, por um lado, o desejo branco de controlar o corpo negro [...]” (KILOMBA, 2019, p. 125)

Na obra de Kiusam de Oliveira, observamos que a protagonista usa seu Black Power, no âmbito escolar sem nenhuma restrição; porém, as ilustrações de Taisa Borges são significativas para entendermos que apenas a personagem se defende das ofensas. Isso porque, conforme observado entre as páginas 26 e 27, está envolta de pessoas brancas com cabelos lisos. O silenciamento dos profissionais da educação, ao longo de toda a narrativa, também, é emblemático, no sentido de demonstrar a convivência com tais práticas.

A construção negativa é tão nefasta que cria estereótipos, os quais estimulam indagações preconceituosas: “[...] as pessoas vêm e fazem perguntas do tipo “como você lava o seu cabelo?”. Ou querem saber se eu penteio: “Você penteia seu cabelo? Como você penteia seu cabelo?”. (KILOMBA, 2019, p. 123-124)

Esses comportamentos são extremos, a ponto de pessoas mais curiosas chegam a pedir para tocar o crespo ou cacheado. No entanto, o primeiro contato com esses fios, pode iniciar a desconstrução das ideias. Ao sentir as madeixas e perceber que seus pré-julgamentos não estão de acordo com a realidade “[...] demonstram grande surpresa quando percebem que a textura é suave ou agradável ao toque.” (HOOKS<sup>3</sup>, 2005 n.p.)

Entretanto, os pensamentos negativos estão fortemente enraizados em nossa sociedade. Segundo Queiroz (2019, p. 218), durante o desenvolvimento da sua pesquisa foi observado o comportamento dos indivíduos, quando se constatou que: “[...] as pessoas que emitiam comentários racistas agiam [...] naturalmente [...] como se aquilo que elas falam de ruim sobre os seus cabelos fosse normal [...]”. Isso acontece porque, para Kilomba (2019, p. 130), “[...] o racismo não é biológico, mas discursivo”, uma vez que, por meio dos discursos, identificamos grupos intolerantes na sociedade brasileira.

O desconhecimento acerca da cultura afro-brasileira cria, na sociedade, uma espécie de segregação, a qual resulta em intolerância, externada por meio de xingamentos, conforme ressaltado por Kilomba (2019, p. 126):

[...] quando você está com seu cabelo natural as pessoas te xingam. Me xingaram na rua muitas vezes, tipo: “Você sabe o que é pente?! Ah, bem-

---

<sup>3</sup> Arquivo disponível em formato digital.

vinda à selva! (Cantando). Por que você não cuida do seu cabelo? Eu me pergunto o que é que incomoda tanto nos nossos cabelos [...].”

Em resposta ao questionamento de Kilomba (2019, p. 126), é oportuno mencionar as considerações de Gomes (2002, p. 7), evocada por Matos (2015, p. 20), segundo a qual o cabelo “[...] é maleável, visível e possível de alteração e foi transformado pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico-racial”. Assim, verificamos que além da estética esse está relacionado a questões sociais e políticas. Por isso, a necessidade de controlá-lo, pois proceder assim é, também, exercer controle sobre as pessoas, tendo em vista que: os “[...] penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial”. (KILOMBA, 2019, p. 127).

Apesar de criança, a protagonista, da obra em análise, se coloca contra esse sistema opressor e é apoiada pela voz narrativa, a qual revela: “[...] Tayó é o que todas as outras meninas como ela são: princesas que vivem a carregar, sobre seus penteados, suas COROAS REAIS, mesmo que não as vejam quando estão acordadas”. (OLIVERIA, 2013, p. 39, grifo da autora). Ressalte-se que a autoafirmação da mãe é significativa para a postura da menina, conforme constatado por imagens e palavras.

Essa atitude valorativa marca, segundo Nogueira (2019, p. 59), “[...] a reconquista tripla do corpo pela desconstrução, reconstrução e afirmação do corpo negro como lugar de fala e poder”. Pois a partir da autoafirmação, o ser negro assume seus traços genéticos com orgulho, uma vez que esses representam uma história de coragem. Para Lody (2004, p. 125), citada por Santos (2012, p. 14), “O negro quando assume o seu cabelo de negro assume também o seu papel na sociedade como uma pessoa negra. E ser negro no Brasil e no mundo [...] é ainda um duro caminho trilado por milhares de afrodescendentes”.

No que concerne essa questão Gomes (2017, p. 24) apresenta uma metáfora significativa, ao argumentar: “[...] as senzalas hoje em dia, são exemplificadas pelas áreas marginais, como as favelas e outras áreas suburbanas que acolhem os que vivem em situação de descaso, pessoas menos favorecidas, os herdeiros do sistema escravocrata [...]”. Nessa conjuntura, a opressão racial e a social estão interligadas, pois a estereotipização é uma estratégia para manter a população afrodescendente à margem da sociedade.

De modo que ao assumir-se, socialmente, como negro/a, enfrenta-se, ainda mais, os estereótipos propagados, por séculos, a fim de desqualificar a beleza negra. Dessa maneira, os sujeitos não brancos, anteriormente subjugados, iniciam uma etapa de transformação interna, como enfatizado por Nogueira (2019, p. 49), e uma de propagação das vozes marginalizadas, no espaço social, o que pode propiciar o “[...] fim da subalternização racial de negros” (SANTOS, 2012, p.7)

A obra que se constitui *corpus* desta pesquisa apresenta características da literatura afro-brasileira, tendo em vista os aspectos apontados por Duarte (2015), os quais, apenas na sua integralidade, permitem essa adjetivação, a saber, a temática, uma vez que Tayó propõe uma “[...] denúncia da escravidão e de suas consequências [...]” (DUARTE, 2015, p. 29); a autoria, tendo em vista a “[...] a relevância dada à interação entre *escritura* e *experiência* [...]” (DUARTE, 2015, p. 32, grifos do autor) e o ponto de vista, o qual “[...] indica a visão de mundo autoral [...] vigente no texto, ou seja, o conjunto de valores que fundamentam as opções, até mesmo vocabulares, presentes na representação”. (DUARTE, 2015, p. 34)

Além desses fatores, saliente-se, ainda, a linguagem, pois Duarte (2015, p. 38), em consonância com Bernd (1988) ressalta: “[...] o discurso afro-identificado busca a ruptura com os contratos de fala e escrita ditados pelo mundo branco” objetivando a configuração de ‘uma nova ordem simbólica’, que expresse a ‘reversão de valores’[...]. Por fim, saliente-se o público, uma vez que “A formação de um horizonte recepcional afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura distingue-a do projeto que norteia a literatura brasileira em geral [...]” (DUARTE, 2015, p. 40)

A respeito do vínculo entre “escritura” e “experiência” é oportuno apontar que Kiusam de Oliveira, quando criança, sofreu discriminação no espaço escolar. De forma que o livro:

*O mundo no black power de Tayó* foi uma resposta para a criança interior da autora, discriminada na década de 70 e sem condições emocionais de dar respostas efetivas ao racismo sofrido. A obra recebeu o Prêmio ProAC Cultura Negra, em 2012, e também foi selecionada, em 2014, para fazer parte do Acervo Básico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. (FNLIJ). (VAGO, 2020, p.47)

No que toca a linguagem, vale salientar que o nome da protagonista: Tayó, uma menina de apenas 6 anos, é de origem iorubá, uma língua africana, cujo significado é

“dar alegria”. A autoestima dessa personagem pode ser compreendida como consequência da linguagem positiva empregada em sua referência. A voz narrativa assim a caracteriza: “[...] Seu rosto parece uma moldura de valor, que destaca BELEZAS INFINITAS”. (OLIVEIRA, 2013, n.p., grifos da autora) “Seus OLHOS são NEGROS, tão negros como as mais escuras e belas noites que do alto miram com ternura qualquer ser vivo. Do fundo desses olhos escuros saem faíscas de um brilho que só as estrelas são capazes de emitir”. (OLIVERIA, 2013, p. 11, grifo da autora); “Seu nariz parece mais uma larga e valiosa PEPITA DE OURO”. (OLIVEIRA, 2013, p. 12, grifos da autora)

Obras literárias infantis, como essa, devem ser abordadas em prol de uma educação étnico-racial, construída na perspectiva da união “[...] entre professores (as), alunos (as), gestores (as), pais e toda comunidade escolar” (NOGUEIRA, 2019, p. 62). Dessa forma, as crianças, na Educação Infantil, podem iniciar um processo de autorreconhecimento, pois o enredo aborda a fantasia de ser princesa, contudo, nas histórias tradicionais as narrativas destacam o perfil de uma pessoa branca, com olhos, cabelos e pele clara. “Digo ‘princesa’, e a vida brilha, a imaginação voa, a felicidade floresce”. (PERES, 2009, p.15).

De modo que muitas produções negaram as crianças negras esse lugar. No entanto, a representatividade, contemporânea, “[...] permite [a elas] ‘viver outras vidas’ e, assim, construir um arcabouço imaginário necessário e fundamental para “viver a própria vida” (PERES, 2009, p. 15). Nessa conjuntura, o exemplo da protagonista é inspirador: “Quando amanhece, TAYÓ acorda com uma alegria capaz de contagiar toda a cidade onde mora. Seu corpo se ilumina. Olha para sua mãe, linda como ela, e tem a certeza de que nasceu mesmo de uma RAINHA”. (OLIVERIA, 2013, p. 35, grifos da autora)

Pelo exposto, observamos como a representação positiva dos familiares colabora para a autoafirmação identitária, conforme ratificado no fragmento: Assim faz TAYÓ: todas as manhãs ela se levanta da cama com a certeza de que é uma PRINCESA e, como de costume, projeta em seu penteado a mais exuberante COROA DE PALHA DA COSTA, BÚZIOS E OURO”. (OLIVEIRA, 2013, p.36, grifos da autora). Tal constatação, permite-nos ratificar a pertinência de temas voltados a ancestralidade, na Educação Infantil.

O cabelo de Tayó é um black power que representa não apenas a beleza negra, mas também um universo mágico que permite viajar, por meio da imaginação, e

valorizar o seu povo, pois “A fantasia e poesia da linguagem nos transportam para um país onde tudo pode acontecer” (PERES, 2009, p. 15) para conhecer nossas raízes culturais.

## 5 CONCLUSÃO

As produções literárias infantis, afro-brasileiras, por meio da linguagem despertam os sonhos e criam mecanismos para as crianças empregarem a imaginação e “voarem” pelo mundo, conforme sugerido no título da obra de Kiusam de Oliveira. Todavia, essas estratégias propiciam evasão e retorno a realidade a fim de valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, através das quais estereótipos são rompidos e a autoafirmação identitária incentivada.

De maneira que, dentre as inúmeras possibilidades de trabalho com a literatura que aborda temas étnico-raciais, ressaltamos o “poder da palavra”, falada ou escrita, para a reversão de cenários negativos em ambientes positivos, uma vez que na Educação Infantil as crianças ainda não dominam habilidades relacionadas a leitura e escrita. Por isso, a mediação dos professores é essencial, pois possibilita o acesso ao universo dos “[...] sonho[s] e, ao afastar-se do real, permite a margem do mais além, do outro, do impossível [...]” (PERES, 2009, p.15)

Porém, na perspectiva da educação antirracista importa-nos o “[...] espelho com suas entradas e saídas secretas” (PERES, 2009, p.15), a fim de que no retorno a realidade as crianças demonstrem atitudes de respeito, empatia e autoconhecimento, as quais são indispensáveis para a vida em sociedade. Com esse objetivo, Kiusam de Oliveira, ao abordar a beleza negra na obra **O Mundo no Black Power de Tayó**, contribui para que muitas meninas se sintam princesas e orgulhem-se dos cabelos, ao relacionar os adereços utilizados a sua ancestralidade, marcada pela presença de reis, rainhas e príncipes da África.

A criação da Lei 10.639/03 foi fundamental para a ampliação dos horizontes educacionais, pois impulsionou os debates voltados as contribuições do continente africano para a cultura brasileira, exaltando os heróis afrodescendentes e, em um processo de descolonização mental, possibilitando a abordagem de temas essenciais a autoafirmação da população negra, tais como: memória, ancestralidade, oralidade, cooperativismo e religiosidade, para citar alguns.

A obra de Kiusam de Oliveira, oportunamente, evoca a corporeidade, no sentido de ressaltar a beleza africana e afro-brasileira e enfatizar que as lutas empreendidas no passado, servem de inspiração para o presente. Porém, é necessário utilizar outras estratégias para evitar o emprego da força física, como o

cabelo, conforme demonstrado pelo Movimento Black Power, também, mencionado no título da narrativa.

Ao destacarmos o potencial humanizador da literatura, como defendido por Candido (1999), salientamos a necessidade de uma formação educacional que propicie o desenvolvimento cognitivo e crítico, de acordo com as faixas etárias dos/as alunos/as, para que as obras infantis afro-brasileiras combatam os estereótipos reproduzidos por um currículo eurocêntrico, incentivando o desenvolvimento de competências socioemocionais, para que crianças negras tenham seus traços físicos e cabelos crespos e/ou cacheados respeitados. Assim, esses não mais serão “[...] enjaulados, como feras selvagens [ou contidos com] Gel, tiaras e uma infinidade de elásticos [...]”. (GIAMPÁ, 2016, p.17)

Para tanto, salientamos a necessidade de nos opormos, cotidianamente, ao racismo, no espaço escolar e além dele. Contudo, essa mudança deve ser iniciada na escola, pois se a educação antirracista for eficaz os resultados se estenderão para o espaço social. Por isso, os materiais didáticos devem ser escolhidos com atenção, para que possibilitem a formação da identidade, das crianças negras, e o respeito por parte das não negras.

Além dos materiais didáticos, as obras literárias devem ser observadas, cuidadosamente, pois nos contos de fadas clássicos os personagens negros são invisibilizados. De maneira que devem ser inseridos no dia a dia livros da literatura afro-brasileira, pois a abordagem deve ser constante. Ademais, narrativas como **O Mundo no Black Power de Tayó** fomenta o resgate da autoestima das crianças, demonstrando que não é necessário usar produtos químicos no cabelo para ficar bonita, a beleza também existe no cabelo crespo ou cacheado.

As informações que as crianças terão acesso podem contribuir com a formação de adultos diferenciados, no que toca a autoafirmação identitária, e esses também podem colaborar com as gerações futuras, diferente, sobretudo, das mães que segundo relatos, colhidos pela pesquisadora Nilma Lino Gomes, submetiam as filhas a tratamentos dolorosos, a fim de prender os cabelos e enquadrá-las no padrão de beleza ditado pela sociedade.

Ademais a ausência de conhecimento ocasiona a estereotipização de forma explícita ou implícita porque, de acordo com Kilomba (2019, p. 124) as pessoas racistas “[...] revelam uma associação da negritude com o que é repugnante [...]”. Para que atitudes como essa sejam evitadas, a educação étnico-racial deve iniciar, ainda,

na infância. Só assim conseguirão “[...] perceber a presença do preconceito em atitudes e situações pautadas pelo senso [como] normais e inofensivas”. (SILVA, 2019, p.43)

Tais constrangimentos, poderiam ser evitados se a educação básica não tivesse sido omissa, nas décadas anteriores. Entretanto, reproduziu, constantemente, um currículo eurocêntrico. Apenas nos anos iniciais do século XXI, medidas de ações afirmativas foram implementadas, como a Lei 10. 639/03, a qual trouxe a pauta das relações étnico-raciais para o âmbito educacional, pois esse é “[...] sem dúvida o melhor campo de desconstrução de estereótipos [...]”. (SILVA, 2019, p.43)

Pensando na conscientização como fonte de transformação, Kiusam de Oliveira enfatiza que sobre a sua cabeça está a parte que mais gosta, pois, ela usa seus cabelos crespos para esbanjar penteados e adereços diferentes, todos os dias. Por meio da protagonista, a escritora também demonstra para as outras personagens da escola que seu cabelo tem estilo próprio, já que Tayó “[...] costuma escolher os enfeites mais divertidos[...]”. (OLIVEIRA, 2013, p.10)

Assim, a autora constrói um enredo que não folcloriza a personagem principal, mas ressalta seus aspectos negroides com exuberância e estilo. A autoestima promovida pelo amor ao seu corpo faz Tayó enaltecê-lo e enfrentar o preconceito, orgulhando-se de sua origem. Para tanto, utiliza uma linguagem simples, acessível as crianças da sua idade, 6 anos, isso colabora com a compreensão do texto e do contexto, pois o diálogo ocorre entre pessoas da mesma faixa etária, embora trate-se da comunicação de um ser ficcional com seres reais.

Narrativas, a exemplo da de Kiusam de Oliveira, além de favorecer a autoafirmação das crianças, pode também despertar reflexões em pessoas adultas que tenham acesso a obra, tendo em vista que muitas mulheres desejam abandonar o uso da química. Porém, esse é “[...] um período delicado em que os cabelos naturais crescem e a raiz vai ficando mais volumosa”. Trata-se de “[...] um período doloroso, pelo fato de não se sentirem bonitas” e ficarem tentando controlar as madeixas “[...] sempre [usando] os cabelos amarrados para evitar comentários dos outros [...]”. (QUEIROZ, 2019, p.221-222)

Essas considerações evidenciam que assumir a identidade negra na vida adulta, também, exige coragem para enfrentar as amarras sociais, pois grilhões invisíveis permanecem dificultando a vida das pessoas para que reneguem a ancestralidade e busquem o ideal de beleza europeu. Contudo, o grupo que não aceita

essa ditadura, assume o cabelo como “arma” de luta, não com o intuito de atacar, mas de defender a liberdade da população negra. Ademais, “Ao assumir a sua própria estética, a mulher negra rompe com os preconceitos e constrói novos conceitos”, construindo um espaço no qual existe a “[...] busca do reconhecimento cultural dos ancestrais africanos”. (CARVALHO, 2015, p. 34)

Esse grupo rompe com o ideal de beleza, pois essa pode ser diversa, proporcionando autoestima a mulheres afrodescendentes, conforme observado na minissérie estadunidense *A Vida e a História de Madam C. J. Waker*, na qual constata-se a mudança de comportamento a partir do cabelo, pois, como referenciado, na referida narrativa ficcional “- Cabelo é poder!”. De modo que, para além da estética, o cabelo demarca um lugar social, pois ao renunciar as chapinhas, os alisamentos, as selagens, dentre outros tratamentos, as mulheres negras desejam preservar a identidade, impedindo a violação dos cabelos, marca da ancestralidade.

## REFERÊNCIAS

ALCARAZ, Rita de Cássia Moser; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. *A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra*. **Revista da Anpoll**. N. 41, Jul./Dez. p. 50-63. Florianópolis, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/873-3814-1-PB.pdf>. Acesso: 30 de abr. de 2020.

ALMEIDA, Maria Aparecida Nascimento de. **Interculturalidade e Integração no Ambiente Escolar**. 2014. 58 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

BRAGA, Delma Lúcia Marques.; DAVI, Tania Nunes. *Pedagogia de projetos e a construção da identidade negra positiva na escola*. **Cadernos da Fucamp**, v.14, n. 21, p. 103-120, 2015. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/606/432>. Acesso em: 16 de out. de 2019

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BOAKARI, Francis Musa.; SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. *Resistindo ao epistemicídio: em busca de uma Literatura Infantil Afro-Brasileira Moçambicana e Angolana*. In: **Revista Mulemba**. Disponível em: <file:///C:/Users/cidin/Downloads/20559-53445-3-PB.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

CHAVES, Natália Ferreira; SANTOS, Valdicélio Martins dos. **Representatividade negra na educação infantil**. Disponível em: <https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2018\_1-REPRESENTATIVIDADE-NEGRA-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-NAT%C3%81LIA-FERREIRA-CHAVES.pdf>. Acesso em: 26 de fev. de 2021.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense; 2006.

CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. **Remate de Males**: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. *Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade*. In: **Saberes e fazeres: modos de ver**, v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas/** SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARVALHO, Eliane Paula de. **A identidade da mulher negra através do cabelo.** 2015. Monografia - Universidade Federal do Paraná. Disponível: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55903/R%20%20E%20%20ELIA%20PAULA%20DE%20CARVALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 de dez. de 2020.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica.** São Paulo: Paulus, 2002.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. *Racismo estrutural no Brasil.* Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/racismo-estrutural-no-brasil/>>. Acesso em: 23 de fev. de 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: Teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução Laura Sandroni – São Paulo: Global, 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidade: ensaios.** Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Por um conceito de literatura afro-brasileira.* **Revista de Crítica Literária Latinoamericana.** n. 81. 1º semestre, 2015, p. 19-43

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultural e educação.* **Revista Brasileira de Educação.** n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

GIAMPÁ, Sabrina. **O livro dos cachos: aprenda a amar e cuidar do seu cabelo como ele é.** São Paulo: Paralela, 2016.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* **Revista Brasileira de Educação.** n. 21, set/out/nov/dez, 2002. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 01 de jan. de 2020.

GOMES, Paulo de Freitas. **A representação de Zumbi e a resistência do negro brasileiro na poesia de Solano Trindade.** 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Editora Melhoramento, 2009.

HOOKS, Bell. *Alisando o Nosso Cabelo.* **Revista Gazeta de Cuba.** Unión de escritores y Artista de Cuba, jan/fev, 2005.

JARDIM, Ludmila. **Empoderamento étnico-racial feminino através da apropriação do cabelo crespo.** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/empoderamento-etnico-racial-feminino-atraves-da-apropriacao-do-cabelo-crespo/>>. Acesso em: 28 de mai. de 2021.

KILOMBA, Grada. **Memória da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LANNES, Marina Badaró. **O 'empoderamento crespo' na literatura infantil.** 2019, 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019.

LEMOS, Ana Cristina. **África em cores: sociedade afro-brasileira.** Brasília: HTC, 2011.

LIMA, Mônica. *Como os tantãs na floresta: Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil.* In: **Saberes e fazeres: modos de ver.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

LOPES, Dailza Araújo; FIGUEIREDO, Ângela. **Revista OPARÁ: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação.** v. 6, n. 8, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/view/5027>>. Acesso em: 5 de nov. de 2019.

MALACHIAS, Rosangela. **Cabelo Bom. Cabelo Ruim.** São Paulo: NEINB, 2007.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. *A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças.* **Estação Literária Londrina, Vagão-volume 8 parte A,** p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>>. Acesso em: 25 de mar. de 2020.

MATOS, Maria dos Santos. **Cachear e Encrespar: moda ou resistência? Um estudo sobre a construção identitária do cabelo afrodescendente em blogs.** 2015, 85 f. Monografia. Faculdade de Comunicação Social - Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Tereza Cristiny Morais. *Corpo negro e cabelo crespo como elementos de resistência no espaço escolar.* In: SILVA, Tatiana Raquel Reis; BARBOSA, Viviane de Oliveira. **África e Afro-Brasil em Debate.** São Luís: Eduema, 2019.

OLIVEIRA, Danielle Christina do Nascimento. *Meu cabelo não é só estética, é também política: os movimentos sociais e as narrativas visuais*. **Revista da ABPN**. v. 8, n. 20, p.217-230, jul-out. 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/41665768-Meu-cabelo-nao-e-so-estetica-e-tambem-politica-os-movimentos-sociais-e-as-narrativas-visuais-1.html>>. Acesso em: 31 de dez. de 2019.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O Mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Petrópolis, 2013.

PEIXOTO, Madalena Guasco. *Multiculturalismo e pós-modernidade: educação, diferenças e igualdade social*. In: **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. FELDMANN, Marina Graziela (org.). - São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

PERES, Rossely; TIGRE, Andréa Bastos. *O sonho de ser princesa... Princesas Africanas*. Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20-%20LIVROS.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2019.

PRADO, Jason. *Princesas africanas*. In: **Princesas Africanas**. Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20-%20LIVROS.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2019.

PONTES, Edimilson Barbosa de. *A literatura infanto-juvenil: Reconstruindo um novo olhar sobre a cultura ético-racial na educação infantil*. In: **Estudos étnico-raciais na educação básica: reflexões de discentes**. FONSECA, Ivonildes da Silva; SILVA Verônica Pessoa da; CHAGAS, Waldeci Ferreira (Org.) – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

VAGO, Fabrícia Bittencourt Pazinato. *A escola e a construção identitária da criança negra no black power de Tayó*. In: **Literatura infantil e juvenil**. SILVA, Arlene Batista da; DALVI, Maria Amélia; SCARDINO, Rafaela (Org.) Vitória: UFES, 2020.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubo Editora, 2020.

QUEIROZ, Rafaela Cristina de Souza. *Os efeitos do racismo na autoestima da mulher negra*. **Cad. Gên. Tecnol.** Curitiba, v. 12, n. 40, p. 213-229, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9475>>. Acesso em: 17 de abr. de 2020.

ROCHA, Sueli de Oliveira. *São outras as nossas princesas*. In: **Princesas Africanas** Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20-%20LIVROS.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2019.

RODRIGUES, Elaine Borges.; ROSA, Ana Iara Dalla. **Literatura infantil e a descolonialidade: uma análise da obra “o cabelo de Lelê**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/122330079-Palavras-chave-colonialidade-pensamento-decolonial-literatura-infantil-o-cabelo-de-lele.html>>. Acesso em: 16 de out. de 2019.

RODRIGUES, Sonia. *As princesas nos contos de fadas*. In: **Princesas Africanas** Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20-%20LIVROS.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2019.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. **Somos Todas Rainhas**. São Paulo: Associação Frida Kahlo e Articulação Política de Juventudes Negras, 2011.

SANTOS, Luane Bento. *Usos e imagens sobre os cabelos crespos das mulheres negras*. **Anais**. Congresso Internacional Interdisciplinar em sociais e humanidades. Niterói, 2012, Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT04%20Rela%87%E4es%20%82nicorraciais/USOS%20E%20IMAGENS%20SOBRE%20OS%20CABELOS%20CRESPOS%20DAS%20MULHERES%20NEGRAS-%20trabalho%20completo.pdf>> Acesso em: 18 de mar de 2020.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*. In: **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Eduarda Plácida de Souza. *As relações étnico-raciais no cotidiano escolar*. . In: **Estudos étnico-raciais na educação básica**: reflexões de discentes. FONSECA, Ivonildes da Silva; SILVA Verônica Pessoa da; CHAGAS, Waldeci Ferreira (Org.) – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

SILVA, Felipe Pereira da. **Representação do negro na literatura infanto-juvenil de Ana Maria Machado**. 2016, 132 f. **Dissertação** (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras*. In: **Superando o Racismo na escola**. MUNANGA, Kabengele (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: Caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Ática, 1994.