



Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

SYLVIA SOARES DE SOUZA

**ABIOYE, BRUNA E CORA:
UMA PROPOSTA DE REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA
LITERATURA INFANTIL**

RIO DE JANEIRO

2019

SYLVIA SOARES DE SOUZA

**ABIOYE, BRUNA E CORA:
UMA PROPOSTA DE REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA
LITERATURA INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Xavier

RIO DE JANEIRO

2019

SYLVIA SOARES DE SOUZA

**ABIOYE, BRUNA E CORA:
UMA PROPOSTA DE REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA
LITERATURA INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Xavier

Aprovada por:

Profa. Dra. Giovana Xavier - PPGE - UFRJ (presidenta da banca)

Profa. Dra. Rosangela Malachias - PPG - EDUC - UFRRJ (membro externa)

Profa. Dra. Patrícia Corsino - PPGE - UFRJ (membro interna)

Prof. Dr. Jairo Vieira - PPGE - UFRJ (suplente interno)

Prof. Dr. Renato Nogueira - PPG - EDUC - UFRRJ (suplente externo)

RIO DE JANEIRO

2019

CIP - Catalogação na Publicação

S725a Souza, Sylvia Soares de
Abioye, Bruna e Cora: uma proposta de reeducação
das relações raciais na literatura infantil / Sylvia
Soares de Souza. -- Rio de Janeiro, 2019.
119 f.

Orientadora: Giovana Xavier.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Personagens negras. 2. Literatura Infantil.
3. Educação Infantil. 4. Reeducação das relações
raciais. 5. Feminismo negro decolonial. I. Xavier,
Giovana, orient. II. Título.

RESUMO

SOUZA, Sylvia Soares. Abioye, Bruna e Cora: uma proposta de reeducação das relações raciais na literatura infantil. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente dissertação tem como objetivo analisar três obras literárias infantis que apresentam personagens negras como protagonistas: *Cinderela e Chico Rei*, *Bruna e a Galinha D'Angola* e *O cabelo de Cora*, assim como apresentar uma proposta de trabalho com reeducação das relações raciais. Cabe ressaltar que o itinerário da investigação dá-se em diálogo com a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim como com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010), que versam sobre o reconhecimento, a valorização e o respeito à interação das crianças com as histórias da cultura africana. Nessa direção, analiso as personagens que nomeiam a dissertação à luz dos referenciais teóricos da interseccionalidade, dos feminismos negros e decoloniais, problematizando questões de gênero, raça e classe, tanto na literatura quanto na educação infantil e no mercado editorial. Por fim, apresento as oficinas. Tais oficinas estão em sintonia com os princípios do Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras UFRJ, de valorização da autoria de professoras na sala de aula, de compromisso com a educação pública e com a produção de relações simétricas entre escola, movimentos sociais e universidade.

PALAVRAS-CHAVE: personagens negras, reeducação das relações raciais, literatura, educação infantil.

ABSTRACT

SOUZA, Sylvia Soares. Abioye, Bruna e Cora: uma proposta de reeducação das relações raciais na literatura infantil. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present dissertation aims to analyze three children's literary works that present black characters as protagonists: Cinderella and Chico Rei, Bruna and Cora's hair as well as presenting a proposal of work with reeducation of racial relations. It should be noted that the research itinerary is in dialogue with Law 10.639/03, which made the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture compulsory, as well as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010), which on recognition, appreciation and respect for children's interaction with the stories of African culture. In this direction, I analyze the characters who name the dissertation in the light of the theoretical references of intersectionality, of black and decolonial feminisms, problematizing issues of gender, race and class both in literature and in children's education and in the publishing market. Finally, I present the workshops. These workshops are in line with the principles of the Group of Black Intellectual Studies and Research (UFRJ), of valuing the authorship of teachers in the classroom, of commitment to public education and with the production of symmetrical relationships between school, social movements and university.

KEY WORDS: black characters, reeducation of race relations, literature, early childhood education

AGRADECIMENTOS

Deus não poderia inspirar em mim desejos irrealizáveis. Sendo assim, toda a gratidão por chegar até aqui. Felizmente não caminhei sozinha. Agradeço à minha amada mãe, Gercina. Desde que eu era pequena, cobrava-me como compromisso diário a escrita de meu nome. À sua maneira, ela ensinava a importância da identidade, de valorizá-la em todas as situações. Minha mãe também exigia a aquisição de uma grafia bonita, “boa de ler”. Para isso, preenchi cadernos de caligrafia com tarefas, ilustrações para colorir, histórias e canções. Foi assim que aprendi a delinear as palavras com tamanho zelo, que quando dei por mim, escrever era um prazer e um orgulho. Naquela ocasião, minha mãe já indicava que a escrita seria o caminho, para que eu pudesse escrever as próprias histórias e tornar-me visível.

Agradeço à minha orientadora, Giovana Xavier, pelo comprometimento ético e político ao conduzir-me no caminho da escrita. Foi um grande desafio. Durante as construções e desconstruções deste trabalho, emergiram-se possibilidades, dúvidas e medos. Neste turbilhão de emoções, o processo de orientação potencializou descobertas, transformações e um novo significado para esta dissertação. Obrigada por tudo.

Agradeço ao meu esposo, Thiago, pela paciência (e muita), aconchego, compreensão e incentivo nos momentos de desânimo. Agradeço ao meu pai João, por desde pequena ensinar-me o valor de ser mulher e negra, e de sempre estar presente em meio às dificuldades. Agradeço de modo especial, às mulheres que são parte desse trabalho. Tenho sorte por serem tantas, que talvez não consiga citá-las fidedignamente. De qualquer forma, é meu dever realizar tal tentativa. Neuza Santana, amiga que conheci no curso de pré-vestibular comunitário em 2005, minha primeira referência de mulher negra, professora e pesquisadora, mulher generosa que compartilhou seus conhecimentos, olhares, conversas e inspirações.

Anne Nunes, Evelyn Lucena, Pâmela Carvalho e Daiana Silva, companheiras de mestrado e do Grupo de estudos e pesquisas, Intelectuais Negras. Estar com cada uma de vocês me deu força e energia para ir em frente. Ser parte do “Intelectuais Negras” ressignificou uma experiência engajada em mulheres negras, tendo como foco potências e histórias. Gratidão pelo privilégio de ser parte de tudo isso.

Agradeço à professora Fernanda Felisberto pelo olhar diferenciado durante o percurso deste trabalho. Sua generosidade e constante disponibilidade também foram indispensáveis no curso desta dissertação. Agradeço também à professora Patrícia

Corsino pelas contribuições no campo da infância, ajudando-me a compreender significados no contexto infantil.

Agradeço à Solange, por toda a dedicação inestimável a cada uma de nós, pertencentes ao curso de pós-graduação em Educação. Por fim, agradeço à UFRJ por se tornar o lugar no qual produzi conhecimentos resultando na conclusão deste trabalho.

*Dê a ela um senso de identidade. [...]
Esteja atenta também em lhe mostrar a
constante beleza e a capacidade de
resistência dos africanos e dos negros.*

(Chimamanda Adichie)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mariazinha com a bonequinha preta	5
Figura 2 – Livro <i>Peppa</i>	6
Figura 3 - Exemplo de Atividade realizada com a obra literária, <i>Menina Bonita do Laço de Fita</i>	13
Figura 4 - Os filhotes do Coelho Branco	15
Figura 5 - Catálogo Intelectuais Negras Visíveis	21
Figura 6 - Foto e apresentação de Fernanda Felisberto	22
Figura 7 - Registro de bilhete escolar	36
Figura 8 - Capa do Livro <i>Cinderela e Chico Rei</i>	49
Figura 9 – Registro de stand da Livraria Timbuktu na UFRJ onde conheci a obra: <i>Bruna e a Galinha D'Angola</i>	59
Figura 10 - Capa do Livro <i>Bruna e a Galinha D'Angola</i>	64
Figura 11 - Bruna ilustrada com vestido de pintas brancas em alusão à Galinha D'Angola que está em seu colo	65
Figura 12 - Ilustração do trecho em que a Bruna sonha com a galinha Conquém	65
Figura 13 - Galinha Conquém de Barro	66
Figura 14 - Capa do Livro <i>O cabelo de Cora</i>	73
Figura 15 - Ilustrações das personagens Miriam e Cora	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Temas selecionados para a análise	31
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
FLIP	Festa Literária Internacional de Paraty
MEC	Ministério da Educação
TNT	Tecido não tecido
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. QUAL A COR DA MINHA HISTÓRIA? A IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NEGRA NA LITERATURA INFANTIL	9
1.1 <i>Menina Bonita do laço de fita</i> nos representa?	12
2. O PROTAGONISMO DE SER MULHER E NEGRA PARA A ANÁLISE DAS OBRAS LITERÁRIAS	17
2.1 Personagens da vida real: mulheres que escrevem as próprias histórias	21
2.2 Critérios para a escolha das obras literárias analisadas	25
2.3 Conhecendo as editoras	27
2.4 Sobre a importância de fazer outras perguntas.....	38
2.5 Ficha de análise	42
3. ANÁLISE DE CINDERELA E CHICO REI, BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA E O CABELO DE CORA - RESGATANDO MENINAS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL	43
3.1 Livro 1 – <i>Cinderela e Chico Rei</i>	43
3.1.1 Era uma vez, uma princesa negra: título da obra, tema, autoria e editora	45
3.1.2 Os traços de Abioye: os encantos da capa de <i>Cinderela e Chico Rei</i>	47
3.1.3 Da abóbora à carruagem: o que torna Abioye uma protagonista em <i>Cinderela e Chico Rei</i> ?	51
3.1.4 Como o feminino é abordado em <i>Cinderela e Chico Rei</i> ?	53
3.2 Livro 2 – <i>Bruna e a Galinha D'Angola</i>	58
3.2.1 O universo de Bruna: título da obra, tema, autoria e editora	60
3.2.2 Eis a menina de vestido vermelho e a misteriosa Galinha D'Angola. O que apresenta a capa de <i>Bruna e a Galinha D'Angola</i> ?	63
3.2.3 O protagonismo em <i>Bruna e a Galinha D'Angola</i>	66
3.2.4 Como o feminino é abordado em <i>Bruna e Galinha D'Angola</i> ?	68
3.3 Livro 3 – <i>O cabelo de Cora</i>	69
3.3.1 Veja esta menininha, o nome dela é Cora. É dela a historinha que irei analisar agora	70
3.3.2 Qual a imagem refletida na capa de <i>O cabelo de Cora</i> ?	73
3.3.3 O que faz de Cora uma protagonista negra?	75

3.3.4 Como o feminino é abordado em <i>O cabelo de Cora</i> ?	77
3.4 Oficina Abioye, Bruna e Cora: uma proposta de reeducação das relações raciais na literatura infantil	79
4. CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Havia uma linda menina chamada Renata. Nunca esqueci o brilho de seus olhos negros refletido nos óculos de hastes cor de rosa e lentes estilo fundo de garrafa. Seus cabelos eram entrançados, a pele cor da canela. Renata desejava descobrir o mundo e adorava ouvir histórias para, depois, recontá-las aos seus amigos. No entanto, um fato estranho acontecia: por mais que tentasse, algumas crianças não queriam brincar com ela. Renata não sabia muito bem o porquê.

Sua mãe e seu pai a amavam muito. Certamente Renata herdara a beleza da mãe, pois eram bastante parecidas: o mesmo sorriso, a cor dos olhos e o jeito de andar. Cercada por amor e cuidado, sabendo da filha arteira que tinha, a mamãe já dava o recado:

“Filha querida e amada, para dar conta dessa cabeleira, precisamos caprichar no penteado!”

Os cabelos da menina eram trançados. Na bancada próxima ao espelho, havia pentes, cremes e prendedores. Renata sentava entre as pernas da mãe, que caprichava no penteado: escovava todo o cabelo para trás, desembaraçando tanto, que chegava a doer algumas vezes.

“Ai mamãe, cuidado!” Contestava Renata.

“Um pouco de paciência, minha filha! Estamos quase acabando!” Respondia sua mãe.

Os cabelos eram tecidos com os dedos como uma bela obra de arte. Mamãe esmerava-se nas tranças. Algumas vezes, Renata desejava mudar um pouco e fazer um penteado solto e adornado com capricho, porém certa vez, disseram-lhe que seu cabelo era rebelde e muito difícil. A partir de então, a menina concordou que usá-lo preso fosse uma ótima ideia.

As princesas das histórias que tanto amava eram parecidas com muitas meninas, mas nenhuma delas se parecia com Renata. Por isso, ela alimentava o desejo secreto de se tornar uma linda princesa, com direito à faixa e uma vistosa coroa na cabeça.

Um belo dia na escola, Renata conheceu uma história especial. O conto tinha uma princesa linda, muito parecida com ela.

“Afim, existem outras princesas diferentes da Bela Adormecida e da Cinderela?”

A partir desse dia, Renata descobriu que no mundo tudo é diferente, até mesmo os cabelos da gente. Soltou os seus e seguiu em frente como toda criança tem o direito de ser: feliz e contente!

Optei em iniciar este trabalho narrando a história de Renata. A criança negra matriculada na educação infantil, na ocasião com cinco anos de idade, tornou-se o eixo central de minha escrivência, a partir do momento em que fui sua professora. Após este encontro,

histórias de vida entrelaçaram-se, assim como relata Ida Mara Freire, em *Tecelãs da existência*: “Entrelaço fios da vida das mulheres negras que estão atadas ao fio da minha vida”¹.

Creio que cada um de nós traga nas memórias histórias que tiveram grande significado no decorrer da infância ou, até mesmo, no cursar de nossas trajetórias de vida. Neste trabalho, é a história de Renata que carrega significados, pois a partir dela, problematizaremos o racismo e maneiras para combatê-lo na educação infantil.

A criança, desde os seus primeiros anos de vida, necessita reconhecer-se como sujeito no espaço escolar. Para isso, ela deve ter acesso a elementos referentes ao seu pertencimento. Acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças e articulá-los nas propostas pedagógicas na educação infantil são algumas das orientações designadas pela Base Nacional Comum Curricular² (BNCC). Sendo assim, é compromisso da escola contemplar as pluralidades étnicas de meninas e meninos, incorporando suas narrativas nas práticas pedagógicas e currículos escolares.

Nesse sentido, a literatura apresenta-se como possibilidade de trabalho, uma vez que provoca na criança relações, interações, apropriações³ favoráveis ao seu desenvolvimento. Através das publicações infantis, é possível aproximar-se de diversas áreas de conhecimento, entre elas questões de gênero e raça, em constante diálogo com o contexto infantil.

Entretanto, ao observar repertórios de obras literárias infantis, oriundos de diversos espaços escolares, constatamos que, no Brasil, a literatura canônica é derivada das experiências das classes altas. Isto posto, evidencia-se que as produções e narrativas literárias perpassam por uma lógica eurocêntrica. Para Regina Dalcastagnè, a invisibilidade da população negra é um fato comprovado na literatura brasileira.⁴ Em diálogo com a autora, cito alguns trabalhos dedicados a discutir sobre como a criança negra vem sendo representada na literatura infantil.

¹ Ida Mara Freire. *Tecelãs da Existência*. 2014.

² Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

³ Patrícia Corsino. *Leitura Literária na escola e produção de sentido*. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/310-20LEITURA%20LITER%C3%81RIA%20NA%20ESCOLA%20E%20PRODU%C3%87%C3%83O%20DE%20SENTIDO.pdf> Acesso em 19/5/2019.

⁴ Regina Dalcastagnè. *A personagem do romance brasileiro contemporâneo:1990-2004*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n.º 26. Brasília, julho-dezembro de 2005, p. 13-71.

Roseli Figueiredo Martins,⁵ em *A identidade de Meninas Negras: O mundo do faz de contas*, aponta que as meninas negras investigadas teriam dificuldade para a aceitação de traços estéticos de seu corpo, que as identificariam como negras (cabelos, tom de pele ou cor). A autora chegou à conclusão de que as meninas pesquisadas oscilam muito entre a autoaceitação e a aquisição de atributos físicos valorizados socialmente. Em contrapartida, refletem sobre a discriminação e o racismo que sofrem cotidianamente e encontram formas de resistência a uma imposição social que as confronta com a sua identidade.

Luiz Fernando de França⁶, em *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção a desconstrução do estereótipo*, buscou analisar a representação da personagem negra na literatura infantil brasileira, e concluiu que:

A presença da personagem negra na literatura infantil brasileira está envolvida num processo que tem seu início na manutenção de estereótipos e, gradativamente, passa por um movimento de desconstrução desses estereótipos⁷.

O processo de contestação dos estereótipos desfavoráveis é fruto não somente do surgimento de uma literatura para crianças mais inquieta e questionadora, mas também das reivindicações do movimento da negritude e do movimento negro no País⁸.

[...] este processo de positivação não deve ser encarado como a revelação de um “paraíso ocultado” ou um ponto de chegada; precisa ser problematizado enquanto uma tentativa de afirmação de um grupo étnico, ou seja, um processo identificatório e de conscientização que parte da formulação de uma contra-ideologia racial que está se constituindo⁹.

Shirlene dos Santos, em *Nos traços da mulher: A menina negra na literatura infantil negro-brasileira*, analisa a presença do negro, mais especificamente, da menina negra na literatura, descobrindo que a maior parte das produções literárias foi feita por brancos representando personagens negras como verdadeiras caricaturas. Nessa premissa, a autora defende que:

A literatura escrita por negros sobre os negros possui muitos objetivos, dentre eles, o de combater o racismo e a estereotipia. A literatura negra é o grito dos que tinham direito apenas ao sussurro, é a voz dos ditos marginais, é a escrita das suas experiências e questões. É a voz de homens, mulheres e crianças negras¹⁰.

⁵ Roseli Martins. *Identidades de Meninas Negras: O mundo do faz de conta*. 2006.

⁶ Luis Fernando de França. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção a desconstrução do estereótipo*. 2006.

⁷ Luis Fernando de França. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção a desconstrução do estereótipo*. 2006. p.157.

⁸ *Ibidem*, p.158.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Shirlene dos Santos. *Nos traços da mulher: A menina negra na literatura infantil negro-brasileira*. 2016, p.12.

Também vale destacar o acervo *100 meninas negras*¹¹, por exemplo, organizado por Luciana Bento¹². Ao reunir uma centena de livros infantis com personagens negras atuando em papéis de protagonistas, a autora aponta possibilidades de falar com meninas através da literatura, de modo positivo. Sendo assim, acrescento que à medida que as obras literárias são pensadas com o intuito de promover a valorização de crianças de diferentes etnias, faz-se necessária a superação de diversos desafios. Um deles está relacionado à desconstrução de preconceitos e estereótipos provenientes do racismo e do sexismo. É bom enfatizar que a discussão sobre os estereótipos relacionados aos personagens negros surgirá recorrentemente ao longo do trabalho. O tema também vem sendo sistematicamente discutido por autoras que discutem representações de personagens negros na literatura infantil, como Maria Cristina Gouvea¹³ e Maria de Oliveira¹⁴.

Para elucidar a importância de estarmos atentos perante as publicações infantis no mercado editorial, cito a obra literária intitulada *A bonequinha Preta*¹⁵.

Mariazinha tem uma boneca
 A boneca da Mariazinha é preta da cor do carvão
 A boneca da Mariazinha é muito bonita
 Ela tem duas trancinhas, tem a boca vermelha e os olhos bem redondos.
 Mariazinha gosta tanto da bonequinha preta.¹⁶

A história da *Bonequinha preta* conta o trajeto de uma menina chamada Mariazinha, dona de uma boneca preta. A referência destinada à menina negra está representada por uma boneca preta, da cor do carvão. A referida personagem não assume a forma humana e sequer tem um nome. Dessa forma, é possível considerar que a obra literária supracitada oferece uma representação questionável, no que tange ao debate proposto neste trabalho, sobre o objetivo de valorizar autoestima e afirmação de crianças negras.

¹¹ Acervo do projeto *100 meninas negras*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/100-livros-infantis-com-meninas-negras-50100-parte-i/> Acesso em 20/5/2019.

¹² Luciana Bento é socióloga escritora e pesquisadora de literatura infantil. Formada em Ciências Sociais pela UFRJ, tem especialização em Gênero e Sexualidade. É criadora do blog *A mãe preta*, no qual fala sobre maternidade, negritude e literatura, e do canal do Youtube *Quilombo Literário*, no qual fala sobre literaturas com protagonismo negro. Informações disponíveis em: <http://www.kapulana.com.br/luciana-bento/>. Acesso em 20/5/2019.

¹³ Maria Cristina Gouvea. *Imagem do negro na Literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005.

¹⁴ Maria de Oliveira *A tessitura dos personagens negros na Literatura Infanto-juvenil Brasileira*. 2003.

¹⁵ Alaíde Lisboa de Oliveira. *A bonequinha Preta*. Editora Lê, 2004.

¹⁶ *Ibidem*, p.05.



Figura 1 - Mariazinha com a bonequinha preta. Fonte: Livro *A bonequinha preta*.

A narrativa também aponta para uma notória diferença hierárquica entre as personagens Mariazinha e Bonequinha preta. Mariazinha representa a figura humana da história, tem nome, família, brinquedos e é branca. Já a bonequinha preta é um brinquedo destinado a entreter Mariazinha. A relação de submissão entre as personagens é reforçada na narrativa, à medida que se evidencia que a Bonequinha preta deve obediência à Mariazinha:

A bonequinha preta começou a chorar, de tanto medo que estava daquele lugar estranho e escuro. Cair da janela assim tinha sido uma grande besteira, e a Mariazinha não ia gostar nada de ter sido desobedecida. Então chorou e chorou mais ainda, sem nenhum consolo¹⁷.

A sociedade brasileira é baseada na branquitude como norma. Uma normatização que direciona a pessoas brancas referências positivas diante do que se estabelece como bom ou ruim,¹⁸ belo ou feio, rico ou pobre, e até mesmo quem produz ou não conhecimento. A branquitude representa a parte boa. A negritude a parcela ruim. Existem obras literárias infantis resultantes desta normativa.

¹⁷ Alaíde Lisboa. *A bonequinha preta*. Belo Horizonte: Editora Lê, 2004, p.10

¹⁸ Grada Kilomba. *A máscara*. In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2ª edição, 2010.

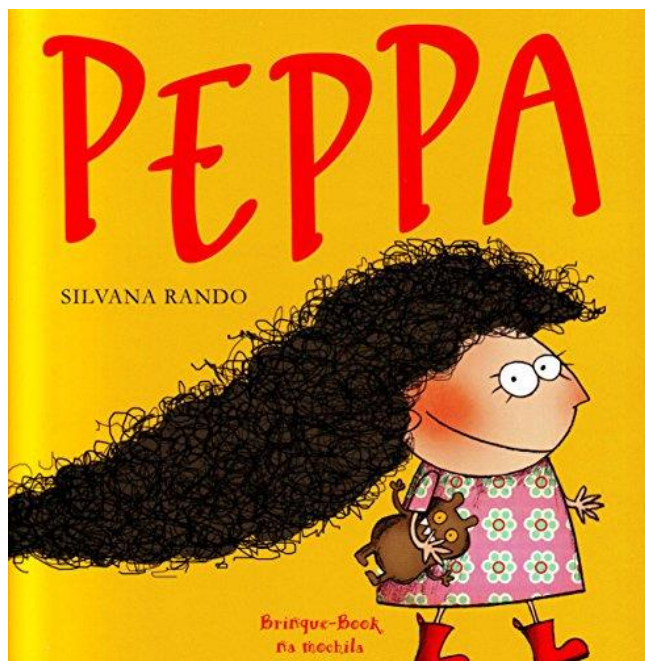


Figura 2 – Livro: *Peppa* Fonte: Livraria Saraiva

A obra literária *Peppa*¹⁹ foi retirada do mercado editorial em 2016, após acusações de apologia ao racismo. Apesar de a narrativa trazer como tema a autoestima de meninas negras, *Peppa* foi acusada de ter elementos racistas. Na história, havia trechos que caracterizavam os cabelos da personagem comparando-os com o aço.

De face às obras *A bonequinha Preta* e *Peppa* e o períodos das referidas publicações, decorridas em períodos distintos, reitera-se a necessidade de visibilizar obras literárias infantis, com personagens negras ligadas a referências positivas. Tais ações exemplificam caminhos para o combate ao racismo na literatura. Em diálogo com tal perspectiva, vislumbro publicações que proporcionem protagonismos, qualidade estética e outros elementos indispensáveis à formação da criança. E para que isso ocorra, é primordial que o fazer literário seja repensado dentro de uma perspectiva de reeducação das relações raciais.

Além disso, afirmo a importância de dialogar a respeito das obras literárias que, ao abarcarem personagens negras na educação infantil, estimulem crianças a manifestarem suas emoções. Nessa direção, também proponho a manutenção das práticas pedagógicas através da literatura como lugar de incentivo à afetividade. À luz de Azoilda Loretto da Trindade:

Aqui temos um ponto de força do nosso lugar como educadores, na medida em que nos sabemos importantes no processo de valorização do aspecto afetivo da nossa relação com o universo escolar. Entra em jogo a autoestima dos/das docentes e a

¹⁹ Silvana Rando. *Peppa*. São Paulo: Editora Brinque Book 2009.

consciência da importância da nossa ação como possibilitadora de ações promotoras de relações afetivas, ricas, respeitosas e “cuidantes”²⁰.

Diante das inquietações acima expostas, passo a apresentar a organização dos capítulos que se seguem. No primeiro, intitulado *Qual a cor da minha história? A importância da temática étnico-racial negra na literatura infantil*, dialogarei sobre a literatura infantil, ligada à temática étnico-racial negra da educação básica. O itinerário da investigação dá-se em articulação com a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*²¹ que versam sobre reconhecimento, valorização e respeito à interação das crianças com as histórias da cultura africana.

Com relação às produções literárias infantis, alguns debates mostram-se necessários. O processo de miscigenação e a hierarquização da branquidade têm forte influência na construção de narrativas infantis. No tocante à questão, as contribuições de Lia Schucman a respeito de raça, hierarquia e branquidade, e de bell hooks, problematizando questões de gênero, raça e classe na literatura são providenciais.

Do mesmo modo, as análises de Fernanda Felisberto elucidam o encontro com obras literárias que atuam como ferramentas didáticas, frente às questões étnico-raciais na educação infantil. Nessa perspectiva, a autora aponta para um novo capítulo da literatura brasileira, cujo *corpus* contribua para modificação das ideias pré-concebidas sobre indivíduos negros no Brasil. Dados os referidos diálogos, estabeleço como eixo central do trabalho, analisar três obras literárias infantis que apresentem personagens negras como protagonistas, vislumbrando a reeducação das relações raciais.

Já no segundo capítulo, *O protagonismo de ser mulher e negra para a análise das obras literárias*, exponho os critérios selecionados para a investigação das publicações infantis selecionadas para a análise. Esse movimento é feito em interlocução com os estudos feministas negros e decoloniais, trazendo para primeiro plano questões de gênero, raça e classe na literatura, na educação infantil e no mercado editorial.

Além disso, saliento que este percurso se deu a partir do trajeto como pesquisadora e de inquietações como intelectual negra em formação acadêmica. Ocorre que embora, já trouxesse percepções, tanto como mulher quanto como professora, o lugar de mulher e negra

²⁰ Azoilda Loretto da Trindade. *Fragmentos de um discurso sobre afetividade*. In: Cadernos Modos de ver 1. Ed. 2006, p 03.

²¹ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

o qual pertença foi potencializado para o processo de elaboração da análise das obras literárias. Assim sendo, acrescento essa reflexão como percurso importante, ao longo deste trabalho.

Finalmente, no terceiro capítulo, *Análise de Cinderela e Chico Rei, Bruna e a Galinha D'Angola e O cabelo de Cora - Resgatando meninas negras na literatura infantil*, investigo as obras literárias selecionadas através das perguntas elaboradas durante o Mestrado. Por fim, apresento oficinas de minha autoria, ligadas às temáticas das obras. Este processo criativo, de produção de um material paradidático “na primeira pessoa”, insere-se tanto no meu compromisso de professora com a educação pública e com a produção de relações simétricas entre escola, movimentos sociais e universidade quanto nos princípios do Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras UFRJ, do qual faço parte.

1. QUAL A COR DA MINHA HISTÓRIA? A IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NEGRA NA LITERATURA INFANTIL

Neste primeiro capítulo, exponho alguns diálogos a respeito da literatura infantil e da temática étnico-racial negra. Em meio a este perfil de publicações, existem aquelas que trazem personagens negras, histórias agradáveis, encantadoras, que caem no gosto popular. Também existem aquelas que nos tocam profundamente, que expandem a experiência de ser negra, de modo tão profundo que nos fazem sangrar.²² Fazem-nos sangrar, porque resgatam a história de um povo, visibilizam nossa ancestralidade e histórias orais, corporificando uma nova face da literatura brasileira.²³

Para esta dissertação, buscarei obras literárias infantis que ao fazerem sangrar, também nos curam. O processo de cura ocorre à medida que pessoas negras tornam-se o centro da narrativa. Com relação à criança, espera-se que ao ter contato com histórias que abordam a temática étnico-racial negra, ela não seja depreciada, nem mesmo vitimizada, ou posta na condição de inferioridade. Espera-se que ela seja visibilizada com relação à sua identidade racial e que exponha as suas potencialidades.

Em diálogo com tais objetivos, das histórias desenvolvo minha escrita de si. Uma escrita contagiada pelo desejo de protagonizar histórias de meninas e mulheres negras, que nasce do encontro de duas personagens do chão da escola, as quais protagonizam este trabalho.

Ao contrário do mito que cerca a infância, uniformizando culturas, identidades e valores, atingindo a educação infantil²⁴, ao observar a narrativa de Renata, evidencia-se que a discriminação racial ainda é uma realidade no cotidiano das crianças. Diante disso, como a literatura tem se posicionado com relação à identidade racial na infância? Desde a promulgação da Lei 10.639/03, houve o crescimento de publicações de obras literárias infantis com a temática étnico-racial negra. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana²⁵ endossam produções literárias que resgatem os valores de uma

²² Conceição Evaristo. *Olhos D'água*. 2014.

²³ Fernanda Felisberto. *Escrevivências na diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Beale Hurston*. 2011.

²⁵ Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. 2004.

comunidade cuja participação foi decisiva na construção da nação brasileira.²⁶ Digo isto porque com base neste documento fica explícita a responsabilidade que o sistema educacional possui em combater injustiças e discriminações que atingem pessoas negras. Tal compromisso perpassa justamente pela necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados em suas peculiaridades, inclusive étnico-raciais nos programas e projetos educacionais.

Assim sendo a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos como reinvindicação do Movimento Negro dialoga diretamente com a reflexão sobre o perfil das narrativas oferecidas às crianças de diferentes raças, no contexto escolar. Em articulação como tema as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil norteiam que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Em suma, estes princípios são primordiais para que na educação infantil prevaleça atitudes de respeito ao bem comum, cidadania e liberdade de expressão perante as diferentes manifestações culturais e artísticas²⁷.

Sendo assim, volto-me para Renata, problematizando aspectos sobre raça e gênero a serem incutidos no diálogo. Nessa perspectiva, é interessante observar como personagens negras são narradas e em que contextos sociais elas aparecem nas obras literárias, considerando o universo infantil.

Para isso, faz-se necessário o olhar atento de professores e professoras de educação infantil, para analisar o que tais obras têm oferecido, como possibilidades de trabalho com a reeducação das relações raciais. Em face de tais necessidades, dialogo com Fernanda Felisberto²⁸ a respeito do perfil das produções literárias. A autora procura definir a literatura de acordo com o *corpus* de trabalho que a constitui. Ou seja, ao observar a construção das obras literárias, faz-se necessário identificar quais interseções elas oferecem com a cultura étnico-racial negra²⁹.

Diante de tamanha finalidade, há editoras voltadas para publicações de obras literárias que possam contribuir com a modificação das ideias pré-concebidas sobre os indivíduos

²⁶ *Ibidem*, p.09.

²⁷ Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. 2010. p 16.

²⁸ Fernanda Felisberto. *Escrevivências na diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Beale Hurston*. 2011.

²⁹ *Ibidem*, p.28.

negros no Brasil³⁰. Com relação ao público infantil, as obras nascidas destas editoras apresentam como proposta gerar referências positivas para crianças negras, auxiliando-as na construção de sua identidade. Temas como estética, afetividade, cultura africana e, até mesmo, histórias de contos de fadas têm sido constantemente explorados em enredos e histórias infantis com meninas negras. Dessa maneira, o contato com esse tipo de narrativa visa possibilitar que tais sujeitas sejam visibilizadas em suas necessidades, uma vez que as histórias infantis costumam ser eficazes na potencialização das práticas pedagógicas.

Nessa direção, as obras selecionadas para a análise deste trabalho constituem-se em publicações de editoras envolvidas com a temática étnico-racial negra, que serão apresentadas no capítulo a seguir. A escolha desse caminho se dá na busca por diálogos na prática educativa, acerca dos debates sobre gênero e raça na educação infantil. Como professora e pesquisadora, considero estes temas fundamentais para a formação da criança, dentro de uma ótica de respeito e pluralidade.

Para problematizar essa questão, resgato contribuições de Patrícia Corsino. Para a autora, a infância é como um lugar social onde a criança vivencia experiências diferentes dos adultos. A partir deste momento, criam-se nichos específicos para o público infantil³¹. Brinquedos, roupas, alimentos, livros são exemplos de elementos criados, com a proposta de oferecer à criança experiências essenciais para o seu desenvolvimento.

Corroboro com a autora e observo que dentre os nichos mencionados, o livro infantil é um elemento presente, em diversos lugares da infância. É possível encontrá-lo em momentos lúdicos através das histórias contadas, como uma forma de entretenimento, e até mesmo como uma gostosa brincadeira. O que não faltam são publicações literárias com sons, músicas, elementos tridimensionais, chocalhos, mordedores e todo o tipo de diferencial, para estimular a interação da criança, independente da faixa etária.

Prova disto é que podemos perceber notoriamente as manifestações das obras literárias no universo infantil. Elas estão ali, assumindo função pedagógica, apresentando sujeitos, narrativas, linguagens e imagens diversificadas. Sabendo disto, o mercado editorial lança mão de diferentes modos de produções literárias, porque querem incentivar o consumo de leitores em potencial.

³⁰ Editora Malê. Entrevista com Vagner Amaro. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/editoras/1034-editora-male-entrevista-com-vagner-amaro>. Acesso em 19/4/2019.

³¹ Patrícia Corsino. *Infância e literatura: entre palavras, conceitos e imagens*. 2015.

Dessa forma, estimular o desenvolvimento da criança, acerca de uma construção identitária positiva é fundamental. Para isso, é necessário que ela tenha acesso a todo o tipo de vivência positiva, seja nas relações que ela estabelece com seus pares no ambiente escolar, ou através dos elementos com os quais expressa interação, como é o caso das obras literárias.

Em face a tal perspectiva, lanço mão de uma prática consciente diante das narrativas presentes nas obras literárias infantis, com personagens negras. Afinal, devo reconhecer que em algum momento de minha trajetória, tive acesso a obras literárias nutridas por estereótipos raciais e de gênero. Sem a devida mediação pedagógica, essas obras seriam instrumentos de reprodução de racismo. Para enriquecer esse diálogo, apresento uma breve reflexão sobre a obra *Menina bonita do laço de fita*³².

1.1 *Menina Bonita do laço de fita* nos representa?

Menina Bonita do laço de fita foi uma das obras literárias apresentadas a Renata, e um dos primeiros livros da literatura infantil a tratar sobre a vida de uma menina negra. A obra é bastante difundida pelo mercado editorial e já foi republicada em outras edições desde o seu lançamento, no ano de 1986. A história, que narra o diálogo entre uma menina bonita com laços de fita nos cabelos e do coelho branco, cujo desejo era ser pretinho como a menina, tornou-se bastante conhecida no Brasil. Além da ampla circulação no mercado editorial, a história é parte de materiais didáticos voltados para a alfabetização, como a coleção *Porta de papel*³³. Destaco também, sua inserção em *A cor da Cultura*³⁴, projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, chamado que produziu livros animados com personagens negros.

Com todas essas referências, *Menina bonita do laço de fita* adquiriu um amplo espaço na cultura escolar. À medida que surgiam demandas em trabalhar a autoestima de meninas negras e questões raciais, a obra literária ressurgia nos planejamentos escolares e contações de histórias, para encantar crianças através de uma personagem negra. A figura a seguir é um exemplo de atividade pedagógica, realizada em sala de aula, articulada à referida obra literária.

³² Ana Maria Machado. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ática, 1986.

³³ Angiolina Bragança; Isabella Carpaneda; Regina Nassur – *Porta de Papel* - FTD, 2014.

³⁴ Para maiores informações sobre o projeto acesse: <http://www.acordacultura.org.br/>. Acesso em 02/01/2019.



Figura 3 - Exemplo de Atividade realizada com a obra literária, *Menina Bonita do Laço de Fita*.
Fonte: Autora.

Evidencia-se, desse modo, que *Menina bonita de laço de fita* é um marco importante, ao que diz respeito à representatividade de personagens negras na literatura. Ao mesmo tempo, ao observar a obra sob uma ótica de interseccionalidade,³⁵ penso no racismo estrutural, que repetidas vezes coloca as mulheres negras mais expostas e vulneráveis às violências materiais e simbólicas.³⁶ Dessa maneira, diante das considerações que irei expor a seguir, constata-se a emergência na publicação de obras infantis alinhadas com a perspectiva de reeducação das relações raciais.

Vejamos, por exemplo, algumas informações acerca dos objetivos da autora. De acordo com Fátima Rosa³⁷, a escritora Ana Maria Machado não objetivava trabalhar questões raciais com a personagem de *Menina bonita do laço de fita*. Na verdade, a história foi inspirada na filha da autora, a qual era tão branquinha como o coelho branco da história.³⁸ Isso nos leva a duas questões: a primeira é indagar se de fato seria a menina bonita com os laços de fita a verdadeira protagonista. O relato da autora corrobora com bell hooks quando ela enfatiza raça como um fator de hierarquia social que afeta demasiadamente o contexto feminino:

Curiosamente, a maioria das brancas que escrevem teorias feministas focadas na “diferença” e na “diversidade” não tomam a vida, o trabalho e as experiências das mulheres brancas como temas de sua análise da “raça”, mas enfocam, ao contrário,

³⁵ Carla Akotirene. *Interseccionalidade*. Editora Pólen: Coleção Feminismos plurais, 2019.

³⁶ O que é Interseccionalidade? Entrevista com Carla Akotirene concedida ao site Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/> Acesso em 19/5/2019.

³⁷ Fátima Sabrina Rosa; Bárbara Jucele Rosa. *Identidade e diferença em Menina bonita de laço de fita*. R. Letras, Curitiba, v. 19, n. 24, p. 72-83, mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: 04/02/2019.

³⁸ *Ibidem*.

as mulheres negras ou mulheres de cor. Mulheres brancas que ainda têm de entender criticamente o sentido do “ser branca” em suas vidas, a representação do ser branco em sua literatura, a supremacia branca que determina seu status social põem-se agora a explicar a negritude sem questionar criticamente se sua obra nasce de uma postura antirracista consciente. Aproveitando as obras de mulheres negras, obras que no passado eram consideradas irrelevantes, elas agora reproduzem os paradigmas da serva-senhora em sua atividade acadêmica.³⁹

A segunda é reconhecer a atuação do coelho branco diante dos diálogos a respeito de raça e identidade apresentados na referida obra literária. Podemos observar que é dele que surge a curiosidade de saber o porquê de a menina ter a pele pretinha. A persistência do coelho branco em buscar respostas, mesmo após ser enganado pela menina, vai conduzindo a história, até o momento em que o personagem descobre a verdade. “Artes de uma avó preta que ela tinha⁴⁰.”

Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:
 — Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?
 A menina não sabia, mas inventou:
 — Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...
 O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela.⁴¹

Assim, o coelho branco, ao aprender sobre a identidade racial da menina, apropria-se deste conhecimento para reproduzir uma estrutura racializada⁴². Na sequência, ele conhece uma coelha escura como a noite⁴³, casa-se com ela e procriam coelhos das seguintes cores: “branco, bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha⁴⁴”.

³⁹ bell hooks. *Ensinando a transgredir*. 2017, p.140.

⁴⁰ Ana Maria Machado. *Menina bonita do laço de fita*. 1986, p.12.

⁴¹ *Ibidem*, p.04

⁴² Lia Schucman. *Entre o encardido, o branco, e o branquíssimo: Raça, hierarquia e poder na branquitude paulistana*. 2012.

⁴³ Ana Maria Machado. *Menina Bonita do Laço de Fita*.1986, p.15.

⁴⁴ *Ibidem*, p.16.

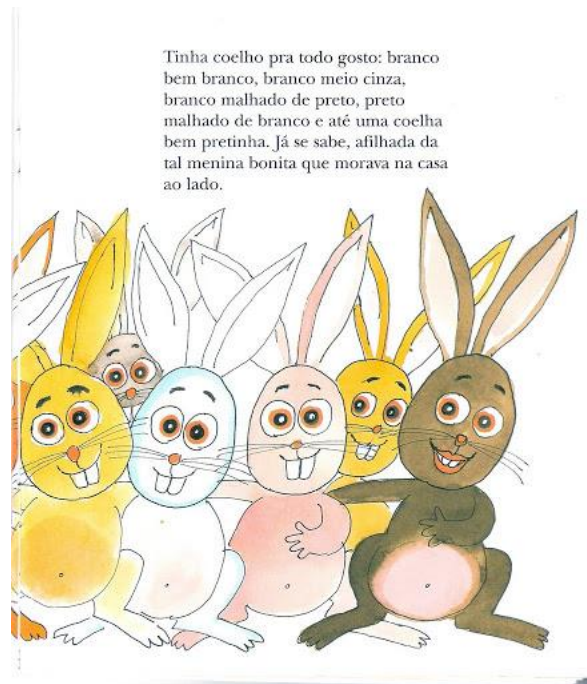


Figura 4 - Os filhotes do Coelho Branco
Fonte: *Menina bonita do laço de fita*

Dessa forma, por meio da narrativa, é possível constatar que o coelho branco materializa o que Lia Schucman nos fala sobre raça, hierarquia e branquitude:

O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas também é produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento⁴⁵.

A reflexão acerca de *Menina bonita do laço de fita* elucida que é fundamental que através das obras literárias infantis fortaleça-se o trabalho com a reeducação das relações raciais, auxiliando efetivamente na construção dos referenciais da criança. Isso porque esse tipo de literatura é inserido na educação infantil como material para trabalhar temáticas relacionadas ao currículo escolar, projetos e necessidades pedagógicas.

Dada esta necessidade, tomo por referência contribuições de Fernanda Felisberto a respeito da literatura negro-brasileira. Para a autora, a literatura negro-brasileira é hoje “uma

⁴⁵ Lia Schucman. *Entre o encardido, o branco, e o branquíssimo: Raça, hierarquia e poder na branquitude paulistana*. 2012, p. 14.

ferramenta singular, atrativa e didática, contribuindo para a constituição de uma sociedade mais plural, frente às questões étnico-raciais, sobre o universo dos negros brasileiros⁴⁶”.

É justamente este o princípio que busco nas obras literárias infantis: problematizar possibilidades de trabalho com a criança, desvendando suas pluralidades e evidenciando identidades raciais. Nessa perspectiva, afirmo que tenho especial interesse em obras infantis que correspondam a narrativas nascidas de autoras e autores em seus lugares de sujeito. Destaco que à medida que tais narrativas nascem das escritas de sujeitos negros ou até mesmo em espaços dedicados à temática étnico-racial negra, a escrita é produzida de maneira muito particular. É como se a experiência de ser negra fosse ampliada através de tais narrativas, visibilizando saberes e trajetórias de sujeitos, sob uma ótica de valorização racial.

Sendo assim, a seguir, analisarei três obras literárias infantis que correspondem à temática étnico-racial negra. Nessa direção, destaca-se uma concepção literária que prima por representar meninas negras em suas pluralidades: *Cinderela e Chico Rei*⁴⁷, *Bruna e a Galinha D'Angola*⁴⁸ e *O cabelo de Cora*⁴⁹.

⁴⁶ Fernanda Felisberto. *Escrevivências na diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Beale Hurston*. 2011, p.28.

⁴⁷ Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho. *Cinderela e Chico Rei*. Mazza Edições, 2015.

⁴⁸ Gercilga de Almeida. *Bruna e a Galinha D'Angola*. Editora Pallas, 2012.

⁴⁹ Ana Câmara. *O cabelo de Cora*. Editora Pallas, 2013.

2. O PROTAGONISMO DE SER MULHER E NEGRA PARA A ANÁLISE DAS OBRAS LITERÁRIAS

“Enquanto as meninas penteavam os cabelos, Renata sorria com um olhar curioso. Ela observava os cremes de pentear sobre a pia do banheiro, e os prendedores de cabelo coloridos na bancada. Enquanto eu prestava auxílio às suas colegas, Renata comentou: - Tia Sylvia, o meu cabelo é duro e difícil de pentear. Minha mãe reclama que ele “dá” trabalho e ela precisar usar muitos cremes. Então, ela faz tranças, porque é mais rápido⁵⁰.”

Neste segundo capítulo, apresento três obras literárias com protagonistas negras, pensando em limites e possibilidades que elas oferecem para o trabalho com reeducação das relações raciais na educação infantil. Sobre limites, encará-los tem sido fundamental. Posso afirmar que o primeiro deles deu-se no encontro com Renata. A criança que dizia ter o cabelo duro desnudou-me com aquelas palavras. Naquele momento, as imagens da menina negra e da professora, refletidas no espelho do banheiro escolar, testemunhavam o racismo que ambas enfrentavam, em função de seus corpos negros.

Por um instante, observei o cenário: Renata, com o olhar ávido para conhecer o mundo e os cabelos carinhosamente trançados, lembrava a menina que fui um dia. Justamente por isso, sabia bem o que aquelas tranças simbolizavam. Trançar os cabelos era sinônimo de praticidade para as atividades escolares. Com elas, era possível correr, brincar e aproveitar a rotina que a educação infantil proporcionava, permanecendo “bonita e arrumada”.

No entanto, não era usual que a escola promovesse o conhecimento sobre o que aquelas tranças verdadeiramente representavam na qualidade de pertencimento cultural e racial. A forma engessada com a qual, por vezes, o contexto escolar lidava com as diversidades das crianças ofuscava o fato de que a herança das tranças foi trazida por diversos povos do continente africano⁵¹. A maneira como os cabelos eram trançados tinha grandes significados⁵². De todos eles, o que mais me afetava era o agir das mulheres mais velhas, que, ao trançarem suas filhas, netas e parentes, passavam todo o conhecimento que possuíam, por meio da tradição oral. Cada entrelaçar feito pelas mãos destas mulheres era nutrido por sentidos articulados ao pertencimento racial.

⁵⁰ Diário de campo da autora, 13/3/2017.

⁵¹ Disponível em: <http://libanotranças.blogspot.com/2011/12/um-pouco-da-historia-das-tranças.html>. Acesso em 10/4/2019.

⁵² Algumas vezes, indicavam o status social e até mesmo se a pessoa em questão estava interessada em se casar.

Dessa forma, as tranças traduziam-se em atos repletos de ressignificações e articulações históricas, com a ancestralidade e a diáspora africana. Renata necessitava de todos esses conhecimentos, para não se perder das próprias trajetórias, de seus ancestrais e de si mesma. Após estas ponderações, continuei a observar nossos reflexos. Vivi, ali, uma experiência muito próxima da que Ida Mara Freire narrou em “Tecelãs da Existência”, pois:

Parece-me que quanto mais ouço a mim mesma, mais ouço o outro. Por isso, a percepção de si está sempre vinculada à percepção do outro. E talvez seja por essa razão a dificuldade de descolar o outro de si, chegando ao ponto de dizer e chamar o outro de eu mesmo⁵³.

Sem demora, questionei em que momento tamanhos sinais de racismo passaram despercebidos diante de meus olhos, mesmo sendo negra e sentindo na pele os impactos da discriminação racial. Os fios entretecidos de Renata defendiam-na contra o racismo que as pessoas carregam, estigmatizando sujeitos com cabelos crespos. Afinal, “o cabelo crespo tem mais facilidade para pegar piolhos”, “o cabelo crespo é rebelde”, “manter o cabelo crespo preso é mais higiênico”. Essas expressões, frutos de preconceitos, rebuscavam-se de maneira bastante habitual nos espaços de educação infantil, pelos quais perpassei e dificilmente presenciei algum tipo de questionamento sobre o assunto. Hoje, o olhar atento que exercito frente à prática de sala de aula possibilita enxergar tais ambiguidades, comumente legitimadas como organização, zelo e cuidado.

Após o impacto dessas afetações, fui impelida à análise das obras literárias com personagens negras, como quem responde a um chamado, assim como ocorreu com bell hooks em “Intelectuais Negras⁵⁴”. Nessa direção, almejo que tal investigação vá ao encontro do compromisso ético e político com as crianças e suas respectivas diversidades étnico-raciais na educação infantil. Sendo assim, apresento três obras literárias que abordam a temática: *Cinderela e Chico Rei*⁵⁵; *Bruna e a Galinha D’Angola*;⁵⁶ e *O cabelo de Cora*.⁵⁷

É relevante elucidar que analisarei as referidas obras por meio da enunciação do meu lugar de fala de mulher negra. Declarar este posicionamento é importante, porque, como bem destacou Djamila Ribeiro, “é urgente que a ressignificação das identidades seja de raça,

⁵³ Ida Mara Freire. *Tecelãs da existência*. 2014, p.569.

⁵⁴ bell hooks. *Intelectuais Negras*. 1995.

⁵⁵ Cristina Agostinho. *Cinderela e Chico Rei*. 2015.

⁵⁶ Gercilga D’Almeida. *Bruna e a Galinha D’Angola*. 2012.

⁵⁷ Ana Câmara. *O cabelo de Cora*. 2013.

gênero, classe, com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos considerados implícitos dentro da normatização hegemônica⁵⁸.”

As contribuições da pesquisadora neste trabalho são essenciais, por comprovarem que, entre os grupos marginalizados na sociedade, a mulher negra está confinada num local de subalternidade muito mais difícil de ser ultrapassado.⁵⁹ Assim sendo, faz-se necessário enfatizar como a experiência dessas sujeitas é significativa para reflexões a respeito de novas formas de discursos na literatura.

Basta observar o teor das obras literárias, sejam elas infantis ou outro gênero que aborde personagens negros, que veremos sua relevância. O racismo naturalizou a desumanização de homens e mulheres negras, fazendo uso de estratégias variadas. A concepção eugênica explicitada por Lilian Schwarcz⁶⁰, por exemplo, é uma ideologia política que se ocupa dos meios para o aperfeiçoamento da espécie humana, acreditando que, para isso, seria necessária a eliminação das raças inferiores.

Dado o exposto, Giovana Xavier⁶¹ revela como a mulher negra era representada na literatura oitocentista. Este foi um período de significativa exaltação de romances, contos, poesias e peças teatrais eugenistas. Paralelo a tais manifestações literárias e artísticas, o corpo negro feminino era narrado a partir da metáfora de patologia⁶², ou seja, as mulheres negras eram referenciadas como nocivas a uma nação em construção, nação esta que nem sempre buscou enxergá-las fora da condição subalternizante que a escravidão as enclausurava. O que se evidenciou a partir dos registros da autora foi o investimento destinado às obras literárias para que estas mulheres fossem retratadas em posicionamentos inferiorizantes.

Mais adiante, Gilmara Aparecida Dadia⁶³ aproxima-se do pensamento de Giovana Xavier, problematizando as construções de personagens negros na literatura infantil. A pesquisadora alerta sobre construções de narrativas produzidas entre os anos de 1955 e 1975, nas quais havia atos de depreciação de personagens negros, de tal maneira que sequer eram referenciados através de nomes próprios. O que ocorria nestes casos era a substituição da

⁵⁸ Djamila Ribeiro. *O que é lugar de fala*, 2017, p.43.

⁵⁹ *Ibidem*, p.45

⁶⁰ Lilian Moritz Schwarcz. *A faculdade de Direito ou os eleitos da nação. O espetáculo das raças cientistas, instituições e questões raciais no Brasil. 1870-1930*. 1993.

⁶¹ Giovana Xavier. *Entre personagens, tipologias e rótulos da “diferença”*. *A mulher escrava na ficção do Rio de Janeiro no século XIX*. 2012.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ Gilmara Dadia. *Personagens negros, protagonistas dos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo*, 2013.

nomeação por apelidos pejorativos, derivados de origens étnico-raciais. Por isso, “era comum à existência de termos como, pretinho, o negrinho, a negra, em produções literárias ⁶⁴”.

Já Mônica Luz ⁶⁵ dialoga com ambas as visões, advertindo-nos que, nas narrativas produzidas entre o período de 1950 a 1975, prevalecia um patamar de inferioridade, no qual crianças e mulheres não brancas eram linearmente posicionadas. Sendo assim, o excesso de modelos europeus na literatura contribuiu para o fortalecimento de imaginários segregadores, produzindo personagens negros de maneira estereotipada.

Ambas as falas evidenciam que personagens negros e negras são constituídos de maneira depreciativa quando nascem de construções desalinhadas com uma perspectiva de valorização racial. E, ao olhar o problema mais de perto, perceberemos que, conforme as narrativas abordam questões étnico-raciais de forma estereotipada, legitima-se a ideia de branquidade como norma.

Diante deste quadro, analisar livros com personagens negras, sob uma perspectiva de reeducação das relações raciais, cuja narrativa posicione pessoas negras e brancas como sujeitos, é muito importante. No Brasil, cerca de 93,9% da autoria é branca, reafirmando um perfil notadamente eurocêntrico ⁶⁶. A exemplo das consequências que esses dados representam, destaco a Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), ocorrida em 2016. O festival foi criticado como “*Arraiá da Branquidade*” por Giovana Xavier ⁶⁷, devido à postura assumida pelo evento de não convidar escritoras negras. Nessa perspectiva, salta aos olhos a notória indiferença com as quais as produções de conhecimento destas escritoras foram tratadas naquele episódio. Essas atitudes sinalizam que o mundo literário ainda apresenta dificuldades para enxergar escritoras negras como autoras potentes no mercado editorial.

Ademais, Regina Dalcastagnè ⁶⁸ traz outros dados relevantes sobre as autorias no Brasil. A pesquisadora mapeou os principais prêmios literários brasileiros entre os anos de 2006 e 2011. Das 30 premiações, 29 agraciavam autores homens, ao passo que somente uma delas pertenceu a uma mulher. Estamos falando de sinais explícitos de que o contexto literário

⁶⁴ Gilmara Dadia. *Personagens negros, protagonistas dos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo*, 2013, p.95.

⁶⁵ Monica Luz. *Representações de personagens negros e negras na literatura infantil brasileira* 2018.

⁶⁶ Regina Dalcastagnè. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*, 2017.

⁶⁷ Após a ausência de escritoras negras na FLIP, Giovana Xavier publicou uma carta aberta denunciando o descompromisso do evento em convidar escritoras negras. O documento na íntegra, está disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-aberta-festa-literaria-internacional-de-parati-cade-as-nossas-escritoras-negras-na-flip-2016/>. Acesso em 09/02/2019.

⁶⁸ Regina Dalcastagnè. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado* 2017.

ainda resiste em valorizar saberes de outros sujeitos, que não aqueles privilegiados pelas normativas brancas e masculinas.

2.1 Personagens da vida real: mulheres que escrevem as próprias histórias

Em 2018, deparei-me com a seguinte citação: “Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo, por mulheres negras contando a sua própria história”. A frase estava adesivada no computador de minha orientadora Giovana Xavier, que, à ocasião, ministrava o curso de pós-graduação “Educação, gênero e estudos pós-coloniais”. As palavras daquele adesivo, escritas com letras amarelas, dispararam a questão sobre como pôr aquela ideia em prática, durante as análises das obras literárias.

Mais tarde, rememorei as mesmas palavras no catálogo *Intelectuais Negras visíveis*⁶⁹ também organizado por Giovana. O projeto reuniu 181 profissionais negras, entre elas, pesquisadoras, escritoras e especialistas em diversas áreas de atuação. O acesso ao material simbolizou uma experiência prática de mulheres negras com representações positivas, associadas ao trabalho e ao reconhecimento. Eram personagens da vida real, em papéis de professoras, escritoras, médicas e outras funções, por vezes, inimagináveis pelas construções sociais para lugares de mulheres negras.



Figura 5 - Catálogo Intelectuais Negras Visíveis

⁶⁹ Giovana Xavier (Org.). *Intelectuais Negras: visíveis*. Disponível em: <https://www.intelectuaisnegras.com/>. Acesso em 15/4/2019.

Além disso, a disposição visual do catálogo era surpreendente. As representações das mulheres possuíam retratos, nomes, sobrenomes e trajetórias. As fotografias utilizadas foram escolhidas por elas mesmas, em um ato de engajamento e coletividade. Algumas retratavam o exercício da profissão, outras, os ativismos, e ainda havia aquelas que optavam por serem esboçadas sorrindo, em momentos de lazer, localizando-se como mulheres potentes, em contextos diversificados da sociedade.



Figura 6 - Foto e apresentação de Fernanda Felisberto.
 Fonte: Catálogo Intelectuais Negras Visíveis.

Assim, a composição da obra dialogava intimamente com a busca por literatura com personagens negras no contexto infantil. Desejava profundamente conhecer narrativas infantis, que trouxessem pessoas em papéis positivos variados, estimulando crianças em seus projetos de vida. A existência do catálogo impulsionou ainda mais esta busca, ao passo que o acesso a ele trouxe a percepção de que tal procura seria um projeto possível.

Ao mesmo tempo, a criação do catálogo foi inspiradora, no que tange à importância de assumir o lugar de sujeito em uma pesquisa. Para começar, a visibilidade destas mulheres, por si só, lapida as potências de ser mulher e negra, para nossa constituição como sujeitas históricas. Por outro lado, os métodos sistematizados pelas pesquisadoras do catálogo são manifestações de novas epistemologias. As estratégias lançadas para a construção do material

variavam desde a utilização de listas individuais com nomes de intelectuais negras, até o nascimento de um comitê consultivo criado para contemplar as múltiplas vozes e histórias.

Todos esses movimentos, ao demonstrarem que mulheres não pertencem a uma categoria universal, ou seja, são diversas em suas culturas e subjetividades, provocam a configuração de novas epistemologias, a partir dos protagonismos de mulheres negras.⁷⁰ Diante dessas questões, considero que, para analisar as obras literárias, superar a condição de objetificação à qual mulheres negras são submetidas é fundamental.

Em diálogo com esta ideia, um dos aspectos trabalhados na “Prática de Pesquisa”⁷¹ refere-se à capacidade de assumirmos posições de sujeitos como mulheres negras. Para isso, referências não faltaram. Conceição Evaristo foi uma delas, por ser uma escritora que narra nossas histórias. As produções da autora viabilizaram que eu buscasse o movimento da própria escrita, como um lugar de autoafirmação e particularidades, como sujeito e mulher negra.⁷²

A partir daí, pude finalmente perceber que a busca por personagens negras na literatura infantil não era apenas sobre mim, tampouco somente um anseio pessoal. Essa iniciativa nasce do desejo de utilizar as escrevivências, para problematizar histórias “que nem sempre estão no retrato⁷³”. A partir deste momento, a escrita é marcada pela noção de representação. Experiências como estas, ao partir das vivências de mulheres negras, costumam ter percursos semelhantes ao que Conceição Evaristo personifica a seguir:

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes,

⁷⁰ Djamila Ribeiro. *Prefácio* Catalogo, Intelectuais Negras, 2017.

⁷¹ A disciplina Prática de Pesquisa é parte do currículo do Mestrado em Educação da UFRJ. Ela tem como objetivo a inserção e atuação dos participantes do curso de mestrado, como membro de grupo de pesquisa, em atividade coletiva de investigação da Linha de Pesquisa em que se insere os estudantes. As práticas investigativas são coordenadas pelos professores pesquisadores do Programa.

⁷² Conceição Evaristo. *Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita*, 2005. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em 09/02/2019.

⁷³ A expressão foi parafraseada do enredo da Escola de Samba, Estação Primeira de Mangueira, vencedora do carnaval de 2019, no Rio de Janeiro. Com seu enredo “Histórias para ninar gente grande”, a Mangueira reuniu passagens e personagens omitidos ao longo da narrativa eurocêntrica imposta ao país. Disponível em <https://www.geledes.org.br/eu-queiro-o-pais-que-nao-ta-no-retrato/>. Acesso em 12/4/2019.

desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada⁷⁴.

Outro aspecto essencial para a apropriação enquanto sujeito é encontrar-se com si mesma, em um processo de empoderamento intelectual. Esse acontecimento seria comparado a um encontro especial, onde o contato mais profundo seria necessário, na busca pelo autoconhecimento. Quando bell hooks fala sobre abraçar a mudança, ela nos leva a esse encontro, convidando-nos a olhar as próprias trajetórias de modo transformador.

Por isso, o processo de cura é tão importante durante a libertação da condição de objeto. É esse movimento que possibilita uma escrita autônoma durante as análises das obras literárias. Dessa forma, a subjetividade de ser mulher negra é trazida para o centro da narrativa, enriquecendo o trabalho intelectual. Diante disso, faz-se indispensável a conscientização de que:

[...] o trabalho intelectual é uma parte necessária de luta pela libertação fundamental para todos os esforços de todas as pessoas oprimidas e exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes.⁷⁵

Afirmo que ambas resignificaram a postura que assumi enquanto pesquisadora. Sendo assim, é oportuno elucidar que a proposta de analisar as obras literárias tomariam outro rumo sem as referências destas intelectuais negras. Graças às autoras discutidas na disciplina “Prática de Pesquisa”, foi possível ampliar a ideia de representatividade, para além do aspecto quantitativo. Esta é uma questão importante a ser observada, face aos discursos tendenciosos que narram obras literárias, desconectadas das problematizações de gênero e raça.

Além disso, assumir um discurso meramente quantitativo seria uma postura arriscada. É urgente e necessário o compromisso em examinar a fundo as abordagens pelas quais as questões raciais são narradas nos livros infantis. Para isso, ter autoras negras como referências de mulheres que contribuem para transgredir os conhecimentos e saberes produzidos dentro e fora da universidade é primordial.⁷⁶ Nesta direção, vislumbro a análise das obras literárias como um trabalho comprometido em romper com a passividade da leitura, em prol de um olhar crítico e atento aos modelos já estabelecidos de narrativas infantis.

⁷⁴ Conceição Evaristo *Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita*, 2005.p.03.

⁷⁵ bell hooks. *Intelectuais Negras*, 1995. p.466.

⁷⁶ Giovana Xavier. *Intelectuais Negras UFRJ: normalizações curriculares na universidade*. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i231K7o0VNA>. Acesso em 14/4/2019.

Sobre isso, acrescento que o trabalho proposto é conduzido a partir de experiências distintas.⁷⁷ Meu lugar de professora é palco de situações onde constato que a baixa representatividade de personagens negras nas publicações infantis prejudica o desenvolvimento e a formação da criança. Por outro lado, também ter estado à margem dos protagonismos das obras literárias no período da infância levou-me a sentir as ausências das personagens negras na literatura, de forma particular. Essas experiências distintas proporcionaram um olhar diferenciado para o caminho percorrido até aqui.

Portanto, cabe fazer um uso criativo destas experiências para a continuidade deste trabalho. São estas vivências que me prepararam para problematizar questões de gênero e raça, às quais o mito da democracia racial alega inexistência. O pensamento de Patrícia Collins corrobora minha perspectiva quando ela aponta raça, gênero e classe como categorias de análise social:

Uma revisão cuidadosa da emergente literatura feminista negra revela que muitas intelectuais negras, especialmente aquelas em contato com sua marginalidade em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero⁷⁸.

Nesta perspectiva, faz-se necessário elencar os critérios de escolha das obras literárias, selecionadas para a análise. A seleção nasce do pensamento compartilhado com bell hooks sobre enxergar a sala de aula como um lugar de potência e de construção de novos saberes para crianças negras e brancas, na educação infantil. Vejamos a seguir, quais são estes critérios.

2.2 Critérios para a escolha das obras literárias analisadas

Os critérios selecionados para a análise das obras literárias foram baseados nos seguintes princípios:

- Apresentar protagonistas negras em suas narrativas;

⁷⁷ Patrícia Collins. *Aprendendo com a outsider within**: a significação sociológica do pensamento feminista negro, 2016.

⁷⁸ *Ibidem*, p.100.

- Serem obras literárias publicadas por editoras voltadas para a temática étnico-racial negra.

O primeiro critério, que se refere ao protagonismo das personagens, está fundamentado na importância de meninas negras adquirirem referências positivas, através dos livros infantis. O protagonismo, nesse sentido, tem uma perspectiva que vai além da apresentação de personagens negras no decorrer dos anos. Historicamente, a literatura produziu livros que não priorizaram narrativas positivas de sujeitos negros, reforçando produções estereotipadas. Esse tema vem sendo sistematicamente discutido por Maria Cristina Gouvea⁷⁹ e Shirlene dos Santos,⁸⁰ ao abordarem o protagonismo de personagens negros na literatura infantil, assim como por Ana Célia Silva⁸¹ e Warley da Costa⁸², no caso dos livros didáticos.

As contribuições dessas mulheres denunciam problemas recorrentes, tanto nas obras literárias infantis, quanto nos livros didáticos. As quatro autoras, cada qual na produção de seus saberes, identificaram representações estereotipadas de sujeitos negros nos materiais investigados. Vale lembrar que, embora os livros didáticos e as obras literárias infantis pertençam a categorias distintas de literatura, estamos falando de produções com ampla circulação no cenário escolar, graças a medidas de incentivo aplicadas por programas governamentais⁸³. Sendo assim, esses materiais provocam grandes influências culturais e ideológicas para seus respectivos leitores.

Felizmente, também há avanços a serem celebrados. Os resultados da investigação de Ana Célia Silva demonstraram mudanças significativas na representação social do negro nos textos e ilustrações de livros didáticos da década de 1990. Ainda assim, na efervescência destes fatos, questiono: quais seriam as condições de representação social oferecidas para

⁷⁹ Maria Cristina Soares Gouvea. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*, 2005.

⁸⁰ Shirlene Almeida dos Santos. *Nos traços da mulher: A menina negra na literatura infantil negro-brasileira*, 2016.

⁸¹ Ana Célia da Silva. *A Representação Social do Negro no Livro Didático: O que mudou? Por que mudou?* 2011.

⁸² Warley da Costa. *A escrita da escravidão nos livros didáticos de ensino fundamental nos anos de 1980/90*, 2005.

⁸³ Atualmente, está em vigor o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) 2019. O Programa é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Maiores informações no site <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoos-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 17/4/2019.

crianças como Renata, através da literatura? Vejamos, a seguir, algumas impressões apresentadas pelas autoras, para refletirmos sobre esta questão.

Maria Cristina Gouvea⁸⁴ demonstrou que a literatura destinada a crianças no Brasil produziu personagens negros estereotipados, a partir de referências culturais marcadamente etnocêntricas. Já Shirlene dos Santos⁸⁵ lança o olhar às meninas negras na literatura e à produção de personagens negras caricatas. Com esse movimento, a pesquisadora localiza meninas negras no centro da investigação, narrando a seguinte enunciação:

Gostaria de falar sobre todas as meninas negras a fim de compreender como elas sempre foram representadas na historiografia literária brasileira, mas devido à imensidão deste objetivo, foi necessário recortar meus anseios. Todavia, fiz um breve passeio por vários momentos literários e pude notar que as meninas negras ora foram apagadas do registro literário, ora sua representação era marcada pelo racismo e pela estereotipia⁸⁶.

Nessa perspectiva, ambas reforçam que o sentido de protagonismo das personagens negras precisa abranger a valorização da identidade negra. As impressões das autoras corroboram a perspectiva de protagonismo que apresento neste trabalho. Assim, observarei de quais formas as personagens dos livros elencados para a análise manifestam-se nos papéis de personagens principais das histórias. Diante disso, pretendo discutir como Aboiye, Bruna e Cora⁸⁷ podem contribuir para a valorização da identidade de crianças negras, a partir de suas narrativas.

2.3 Conhecendo as editoras

O segundo critério elencado foi que as obras literárias selecionadas para a análise fossem publicadas por editoras que priorizassem a temática étnico-racial negra⁸⁸. No período em que escolhi estas editoras, concentrava-me nas leituras de Fernanda Felisberto para o aprofundamento da pesquisa. Inspirada pela autora, optei por editoras que assumissem as seguintes responsabilidades:

⁸⁴ Maria Cristina Gouvea. *Imagem do negro na Literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005.

⁸⁵ Shirlene dos Santos. *Nos traços da mulher: A menina negra na literatura infantil negro-brasileira*, 2016.

⁸⁶ *Ibidem*, p.23.

⁸⁷ Nomes das personagens das histórias analisadas.

⁸⁸ Fernanda Felisberto. *Escrevivências na Diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Neale Hurston*, 2011.

A (re) significação de histórias individuais e coletivas, se preocupando com o debate histórico de fatos e personalidades rasuradas da história oficial do país, valorizando a herança africana, assim como em relação á estética negra, as religiões de matrizes africanas e um destaque especial para a representação da mulher negra, entre outros.⁸⁹

Com base nesta informação, os livros selecionados para análise foram publicados pela Mazza Edições e pela Pallas Editora. A primeira destaca-se como precursora de um segmento editorial voltado para a temática étnico-racial negra. Maria Mazarello Rodrigues, fundadora da Mazza Edições, é um grande exemplo de intelectual negra, que se apropriou do lugar de sujeito, elaborando novas epistemologias. A autora não só ergueu uma editora pioneira na temática étnico-racial negra, como fez deste espaço um lugar potente para publicações escritas por homens e mulheres negras.

Deparar-se com o relato de Maria Mazarello Rodrigues é um percurso emblemático para entender o significado de uma editora desse porte, no mercado editorial. Vejamos, a seguir, um dos trechos onde a autora narra o início da fundação da Mazza Edições.

Paralelamente ao curso de jornalismo, eu fazia livros no PABAEF e a Ana Lucia sempre buzina no meu ouvido para que abrissemos uma editora. Quando me formei, ela decidiu que iríamos realizar essa empreitada. Olha o que é visão! Nós fazíamos os livros de forma experimental, para as professoras do projeto. Terminava aquele ciclo de teste, os livros paravam ali no processo. Então a Ana Lúcia teve a ideia de pegar esses livros para publica-los [...] Eu questioneei: “Mas abrir uma editora? Não temos dinheiro!”. E ela insistiu: “Nós vamos abrir uma editora. Nós vamos chamá-la de Editora do Professor”⁹⁰.

Por outro lado, a Pallas Editora tem um trabalho de referência no segmento da temática étnico-racial negra. Isso acontece pelo trabalho árduo da editora, em produzir materiais voltados para a valorização de nossas raízes culturais e dos saberes africanos da diáspora. De acordo com a própria editora, a Pallas também vem consolidando seu catálogo de literatura infantil e juvenil, com títulos cujas histórias narram personagens negros atuando como protagonistas. Por sinal, no ano de 2016, ela foi indicada como finalista para o prêmio de melhor editora infantil do ano ⁹¹, refletindo sua importância frente à literatura infantil e a representatividade de personagens negros.

⁸⁹ Fernanda Felisberto. *Escrevivências na diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Beale Hurston*, 2011, p.31.

⁹⁰ Alessandra Pereira et al., *Maria Mazarello Rodrigues*. Minas Gerais: edição e ofício, 2015, p.33.

⁹¹ Premio BOP - Prêmio Bolonha de Melhor Editora Infantil do Ano.

Naturalmente, a produção de obras literárias pensadas como recurso didático para questões étnicas na educação infantil é uma grande conquista. Entretanto, vale elucidar que todas essas vitórias estão vinculadas ao Movimento Negro (MNU), diante das lutas traçadas por ele, para reavaliar o papel do negro na história do Brasil.⁹² Nessa direção, a discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negra, atuantes nas pautas do MNU, fortalece o diálogo entre estas editoras e o espaço escolar, para uma educação antirracista.

As primeiras experiências com as referidas editoras ocorreram ainda no percurso da pesquisa. Orientada a buscar oportunidades que expandissem meus horizontes, participei de vivências que abordavam personagens negros na literatura infantil. O primeiro deles ocorreu no Colégio Pedro II, intitulado “Uma Questão de Representatividade: Personagens Infantis Negras na Literatura Para Crianças e Jovens”;⁹³ o evento reuniu professoras da educação básica, escritoras e demais mulheres de outros campos de atuação, dispostas a partilharem saberes e produzirem conhecimento.

Entre uma mesa redonda e outra, as profissionais ali presentes dialogavam sobre melhores formas de visibilizar a negritude na literatura infantil. Havia também escritoras que partilhavam produções, cujas protagonistas eram personagens negras em papéis diversos: princesas, filhas, netas, sobrinhas e até heroínas. Entusiasmada pelo prazer da descoberta, percebia, naqueles materiais, possibilidades de explorar a valorização de meninas negras, com maior profundidade.

Essa experiência foi transformadora, porque há algum tempo já observava determinadas práticas ditas como valorização temática étnico-racial negra com certa inquietação. Para começar, a cultura que se criou nas escolas de enfatizar o ensino de história e cultura afro-brasileira no mês de novembro é muito importante, mas suscita atenção. Sem o devido compromisso educativo com a reeducação das relações raciais, esse trabalho pode

<https://blogs.uai.com.br/contaumahistoria/pallas-concorre-a-premio-de-melhor-editora>. Acesso em 01 de março de 2019.

⁹² Amílcar Pereira. *Por uma autêntica democracia racial! : os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história*. 2012.

⁹³ Participei do evento de extensão “Uma Questão de Representatividade: Personagens Infantis Negras na Literatura Para Crianças e Jovens,” no Colégio Pedro II, em 07 de outubro de 2017. Foi neste evento que adquiri o Livro: “Cinderela e Chico Rei”. Com relação ao livro *Bruna e a galinha D’Angola*, o mesmo foi adquirido no Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras UFRJ, sob coordenação da prof.^a Dr.^a Giovana Xavier. Por fim, tive acesso a *O cabelo de Cora*, no Seminário “Nas letras da Lei. 10.639/03: racismo, linguagem e poder, em 14 de dezembro de 2017”. Todos esses livros foram fornecidos em espaços que centralizavam a discussão sobre literatura infantil e representatividade de personagens negros, apresentando-me ao contato com as editoras afro-brasileiras.

reduzir-se à mera eventualidade, ou só mais uma data do calendário escolar. Quando isso acontece, há um risco de pretermos crianças negras em suas necessidades.

Paralelo a isso, em situações nas quais a escola lidava com essas questões de maneira fragmentada, observava que as obras literárias com personagens negras eram sempre as mesmas. Aparentemente, não existiam maiores investimentos em ofertar obras diversificadas que privilegiassem meninas negras como leitoras e produtoras de conhecimento. Era como se houvesse um senso comum, que afirmava que todas elas eram iguais, possuíam as mesmas angústias, trajetórias, e até mesmo que estivessem fadadas aos mesmos destinos. Estas ideias, frutos de construções racistas, usualmente são empregadas para justificar o comodismo; assim, a reeducação das relações raciais é subestimada em sala de aula.

Naturalmente, tal conduta opõe-se ao significado da reeducação das relações raciais, até porque os conflitos ocasionados pela hierarquização de gênero e raça pairam no espaço escolar, todos os dias do ano. Eles estão lá, convencendo Renata de que seu cabelo é duro, provocando atitudes preconceituosas entre crianças na educação infantil e violando identidades de crianças negras.

Após conhecer as obras literárias das referidas editoras, vislumbrei, através delas, a prática da liberdade⁹⁴ para crianças como Renata, que, assim como ela, tiveram experiências de discriminação, por serem meninas e negras. Compreendi também que essas crianças seriam contempladas no processo educativo, desde que suas subjetividades fossem visibilizadas. Essas questões são discutidas por Conceição Evaristo e se personificam na fala a seguir:

Se há uma literatura que nos invisibiliza ou nos ficcionaliza a partir de estereótipos vários, há outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhoreando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma autorepresentação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra brasileira.⁹⁵

Tamanha experiência é comparada com o que bell hooks⁹⁶ fala sobre a importância de professores e professoras não se prenderem a um modelo fixo e absoluto de práticas pedagógicas. Os livros infantis com personagens negras correspondem ao apontamento

⁹⁴ bell hooks. *Ensinando a transgredir*, 2017.

⁹⁵ Conceição Evaristo. *Da representação à Autorepresentação da mulher negra na Literatura Brasileira*. Revista Palmares, 2005.

⁹⁶ bell hooks.. *Ensinando a transgredir*, 2017.

realizado pela autora, porque possibilitam caminhos onde crianças negras sejam enxergadas, em uma ótica de pluralidade. Afinal, como elas podem estabelecer vínculos com um livro, sem que nele existam elementos de identificação no processo de leitura? Dessa forma, as experiências literárias dessas editoras pressupõem abordagens pautadas em uma perspectiva de valorização de raça e gênero. Sendo assim, o material selecionado para análise, apresenta protagonismos de personagens negras, os quais serão problematizados no curso da pesquisa.

Sobre o recorte dos temas a serem contemplados na investigação, os mesmos foram elencados a partir do meu trajeto como pesquisadora e de minhas inquietações como intelectual negra em formação acadêmica. Neste sentido, busquei por temas que tratassem do respeito e do reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação infantil, favorecendo que crianças conhecessem sua origem e os elementos que constituem sua identidade. A tabela a seguir ilustra os temas que serão trabalhados ao longo da análise.

Temas das obras selecionados para análise	Título das obras literárias	Editora
❖ Princesas Negras;	Cinderela e Chico Rei;	Mazza Edições;
❖ Cultura Africana;	Bruna e a Galinha D'Angola;	Editora Pallas;
❖ Cabelos Crespos.	O cabelo de Cora.	Editora Pallas.

Tabela 1 - Temas selecionados para a análise

Fonte: Autora

O tema princesas negras aparece no livro *Cinderela e Chico Rei*, da Mazza edições. A análise da obra possibilita indagar quais impressões a personagem desperta em crianças negras. Esta reflexão é importante, porque o papel da princesa foi constantemente retratado nas histórias clássicas e contos de fadas. Os contos que narravam princesas possuíam cunho moralizante, portanto eram utilizados por adultos na transmissão de valores⁹⁷. Ao mesmo

⁹⁷ É importante que os conceitos de contos de fadas e histórias clássicas, sejam explicitados para um melhor diálogo na pesquisa. Para Nelly Novaes Coelho (2003), os contos de fada são narrativas que se apoiam em uma problemática espiritual, ética e existencial, mediada em geral, pelo amor. Essas definições bem como a função social que os contos de fadas adquiriram foram mencionadas por Patrícia Corsino no artigo: *Infância e Literatura: Entre conceitos, palavras e imagens*, 2015.

tempo, a essência mágica contida nas narrativas estimulava sentimentos e a imaginação das crianças, produzindo afetos e popularizando-se no universo infantil.

Entretanto, os estudos de Eduardo Coutinho⁹⁸ afirmam que a organização da literatura esteve atrelada a um projeto de nação. Por isso, a baixa representatividade de princesas negras nas histórias infantis está relacionada à exclusão de crianças negras, do projeto de nação brasileira. A falta de investimento do mercado literário em criar princesas para meninas negras reforça que elas não são vistas como importantes, tampouco em lugares de privilégio na sociedade.

É compreensível que o papel da princesa na literatura infantil gere desconfiança. Há debates⁹⁹ que tencionam a princesa a uma subcategoria de mulher, condicionada a uma lógica submissa e conservadora. Nessa premissa, os estudos feministas questionam a relevância dessa personagem, porque, em muitos casos, elas incutem discursos conservadores nas construções sociais da criança.

No entanto, a partir do momento em que a princesa é pensada para representar meninas negras, há outros detalhes a serem considerados. A figura de princesa, sobre a qual os debates feministas se referem, é majoritariamente branca. Essas características são reforçadas por universalização da categoria mulher, a qual Djamila Ribeiro critica em *O que é lugar de fala?*. O problema é que, ao assumir essa universalização, dispensam-se as variadas possibilidades de ser mulher e as demais intersecções, como raça, sexualidade e identidade de gênero, nos debates feministas.

Sobre isso, destaco, ainda, o trabalho que Daniela Maria Segabinazi¹⁰⁰ desenvolveu sobre obras literárias infantis com princesas africanas. A autora chegou à conclusão que, embora existam princesas africanas na literatura infantil, este número é baixo, expressando pouca representatividade. Além disso, dentro das histórias selecionadas pela pesquisadora, foi possível observar que muitas princesas negras produzidas nas obras literárias, ainda que sejam protagonistas, estão atreladas a representações europeias.

Diante disso, a princesa é inferida como não lugar para crianças negras. Nessa perspectiva, os estudos do feminismo decolonial¹⁰¹ auxiliam-nos a problematizar a princesa de etnia negra em uma narrativa infantil. Como uma obra literária que tematize princesas

⁹⁸ Eduardo Coutinho. *Discurso literário e construção da identidade brasileira*, 2002.

⁹⁹ Ngozi Adichie. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. 2017.

¹⁰⁰ Daniela Maria Segabinazi. *As princesas africanas na Literatura Infantil: No branqueamento silenciador ao protagonismo questionável*. 2017.

¹⁰¹ Maria Lugones. *Rumo ao Feminino Decolonial*. 2014.

negras pode contribuir para a desconstrução de um discurso hegemônico, que, ao reforçar a categoria de mulher universal, subalterniza crianças na literatura?

Já a análise do livro *Bruna e a galinha D'Angola* será voltada para a forma como a cultura africana é desenvolvida na narrativa. A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de tecer debates a este respeito no currículo escolar. O referido livro lança mão de lendas de orixás e religiões de matrizes africanas na narrativa. A personagem Nanã, por exemplo, faz referência a uma orixá do Candomblé¹⁰². Essa discussão será importante, porque percebo que, embora a lei 10.639/03 oriente o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, esses são aspectos, na maioria, postergados nas práticas pedagógicas.

Acontece que o apagamento das contribuições de homens e mulheres negras em nossa cultura distanciou a relação entre a escola e as temáticas africanas. Dessa forma, observa-se a incipiente abordagem destes temas na educação infantil, bem como a carência de obras literárias correspondentes a estes assuntos, na prática educativa. E quando essa representatividade existe, o desconforto manifestado pela comunidade escolar, diante desses temas, compromete uma efetiva prática de reeducação das relações raciais.

Além disso, observo que, por vezes, as lendas e demais elementos africanos são consideravelmente estigmatizados e, por consequência, evitados na educação infantil. À medida que ignoramos que a cultura africana é preponderante ao desenvolvimento do país, nos distanciamos da consciência de que se trata de uma cultura multifacetada.¹⁰³

Tais problemas são resultado da colonialidade que rodeia produções intelectuais, manifestações culturais, vozes e saberes, mantendo-os em lugares silenciados estruturalmente. Isso explica o porquê da herança africana encarar tantos embates, para garantir direitos e ter o respeito da sociedade brasileira. No caso das religiões de matrizes africanas em especial, a situação adquire tamanhas proporções, que gera episódios de violência, preconceitos, racismo e intolerância religiosa, dentro e fora do espaço escolar. A exemplo desses problemas,

¹⁰² Cléo Martins, *Nanã: a senhora dos primórdios*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. Nanã, a aiabá (orixá feminino) dos primórdios, é a senhora das águas paradas, dos pântanos e lagoas, das areias movediças e das poças de água. É a senhora da lama, por excelência: a síntese de elementos primordiais, podendo ser definida como 'início, meio e fim'. Nanã se apresenta na forma de uma senhora idosa e muito lúcida, sábia, poderosa e que tem conhecimento do próprio poder. Ela é justa e solitária, forte e corajosa, e, mais do que tudo, dotada de um caráter ambíguo: é fonte da vida por excelência, mas também é a senhora de Icu, a morte. Senhora da ambiguidade que não engana. É considerada Ìyá Nlá – a grande mãe da criação – epíteto dividido com Oduduá e Iemanjá – e Ayabá l'arè, a grande rainha da justiça, o que a faz tão poderosa quanto Xangô, o padroeiro da justiça. É a senhora do equilíbrio, da sabedoria, do conhecimento, da experiência. Quando as pessoas querem ter discernimento, pedem a Nanã que lhes clareie as mentes.

¹⁰³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em 9/3/2019.

rememoro dois casos que adquiriram repercussão na cidade do Rio de Janeiro. O primeiro deles, segue abaixo:

A marca da violência está na cabeça da menina de 11 anos que foi agredida no subúrbio do Rio por intolerância religiosa, mas esta não é a maior cicatriz. “Achei que ia morrer. Eu sei que vai ser difícil. Toda vez que eu fecho o olho eu vejo tudo de novo. Isso vai ser difícil de tirar da memória”, afirmou Kailane Campos, que é candomblecista e foi apedrejada na saída de um culto.¹⁰⁴

O caso que aconteceu no ano de 2015, quando Kailane Campos, na ocasião, com 11 anos de idade, foi apedrejada no bairro da Vila da Penha, município do Rio de Janeiro. A menina, que era candomblecista, saía do culto acompanhada de sua ancestral, quando dois homens começaram a insultá-las, até o momento em que se deu a agressão. Infelizmente, Kailane não foi a primeira nem a última menina a passar por isso. Em 2018, Kethelyn Coelho foi agredida pelo mesmo motivo, mas, desta vez, dentro do espaço escolar, comprovando emergência em estabelecer práticas pedagógicas atuantes para a valorização da cultura africana. Vejamos o relato a seguir:

Aluna do Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega, no bairro Brasilândia, a jovem que é candomblecista, foi alvo de ofensas por parte de outros estudantes em sala de aula. Ao ouvir provocações como “gorda macumbeira” e “macumbeiros têm que morrer”, a vítima se levantou para discutir com os adolescentes e acabou sendo expulsa do recinto pela professora.¹⁰⁵

Os episódios narrados apontam para as dificuldades que o espaço escolar ainda apresenta em trabalhar a cultura africana em seus currículos. Ao analisar *Bruna e a Galinha D'Angola*, espera-se que surjam debates importantes de serem explorados nas práticas pedagógicas. Reconhecendo ainda que a narrativa da obra literária analisada toca em assuntos referentes à raça, etnia, gênero, cultura e religiosidade, os debates feministas decoloniais ajudam a ressignificar tais saberes.

Sendo assim, o decorrer desta pesquisa aponta que as editoras que priorizam a temática étnico-racial negra têm se dedicado consideravelmente a publicações infantis que abarquem a cultura africana. Trata-se de narrativas envolventes, ricas em aspectos culturais, visando promover um efetivo contato de crianças com as lendas, mitos e histórias orais. No

¹⁰⁴ Mais informações em :<https://www.geledes.org.br/menina-e-apedrejada-na-saida-de-culto-de-candomble-no-rio/>. Acesso em 03/4/2019

¹⁰⁵ Mais informações em <http://awure.jor.br/home/jovem-e-vitima-de-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-em-sao-goncalo/>. Acesso em 03/4/2019.

caso de *Bruna e a Galinha D'Angola*, é a personagem Bruna que, na condição de protagonista, destaca a identidade negra e as heranças culturais, oriundas dos povos africanos. Dessa forma, desejo observar como a referida obra literária aborda a cultura africana no espaço escolar.

A última obra analisada é intitulada *O cabelo de Cora* e traz como temática o cabelo. Utilizar a literatura para valorizar o cabelo crespo foi um curso necessário em meu encontro com Renata, diante da dificuldade apresentada por ela em se aceitar de forma positiva. Na ocasião, lancei mão das histórias infantis, como comumente faço em meus afazeres docentes, pois sabia da capacidade que a literatura detém em tocar as emoções mais íntimas da criança. Por isso, nada mais apropriado do que utilizar esta ferramenta para trabalhar a autoestima de Renata. Desejava que ela iniciasse um processo de cura das agressões que sofrera, cercada de afetos, tal qual toda menina tem o direito de ser tratada. A afetividade de Renata deveria ser valorizada.

Citando Azoilda Loretto Trindade:

Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade.¹⁰⁶

Conflitos raciais expressam-se através da discriminação dos cabelos de pessoas negras e são parte do que Nilma Gomes¹⁰⁷ e Elaine Cavalleiro¹⁰⁸ discutem em seus estudos sobre educação étnico-racial e racismo na educação infantil. A desqualificação à qual meninas negras estão expostas, porque os cabelos são alvos de discriminação e preconceito, tem impulsionado tanto o mercado editorial quanto editoras voltadas para a temática étnico-racial negra a publicarem livros que falem sobre identidade e pertencimento raciais negros.

Nesta direção, o bilhete a seguir, que viralizou nas redes sociais, apresenta a narrativa de uma mãe orientando os profissionais da escola em que sua filha estava matriculada sobre os devidos cuidados com os cabelos da menina:

¹⁰⁶ Azoilda Loretto Trindade. *Fragments de um Discurso sobre Afetividade*. 2006, p.90.

¹⁰⁷ Nilma Gomes. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, 2006.

¹⁰⁸ Eliane Cavalleiro. *Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar*. 2001.

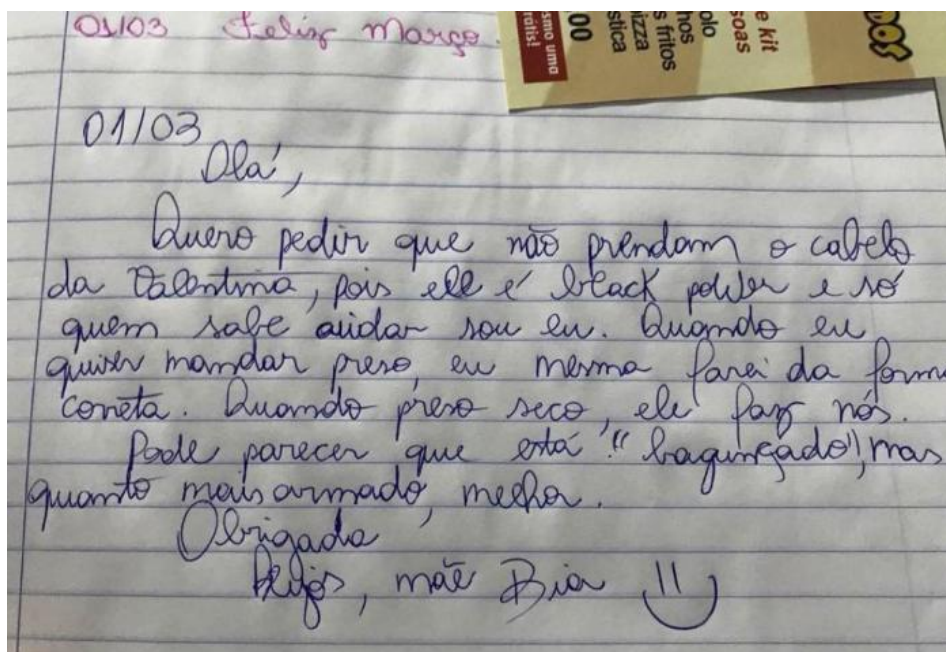


Figura 7 - Registro de bilhete escolar.

Fonte: CENN notícias

Do ano de 2018, a escrita registra a orientação da mãe para que a professora pare de amarrar os cabelos *black power* da filha, na ocasião, com quatro anos de idade. O referido bilhete atenta para conflitos ainda existentes entre crianças negras e o ambiente escolar. Além disso, o ocorrido desperta indagações sobre como a escola tem lidado com as diversidades raciais das crianças. Ao que o enunciado do bilhete aparenta, não ocorreram situações explícitas de racismo. Entretanto, é preciso considerar que o fato de profissionais de uma escola prenderem cabelos crespos, rotineiramente, sem uma justificativa plausível, sinaliza problemas a serem debatidos.

Vale salientar que, especificamente neste caso, poderíamos imaginar que a forma naturalizada, sobre a qual a escola se apropriou do cabelo da menina, levaria a responsável da aluna a não se atentar ao que estava acontecendo. Entretanto, a intervenção realizada por ela está relacionada à sua apropriação do lugar de sujeito e das ações que ela realiza, para que sua filha também ocupe este lugar. Nesse sentido, uma vez consciente de suas diversidades e produções de saberes, a mãe da aluna consegue intervir na realidade da filha, interrompendo as práticas racistas que ocorreram naquele espaço escolar.

Em outro exemplo, também ocorrido em 2018, reitera-se as situações de racismo que meninas estão propensas a passar, tendo os cabelos como alvo. Alexandra Almeida Silva denunciou ao Conselho Tutelar que sua filha de 10 anos foi impedida de assistir aulas, por conta de uma trança de cor vermelha em seu cabelo. No relato, a aluna foi encaminhada à

direção da escola em que estudava, ficou retida e advertida de que não entraria na escola se permanecesse utilizando a trança vermelha. Neste caso em especial, é visível a dor de Alexandra que, como mulher negra, passou pelas mesmas dificuldades que a filha quando menina.

Eu me sinto muito triste primeiramente como mãe. É como se eu estivesse sofrendo tudo novamente que também sofri desde minha infância e me calei. Veio tudo a tona, e mexer numa dor que já existia só piorou. Como educadora, eu lamento muito, porque isso não é papel de educador ¹⁰⁹.

Os dois relatos ressaltam que os cabelos crespos seguem como pauta inerente nas questões étnico-raciais. Destaco ainda a iniciativa feita pelas mães das meninas, denunciando o racismo, em defesa de suas filhas. Sobre isso, posicionar-se é um ato fundamental para lutar contra as situações depreciativas a que corpos femininos negros são expostos. E, como disse Conceição Evaristo ¹¹⁰, “a nossa escrivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” Ao mesmo tempo, crianças negras e brancas precisam alçar os próprios voos. É nessa perspectiva que atribuo às obras literárias potencialidades pedagógicas para auxiliá-las nessa jornada.

É indispensável que, ao abordar cabelos crespos nas narrativas, as obras estimulem crianças a construir uma autoimagem favorável à formação de sua autoestima e identidade. Ao favorecer o desenvolvimento de saberes atitudinais, isto é, contemplar valores e posturas que favoreçam as relações e interações humanas, crianças tornam-se mais preparadas para explorar o mundo, como sujeitos de direitos.

Nesse contexto, em meio à variedade de obras com o tema (cabelos crespos no mercado editorial), há livros que valorizam a identidade de meninas negras, em um viés de empoderamento e elevação de autoestima. Já outras, embora tenham propostas semelhantes, parecem não se desprender das representações pejorativas. Dessa forma, através da análise do livro *O Cabelo de Cora*, observarei de que forma meninas negras são afetadas, perante as discussões que o livro oferece.

¹⁰⁹ Mais informações em <https://www.geledes.org.br/mae-denuncia-que-filha-foi-impedida-de-assistir-aula-por-causa-de-trancas/>. Acesso em 05/05/2019.

¹¹⁰ Conceição Evaristo. *Olhos D'água*. 2014.

2.4 Sobre a importância de fazer outras perguntas

Como proposta de método, elaborei uma ficha de análise, destacando questões a serem investigadas nos livros selecionados. Tais fichas foram uma das etapas vivenciadas por Teresa Colomer¹¹¹ para pesquisar obras com narrativas infantis e juvenis. Organizadas por quatro eixos¹¹², a autora selecionou os critérios que mais se adequavam à sua proposta de análise. Assim como Colomer, também busquei critérios que dialogassem com a minha pesquisa, e motivada pelo método da teórica feminista Mari Matsuda¹¹³, optei por “fazer outras perguntas” para a elaboração das fichas. O conceito desenvolvido pela autora articula raça e gênero, para visibilizar os marcadores de racismo e violência de gênero, nos diversos contextos sociais. Vejamos abaixo, a conceituação do método de Mari Matsuda:

Muitas vezes uma condição pode ser identificada, por exemplo, como produto óbvio do racismo, porém, mais poderia ser revelado se, como rotina, fossem colocadas as seguintes perguntas: “Onde está o sexismo nisso? Qual a sua dimensão de classe? Onde está o heterossexismo?” E a fim de ampliar ainda mais tais questionamentos, poder-se-ia perguntar: “De que forma esse problema é matizado pelo regionalismo? Pelas consequências históricas do colonialismo?”¹¹⁴

Mari Matsuda define que fazer perguntas nos ajuda a encontrar os sinais de discriminação racial, mesmo em contextos onde o racismo é velado e passa despercebido. Considero esse caminho adequado para a proposta de analisar os livros infantis. Como estes livros, em geral, investem em uma estruturação lúdica para atrair o público infantil, é comum não perceber os discursos reprodutores de racismo presentes nas entrelinhas.

Inclusive, fui bastante afetada por esse aspecto, para a análise proposta neste trabalho. Com o crescimento de obras literárias sobre a temática-racial negra, principalmente após a promulgação da Lei 10.639/03, muitos livros foram publicados com o rótulo de valorização racial para o público infantil. Na busca pela representatividade, muitas destas obras popularizaram-se nas bibliotecas, livrarias e nas cabeceiras de nossas casas, sem avaliarmos o que essas obras realmente ensinavam.

¹¹¹ Teresa Colomer. *A formação de Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual*. 2003.

¹¹² Representação literária de mundo; fragmentação da narrativa; A complexidade narrativa e a complexidade interpretativa.

¹¹³ Mari Matsuda. “*Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition*”. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, jul., 1991, pp. 1183-1192. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/313908659/MATSUDA-Mari-Besides-My-Sister-Facing-the-Enemy>. Acesso em 12/02/2019.

¹¹⁴ Mari Matsuda. “*Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition*”. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, jul., 1991, p.10.

Nessa direção, poderia citar exemplos de obras literárias, que, embora trouxessem personagens negros e negras, produziram narrativas questionáveis. Dentre elas, *Reinações de Narizinho*¹¹⁵, escrita por Monteiro Lobato, é a escolha que manifesto para explicitar esse problema. Conhecido como o pai da literatura infantil, há quem diga que o autor produzia críticas à sociedade através das narrativas e personagens que ele criava¹¹⁶.

Além disso, historicamente, as produções deste autor consolidaram-se no universo literário e, naturalmente, no espaço escolar. Tia Anastácia foi uma figura icônica das obras de Monteiro Lobato. A personagem adentrou no imaginário infantil como uma senhora negra amorosa, trajada com um avental e lenço nos cabelos. Quituteira de mão cheia, ela cercava Narizinho e Pedrinho de cuidados, afetos, tornando-se “da família”. Ao mesmo tempo, ainda que tia Anastácia tenha se eternizado no imaginário infantil, hoje reconhecemos os preconceitos e estereótipos presentes em sua constituição. Vejamos um trecho retirado de *Reinações de Narizinho*:

Tia Anastácia não sei se vem. Está com vergonha, coitada, por ser preta – Que não seja boba e venha – Disse Narizinho – Eu dou uma explicação ao respeitável público [...]. Respeitável público tenho a honra de apresentar a Princesa Anastácia. Não reparem por ser preta. É preta só por fora e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim, até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então o encanto quebrar-se-á e ela virará uma linda princesa loura.¹¹⁷

Nesta preposição, observarei como as personagens negras estão articuladas nas obras literárias, como estratégias de valorização racial. Por isso, as perguntas da ficha de análise foram elaboradas sob uma abordagem simplificada, mas que seja possível esmiuçar quais questões sobre gênero e raça as protagonistas evocam. Todas essas reflexões são primordiais para perceber as potencialidades que cada obra literária oferece e para fazer melhor uso de seu conteúdo.

Nesta premissa, o caminho da elaboração da ficha de análise baseou-se nos seguintes eixos: características técnicas da obra; protagonista; e possibilidades pedagógicas. O primeiro, que se refere às características da obra, foi estabelecido porque este conhecimento é essencial para compreendermos o contexto histórico e social no qual os livros foram publicados. Nesse sentido, obter dados sobre as editoras das obras, bem como os autores e autoras, ajuda-nos a compreendermos as abordagens presentes nos livros infantis analisados.

¹¹⁵ Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*. 1967.

¹¹⁶ Elisangela Santos. *Monteiro Lobato e suas seis personagens em busca da nação*. 2008.

¹¹⁷ Monteiro Lobato. *Reinações de Narizinho*, 1967, p 206.

De acordo com Patricia Corsino, “o texto legitimado como literário assume um ponto de vista partilhado por um grupo que, por sua vez, tem suas concepções sustentadas ideologicamente ¹¹⁸.” É este pressuposto que determina como as editoras podem assumir posições distintas sobre uma mesma temática. No caso do mercado editorial, os espaços de publicações constituem identidades que determinam o perfil de publicação a ser priorizada por ela. Já para as escolhas das autorias, esta identidade também tem fundamental significado, pois ela ajuda a definir o corpus literário de uma editora.

Com relação à autoria, cabe a ela o papel inicial da escrita, expressando ideias e discursos dentro da literatura, que é um território contestado ¹¹⁹. Isso tenciona autores e autoras, pois quanto mais eles são visibilizados e se estabilizam no mercado editorial, mais potente será o alcance das ideias expressas através de suas obras literárias. Sabendo deste processo, pretendo observar como a autoria se relaciona com as respectivas narrativas e que postura é assumida, diante da proposta de apresentar personagens negras como protagonistas nas obras literárias.

O segundo eixo, refere-se às protagonistas das obras literárias. Contextualizá-las faz-se necessário para identificar o que elas representam enquanto personagens negras em um livro infantil. Para isso, verifico em qual temática a personagem está inserida. Ao identificá-las em enredos diversificados, proponho a desarticulação da ideia de que personagens negras só são possíveis se inseridas em narrativas subalternizantes.

Também é importante observar quais possibilidades de desconstrução do feminino são possíveis através das protagonistas das histórias; ¹²⁰ isto é, perguntar-se por quais maneiras são retratados discursos que pesam sobre as mulheres. Como são as formas corporais, os gestos, o gênero e, no caso do contexto infantil, como meninas devem se comportar?

Na literatura infantil, já existem variadas representações de feminino. As princesas dos contos de fadas foram umas das figuras mais simbólicas de feminino na literatura. Entretanto, hoje a oferta de obras literárias com personagens negras oferece outras possibilidades, além da princesa. As histórias também vêm narrando heroínas, crianças independentes, que viajam, têm aventuras e outros tipos de representação. Em *As tranças de Bintou* ¹²¹, a personagem é uma menina que sonha em ter tranças nos cabelos, assim como sua irmã. Ao longo da

¹¹⁸ Patrícia Corsino. *Leitura Literária na escola e produção de sentido*. 2014, p.27.

¹¹⁹ Regina Dalcastagnè. *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*. 2017.

¹²⁰ Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/diferenca-entre-feminismo-e-feminino/> Acesso em 09/03/2019.

¹²¹ Sylviane Diouf. *As tranças de Bintou*. Tradução Charles Cosac. 2ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

narrativa, ela avista dois garotos afogando-se na praia e pedindo por socorro. É Bintou que, mesmo pequena, corre pela mata e consegue pedir ajuda para que os garotos sejam salvos.

Já em *As férias fantásticas de Lili*,¹²² a personagem é uma menininha muito inteligente e sensível, que acorda triste numa manhã quando sabe que, na escola, precisará escrever uma redação dizendo o que fizera nas férias. Lili está ansiosa porque suas férias são sempre fantásticas – uma vez que ela é uma semideusa, filha de Òsún¹²³, com um humano, mas quem poderia dizer isso na redação da escola? Agoniada, Lili abre o berreiro no ônibus enquanto ia para a escola; então, avisada por Esù, Òsún, sua mãe, move todos os céus e terra pra socorrer a menina e, com uma ajudinha de amigos incríveis e intervenção de outros Orixás, Lili conseguirá viver uma aventura fantástica.¹²⁴

Tais representações atuam inspirando referências de vida para crianças, um modelo vivificador e encorajador que permanece no inconsciente de cada uma delas.¹²⁵ No caso das princesas dos contos de fada, por exemplo, observa-se que, inicialmente, elas assumiam posições bem específicas de feminino. Eram quase sempre jovens princesas, delicadas e destinadas ao casamento. Certamente, os debates feministas foram reivindicando outros perfis de princesas que assumissem posturas mais autônomas nas narrativas infantis.

A este exemplo, em 2018, foi lançada a coleção *A Revolução das princesas*.¹²⁶ O material é um conjunto de livros cujas protagonistas são princesas já conhecidas dos contos de fadas. A diferença é que, no referido projeto, as personagens são narradas com foco na promoção da igualdade de gênero e no empoderamento das futuras mulheres. Saliento ainda que, antes mesmo de *A revolução das princesas*, já existiram outras personagens com representações de feminino diversas. A obra literária *Princesa Violeta*¹²⁷ é um desses casos, onde a protagonista descobre a frustração de seu pai por não ter um filho homem. Então, ela se prepara: transforma-se em uma grande guerreira e mostra a seu pai a força da mulher.

Em relação às obras literárias analisadas, observamos que as protagonistas pertencem a contextos sociais distintos, por isso também oferecem diferentes experiências de feminino.

¹²² Lívia Nathalia. *As férias fantásticas de Lili*. 2018.

¹²³ A figura de Òsún é uma entidade espiritual cultuada tanto na umbanda como no candomblé. De acordo com as lendas dos Orixás, foi Òsún quem desceu à terra para deixar o mundo pronto para a humanidade. Além disso, Òsún representa o poder, a sabedoria e a força feminina. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/oxum-e-o-poder-feminino/> Acesso em 05/05/2019

¹²⁴ A sinopse da obra está disponível no site: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/livia-natalia-lanca-as-ferias-fantasticas-de-lili-seu-primeiro-livro-infantil/>. Acesso em 23/4/2019.

¹²⁵ Von Franz. *A interpretação dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Achiamé 1981, p. 74.

¹²⁶ Disponível em: <https://plan.org.br/a-revolucao-das-princesas/>. Acesso em 14/4/2019.

¹²⁷ Veralinda Menezes. *Princesa Violeta*, 2007.

Na história de *Cinderela e Chico Rei*, a personagem principal é uma princesa africana. Em *Bruna e a Galinha D'Angola*, temos uma habitante de uma aldeia africana, que, com a ajuda de avó Nanã, constrói valores importantes sobre a cultura à qual pertence. Por último, em *O Cabelo de Cora*, a personagem ocupa o papel de uma estudante que tem o cabelo depreciado por uma colega de escola. Após o ocorrido, ela vai em busca de suas origens para recuperar a autoestima. Com base nessas perspectivas, buscarei problematizar as representações de feminino apresentadas pelas obras literárias selecionadas para análise.

2.5 Ficha de análise

- Qual é o título da obra literária?
- Qual é a editora?
- Quem são os autores ou autoras?
- Em que ano a obra foi publicada?
- Resumo da Obra;
- Quais são os temas contemplados na obra?
- Qual a ilustração da Capa?
- Quem exerce a função de protagonista na obra literária?
- Como o feminino é trabalhado através das personagens da obra literária?

3. ANÁLISE DE *CINDERELA E CHICO REI, BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA E O CABELO DE CORA* - RESGATANDO MENINAS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL

3.1 Livro 1 – *Cinderela e Chico Rei*

*Há muito tempo, em Vila Rica, vivia uma linda menina chamada Abioye. Seus pais, que foram reis da África, haviam morrido durante a viagem do navio negreiro, e ela foi comprada como escrava por uma mulher muito má, mãe de Mafalda e Fiona*¹²⁸.

Impulsionada pela busca por princesas negras na literatura infantil, questão que foi embrionária para o nascimento desta dissertação, não poderia começar por outra obra literária, senão, *Cinderela e Chico Rei*. A história apresenta Abioye, uma princesa africana. A referida narrativa é uma das readaptações de contos de fadas, com personagens brasileiros, publicada pela Mazza Edições, na coleção *De Lá Pra Cá*.¹²⁹

O primeiro contato com a obra literária deu-se através do trabalho de Daniela Segabinazi.¹³⁰ A autora propôs-se a realizar uma análise comparativa entre os contos de fadas clássicos do século XIX e as narrativas contemporâneas, que enfatizassem princesas negras nos enredos literários. Daniela Segabinazi pontuou que *Cinderela e Chico Rei* carecia de um maior investimento na temática étnico-racial negra, já que a narrativa fazia poucas menções à cultura africana.

Provocada pelas observações da autora, fui ao encontro de *Cinderela e Chico Rei*. Precisava conhecer um pouco mais sobre Abioye (*Cinderela*), uma vez que a figura da princesa tem forte valor simbólico para crianças, sobretudo no período da educação infantil. Nessa direção, realizar essa análise é uma etapa imprescindível, no debate sobre personagens negras na literatura.

¹²⁸ Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho. *Cinderela e Chico Rei*. 2015, p.01.

¹²⁹ A Coleção De lá pra Cá é um kit composto por quatro livros cujas histórias são adaptações de contos de fadas com personagens brasileiros. O kit contém os seguintes livros: - *Afra e os Três Lobos-Guarás*, *Cinderela e Chico Rei*, *Joãozinho e Maria*, - *Rapunzel e Quibungo*.

¹³⁰ Daniela Maria Segabinazi. *As princesas africanas na Literatura Infantil: Do branqueamento silenciador ao protagonismo questionável*. 2017.

Historicamente, os contos de fadas foram dedicados à produção de narrativas, cuja função era moralizante e sistematicamente destinadas às crianças e mulheres na juventude¹³¹. Em contrapartida, trata-se de um gênero literário bastante problematizado na contemporaneidade, diante da importância em se elaborar personagens que promovam atitudes de autonomia e respeito nas diversidades de cada criança. Posso afirmar que considero *Cinderela e Chico Rei* fruto destes debates. Afinal, a história de uma princesa negra pode suscitar oportunidades para construções de narrativas que possam ir além dos padrões estereotipados.

As autoras Maria Cristina Gouvea¹³² e, em especial, Débora Oyayomi¹³³ contribuem para esta questão, ao discutirem minuciosamente processos pelos quais personagens são rotulados em obras literárias. Ambas confirmam que processos de animalização, subrepresentatividade e total invisibilidade são comuns, em obras literárias com personagens negros inseridos em contextos eurocêntricos.

É importante que à medida que a princesa negra seja introduzida nas narrativas infantis, crianças de diferentes raças sejam visibilizadas. Nesse contexto, espera-se que *Cinderela e Chico Rei* posicione a menina negra em um lugar de referência positiva. Ademais, a representatividade de princesas negras nas obras literárias, quando pautada de forma consciente, diz respeito a uma experiência significativa de leitura.

É natural que o processo de aquisição de leitura e escrita ganhe maior sentido para a criança quando nutrido por elementos que correspondam às suas construções como sujeito¹³⁴. Neste caso, a ideia da princesa negra, se alinhada com os debates sobre raça e gênero expostos neste trabalho, pode oferecer muitos benefícios para crianças na educação infantil. Nesse sentido, responder às perguntas da ficha de análise elucidará sobre como a obra *Cinderela e Chico Rei* interage com relação às questões raciais.

¹³¹ Patrícia Cristina Duarte. *A categorização do gênero discursivo conto de fadas tradicional sob a ótica bakhtiniana*. 2018. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38670>. Acesso em 05/04/2019

¹³² Maria Cristina Gouvea. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf>. Acesso em: 19/10/2018.

¹³³ Débora Oyayomi. *Qual o lugar ocupado pelas personagens negras na literatura infantil brasileira? Refletindo sobre estereótipos e originalidade*. TOM UFPR, v. 3, p. 20-42, 2017. Disponível em: https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom6. Acesso em: 13/08/2018.

¹³⁴ Paulo Freire. *A importância do ato de ler*. 1989.

3.1.1 Era uma vez, uma princesa negra: título da obra, tema, autoria e editora

A obra literária *Cinderela e Chico Rei* conta-nos a história de Abioye, a filha de reis africanos que morreram em um navio negreiro. Após o falecimento dos pais, ela foi escravizada e vendida para uma mulher muito má. Em seguida, trazida para o Brasil e forçada a realizar tarefas domésticas exaustivamente.

Abioye também era obrigada a suportar as ofensas que Mafalda e Fiona provocavam. As duas moças apelidaram-na de Cinderela, porque ela vivia suja de cinzas. Certo dia, o mensageiro anuncia que Chico Rei¹³⁵ dará um baile em Vila Rica convidando todas as moças da região. Cinderela deseja profundamente ir ao baile, mas julga que seu desejo é impossível de ser realizado, por conta de sua condição de escravizada.

Como a obra *Cinderela e Chico Rei* é uma adaptação dos contos de fadas, a narrativa conta com fenômenos mágicos no desenrolar da história. Quando Cinderela perde totalmente as esperanças de ir ao baile, eis que surge a fada madrinha transformando o seu destino. Com uma atitude encorajadora e palavras mágicas, a fada madrinha transforma as vestes de Cinderela em um belo vestido, a abóbora em carruagem e faz surgir um par de chinelinhos de cristal. Cinderela “segue o baile” e surge linda perante Chico Rei. Não demora muito tempo para que Chico Rei a resgate das maldades de Fiona e Mafalda, ao calçar-lhe os chinelinhos de cristal.

Conforme já foi mencionado, *Cinderela e Chico Rei* foi publicada em 2015, pela Mazza Edições. Diante da leitura da história, era necessário compreender o que Abioye apresentava como possibilidade de princesa, no que tange à valorização étnico-racial negra. O trecho escrito pelos autores da obra expõe algumas pistas:

Mas... E se Perrenault, Andersen e Grimm tivesse nascido no Brasil? Como seriam os seus contos? E sobre essa perspectiva que Ronaldo Simões Coelho e Cristina Agostinho, com sua larga experiência na literatura infantil, recontam essas histórias, ambientando-as nas diversas regiões do nosso país, transformando-a em personagens que nada tem de brasileiros em seres com o nosso rosto e pele. Enfrentando bruxas no nosso imaginário cultural ¹³⁶ .

¹³⁵ Francisco Rei é um personagem lendário da tradição oral de Minas Gerais, Brasil. Segundo esta tradição, Chico era o rei de uma tribo no reino do Congo, trazido como escravo para o Brasil. Conseguiu comprar sua alforria e de outros conterrâneos com seu trabalho e tornou-se "rei" em Ouro Preto.

¹³⁶ Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho. *Cinderela e Chico Rei*. 2015, p.24.

O trecho acima é uma fala dos autores Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, presente na contracapa do livro. Nela, é possível identificar que os autores da obra literária referenciaram-se em contos de Charles Perrenalt, Hans Christian Andersen e dos Irmãos Grimm, para a produção da narrativa. É válido ressaltar que estes escritores são tradicionais nomes dos contos de fadas, pois produziram histórias que se tornaram populares no mundo. Ao mesmo tempo, essas histórias foram produzidas em um período histórico, cujas narrativas seguiam influências europeias, porém pouco exploradas em temáticas de questões raciais. Ainda assim, Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho propõem trabalhar a valorização racial produzindo um conto de fadas, que apresente a princesa africana como personagem principal. Espera-se, então, que a referida obra literária ofereça recursos para trabalhar a reeducação das relações raciais.

Nesse sentido, é primordial aprofundar-se nos elementos que constituem *Cinderela e Chico Rei*. Sendo assim, sugiro um breve diálogo, a respeito da autoria da obra, em harmonia com as perguntas apresentadas na ficha de análise. Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho são dois autores prestigiados no mercado editorial. A escritora tem publicações na área da educação étnico-racial e concebeu o “Alfabeto negro”¹³⁷, cujo material era indicado como uma espécie de manual do professor. Já Ronaldo Coelho tem mais de cinquenta publicações no campo da literatura infantil. Algumas delas foram traduzidas para outros países e recomendadas pela biblioteca internacional da juventude de Munique.

Com base nestas informações, problematizo que boa parte dos autores e autoras visibilizados no contexto literário está sustentada pela hierarquia de grupos subalternizados¹³⁸. Ocorre que, reconhecer o que a autoria representa na produção das narrativas “é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo¹³⁹”. Creio que ao adquirir tal consciência, potencializam-se condições para a produção de narrativas infantis idealizadas

¹³⁷ O *Alfabeto Negro* é um trabalho composto de livro-texto com belas ilustrações e manual do professor, que visa sensibilizar para a questão dos brasileiros negros. De A a Z, figuram múltiplas possibilidades de pesquisar e trabalhar: palavras de origem africana e palavras que remetem a lugares, personalidades e temas africanos e afro-brasileiros nas áreas da cultura, da história e do político-social.

¹³⁸ Djamila Ribeiro. *O que é lugar de fala*. 2017, p. 86.

¹³⁹ O trecho foi parafraseado por Djamila Ribeiro no livro, o que é lugar de fala. Já a citação na íntegra, encontra-se na matéria disponível no jornal Nexo, “*O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público*”. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%98lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%BAblico>. Acesso em 09/02/2018 .

como janelas de desconstrução do racismo. Isso possibilita um olhar mais atento, com relação às práticas de escrita que inferiorizam personagens negros na literatura infantil.

As trajetórias realizadas pelas autorias também ajudam a compreender como personagens infantis são posicionados no mercado editorial. Acontece que a preponderância das normativas eurocêntricas favoreceu o nascimento de narrativas estereotipadas, construindo princesas dentro do padrão hegemônico. Sendo assim, ao pensar na elaboração de personagens infantis desprendidas de tais padrões, é necessário que a autoria busque o devido aprofundamento nos estudos de raça, gênero e branquitude,¹⁴⁰ durante o processo de escrita.

Dados os expostos, é primordial que homens e mulheres, ao escreverem obras literárias sobre a temática étnico-racial negra, reconheçam-se nos devidos lugares de fala, no exercício da autoria. Portanto, “para estar no lugar do outro, para tentar traduzir o lugar do outro, é necessário um desprendimento de si mesmo ¹⁴¹.”

3.1.2 Os traços de Abioye: os encantos da capa de *Cinderela e Chico Rei*

Na obra literária, a ilustração tem o poder de ativar emoções de sujeitos. É através dela que uma narrativa afeta o leitor em campos os quais as palavras, às vezes, não alcançam. Nessa direção, ilustrações de personagens negras têm muito a dizer em uma obra literária infantil. Elas ajudam a delinear a abordagem de uma narrativa com relação às questões raciais. Esse é um fator relevante, porque em meio ao mito da democracia racial que ignora as hierarquias dos grupos subalternizados, é preciso atentar-se aos detalhes.

Há situações em que o discurso alega localizar homens e mulheres negras em um caminho de valorização. Porém, quando as ilustrações são interpretadas juntamente ao texto podem comprovar percursos opostos. Por sinal, a forma como personagens negros e negras são ilustrados na literatura é uma discussão efetiva em trabalhos dedicados à temática étnico-racial negra. Nas primeiras pesquisas com as quais tive contato, que discutiam o assunto, muitas vezes, a questão era remetida ao livro didático ¹⁴². Tamanha preocupação é

¹⁴⁰ Djamila Ribeiro. *O que é lugar de fala?* 2017.

¹⁴¹ Shirlene dos Santos. *Nos traços da mulher: a menina negra na literatura infantil negro-brasileira*. 2006, p.31.

¹⁴² Lara Severo. *O negro nos livros didáticos. Um enfoque nos papéis sociais*, 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-negro-nos-livros-didaticos-um-enfoque-nos-papeis-sociais/>. Acesso e 25/3/2019

compreensível, pois trata-se de um material pedagógico, amplamente utilizado em sala de aula.

Além disso, em situações que sujeitos não têm acesso a um repertório literário diversificado, ou não possuem o hábito da ler, o livro didático é estabelecido como única fonte de leitura. Por isso, quando eles apresentam informações que não correspondem à valorização do negro como sujeito histórico e produtor de conhecimento, podem inviabilizar a identificação de crianças negras com a sua história.

Nessa perspectiva, as obras literárias infantis seguem caminhos semelhantes aos livros didáticos, na educação infantil, se for levada em conta a atuação exercida por elas neste segmento de ensino. Na educação infantil, as obras literárias têm grande significado e são recomendadas em documentos elaborados pelo Ministério da Educação¹⁴³ a respeito de práticas pedagógicas e currículo escolar. Dessa forma, é com elas que a criança interage em sala de aula, seja nas rodas de leitura, contação de histórias, ou em brincadeiras de faz de conta. Em muitos casos, também é possível que o único contato que a criança tenha com uma obra literária infantil se dê no espaço escolar. Considerando tais aspectos, as pesquisas sobre personagens negros na literatura têm sido produzidas de maneira atenta às ilustrações das narrativas, visto que elas também despertam o imaginário da criança.

A este exemplo, Maria Anória de Oliveira¹⁴⁴ aponta aspectos depreciativos, negativos e estereotipados na representação de sujeitos negros através de imagens na literatura. A visão da autora corrobora com o que explicito, sobre a importância de avaliar ilustrações com personagens negros. Diante disso, destaco o seguinte trecho de Maria de Oliveira:

A ilustração tem servido de veículo para reforço de estereótipos e preconceitos. [...] As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Afinal, [...] por que analisar as características das ilustrações das personagens? [...] Para ficar atento aos estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser... a ajudar a criança leitora a perceber isso¹⁴⁵.

A partir do trecho destacado, articulo a análise das ilustrações de *Cinderela e Chico Rei*. A capa é o primeiro elemento ilustrado da obra. A mesma é constituída de papel brochura e revestimento brilhoso. Quanto à espessura, é mais densa do que as demais páginas

¹⁴³ Ministério da Educação. *Literatura na Educação Infantil, acervos, espaços e mediações*. 2014. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36771-seminario-ebook-versao-impressao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16/4/2019.

¹⁴⁴ Maria de Oliveira. *A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil brasileira*. 2003.

¹⁴⁵ Maria de Oliveira. *A tessitura dos personagens negros na literatura infantojuvenil brasileira*. 2003, p.05.

do livro, tornando-se mais resistente a contatos físicos. Este é um detalhe importante a ser observado, porque na educação infantil, as variadas formas de interação da criança com o livro devem ser estimuladas. Para isso, é fundamental que ela se permita explorar o livro. Pegue-os de prateleiras, compartilhe-os com os amigos e folheie-os quantas vezes julgar necessário. Esses tipos de interações enriquecem o processo de aquisição de leitura da criança e, para isso, é necessário que uma obra literária seja produzida com materiais de qualidade.

Além disso, no que tange a livros com a temática étnico-racial negra, como é o caso de Cinderela e Chico Rei, a qualidade do material das publicações adquire maior amplitude, se considerarmos a importância de que tal temática adquira cada vez mais visibilidade no espaço escolar. Nesse sentido, é fundamental que o material da referida obra literária seja de boa qualidade. Afinal, dificilmente a criança irá escolher um livro cujas capas estejam rasgadas, amassadas, de aspecto envelhecido, tornando-o pouco atrativo.

Levando em conta as reflexões acima, narrarei os aspectos observados para a análise da capa. Nela, há a identificação do título da obra, autores, editora e ilustrador. O título e a ilustração dialogam no objetivo de apresentar ao leitor/leitora os personagens principais da narrativa. Há também forte investimento das ilustrações, que por sinal, ocupam a maior parte da capa. As ilustrações delineiam os personagens principais, utilizando seus rostos como representação. É praticamente impossível não se voltar para o olhar marcante de Abioye (Cinderela). Os traços dos personagens são precisos e intimistas, exatamente como o ilustrador da obra, Walter Lara costuma delinear suas produções utilizando aquarela.

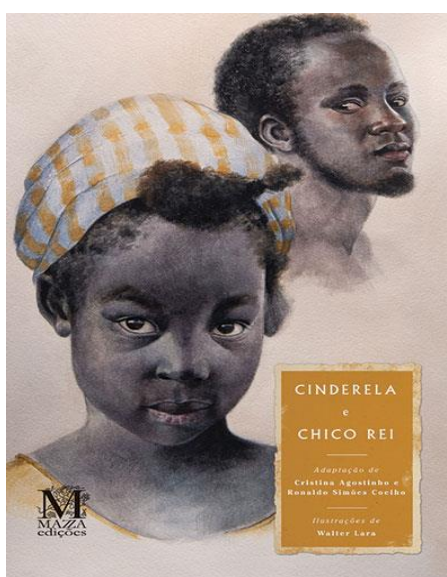


Figura 8 - Capa do Livro: Cinderela e Chico Rei" - Mazza Edições

A dedicação direcionada às ilustrações da capa, com riqueza de detalhes, expressividade e amplitude dos rostos dos personagens, constitui-se como estratégia condizente, para a aproximação do público infantil. Isso faz todo sentido, porque a capa do livro tem grande impacto para crianças, principalmente, as que vivenciam a educação infantil. Como crianças neste segmento de ensino, em geral, ainda não dominam o código escrito, é por meio de ilustrações que elas recebem as primeiras informações sobre o que a história enuncia.¹⁴⁶

Ainda sobre as ilustrações da capa, os personagens Cinderela e Chico Rei são esboçados de maneiras particulares. Cinderela aparece em primeiro plano. Seu rosto é delicado e tem feições infantilizadas, rememorando o rosto de uma menina. Essa semelhança aponta para o objetivo de aproximar a criança à narrativa, gerando identificação entre elas. Já Chico Rei é retratado de forma distinta. O rosto do personagem possui características masculinizadas e semelhantes à representação de um jovem rapaz.

Por outro lado, ao contrário de diversos contos de fadas, que caracterizam princesas europeias, logo na capa do livro, Cinderela e Chico Rei surgem de maneira oposta. A figura que se tem é a da menina descaracterizada dos vestidos reais e tiaras, tradicionalmente empregadas em histórias com princesas. Ainda que estes elementos façam parte da composição de Abioye, na passagem que ela vai ao encontro de Chico Rei no baile, pode-se afirmar que o que temos na capa é a ilustração de uma menina negra. Diante disso, o que simboliza tal representação em um conto de fadas?

Sem dúvida, significa muito. As experiências em salas de aula de educação infantil demonstram como os contos de fadas tocam crianças de maneira particular. Diversas vezes nos momentos de brincadeira, a princesa ressurgem no faz-de-conta. O enredo fantasioso desses contos torna a narrativa extremamente envolvente, cativando as emoções e o imaginário da criança. Acredito que essa perspectiva também tenha tocado Shirlene dos Santos¹⁴⁷ na pesquisa desenvolvida por ela, sobre meninas negras e literatura.

Diante das indagações se a figura da princesa é ou não uma representação positiva para crianças nos tempos atuais, a identidade negra articula-se a esta discussão, de maneira particular. Em outras palavras: “O desejo de ser princesa atinge toda classe e etnia de

¹⁴⁶ Patrícia Corsino. *Leitura literária na escola e produção de sentido*. 2014.

¹⁴⁷ Shirlene dos Santos. *Nos traços da mulher: A menina negra na literatura infantil negro-brasileira*. 2016.

meninas; elas querem ser, fazer parte da realeza. A imagem da princesa está associada à beleza, luxo e poder, elementos sedutores para qualquer indivíduo¹⁴⁸.”

Por meio de todas estas considerações, a ilustração de Cinderela presente na capa de um conto de fadas pode privilegiar meninas negras no contexto literário. Ou seja, se a capa tem como função traduzir o que a obra literária apresenta, no caso de *Cinderela e Chico Rei*, a ilustração de Abioye é quem exerce este papel.

A partir dessa perspectiva, quando a ilustração de uma princesa negra é esboçada de maneira desprendida de simbologias europeias, abrem-se precedentes para crianças construírem outras possibilidades de princesas. Ou seja, praticar essas agências, mesmo com uma simples capa de conto de fadas, também diz respeito a lugares privilegiados, que sequer são pensados para meninas negras, em situações nas quais o racismo atua como estrutura.

3.1.3 Da abóbora à carruagem: o que torna Abioye uma protagonista em *Cinderela e Chico Rei*?

Cinderela e Chico Rei são os principais personagens da narrativa, porém é Abioye (Cinderela) quem ocupa o lugar de protagonista. Embora essa informação pareça óbvia, é interessante destacar as estratégias que a reafirmam no lugar de protagonismo. O primeiro indício está nas ilustrações. Cinderela é a personagem com maiores aparições na obra literária, totalizando oito imagens, considerando a capa. Já Chico Rei aparece em seis, com o segundo maior quantitativo. A frequência das ilustrações de Cinderela estimulam crianças a se manterem atentas à narrativa, despertando o interesse pelo contexto da história. Até mesmo em diálogos ocorridos entre as personagens Fiona e Mafalda, observa-se que somente a imagem de Cinderela é representada. A esse exemplo, destaco a passagem abaixo:

Naquela época, as minas de ouro de Vila Rica atraíam tanta gente que a cidade tinha mais habitantes que as grandes cidades da Europa, como Londres e Paris. Mas Abioye não conhecia Londres nem Paris. Só conhecia aquela casa, onde era obrigada a trabalhar dia e noite [...]. Por isso, as duras irmãs que a maltratavam muito, apelidaram-na de Cinderela, que quer dizer, suja de cinzas¹⁴⁹.

Neste trecho, é possível perceber a contextualização da protagonista Cinderela e das antagonistas, Fiona e Mafalda. A obra literária é dedicada a descrever Cinderela

¹⁴⁸ *Ibidem*, p.199.

¹⁴⁹ Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho. *Cinderela e Chico Rei*. 2015, p.02.

detalhadamente através das ilustrações e de trechos na história. Isso cria maior intimidade entre a criança e a personagem. Já Fiona e Mafalda não são ilustradas em momento algum da narrativa. Sobre elas, basta saber que são personagens perversas e que zombam e maltratam Cinderela frequentemente. Dessa forma, é estabelecida a perene relação entre o bem e mal, usualmente explorada em contos de fadas¹⁵⁰, onde neste caso, a princesa negra representa o lado bom da história.

A conduta de Cinderela colabora para a sua aproximação com o contexto infantil. Crianças tendem a serem cativadas por personagens bons e belos, pois para elas, estes são critérios importantes, para a aquisição de carinhos e afetos¹⁵¹. É claro que nem sempre as subjetividades de personagens literários são traduzidas exclusivamente pela relação entre o bem e o mal. Há outros elementos determinantes para a construção da identidade de um personagem.

Ao mesmo tempo, a abordagem de conceitos morais, de forma simplista, potencializa condições, para que a criança interaja com esse tema de forma mais essencial, já que um caminho mais complexo poderia confundi-la sobre o assunto. Por essa razão, utilizar personagens para simbolizar o aspecto dualístico (bem e mal) é uma estratégia bastante utilizada pelos contos de fadas.

Em diálogo com tal questão, é válido ressaltar que já nos primeiros anos de vida, crianças precisam escolher entre o certo ou errado, o que é bom ou ruim. A rotina escolar da educação infantil reflete bem essa ideia, através de combinados realizados pela turma juntamente à professora, acerca das ações que serão ou não aceitas em sala de aula. Sabendo destes objetivos, narrativas de contos de fadas são repletas destas simbologias, fazendo uso dos personagens para representá-las no universo infantil.

Sob outro ponto de vista, o fato de uma princesa negra representar o lado bom em *Cinderela e Chico Rei* também diz respeito à desconstrução de estereótipos, onde o sujeito negro é visto distanciado dos aspectos morais. Em “A máscara”,¹⁵² Grada Kilomba explicita que “no mundo conceitual branco, o sujeito negro é identificado como ruim.”¹⁵³ Neste mesmo

¹⁵⁰ Patrícia Andrade e Neriney Bellini. *A categorização do gênero discursivo conto de fadas tradicional sob a ótica Bakhtiniana*. 2018.

¹⁵¹ Gislene dos Santos. *Mulher Negra, Homem Branco*. 2004.

¹⁵² Grada Kilomba. “The Mask”. In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: UnrastVerlag. 2. Auflage, 2010.

¹⁵³ *Ibidem*, p.174.

diálogo, Lia Schucman¹⁵⁴ traz notáveis contribuições com sua tese, uma vez que os sujeitos entrevistados associaram a moral à cor da pele, exatamente como Grada Kilomba explicitava. Na concepção de Lia Schucman, essas associações são ainda seguidas de uma perspectiva de superioridade, a qual os sujeitos brancos se apropriam. Vejamos então uma das considerações da autora, a respeito do assunto:

Ser branco para ele vincula-se a características de atitudes e não a cor da pele [...] É interessante observar que nos sujeitos entrevistados, há insistência nos discursos. Vinicius com sua espontaneidade reproduz a ideia de que as raças não são definidas apenas por diferenças físicas, mas correspondem também a diferenças morais, psicológicas e intelectuais e que dentro dos grupos raciais existem as atitudes “melhores”, “naturalmente” associadas aos brancos¹⁵⁵.

Com base nas contribuições das autoras, compreendo que a atuação de personagens negras que estejam do lado bom da história também contribui para uma importante desconstrução no que se refere à criminalização da cultura negra no Brasil. Isto é, para manter-se, a estrutura escravocrata difundiu uma imagem social de homens e mulheres negras como seres pré-humanos, irracionais e violentos¹⁵⁶. Essa imagem perdura até hoje e é sob esse olhar preconceituoso que a cultura negra é analisada e segregada.

Sabendo disto, atento-me ao fato de que crianças se apropriam de narrativas infantis, como produções de conhecimento em suas projeções de mundo. Michael Bakhtin¹⁵⁷ ensina-nos que as narrativas funcionam como estratégias formadoras de consciência. Nesse sentido, ao posicionar personagens negras no lugar da bondade, potencializam-se ferramentas, para a desconstrução da descriminalização racial na literatura.

3.1.4 Como o feminino é abordado em Cinderela e Chico Rei?

Ao passo que refletia sobre essa pergunta, rememorei fatos que dialogavam com a questão. Ao primeiro dia do mês de janeiro de 2019, celebrava a chegada de um novo ano. O famoso “enterro dos ossos¹⁵⁸” foi fruto de um encontro carinhosamente orquestrado por

¹⁵⁴ Lia Schucman. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p.73.

¹⁵⁶ Maíra Neiva Gomes. *História Incomum. A musicalidade negra como resistência*. Disponível em: <http://historiaincomum.com.br/resistencia-negra/>. Acesso em 20/4/2019

¹⁵⁷ Michael Bakhtin *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

¹⁵⁸ Diz-se do dia seguinte de uma festa quando se consomem as sobras da ceia anterior.

minha mãe. Estávamos gratas por compartilhar aquele momento e trocávamos votos de prosperidade, perante o novo ano que se iniciava. Tradicionalmente, a televisão estava ligada. Naquele mesmo dia, o novo presidente tomou posse para governar o Brasil.

Rememorei as eleições presidenciais decorridas no ano anterior, cujo processo foi repleto de embates. Há tempos, a população não se mostrava tão dividida, sobre o perfil ideal para governar o país. Ao mesmo tempo, enunciaram-se falas inquietantes, muitas delas relacionadas aos direitos elementares dos cidadãos. Algumas, em especial, foram remetidas às questões de gênero e raça, culminando em grande repercussão naquele período. A esse exemplo, destaco as seguintes falas:

“Não é questão de gênero. Tem que botar quem dê conta do recado. Se botar as mulheres vou ter que indicar quantos afrodescendentes?”¹⁵⁹
 “Fui com os meus três filhos, o outro foi também, foram quatro”. Eu tenho o quinto também, o quinto eu dei uma fraquejada. Foram quatro homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio mulher¹⁶⁰.

Pouco tempo depois, Damares Alves¹⁶¹ discursou, em sua posse, sobre uma nova era no Brasil: "Atenção, atenção! É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina rosa."¹⁶² Rapidamente, a alusão ao binarismo de gênero viralizou nas redes sociais. Em sua defesa, a ministra justificou que a frase polêmica era apenas uma metáfora sobre a defesa da identidade natural da cada ser humano.

Dado o exposto, evidenciam-se tensões sobre as construções de gênero na contemporaneidade. Paralelo a isso, a problematização do feminino é uma etapa crucial na análise das obras literárias. No tocante a este trabalho, posso afirmar que observo que as concepções de feminino atuantes desde os primeiros anos de vida da mulher agem como uma espécie de rótulo¹⁶³ destinado a normatizar comportamentos e discursos das mulheres na sociedade.

Por sinal, percebo que a infância a todo o momento é bombardeada por referenciais de gênero, cujos objetivos pairam sobre a criança e suas escolhas para a formação da identidade.

¹⁵⁹ Jair Bolsonaro em entrevista em Pouso Alegre, questionado se aumentaria o número de mulheres no ministério, em março de 2018. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/bolsonaro-sobre-participacao-em-seu-governo-se-botar-as-mulheres-vou-ter-que-indicar-quantos-afrodescendentes/>. Acesso em 04/03/2019.

¹⁶⁰ Fala proferida por Jair Bolsonaro, a respeito da filha. Informações disponíveis em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/jair-bolsonaro-polemica-palestra/> Acesso em 04/02/2019.

¹⁶¹ Atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

¹⁶² Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/menino-veste-azul-menina-veste-rosa/>. Acesso em 01/5/2019

¹⁶³ Kelli Alexandre. *Por que resistir à feminilidade deveria fazer parte de nossas lutas?* 2015. Disponível em <https://www.geledes.org.br/por-que-resistir-a-feminilidade-deveria-fazer-parte-de-nossas-lutas/>. Acesso em 01/5/2019

Elementos como brinquedos, festas temáticas, vestimentas e até programações televisivas são exemplos de ferramentas utilizadas para incutir construções de gênero.

A literatura infantil também é parte desse processo. Partindo do pressuposto em que a infância e a cultura são conceitos historicamente produzidos¹⁶⁴, Patrícia Corsino afirma que a literatura infantil nasce do seio de uma cultura que define o que é ou não infantil ou próprio das/para as crianças.¹⁶⁵ Nessa direção, o conceito de feminilidade foi incorporado no universo literário, produzindo personagens cuja conduta era pautada em atitudes de submissão e fragilidade.

Em diálogo com essa perspectiva, Nadia Fink¹⁶⁶ nos alerta sobre os roteiros marcadamente enunciados em histórias de princesas. A autora observou características elementares apresentadas nos contos de fadas clássicos. Uma delas era a necessidade de espera. Nas primeiras histórias, em especial nas produções literárias do século XIX, cultivava-se a esperança pela pessoa ideal (geralmente representada pela figura masculina). O príncipe encantado cumpria com o papel de retirar as personagens dos apuros, despertá-las do sono profundo e calçar-lhes os sapatos de cristal.

Em *Cinderela e Chico Rei*, Abioye também passa pela experiência da espera. Vale lembrar que a referida obra literária é uma adaptação da versão escrita por Charles Perrault.¹⁶⁷ Dessa forma, é previsível que determinados discursos, comumente encontrados nos contos de fadas europeus possam se repetir. Os personagens Cinderela e Chico Rei apaixonam-se logo na primeira vez que se encontram durante o baile. Como Chico Rei é um ex-escravizado, que se tornou um dos homens mais abastados de Vila Rica, ele acaba por libertar Cinderela da condição de escravizada através do casamento, trazendo grandes mudanças para a vida da personagem.

Naturalmente, a abordagem da figura masculina representada por Chico Rei merece ser debatida como questão neste trabalho. Por outro lado, reitera-se que na versão escrita por Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho, a história de amor entre os personagens Cinderela e

¹⁶⁴ Patrícia Corsino. *Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens*. 2015.

¹⁶⁵ *Ibidem*, pág.108.

¹⁶⁶ Nadia Fink. *De bruxas e princesas: A literatura e o cinema na produção de estereótipos de gênero*. 2016.

¹⁶⁷ Cinderela é um dos contos de fadas mais populares da humanidade. Sua origem tem diferentes versões. A versão mais conhecida é a do escritor francês Charles Perrault, de 1697, baseada num conto italiano popular chamado *La gattacenerentola* ("A gata borralheira"). A mais antiga é originária da China, por volta de 860 a.C.. Existe também a dos Irmãos Grimm, semelhante à de Charles Perrault. Nesta, porém, não há a figura da fada-madrinha e quem favorece a realização do desejo de ir ao baile são os pombos e a árvore que crescem no túmulo de sua mãe. Neste caso, Cinderela sabe palavras mágicas, usadas no imperativo, que auxiliam na transformação de seu pedido em realidade. No final, as irmãs malvadas ficam cegas quando são atacadas por pombos que lhes furam os olhos. Segundo outras versões a figura da fada madrinha na verdade é o espírito da falecida mãe da própria protagonista que trazia um vestido do céu para Cinderela usar no baile.

Chico Rei serve como pano de fundo para falarmos sobre a afetividade da mulher negra. E este é um tema importantíssimo de ser debatido mesmo no contexto infantil, porque basicamente toda mulher negra tem recordações dolorosas de sua infância e adolescência¹⁶⁸.

Além disso, o tema há um tempo já é pauta de debates feministas e trabalhos acadêmicos, a partir da constatação que raça e gênero são aspectos determinantes para a solidão da mulher negra. Ana Claudia Pacheco¹⁶⁹ chega a essa conclusão através da tese que desenvolveu sobre escolhas afetivas e significados de solidão, entre mulheres negras em Salvador, Bahia. Os resultados apontaram a cor e a raça como elementos precedentes na preferência afetiva sexual dos parceiros. Como consequência, haveria um “excedente” de mulheres negras sem relações afetivo-sexuais estáveis, em relação às mulheres pertencentes a outros grupos raciais.

Dado o exposto da tese de Ana Cláudia Pacheco, percebemos que a questão racial resulta em relações diferenciadas de feminino. Ao observar *Cinderela e Chico Rei*, podemos considerar que uma obra literária que se propõe a trazer a história de amor de uma personagem negra acaba realizando uma abordagem singular de narrativa nos contos de fadas. Não é fácil para crianças não brancas darem início às suas experiências de ser mulher, tendo princesas brancas como referências majoritárias de feminilidade.

As eminências de princesas brancas, sumariamente reproduzidas nos contos de fadas, reforçam o pensamento de que o padrão de feminilidade não foi pensado para meninas negras. Gislene Santos¹⁷⁰ discute sistematicamente o assunto através do seu estudo sobre feminino negro. Para ela, a criança adquire por meio dos contos de fadas elementos que a auxiliarão a se defrontar com os dilemas que a vida lhe irá apresentando.¹⁷¹ Assim sendo, Gislene Santos mostra-se atenta aos impactos que a princesa branca ocasiona à menina negra. Citando a autora, destaco o seguinte trecho:

Vemos em nossa cultura, cotidianamente, a mulher negra ser descaracterizada de modo a sentir-se sem apoio interno e insegura: insegura no tocante a sua beleza, feminilidade, inteligência. Desde pequenas são levadas a construção de uma imagem negativa de si mesmas reforçadas pelos mesmos contos de fadas, nos quais desfilam em livrinhos coloridos, princesinhas brancas e louras com seus príncipes encantados. [...] Como poderiam lutar contra a opressão e desprezo dos irmãos, da

¹⁶⁸ Jarid Arraes. *Os padrões de feminilidade e a mulher negra*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/ospadroes-de-feminilidade-e-mulher-negra-por-jarid-arraes/> Acesso em 07/04/2019.

¹⁶⁹ Ana Claudia Pacheco. *Branca para casar, mulata para F..., Negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia*. 2008.

¹⁷⁰ Gislene Santos. *Mulher negra, homem branco. Um breve estudo do feminino negro*, 2004. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

¹⁷¹ *Ibidem*.

sociedade, se ela própria (a sociedade) lhe diz o tempo todo que elas (as mulheres negras) não podem? A borralheira Negra passa a esperar também pelo seu príncipe encantado¹⁷².

Os padrões de gênero são tão profundamente incutidos em nós que, às vezes, é difícil desaprendê-los. Consequentemente, crianças negras e brancas são tratadas sobre diferentes perspectivas, exatamente por estarem inseridas em tais padrões. É impressionante como nem sempre há a devida conscientização sobre como os estereótipos de gênero e raça implicam na vida das crianças, ao que diz respeito a gênero, raça e classe.

Sobre isso, apresento os seguintes dados: no Brasil, entre os períodos de 2011 a 2017, houve um aumento de 83% nas notificações gerais de violências sexuais contra crianças e adolescentes, segundo boletim epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde. Nessa estatística, 74% das vítimas eram meninas e 25% eram meninos. Com relação ao perfil racial, 45% das vítimas eram crianças negras e 39% eram brancas.¹⁷³

A estatística apresentada também se confirma nos estudos desenvolvidos no relatório “Girlhood Interrupted: The Erasure of Black Girls’ Childhood” (Infância Interrompida: O Apagamento da Infância de Crianças Negras¹⁷⁴), que aponta a existência do olhar hipersexualizado sobre meninas negras. Em outras palavras, meninas negras foram apontadas pela pesquisa como menos inocentes do que as crianças brancas.

À luz de bell hooks, enfatizo que todas estas evidências estão atreladas a pressupostos históricos. Os estereótipos da feminilidade negra já existem desde a abolição da escravatura. Naquela época, os preconceitos contra mulheres negras serviam para preconizar suas relações afetivas, uma vez que o relacionamento entre raças foi legalizado. Assim, ao promover a ideia de superioridade racial, as mulheres brancas protegiam suas posições sociais.¹⁷⁵ “Dessa forma, reforçava-se a noção de que negras eram imorais, sexualmente licenciosas e carentes de inteligência¹⁷⁶”.

Nessa perspectiva, compreendo que a dominação das princesas brancas na literatura com seus príncipes encantados e finais felizes é um modo de reforçar estratégias de depreciação, às quais bell hooks faz referência já na infância. Em face de tamanha realidade,

¹⁷² *Ibidem*, 2004, p.43.

¹⁷³ Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em 12/07/2018.

¹⁷⁴ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/meninas-negras-sao-vistas-como-menos-inocentes-do-que-brancas-diz-estudo/>. Acesso em 01/5/2019.

¹⁷⁵ bell hooks. *De mãos dadas com minha irmã*. In: Ensinando a transgredir. 2017.

¹⁷⁶ *Ibidem*, p.132.

encontro em *Cinderela e Chico Rei* a oportunidade de estranhar o currículo¹⁷⁷, isto é, questionar o que já está posto como construção de feminino e aplicar essas reflexões no contexto infantil.

3.2 Livro 2 – *Bruna e a Galinha D’Angola*

*Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha. Quando estava muito triste ia para a casa de sua avó Nanã, que chegara de um país muito distante, e pedia-lhe para contar-lhe histórias de sua terra natal*¹⁷⁸.

Conheci *Bruna e a Galinha D’Angola* através do trabalho da Timbuktu-livraria ambulante.¹⁷⁹ Gosto de narrar como adquiri cada uma das obras literárias selecionadas para análise, pois sei que nestes relatos existem encontros e vivências que dão todo o significado ao trabalho desenvolvido nesta dissertação. Com relação à *Bruna e a Galinha D’Angola*, creio que o fato de tê-lo conhecido dentro de uma das ações realizadas pela Timbuktu não foi por acaso.

¹⁷⁷ Guaracira Louro. *Um corpo estranho ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

¹⁷⁸ Gercilga de Almeida. *Bruna e a Galinha D’Angola*. 2012, p.01.

¹⁷⁹ A livraria Timbuktu realiza um trabalho itinerante disponibilizando um grande acervo de títulos com a temática étnico racial em diversos espaços educacionais, públicos e movimentos sociais. O termo “ambulante”, ao qual me refiro neste trabalho quando menciono a Timbuktu se refere à maneira como a livraria se autointitula.



Figura 9 – Registro de stand da Livraria Timbuktu na UFRJ onde conheci a obra: *Bruna e a Galinha D'Angola*.
Fonte: Página da Livraria Timbuktu

O nome da livraria fez-me recordar que a primeira universidade do mundo e classificada como patrimônio mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nasceu em Timbuktu, localizada no Oeste Africano do Mali¹⁸⁰. Os manuscritos da Universidade com mais de 800 anos foram resgatados pelos livreiros da cidade. Além dos valiosos documentos históricos, os pergaminhos e manuscritos comprovavam que as histórias dos povos africanos também eram difundidas pela escrita e não somente de forma oral. Em suma, a universidade da cidade de Timbuktu resgatou patrimônios da cultura africana.

São justamente esses princípios que *Bruna e a Galinha D'Angola* traz consigo na narrativa. As vivências da personagem na história conectam-se ao universo mítico africano, onde neste caso está representado pela galinha d'Angola e sua relação com a criação do universo. Assim sendo, através dos elementos da narrativa, a obra contempla a ancestralidade, a oralidade e a importância de respeitar as tradições e diferenças culturais de um povo.

Pensar nessas estratégias é essencial para a criação de efetivas formas de enfrentamento do racismo nos contextos educacional e social. A educação infantil constitui-se

¹⁸⁰ Disponível em: <https://jornalggn.com.br/historia/a-cidade-de-timbuktu-e-a-primeira-universidade-do-mundo/>. Acesso em 13/5/2019.

como espaço amplo para vivências que despertem possibilidades de diálogo. Sendo assim, é possível potencializar a experiência das crianças sobre a diversidade étnico-racial negra, utilizando diversas linguagens, em especial, os livros infantis. Nessa direção, as perguntas direcionadas para *Bruna e a Galinha D'Angola* auxiliarão a elucidar caminhos, para a obtenção destas experiências.

3.2.1 O universo de Bruna: título da obra, tema, autoria e editora

Bruna e a Galinha D'Angola foi publicada em 2012 pela Editora Pallas. A obra traz uma narrativa alimentada por marcos civilizatórios, práticas culturais africanas, repertórios orais, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio da cultura africana e afro-brasileira.

A autoria da obra fica a cargo de Garcilga de Almeida. Ao buscar informações sobre a escritora, foi possível observar que suas subjetividades estão conectadas às construções da narrativa. Garcilga de Almeida é pedagoga, professora de filosofia e conhecedora profunda da mitologia negra¹⁸¹. Todos esses lugares aos quais a autora pertence deram significado à referida obra, a ponto de tornar-se o primeiro livro infantil que tematiza o universo mítico africano.

A história nos apresenta Bruna, uma linda menina que estava triste, porque não tinha amigos e muitas vezes sentia-se sozinha. A personagem Nanã é a figura que auxilia Bruna a superar estas inquietações ao acalantar-lhe por meio da prática das histórias orais e das lendas sobre sua terra natal. Sobre isso, Conceição Evaristo afirma que “a história oral é uma opção estética da escrita a uma textualidade comprometida com a afirmação cultural afrodescendente, por meio da enunciação de uma memória social.”¹⁸² Nesse sentido, *Bruna e a Galinha D'Angola* vai ao encontro de Conceição Evaristo, ao trazer as histórias orais contadas pela personagem Nanã, para enriquecer a narrativa.

A relação de Nanã e Bruna simboliza um dos temas mais presentes ao longo da história, que é a ancestralidade, marca eminentemente africana, pela qual as pessoas mais

¹⁸¹ Informações sobre a autora retirada da página da Editora Pallas. http://www.pallaseditora.com.br/autor/Garcilga_de_Almeida/49/

¹⁸² Conceição Evaristo. *Ponciá Vicêncio*. 2003, p.19.

velhas partilham suas histórias de vida e saberes com as crianças¹⁸³. Afinal, é praticamente impossível construir um futuro sem conhecer o passado e acionar a nossa ancestralidade.

Por outro lado, a relação de Nanã com Bruna também expressa narrativas em que uma personagem negra seja inserida em um contexto familiar provido de afetos. Dessa forma, o tema também evoca a importância do contexto familiar para as crianças, em especial às crianças negras, para que assim elas encontrem acolhimento para a construção de suas vivências.

Em “Vivendo de Amor”¹⁸⁴, bell hooks relata a importância de sujeitos negros resgatarem a afetividade. Embora em determinados momentos a autora se refira à intimidade, compromisso e paixão, também há trechos em que entram em cena os laços afetivos com os entes queridos. O processo escravocrata provocava separações e dores inestimáveis aos sujeitos, à medida que eram distanciados das pessoas que amavam, como os filhos, mães, pais e avós. Como forma de sobrevivência, essas pessoas continham e reprimiam seus sentimentos. Vejamos um trecho de bell hooks para exemplificar esse processo.

Tradicionalmente, as famílias do Sul do país ensinavam as crianças ainda pequenas que era importante reprimir as emoções. Normalmente as crianças aprendiam a não chorar quando eram espancadas. Expressar os sentimentos poderia significar uma punição ainda maior. Os pais avisavam: "Não quero ver nem uma lágrima". E se a criança chorava, ameaçavam: "Se não parar, vou te dar mais uma razão para chorar." Como é possível diferenciar esse comportamento daquele do senhor de engenho que espancava seu escravo sem permitir que ele experimentasse qualquer forma de consolo, ou mesmo que tivesse um espaço para expressar sua dor? E se tantas crianças negras aprenderam desde cedo que expressar as emoções é sinal de fraqueza, como poderiam estar abertas para amar? Muitos negros têm passado essa ideia de geração a geração: se nos deixarmos levar e render pelas emoções, estaremos comprometendo nossa sobrevivência. Eles acreditam que o amor diminui nossa capacidade de desenvolver uma personalidade sólida¹⁸⁵.

Em diálogo com bell hooks, observo que a obra *Bruna e a Galinha D'Angola* tematiza bem essa questão, despertando crianças negras sobre a importância dos afetos e possibilidades de acolhimento no contexto familiar. Nesse sentido, é válido explorar a narrativa para aproveitar as possibilidades de participação da família e da criança.

Outro tema que evoca possibilidades de trabalho são as religiões de matrizes africanas. Embora Nanã seja apresentada no livro inicialmente como a avó de Bruna, a personagem faz

¹⁸³ Ministério da Educação: *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil*, 2014.

¹⁸⁴ bell hooks. *Vivendo de amor*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em 07/2/2019.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p.04.

referência a uma orixá do candomblé¹⁸⁶. Situação semelhante acontece na passagem onde é narrada a lenda de Òsún, para falar sobre a criação do mundo.

Conta a lenda de minha aldeia africana que Òsún era uma menina que se sentia só. Para lhe fazer companhia resolver criar o que ela chamava de ‘o seu povo’. Foi assim que surgiu Conquém, ou melhor, a galinha D’Angola deste panô¹⁸⁷.

A figura de Òsún é uma entidade espiritual cultuada tanto na umbanda como no candomblé. De acordo com as lendas dos Orixás, foi Òsún quem desceu à terra para deixar o mundo pronto para a humanidade. Além disso, ela representa o poder, a sabedoria e a força feminina. Nesse sentido, através das lendas das quais *Bruna e a Galinha D’Angola* faz uso ao longo da narrativa, fica evidente que os temas referentes à religiosidade e cultura africana acionam o universo infantil de maneira lúdica e com bastante sutileza. Tais estratégias tornam possível promover um ambiente de diálogo e respeito às diferenças já na educação infantil. Assim sendo, considero que *Bruna e a Galinha D’Angola* seja um material rico em:

Narrativas ficcionais, fábulas e contos que atribuem aos personagens qualidades e poderes diversos e que se relacionam com o comportamento humano, atitudes, a atitudes e valores culturais, a crenças e saberes de diversos grupos e povos. Como dito anteriormente, tanto as fábulas como os contos africanos têm algo de extraordinário e de sobrenatural e visam advertir, instruir e orientar os modos de agir, de acordo com uma ordem moral, própria das culturas que criaram e preservaram essas narrativas¹⁸⁸.

Dessa forma, espera-se que a obra efetive possibilidades para que na educação infantil crianças possam conviver com diferentes campos de conhecimento, para além das normativas eurocêntricas. A ênfase na cultura africana como aspecto a ser trabalhado no currículo escolar é um movimento essencial para a obtenção da ação antirracista na educação infantil.

Em contrapartida, o direito às diversas manifestações culturais e religiosas diz respeito à construção das subjetividades de crianças com diferentes etnias, para que elas possam expressar suas trajetórias de vida, em um viés de respeito e valorização. Inerentes a tais objetivos, vejamos o que propõe as ilustrações de *Bruna e a Galinha D’Angola*.

¹⁸⁶ O candomblé surgiu em meados do século XVI, a partir da junção de elementos de várias religiões existentes no continente africano. Os povos do Império Yorubá (África Ocidental), Angola-Bantu (África Subsariana) e Jeje (África Ocidental) cultuavam deuses conhecidos como Orixás, Nkisis e Voduns. Da junção destas crenças, nasceu o candomblé brasileiro, como conhecemos. Essa junção ocorreu no Brasil, devido à necessidade dos negros de manterem suas tradições religiosas na terra onde foram escravizados. Disponível em <https://www.geledes.org.br/as-religoes-de-matriz-africana-no-hip-hop/>. Acesso em 01/4/2019.

¹⁸⁷ Gercilga de Almeida. *Bruna e a Galinha D’Angola*. 2012, p. 01.

¹⁸⁸ Ministério da Educação. *História e cultura africana na educação infantil*. 2014, p.68.

3.2.2 Eis a menina de vestido vermelho e a misteriosa Galinha D'Angola. O que apresenta a capa de *Bruna e a Galinha D'Angola*?

A capa do livro foi impressa em papel cartão, ao passo que as demais páginas foram confeccionadas com papel couchê. No caso de *Bruna e a Galinha D'Angola*, a escolha do papel cartão para a capa certamente se deu, pois, por ser um material de alta gramatura, o que faz com que se ampliem as condições de durabilidade do livro. O destaque também se dá para o aspecto brilhoso da capa e a presença de cores atrativas para a apresentação da obra literária.

Sobre a representação de Bruna na capa do livro, a mesma surge posicionada dentro do quadro amarelo cujo aspecto rememora o papiro, planta encontrada nos rios da África e do Oriente Médio, utilizada como matéria prima do papel. Além disso, há uma relação de contraste estabelecida pelas cores amarela e vermelha que confere destaque à ilustração da personagem principal da narrativa.

Para Modesto Farina¹⁸⁹, “as cores atuam sobre a nossa afetividade produzindo diferentes sensações”. As palavras do autor fazem todo o sentido na rotina da educação infantil, pois crianças, mesmo quando bem pequenas, utilizam as cores para produzirem grafismos, conferindo a estes significados próprios. Até mesmo nas primeiras pinceladas com tinta guache e pintura com os dedos manifestadas na educação infantil são as cores que acompanham as crianças na expressão de suas ideias.

Sabendo disso, o mercado editorial investe neste recurso para a produção de livros voltados para o público infantil, visando à aproximação com as crianças. Quanto menor a faixa etária, mais as ilustrações são coloridas. Em muitos casos, as ilustrações acabam tendo maior relevância para a criança do que os enunciados escritos. Exatamente por isso, a sobreposição de cores confere destaque para a personagem Bruna, na capa do livro.

¹⁸⁹ Modesto Farina. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 2011.



Figura 10 - Capa do Livro: Bruna e a Galinha D'Angola. Fonte: Livro Bruna e a Galinha D'Angola. Editora: Pallas.

Como Bruna é a única personagem ilustrada na capa, juntamente com a galinha D'Angola, evidencia-se que sua posição é de protagonista da narrativa. Além disso, ao identificar Bruna na capa do livro, no processo de leitura, a criança é voltada para a personagem concebendo a ideia de que é ela quem conduzirá as ações da narrativa. Tal concepção reafirma Bruna como sujeito central da história.

Ao descrever a ilustração da personagem, é possível constatar que Bruna aparece de olhos fechados, sorrindo e sentada com as pernas entreabertas, onde a galinha D'Angola se aconchega. As feições ilustradas no rosto da personagem são singelas, possibilitando um processo de identificação entre crianças. Ainda sobre Bruna, é importante destacar a tamanha delicadeza pela qual seus traços são delineados. Além disso, a imagem da menina utilizando um lindo vestido vermelho, sapatos de boneca e laços em cada uma de suas tranças corrobora a perspectiva de ser uma personagem cercada de cuidado, carinho e afetos.

A caracterização positiva de Bruna, à qual me refiro acima, é um aspecto importante a ser considerado, por serem exemplos de ilustrações que não correspondem a representações estereotipadas de meninas negras, nos livros infantis. Ao contrário, é totalmente possível que as crianças na educação infantil obtenham experiências positivas através da ilustração da personagem.

Já com relação às ilustrações das demais páginas do livro, é possível perceber que elas atuam como recurso para auxiliar as crianças, no processo de compreensão da narrativa. É importante levar em conta que por se tratar de uma história que aborda a cultura africana, pode ser que alguns elementos apresentados durante a leitura não sejam de conhecimento da criança. A ilustração da galinha d'Angola é um destes exemplos, pois embora a galinha seja um animal popular no Brasil, ela possui características específicas que, neste caso, são as penas pretas e as pintas brancas.

As ilustrações não só fidelizam esta informação como tornam possível identificar a analogia com as pintas da galinha no vestido de Bruna. No travesseiro da personagem, na

passagem que ela sonha com a galinha Conquém e, até mesmo, na ilustração que aponta o ninho onde a galinha D'Angola protegia e chocava os seus ovos.



Figura 11 - Bruna ilustrada com vestido de pintas brancas em alusão à Galinha D'Angola que está em seu colo.
Fonte: Livro *Bruna e a Galinha D'Angola*.



Figura 12 - Ilustração do trecho em que a Bruna sonha com a galinha Conquém.
Fonte: Livro *Bruna e a Galinha D'Angola*.

O mesmo ocorre em relação ao *panôs*¹⁹⁰, tecido no qual a história da galinha estava estampada e que foram trazidos por Nanã da África, sua terra natal. Uma das ilustrações mostra o panô em que Nanã conta a história da galinha d'Angola. Em outro momento, Bruna

¹⁹⁰ Os panôs africanos são tecidos que resgatam a arte de contar histórias através de imagens. No Livro, *Bruna e a Galinha D'Angola*, Nanã ensina Bruna e suas amiguinhas a pintarem panôs.

pede ao tio, que era um bom oleiro, para ensinar-lhe a fazer esculturas de barro, para modelar a galinha Conquém. Nessa passagem também é possível identificar que a galinha de barro está sobreposta em um pano de fundo que se assemelha ao tecido, como conexão aos panôs narrados na história.



Figura 13 - Galinha Conquém de Barro.
Fonte: Bruna e a Galinha D'Angola

Em suma, é possível observar que a forma como a ilustração da capa e as das demais páginas vai ao encontro do que temos defendido neste trabalho, sobre a importância de que livros infantis possam oferecer mecanismos eficazes para a promoção da igualdade racial e de gênero. Afinal, a identidade é construída a partir da relação do indivíduo com o meio que ele está inserido.

3.2.3 O protagonismo em Bruna e a Galinha D'Angola

Ao fixar-nos na leitura de *Bruna e a Galinha D'Angola*, é possível observar diversos elementos que apontam a personagem Bruna como protagonista da narrativa. O primeiro a ser destacado é o título da obra literária, que é composto pelo nome da personagem. O fato de a história se chamar *Bruna e a Galinha D'Angola* não só aponta para as crianças que terão contato com a história, que é para Bruna que a narrativa está direcionada, como potencializa a dimensão identitária da personagem.

A preocupação de intitular a narrativa com o nome de Bruna demonstra a intenção em valorizá-la como uma personagem que tem um nome, identidade e características próprias.

Conforme Maria Oliveira¹⁹¹ nos alerta é relevante lembrar que muitas obras cujos personagens eram negros apresentavam atitudes depreciativas, dentre as quais, narrar sujeitos que sequer possuíam nomes próprios. Nesses casos, a referência de identificação que eles apresentavam estava associada às caracterizações étnicas. A este exemplo, cito *Menina Bonita do Laço de Fita*, cuja personagem principal não apresenta nome próprio na narrativa. Tal aspecto foi reiteradamente observado no trabalho de Débora de Araújo¹⁹².

Inclusive, pude observar que inúmeras obras infantis com personagens negras, cuja narrativa esteja alinhada à valorização étnico-racial, assim como *Bruna e a Galinha D'Angola*, nomeiam protagonistas. Nessa direção, as personagens da narrativa são reforçadas como sujeitas visíveis, dotadas de identidade e pertencentes a uma organização cultural.

As próprias obras selecionadas para análise dialogam com esta questão. Além de *Bruna e a Galinha D'Angola*, veremos, mais adiante, que *O cabelo de Cora* também nomeia a personagem tanto no título como em diversos momentos da narrativa. Até mesmo *Cinderela e Chico Rei* corresponde a estes aspectos identitários, pois, ainda que o título rememore a versão escrita por Charles Perrault, logo na primeira página da história, nos é informado que a personagem é filha de reis africanos e que seu nome é Abioye. Na sequência, é explicado que Cinderela, na verdade, é um apelido dado à personagem, por Mafalda e Fiona. Dessa forma, podemos considerar que houve uma preocupação em informar que a personagem principal da história tem um nome, uma identidade e uma ancestralidade.

Outra característica referente ao protagonismo da personagem Bruna está no modo como ela exerce suas ações. A relação entre Bruna e Nanã é o pontapé inicial para a valorização da ancestralidade e da cultura africana. Mesmo assim, observamos que é Bruna quem estabelece uma postura potencialmente ativa, estando à frente de todos os acontecimentos decorrentes da história. Para começar, é ela quem vai ao encontro de Nanã para ouvir as lendas e histórias contadas por sua avó. Também podemos notar o protagonismo de suas ações, quando ela busca o tio para aprender a produzir galinhas de barro. Nesse sentido, a atuação de Bruna como protagonista na narrativa evoca a ideia de quanto mais se sabe sobre a própria trajetória, mais potente torna-se a apropriação de nossos saberes e de sujeitos da própria história.

¹⁹¹ Maria Anória Oliveira. *A tessitura dos personagens negros na literatura infanto-juvenil*, 2003.

¹⁹² Débora de Araújo. *O protagonismo negro na literatura infantil*. 2017.

3.2.4 Como o feminino é abordado em *Bruna e Galinha D'Angola*?

A narrativa de *Bruna e a Galinha D'Angola* é constituída predominantemente por personagens femininas: Bruna, Nanã, a Galinha D'Angola, Òsún e as amigas que Bruna conhece, após ser presenteada com a galinha, quando faz aniversário. O único personagem masculino é o tio de Bruna, que a ensina a fazer galinhas de barro. Contudo, não há maiores informações sobre sua identidade, a não ser, que ele é um bom oleiro.

Em diálogo com a preponderância feminina da narrativa, é interessante analisar as construções apresentadas através de tais características. Sobre isso, destaco a relevância da personagem Nanã. De acordo com a história, cada vez que Bruna está triste, é à Nanã que recorre para sanar sua tristeza ouvindo as histórias orais contadas por sua avó. Bruna sabe que as histórias orais lhe conferem o pertencimento com sua cultura e ancestralidade. Sendo assim, Nanã traz a compreensão de que Bruna não está sozinha.

Por outro lado, o ritual de compartilhar histórias, realizado entre a avó e a neta, traz para a Nanã a figura de uma mulher forte, dotada de sabedoria, que transmite seus conhecimentos para empoderar Bruna, com relação ao seu pertencimento étnico-racial. Nessa direção, ambas as personagens representam concepções de feminino associadas à valorização das narrativas oriundas da tradição oral africana. Em contrapartida, Nanã e Bruna também assumem a ressignificação da importância da figura da avó e da mãe na vida da criança¹⁹³.

Na cultura brasileira, a identificação com a figura de Nanã ocorre com facilidade, se pensarmos nas memórias que cada sujeito tem tecida no seio familiar. Em geral, a figura mais velha estabelece um elo conectando os familiares através dos encontros e afetos. As confraternizações de família, conversas, celebrações de aniversário e os álbuns de fotografias são rituais que significam as memórias de um grupo e os conscientizam que fazem parte da mesma trajetória. Essa ação faz-se visível na história, quando Bruna é presenteada pela galinha d'Angola. Concebido como um ritual de passagem, o aniversário da menina é um marco para a descoberta da ancestralidade enquanto porto seguro, onde ela poderá findar as raízes culturais.

Tais aspectos podem ser evidenciados ao debruçar-nos sobre o trabalho de Franciene da Silva¹⁹⁴. A autora narra que para as culturas das matrizes africanas, os idosos são os sábios

¹⁹³ Ministério da Educação. *Relações étnico-raciais e de gênero*. 2007.

¹⁹⁴ Franciene da Silva. *A presença da ancestralidade em narrativas de Conceição Evaristo e Mia Couto*. 2018.

da comunidade e seu papel é fundamental para legitimar a identidade de um grupo. De acordo com Franciene da Silva:

Para as culturas de matrizes africanas, os idosos são os sábios da comunidade, aqueles que possuem o conhecimento e podem garantir a continuidade do grupo. Desse modo, quando um ancião ou anciã parte para o outro plano, não é esquecido e, muitas vezes, torna-se ainda mais presente do que quando estava vivo. Depois de sua morte, seus descendentes fazem perpetuar os seus saberes, que são fundamentais para que o grupo permaneça coeso e cada vez mais forte¹⁹⁵.

O fragmento da escrita de Franciene Silva elucida sobre as estratégias lançadas por Nanã para que Bruna tenha contato com a sua cultura. A este exemplo, diversas passagens da história condizem com esta afirmação. Uma delas é o baú que Nanã perdera e que foi encontrado por Bruna e as amigas que acabara de conquistar. Dentro dele estava o panô desenhado com a história de Òsún. Nanã guardou aquele baú, como quem guarda um tesouro precioso. Nele, havia histórias orais pertencentes ao seu povo. Ao encontrá-lo, Nanã o transmite como herança à sua descendência, nesse caso, representada pela figura de Bruna. Em suma, evidencia-se que a personagem de Nanã representa as figuras ancestrais, cuja influência atua de maneira direta na formação da identidade de seus descendentes. Na forma como elas se relacionam com o mundo e consigo mesmas.

3.3 Livro 3 - *O cabelo de Cora*

*Este livro não é sobre princesas, fadas, bruxas, monstros, animais que falam, super-heróis ou lendas do folclore. A história contada aqui não se passa num reino muito distante e não acontece há séculos. Cora é uma criança como você e vive no mundo real como todas nós. Ela vai para a escola, tem amigos, família e adora brincar. Mas Cora não está contente. Na verdade, está intrigada com o que sua amiga Mirian disse: “Melhor você usar fita na cabeça”. Vamos descobrir, afinal, qual é o fio desta história?*¹⁹⁶

A última obra analisada é chamada de *O cabelo de Cora*. A referida narrativa conta-nos a história de uma menina chamada Cora. Uma criança inteligente, ótima amiga.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p.67.

¹⁹⁶ Ana Câmara, *O cabelo de Cora*, 2013, p.32.

Entretanto, Cora não está contente, porque disseram-lhe que ela deveria usar fitas na cabeça, que o seu cabelo era cheio e enrolado, por isso ele fica feio e desarrumado¹⁹⁷.

Aí você prende com uma bela fita.
 No armarinho vende
 Cada uma mais bonita
 Digo isso, pois você
 É minha amiguinha,
 Seu cabelo é ruim
 Mas você é boazinha¹⁹⁸.

Ao ler *O cabelo de Cora* emblematicamente, rememorei Renata, a menina com um brilho no olhar inconfundível, refletido nos óculos cor de rosa e lentes estilo fundo de garrafa. A inesquecível Renata e a personagem Cora têm coisas em comum. São meninas lindas, com a cabeleira exuberante. São espertas, inteligentes, estudam, possuem amigas. Ambas, mesmo tão pequenas, já foram questionadas com relação aos seus cabelos, por não corresponderem a um determinado padrão. Na ocasião em que fui professora de Renata, ainda não conhecia a obra *O cabelo de Cora*. Hoje, questiono quais afetações tal narrativa proporcionaria à Renata. É movida por essa reflexão que responderei às perguntas a seguir.

3.3.1 Veja esta menininha, o nome dela é Cora. É dela a historinha que irei analisar agora

O cabelo de Cora foi publicado no ano de 2013, pela editora Pallas. Neste mesmo ano, a Lei nº 12796 de 4 de abril de 2013 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recomendando para os diversos segmentos do ensino consideração com a diversidade étnico-racial. Outra mudança provocada pela referida lei foi a incorporação da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, portanto, obrigatória para crianças a partir dos quatro anos de idade.

As mudanças acima, que por sinal ocorreram no ano em que *O cabelo de Cora* foi publicado, ajudam a contextualizar progressos decorrentes na área da infância, com relação à diversidade étnico-racial. As ações norteadoras para a inserção dos valores civilizatórios e afro-brasileiros na educação infantil¹⁹⁹ apontam para a valorização de crianças de diferentes etnias, como cidadãos e sujeitos produtores de conhecimento. Tamanhos avanços

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 10.

¹⁹⁸ *Ibidem*, p.13.

¹⁹⁹ Azoilda Loretto Trindade. *Valores Civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil*. 2005.

impulsionaram o crescimento de publicações com personagens negras, em contextos de representações positivas.

O tema “cabelos crespos” aparece com incidência em meio às publicações com personagens negras. Considero que esse perfil de publicação permanece em notoriedade no mercado editorial, porque são os estereótipos racistas e sexistas que reproduzem a ideia do cabelo crespo como duro, ruim e fora do padrão. A seguir, cito obras infantis que tematizam cabelos crespos, publicadas em diferentes contextos históricos, elaboradas para valorizar a autoestima e o pertencimento racial negros.

*Meu Crespo é de rainha*²⁰⁰, *As tranças de Bintou*²⁰¹, *O cabelo de Lelé*²⁰², *Dandara seus cachos e caracóis*²⁰³, e *Os Mil cabelos de Ritinha*²⁰⁴ são exemplos de produções que reafirmam a constante busca em prol da valorização de meninas negras na literatura. Tais movimentos enfatizam a produção de narrativas representativas, ao que diz respeito a personagens negras, para garantir o antirracismo na vida escolar dos sujeitos.

Para contextualizar a questão, destaco a elaboração de um dos materiais desenvolvidos pelo MEC, sobre as relações étnico-raciais e de gênero na educação básica. Nele, evidencia-se que tanto as ações protagonizadas pelo MNU quanto o movimento de mulheres negras culminaram em transformações no modo como as obras literárias infantis trataram as questões étnico-raciais:

Nessas análises, destaca-se o fato de que no final da década de 80 os livros infanto-juvenis, publicados no Brasil, passaram a valorizar a personagem negra feminina, reforçando seu direito à existência e à individualidade. Nessas obras, também, as crianças negras de diferentes classes e contextos, e não exclusivamente as crianças brancas, passaram a ter um papel de protagonistas sociais. Eis uma conquista na qual o movimento negro brasileiro (incluindo o movimento de mulheres negras), teve papel preponderante²⁰⁵.

²⁰⁰ bell hooks. *Meu crespo é de Rainha*. Editora Boitempo, 2018. O livro foi a primeira produção infantil de bell hooks, após a teórica feminista presenciar um ato de racismo em uma escola primária no Brooklyn, (Estados Unidos), quando uma professora leu uma história intitulada “Nappy hair” (Cabelos ruins”). Em resposta a *Nappy hair*, “Meu crespo é rainha”, é a tradução do livro *Happy to be nappy* (“feliz por ter cabelo ruim”).

²⁰¹ Sylviane Anna Diouf. *As tranças de Bintou*. 2001.

²⁰² Valéria Belém. *O cabelo de Lelé*. 2007.

²⁰³ Maira Suertegaray, Carla Pilla. *Dandara seus cachos e caracóis*. 2015.

²⁰⁴ Paloma Monteiro. *Os mil cabelos de Ritinha*. 2013.

²⁰⁵ Ministério da Educação. *Relações étnico-raciais e de gênero*. 2007 p.45.

Sobre isso, basta debruçar-nos sobre as leituras de Débora de Araújo²⁰⁶ e Marcella da Silva²⁰⁷ que enxergaremos como as construções de personagens negras nas obras literárias infantis estão atreladas a períodos históricos. No estudo desenvolvido pelas autoras, ficou evidente que quanto mais antiga é a obra literária, mais chances ela tem de apresentar personagens negras em abordagens negativas e inferiorizadas.

Dessa forma, é possível observar que *O cabelo de Cora* posiciona as particularidades estéticas da criança negra, para o centro da narrativa que ela apresenta. Acontece que o corpo e cabelo são tidos como expressões da identidade negra.²⁰⁸ Dialogando com essa perspectiva, é possível observar que na narrativa, Cora é descrita de maneira bastante positivada, não só com relação à aparência, como também a respeito de sua personalidade.

Cora é muito inteligente
Uma ótima amiga
Mas não está contente
Há algo que lhe intriga ²⁰⁹.

O cabelo de Cora também utiliza versos e rimas ativando a sensibilidade das crianças. Dessa forma, a história mostra-se delicada e agradável, tornando a leitura envolvente e cativante. Sobre a autoria, é Ana Zarco Câmara quem conduz a escrita da referida obra literária. Nas páginas finais, há um espaço dedicado à autora, onde ela narra, em primeira pessoa, um pouco de sua trajetória como escritora.

Ao observar o relato de Ana Câmara, evidencia-se a articulação de sua história de vida com a escrita de *O cabelo de Cora*. Assim como Conceição Evaristo explicita que sua escrita é contaminada pela condição de mulher negra²¹⁰, pode-se dizer que a de Ana Câmara é contagiada por suas vivências de infância. A autora também relata que tem dois filhos: Dimitri e Petra.

²⁰⁶ Débora de Araújo. *Literatura Infanto-juvenil e Política Educacional: Estratégias de Racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2015.

²⁰⁷ Marcella da Silva. *Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada*. 2011.

²⁰⁸ Nilma Gomes. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

²⁰⁹ Ana Câmara. *O cabelo de Cora*. 2013, p.05.

²¹⁰ Entrevista de Conceição Evaristo concedida do jornal Nexo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>

Em diálogo com a trajetória de Ana Câmara, à medida que lia o relato escrito por ela em *O cabelo de Cora*, me remetia às indagações realizadas por Shirlene dos Santos²¹¹, sobre a menina negra na literatura. A pesquisadora indagava se quando mulheres negras escrevem representando meninas negras, a escrita é diferente.

Ao notar que a pequena Petra, filha de Ana Câmara, é carinhosamente chamada de minha Corinha por sua mãe, enxergo possíveis respostas para a indagação feita por Shirlene dos Santos.²¹² A julgar pelas declarações da autora, é provável que a escrita de Cora esteja conectada às suas trajetórias de vida.

3.3.2 Qual a imagem refletida na capa de *O cabelo de Cora*?

Na capa, o cabelo de Cora preenche praticamente toda a página do livro. A contracapa é ilustrada com o restante do cabelo de Cora e marcas sombreadas de fitas. Seu rosto traz semblante preocupado, indicando um conflito. Os contornos da personagem se assemelham a traços com giz de cera. Além da estética valorosa, esse tipo de ilustração gera identificação com o contexto infantil. As letras iniciais do título têm formatos de caracóis, em harmonia com o tema da história. O tom dos cabelos é acinzentado com traços pretos, lembrando grafismos que geralmente são produzidos por crianças, na etapa da educação infantil.

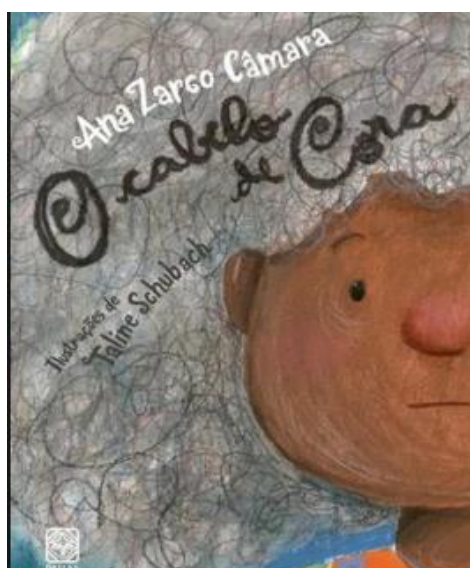


Figura 14 - Capa do Livro: O cabelo de Cora.
Fonte: Editora Pallas

²¹¹ Shirlene dos Santos. *Nos traços da mulher: A menina negra na literatura infantil negro-brasileira*. 2016.

²¹² Ana Câmara. *O cabelo de Cora*. 2013, p. 31.

Outra ilustração que destaque é a da personagem Míriam, que diz à Cora que o seu cabelo é feio e desarrumado. Podemos observar que a construção de Miriam é composta por cabelos loiros, pele branca, bochecha rosada, óculos e casaco cor de rosa. As ilustrações de Miriam e Cora certamente foram pensadas para contextualizar possíveis problemas encontrados nas interações dos sujeitos da educação infantil.



Figura 15 - Ilustrações das personagens Míriam e Cora.
Fonte: Editora Pallas

Para Eliane Cavalleiro, as crianças matriculadas na educação infantil vivenciam problemas de discriminação racial, diante da compreensão do corpo negro, como um corpo inferiorizado. A criança negra, ao sofrer as consequências do racismo no cotidiano escolar, tende a adquirir sentimentos de inferioridade, sentindo vergonha, medo e raiva de ser negra.²¹³ Já a criança branca é acometida por um sentimento de superioridade racial e estética, além da possível dificuldade em se relacionar com indivíduos negros e a forte possibilidade de se tornar racista.²¹⁴

²¹³ Eliane Cavalleiro. *Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para subjetividade e a afetividade*. 2006.

²¹⁴ *Ibidem*.

Sendo assim, a partir das ilustrações de Mirian e Cora, oportunizam-se caminhos para debater as diferenças entre crianças de diferentes raças na educação infantil. É preciso levar em conta que as construções da autoestima e da identidade dependem do reconhecimento e da boa relação corporal. Tamanha importância ganha destaque nas contribuições de Nilma Gomes²¹⁵ a respeito dos padrões estéticos estabelecidos no Brasil. Para a autora:

Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço. O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária²¹⁶.

Em diálogo com Nilma Gomes, é possível observar que as ilustrações de *O cabelo de Cora* expõem discursos hierárquicos que colocam meninas negras em uma situação de subalternidade no quesito aparência. Historicamente, cabelos crespos foram inferiorizados, repercutindo na naturalização de padrões de beleza branca na publicidade, literatura e mercado estético. Nesta perspectiva, a autora de *Cora* expõe debates sobre a valorização do cabelo crespo, pois faz da literatura um território hábil para o combate ao preconceito. Regina Dalcastagnè aborda sistematicamente essa ação, quando direciona a literatura enquanto um método para educar meninas negras em uma proposta antirracista de educação. Dessa forma, a autora relata que:

Nessas narrativas, encontramos estratégias diferentes, com diferentes resultados, de inclusão de identidades negras em nossa literatura – um gesto político que se faz estético (ou vice-versa) e que se dá, sempre, no embate com formas abertas ou sutis de discriminação e preconceito²¹⁷.

3.3.3 O que faz de Cora uma protagonista negra?

A construção de Cora como protagonista confere ampla identificação ao público infantil, porque se trata de uma personagem cujo enredo é centrado em atividades cotidianas.

²¹⁵ Nilma Gomes. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. 2006.

²¹⁶ *Ibidem*, p.42.

²¹⁷ Regina Dalcastagnè. *A cor de uma ausência: representações do negro no romance brasileiro contemporâneo*. 2010, p.97. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/41349343?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em 01/4/2019.

A este exemplo, vale destacar que em *Cinderela e Chico Rei*, conhecemos uma princesa negra dos contos de fadas. Já *Bruna e a Galinha D'Angola* está inserida no universo mítico africano, interagindo com as lendas e elementos de sua cultura.

Cora é esperta, curiosa, uma ótima amiga e inteligente. Além disso, a personagem está inserida em um contexto familiar, que nesse caso é simbolizado pela Tia Vilma, uma bela senhora que tem o cabelo igual ao de Cora²¹⁸. Após esse encontro, Cora conhece um pouco mais sobre sua história, constatando que os cabelos são heranças de sua ancestralidade. A partir desse acontecimento, Cora não só se torna mais confiante como se torna sujeito de sua própria história, ao desfazer com Miriam o mal entendido sobre os cabelos.

Contou a sua colega
O que lhe disse sua tia
Que cabelo não se nega
Nem debaixo de água fria²¹⁹

A partir deste momento, Cora é bem resolvida com a identidade racial que acaba de conhecer. Feliz com sua autoestima, ela avisa a Miriam que não irá pôr fitas nos cabelos e que sua cabeleira fica muito bonita quando está solta. O auge do protagonismo de Cora é perceber que ela supera o padrão estético de brancura que a ela foi imposto, através da atitude de Miriam. Por outro lado, esse gesto exprime uma ação dialógica mesmo em meio ao processo de discriminação racial que sofrera.

A conversa é seguida por um abraço forte e apertado dado por Cora em Miriam. O gesto protagonizado pela personagem exemplifica atitudes de respeito e diálogo que se espera na educação infantil, com relação à reeducação das relações raciais. A partir desse diálogo, a personagem não só adquire uma imagem positiva de si mesma, como não permite ser inferiorizada pelo discurso de Miriam. Muitas vezes, crianças brancas chegam à escola nutridas por uma socialização que as constituem como biologicamente superiores²²⁰. Nessa direção, a literatura de Cora aborda esse aspecto de maneira simplificada, facilitando o trabalho com as diferenças no espaço escolar.

²¹⁸ Ana Câmara. *O cabelo de Cora*. 2013, p. 13.

²¹⁹ *Ibidem*, p.27.

²²⁰ Lia Vainer Schucman. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012.

3.3.4 Como o feminino é abordado em *O cabelo de Cora*?

A personagem Cora permite-nos dialogar sobre as construções de feminino relacionadas ao racismo estético. Para tal diálogo, trago a contribuição de Jarid Arraes²²¹, a respeito dos padrões de feminilidade e a mulher negra. Para a autora, existe um problema a ser discutido, que é a cultura da beleza branca. Já na infância, desde os mais ternos tempos, os padrões de beleza transmitem estereótipos baseados em racismo e sexismo, diga-se de passagem, bastante reproduzidos na literatura infantil.

A este exemplo, recordemo-nos de *Branca de Neve*, publicada pelos Irmãos Grimm. A narrativa refere-se a uma menina que tinha a pele alva como a neve e beleza inestimável. Tãmanha era a formosura da personagem, a ponto de despertar a inveja e a ira de sua madrasta, que desejava ser a mulher mais linda do reino. Podemos notar que em *Branca de Neve*, a brancura está notoriamente estabelecida como padrão de beleza.

E, de fato, *Branca de Neve* não foi a única narrativa com este perfil. Muitas obras literárias infantis foram produzidas com personagens brancas, fazendo com que crianças negras assimilassem que eram diferentes e introjetando a ideia de que não eram bonitas. O que se entende como padrão de beleza reforça ideia de feminilidade, constituída por uma aparência meiga, frágil e branca²²². Desse modo, é de se esperar que pessoas negras com cabelos crespos e pele retinta não sejam aceitas por tal padrão de feminino. Sobre isso, a perspicácia de Neusa Santos ajuda-nos a entender sobre as consequências do racismo estético na formação de meninas negras. Um dos trechos registrados em sua escrita ilustra esse problema com precisão:

Tinha o lance da minha solidão. Contam que eu falava muito sozinha, tinha amigos invisíveis, falava na frente do espelho. Era uma sensação de me reconhecer, de identidade minha, de me sentir; falava comigo mesma, me achava feia, me identificava como uma menina negra diferente. Não tinha nenhuma menina negra como eu. Todas as meninas tinham o cabelo liso, nariz fino. Minha mãe mandava botar pregador de roupa no nariz pra ficar menos chato²²³.

Através das interlocuções acima, posso afirmar que *O cabelo de Cora* aborda o racismo estético, como uma desconstrução de feminino necessário. A estratégia utilizada na história é trazer a personagem negra como referência de beleza. Ao mesmo tempo, a obra não

²²¹ Jarid Arraes – *Os padrões de feminilidade e a mulher negra*. 2014. Disponível em <https://www.geledes.org.br/os-padroes-de-feminilidade-e-mulher-negra-por-jarid-arraes/>. Acesso em 15/4/2019.

²²² *Ibidem*, 2014.

²²³ Neusa Santos. *Tornar-se negro*. 1983, p.47.

apresenta uma menina negra liberta de questionamentos, em função da aparência. Pelo contrário, o diálogo estabelecido entre Cora e Miriam ocorre justamente para expor os estereótipos de racismo e sexismo, os quais crianças negras estão propensas a passarem, desde pequenas.

Dessa forma, *O cabelo de Cora* possibilita um efetivo trabalho sobre desconstruções de feminino na educação infantil. Por um lado, ela possibilita à criança negra uma construção consciente a respeito de sua autoimagem, em uma perspectiva de diversidade e valorização étnico-racial. Por outro, também é importante que crianças brancas adquiram a consciência de que “a concepção estética e subjetiva diariamente acerca da branquitude é, em nossa sociedade, supervalorizada em relação às identidades raciais não brancas ²²⁴”. Isto é, o combate ao racismo precisa ser trabalhado na educação infantil, para que as crianças de diferentes etnias possam desde pequenas superar discursos que as colocam em posições diferenciadas, utilizando como base gênero, raça e etnia.

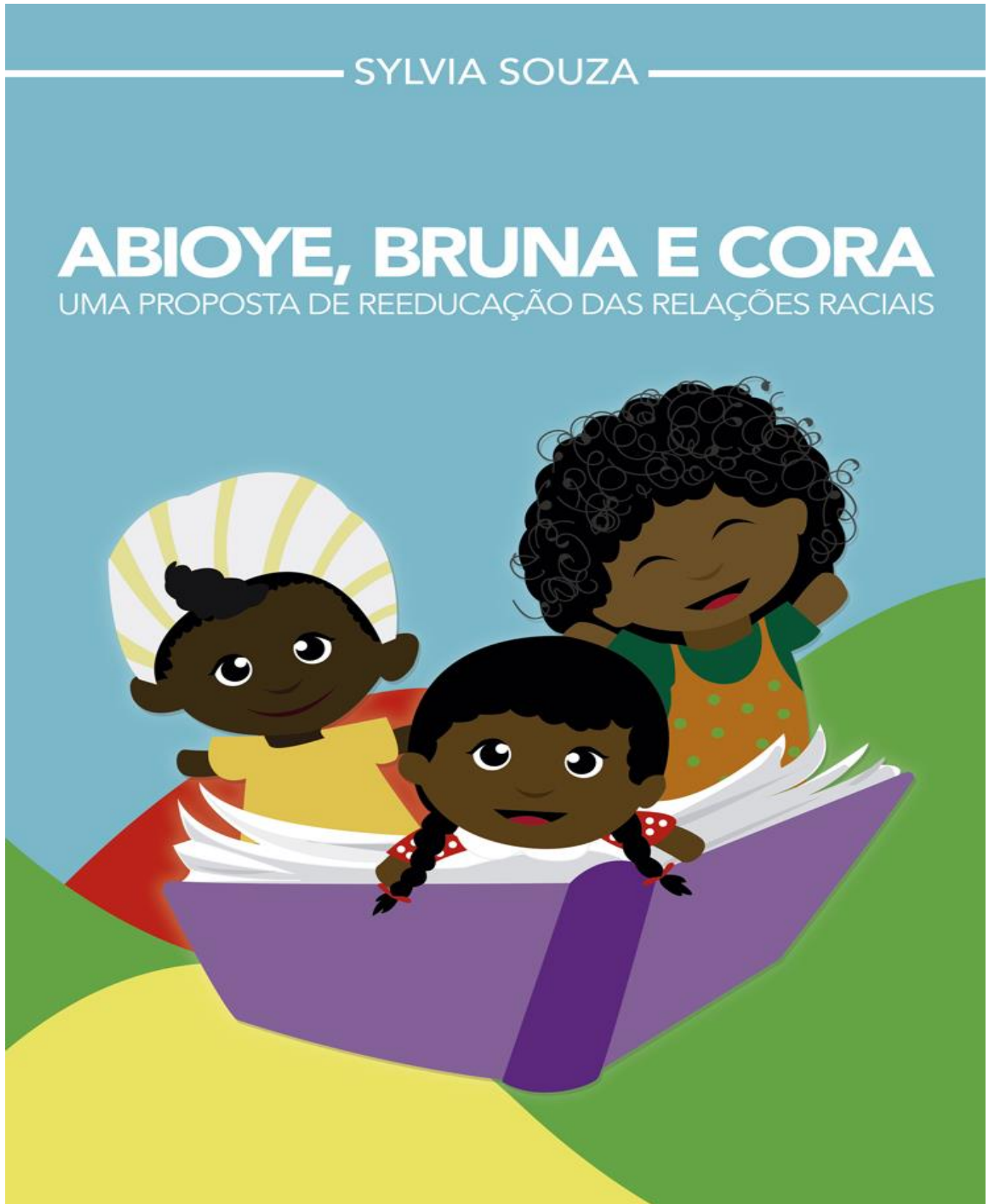
Outro aspecto importante a ser destacado é a interferência de Tia Vilma com relação às construções de feminino apresentadas por Cora. Diante das angústias da sobrinha, Tia Vilma não só expressa elevada semelhança com Cora, como também acolhe as angústias da sobrinha, contando-lhe sobre sua origem e ancestralidade. O argumento de Tia Vilma é iniciado alertando à Cora que cabelo bom não é só cabelo liso. O discurso de Tia Vilma é proferido exatamente para que Cora desconstrua os estereótipos de beleza que tendem a desestimar os cabelos crespos.

Na sequência, Tia Vilma complementa que os cabelos de Cora têm grande valor, por serem frutos de raízes ancestrais. Para além das sábias palavras, é lançado na narrativa o retrato da Avó Ana, uma querida negra africana. Ao realizar tal ação, tia Vilma oferece à sobrinha referências positivas de mulheres negras. Neste caso, as construções de feminino de Cora são positivadas, através de um senso de identidade²²⁵, com o qual Cora adquire orgulho das próprias origens e de sua aparência.

²²⁴ Lia Schucman. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. p.109.

²²⁵ Chimanda Aichie. *Para educar crianças feministas*: um manifesto. 1ª ed. Companhia das Letras, 2017.

3.4 Oficina Abioye, Bruna e Cora: uma proposta de reeducação das relações raciais na literatura infantil



ÍNDICE

Apresentação	01
Conhecendo as Obras Literárias	02
Projeto "Paixão de Ler": Ponte Para o Contexto Familiar	04
Interação 1: Cinderela e Chico Rei	07
Interação 2: Bruna e a Galinha D'Angola	10
Interação 3: O Cabelo de Cora	13
Avaliação	17
Bibliografia	18

Carxs Colegas,

A oficina a seguir é fruto da minha formação acadêmica no campo da re-educação das relações raciais. Ao longo da dissertação, percorri caminhos que me levaram a abordar questões de raça e gênero na educação infantil, utilizando obras literárias como instrumentos potentes nessa jornada. Foram as experiências adquiridas como pesquisadora que viabilizaram a importância da diversidade étnico-racial, com ênfase nas crianças negras, buscando estratégias para acionar seus protagonismos.

Sobre isso, é indispensável trabalhar a reeducação das relações raciais na educação infantil, visto que é nesse segmento que, em geral, a criança tem a sua primeira separação dos vínculos afetivos e familiares. Dessa forma, cabe a esta etapa da educação básica acolher, favorecendo crianças em escolarização a desenvolver atitudes de respeito e valorização étnico-racial.¹

Movida por esse desejo, apresento a oficina intitulada **Abioye, Bruna e Cora: Uma Proposta de Reeducação das Relações Raciais**. Nela, apresento, como autora, propostas pedagógicas para profissionais atuantes na educação infantil. O objetivo é tornar a sala de aula um ambiente estimulante para diálogos sobre gênero e raça. Nas recomendações dadas pela **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, os eixos estruturantes da educação infantil subdividem-se entre os campos das brincadeiras e das interações.

Nesse sentido, em diálogo com a BNCC, as sugestões apresentadas na oficina também serão chamadas de interações. As três interações relacionam-se respectivamente às obras literárias **Cinderela e Chico Rei, Bruna e a Galinha D'Angola** e **O Cabelo de Cora**.

Em **Cinderela e Chico Rei**, abordaremos a figura da princesa utilizando Abioye como elemento disparador do trabalho. Já em **Bruna e a Galinha D'Angola**, a ênfase será dada às manifestações da cultura africana e à valorização da ancestralidade. Finalmente, em **O Cabelo de Cora**, o tema cabelos crespos será referência, por meio das interações propostas.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 07 de maio, 2019.

Conhecendo as obras literárias

Antes de falar sobre as obras literárias de modo particular, recomendo a apresentação dos livros no agrupamento de educação infantil. Via de regra, cabe ao professor ou à professora fazer uso do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas,² para inserir as obras literárias selecionadas, no contexto infantil. Seja qual for a escolha, sugiro que nos apropriemos do fundamento da circularidade, explicitado por Azoilda Loretto Trindade:

“

Reconhecemos a importância do Axé, da energia vital, da potência de vida para cada ser vivo, para que, num movimento de circularidade esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na corporeidade do visível e do invisível.³

”

Nesse sentido, se sentar em círculo diz respeito a princípios pertencentes à cultura afro-brasileira e afro-diaspóricas.⁴ Quando a professora senta-se em roda com as crianças, prioriza a experiência de si e dos outros.⁵ Isto é, acontece uma conexão mais profunda entre os sujeitos daquele contexto. Conseqüentemente, é possível obter maior atenção das crianças, tornando-as mais acolhedoras para as intencionalidades existentes no trabalho.

Com base nesses princípios, rotineiramente busco iniciar o dia na educação infantil com todos os sujeitos presentes no grupo sentados em roda e próximos uns dos outros. A primeira ação exercida na roda é o ato de dar bom dia. Este momento é muito importante porque possibilita que cada criança seja visibilizada no coletivo. Particularmente, considero as músicas e canções bastante potentes na prática da circularidade. Elas atuam como alternativas, para obter a participação de todas as crianças do grupo.

² O Artigo 3 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9394/96) define os princípios, pelos quais o ensino será ministrado, dentre eles: pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 01/5/2019.

³ Azoilda Loretto da Trindade. *Os valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira*, 2010, p.14

⁴ Sandra Petit. *Práticas pedagógicas para a lei 10.639/03*, 2016. Acesso em 01/05/2019.

⁵ *Ibidem*, 2016, p.667.

Uma boa opção é dar o bom dia de forma musical, mencionando os nomes dos integrantes da roda, até que todos sejam contemplados. Isso possibilita que a criança se conscientize como sujeito atuante e inserido em um grupo. Além disso, ao verbalizar os nomes próprios de cada criança, entram em cena a valorização dos aspectos identitários e a prática da oralidade. Ambas as ações ajudam a situar a criança como fonte e produtora de conhecimento.

Nesse sentido, organizemos os círculos na educação infantil, para apresentar histórias, músicas e brincadeiras. Tornemos este ambiente um momento de acolhimento para que crianças entrem em contato com os próprios saberes, resgatando elementos de sua memória, oralizando vivências e necessidades. Sugiro iniciar dando o "bom dia". Que tal utilizar esta canção?



Após o bom dia, é chegado o momento de apresentar as obras literárias. Como a rodinha é um momento para compartilhar vivências, costumo perguntar às crianças se elas estão bem, se têm alguma novidade para contar ou, até mesmo, se gostariam de lançar na roda algum elemento de seu interesse. Pode ser um brinquedo, um livro ou qualquer outra coisa que elas desejem compartilhar. Como professora e também parte do grupo, lanço à roda as obras literárias a serem utilizadas no trabalho.

Por outro lado, é necessário enfatizar que a educação infantil goza de realidades muito distintas. Nesse caso, aponto para as diversas possibilidades de abordagem com relação às obras literárias, cabendo à professora conduzir esse momento, da forma que julgar a mais apropriada. É válido ressaltar a importância de que nós

⁶ Canção adaptada para utilizar na rotina escolar da educação infantil.

valorizemos o modo como produzimos nossos saberes, incorporando-os aos fazeres pedagógicos.

Então vamos lá! Hora da história! Apresente para as crianças o livro, como quem conta uma novidade. Conte a ela quem escreveu o título e do que a história trata. Explore as capas. Todos os livros elencados para análise trazem meninas negras ilustradas em situações afirmativas. Apropriar-se dessa estratégia facilita a condução das crianças para o prazer da descoberta.

SUGESTÃO COMBO

Quem conta um conto, aumenta um ponto!

Possibilitar à criança a enunciação da fala é uma excelente estratégia para que ela se reconheça como sujeito dialógico, criativo e sensível. Nesse sentido, por que não tornar a criança condutora da narrativa?

Estimule-as a contar a história à sua maneira, expressando emoções, dúvidas, questionamentos e descobertas. Cada vez que a criança assume o comando da narrativa, ela nos devolve percepções, a respeito de suas impressões e sentimentos.

04

Projeto “Paixão de Ler”: ponte para o contexto familiar

Um dos objetivos da oficina é envolver a comunidade escolar no processo da reeducação das relações raciais. Nesse sentido, a participação da família é imprescindível, visto que é no seio familiar que a criança constrói percepções e sentimentos sobre si e sobre outros, identificando-se como seres individuais e sociais.⁷ A presença da família é indispensável, pois sem ela o trabalho desenvolvido na escola, no que tange à reeducação das relações raciais, pode sofrer interrupções. Além disso, com base nas orientações fornecidas pelo Ministério da Educação, buscamos privilegiar a participação da família, por quê:

Ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar.⁸

⁷ Ministério da Educação. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*, 2014.

⁸ Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017, p.33.

E em contrapartida:

A construção de vínculos afetivos e de troca entre as crianças e delas com os adultos fortalece sua autoestima e amplia gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.⁹

Também cabe acrescentar que a criança traz consigo um grande repertório nascido do convívio familiar. Diante disso, a interação da família com livros infantis que tragam protagonistas negras em representações positivas, proporciona a esse grupo um maior envolvimento no processo da reeducação das relações raciais. Como estratégia, sugiro que o professor oriente a família a explorar o livro juntamente com a criança, permitindo-se viver as experiências que a leitura proporciona.

A partir daí, entra em cena o projeto Paixão de Ler.¹⁰ O objetivo do referido projeto é propiciar à criança uma experiência significativa de leitura no seio familiar. Com o intuito de ampliar o trabalho, a dinâmica do Paixão de Ler consiste em articular às obras literárias materiais de referências sobre as narrativas, no intuito de potencializar a participação da criança.

Por outro lado, essa prática diz respeito à realização de experiências concretas. Para crianças, sobretudo até os sete anos de idade, lidar com elementos concretos é uma etapa importante para o seu conhecimento de mundo. Em contrapartida, quanto mais lúdicos são os elementos de referência, mais eles estimulam a criança a produzir conhecimentos, interagindo com as obras literárias. Dessa forma, para a continuidade da oficina, proponho os seguintes materiais:

- ✓ Obras literárias com as narrativas de *Cinderela e Chico Rei, Bruna e a Galinha D'Angola* ou *O Cabelo de Cora*;
- ✓ Silhueta de TNT com tons de pele negros;
- ✓ Objetos de referência correspondentes a cada obra literária, de maneira individualizada.

⁹ Ministério da Educação. *História e cultura africana e afro-brasileira*, 2014. p. 41.

¹⁰ O projeto Paixão de Ler é desenvolvido pela professora de Educação Infantil e pesquisadora na área de Educação Inclusiva. Em parceria com Cristina de Souza, elaboramos diversos temas a serem trabalhados com as crianças na educação infantil, a partir do projeto "Paixão de ler", entre os quais, a temática étnico-racial negra, gênero e raça.

Sobre a silhueta, o material foi inspirado nas bonecas Abayomis,¹¹ que são símbolos de resistência, tradição e poder feminino na cultura africana. Conta-se que tais bonecas foram criadas pelas mães africanas, no intuito de acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navios que realizavam a travessia de pessoas escravizadas entre África e Brasil. As mães confeccionavam as abayomis, a partir de pedaços de suas roupas para que as crianças sentissem -se cuidadas e protegidas.

A silhueta em questão é confeccionada com material TNT,¹² o qual terá a sua construção continuada com a parceria entre a família e a criança, inspirada nas personagens principais dos livros: Cinderela e Chico Rei, Bruna e A Galinha D'Angola e o Cabelo de Cora.

Aqui, a proposta consiste em orientar à família que a criança deve construir a personagem principal das referidas obras literárias. Nesta atividade, recomendamos empenho, zelo e um pleno envolvimento da família, em parceria com a criança. Diante dos inúmeros exemplos de estereótipos de personagens negras na literatura, considero a silhueta um ponto de partida para que crianças possam centralizar a construção de uma personagem negra dentro dos aspectos de valorização e representações positivas. Com relação aos objetos de referência, os mesmos serão apresentados individualmente, de acordo com as obras literárias. Dado os primeiros passos da oficina, chega o momento de desenvolver as interações de cada obra literária individualmente.

Exemplo de silhueta para
produção de atividade
Fonte: Autora



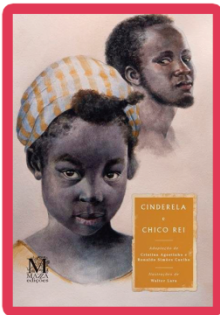
06

¹¹ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de pessoas escravizadas entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa 'Encontro precioso', em lorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em 01/05/19.

¹² TNT é um tipo de material classificado como um não tecido. É produzido a partir de fibras desorientadas que são aglomeradas e fixadas, não passando pelos processos têxteis mais comuns que são fiação, tecelagem e malharia.

INTERAÇÃO 1 CINDERELA E CHICO REI

RECURSOS



- ✓ Obra Literária: *Cinderela e Chico Rei*;
- ✓ Silhueta com tom de pele negra;
- ✓ Pedacos de tecido com estampas coloridas;
- ✓ Objeto de referência: Tiara Africana.

07

DESENVOLVIMENTO

Conforme mencionado nas páginas anteriores, *Cinderela e Chico Rei* nos fala de uma princesa, a qual, diga-se de passagem, é uma personagem que gera encantamento para crianças no imaginário infantil. É importante enfatizar a construção da personagem Abioye na roda com o grupo. Conhecê-la mais profundamente é uma ótima oportunidade para abordar temáticas referentes a gênero, raça e a cultura africana de forma positiva. Dessa forma, em meio à contação de histórias há algumas perguntas que podem auxiliar neste processo.

A história conta que Cinderela era uma linda princesa. O que vocês acham de Cinderela? Onde ela vivia?

Qual era a cor de sua pele? Como é o seu cabelo?

Qual era a cor da nossa pele? Como é o nosso cabelo?

Quem no grupo gostaria de ser uma princesa ou príncipe? Por quê?

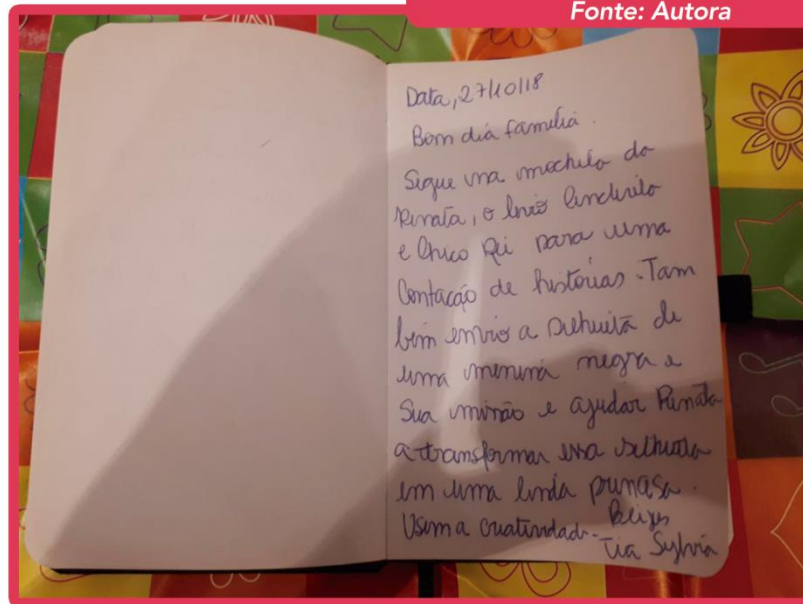
O que vocês gostariam de ser?

Quais as maldades que a Mafalda e a Fiona faziam à Cinderela? O que vocês pensam sobre isso?



Após as interações na sala de aula, o trabalho com as obras literárias contará com a participação das famílias. Para continuá-lo, o uso da agenda escolar pode ser uma excelente opção.

Registro de bilhete sobre a atividade Cinderela e Chico Rei, com as famílias.
Fonte: Autora



O exemplo do bilhete acima informa à família sobre a missão que devem realizar. Para a interação com a obra *Cinderela e Chico Rei*, o livro com a história seguirá para a casa, onde será sugerida uma leitura em família. Juntamente ao livro, será enviada a silhueta de tons de pele negra para que a família atue com a criança na elaboração de uma princesa. Como objeto de referência, sugere-se o uso de tiaras de tecido. Tal elemento fará parte da confecção da silhueta, como símbolo da figura da princesa.

A interação proposta é que após a leitura da história, a criança possa elaborar sua própria concepção de princesa, acolhendo a temática étnico-racial negra. Nesse processo, é válido conscientizá-la sobre sua autonomia durante o trabalho. É ela quem deverá escolher cada detalhe a ser acrescentado à silhueta, tais como materiais, estilo da roupa e do cabelo para a silhueta.

Todos esses procedimentos auxiliam na elaboração de diversas princesas negras, desconstruindo o legado eurocêntrico. Além disso, à medida que a criança elabora a personagem, em conjunto com a família, está trabalhando de maneira lúdica questões de gênero e raça, em diálogo com as particularidades de crianças pequenas na educação infantil.

Após a produção das princesas, sugerimos a formação de uma nova roda. Agora cada qual com sua princesa, as crianças podem expressar suas impressões a respeito da experiência que vivenciaram. Algumas perguntas lançadas pela professora podem nortear este momento:



INTERAÇÃO 2

BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA

RECURSOS



- ✓ Obra Literária: *Bruna e a Galinha D'Angola*;
- ✓ Silhueta com tom de pele negra;
- ✓ Argila.

10

DESENVOLVIMENTO

Bruna e a Galinha D'Angola é uma narrativa diversificada, ao que diz respeito à cultura africana. Os trechos da história contêm elementos, os quais, ao serem inseridos na educação infantil, possibilitam experiências lúdicas e concretas de aprendizagem. No trecho da narrativa, momento em que Bruna vai à procura de seu tio, por exemplo, ela aprende a modelar a Galinha D'Angola com barro.

Em diálogo com a educação infantil, a argila é um recurso riquíssimo na interação de Bruna e a Galinha D'Angola como vivência, no contexto escolar. Em geral, é um material atrativo que desperta o envolvimento das crianças. A modelagem da argila estimula a criação de objetos, formas e texturas. Dessa maneira, permite que os pequenos tenham um maior contato com os sentidos, principalmente o tato e a visão.

Ao trabalhar com a argila, vale bater, enrolar, furar, torcer, beliscar, amassar, puxar ou alisar com os dedos molhados com água. Em suma, trata-se de uma experiência que não só promove ludicidade, como também conecta a criança com os elementos da natureza. A água, por exemplo, é utilizada para facilitar a modelagem da argila e o barro faz parte de sua construção. Nas matrizes africanas, cultuam-se as forças elementares oriundas da água, da terra, do ar e do fogo, pois essas forças em equilíbrio produzem energias que auxiliam os seres humanos em seu dia a dia.

A respeito destes saberes, é essencial que na prática pedagógica ocorra um trabalho, para que as crianças se apropriem dos valores das culturas de matriz africana, entrelaçando nos saberes e conhecimentos da educação infantil. Dessa forma, a interlocução da obra *Bruna e a Galinha D'Angola* e o uso da argila como objeto de referência potencializam experiências significativas de reeducação das relações raciais.

SUGESTÃO COMBO

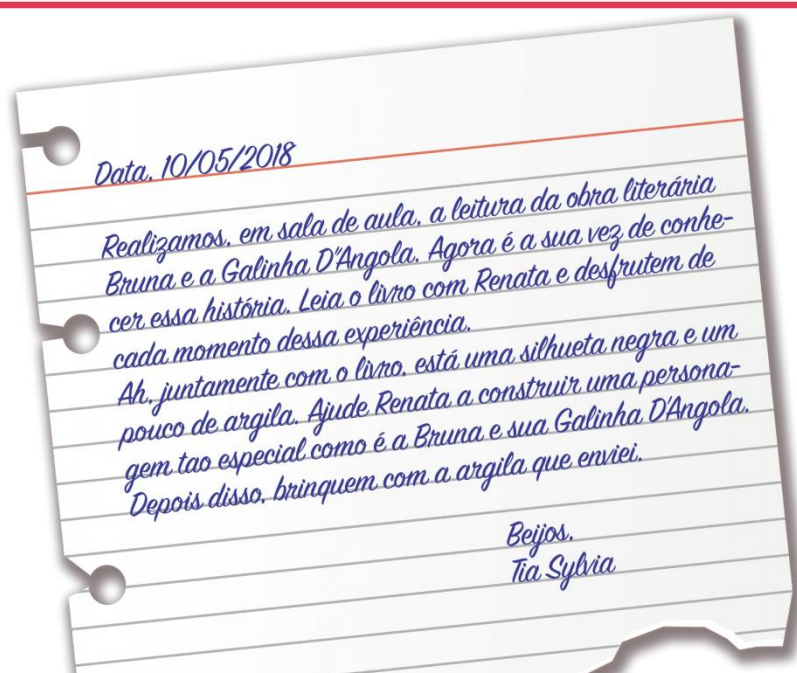
Incentive o grupo a ser sujeito da própria história.

Aproveitemos este momento para tomar essa experiência significativa na educação infantil. É importante estimular crianças a se apropriarem das propriedades da argila, construindo tanto elementos da narrativa, como objetos de seu interesse. Essa vivência auxilia crianças no entendimento de que estes materiais ajudam a preservar culturas e saberes, através dos elementos produzidos pelos sujeitos.

11

Após a vivência em sala de aula, serão enviados para as famílias os elementos para a realização do projeto: "Paixão de ler". Sugerimos os seguintes itens.

- ✓ Obra literária *Bruna e a Galinha D'Angola*
- ✓ Silhueta de tons de pele negros;
- ✓ Objetos de referencia: Argila
- ✓ Comunicado na agenda escolar da criança, a respeito da atividade proposta.

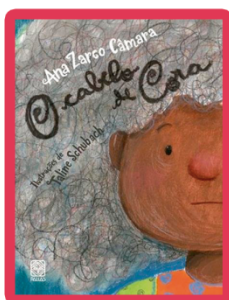


A roda realizada pela professora e as crianças também será palco para o diálogo a respeito da experiência com Bruna e a Galinha D'Angola em família. Convidemos as crianças a apresentar suas silhuetas concluídas durante a roda. Encoraje-as a oralizar suas impressões. Outra possibilidade é incentivá-las a explorar as silhuetas umas das outras, pois, dessa maneira, visibilizam-se as inúmeras produções de conhecimento que se efetivaram ao longo do trabalho.

Também é recomendado buscar os familiares envolvidos na atividade, procurando saber suas impressões e experiências. As conversas, bilhetes na agenda ou fotos são exemplos de registros possíveis para obter o retorno da família. Todos os materiais produzidos ficarão reservados para a culminância da oficina que será explicitada mais adiante.

INTERAÇÃO 3 O CABELO DE CORA

RECURSOS



- ✓ Obra Literária: *O Cabelo de Cora*;
- ✓ Silhueta com tom de pele negra;
- ✓ Acessórios de cabelo: Lenços, tiaras, prendedores.

13

DESENVOLVIMENTO

O Cabelo de Cora tematiza cabelos crespos, para falar sobre a aparência incentivando o fortalecimento da autoestima de crianças negras. Nesse sentido, em diálogo com a referida obra literária, a questão da autoimagem positiva localizando o cabelo crespo como destaque será evocada nesta oficina.

O cabelo de Cora é uma leitura cativante, por meio das ilustrações belíssimas e do universo poético ao qual está inserido. As rimas existentes nos versos da história facilitam as oportunidades de reflexão e interpretação, por parte das crianças. Dessa forma, é interessante que professoras ou professores apropriem-se destas características para envolver o grupo da educação infantil. Atentar-se à entonação de voz, utilizar canções, brincar com as palavras. Explore, também, a capa da obra; indague o grupo sobre quais são as ideias pré-concebidas a respeito do livro.

Após conhecer a história de Cora, é importante que as crianças expressem o que a narrativa significou para elas. Algumas perguntas podem auxiliar nesta etapa do trabalho.



SUGESTÃO COMBO

O valor do autorretrato

Aprendemos com Cora que “Cada um tem uma cor, cada um tem um cabelo, mas seja como for, Não existe um modelo”.

Nesse sentido, que tal incentivar as crianças a criarem autorretratos?

Façamos do grafismo um elemento funcional para que a criança aprenda a reconhecer e valorizar suas diferenças estéticas.

Auxilie as crianças na identificação dos autorretratos com o registro do nome próprio.

Oferece lápis de cor de variadas cores, tintas, e outros recursos que possam enriquecer a experiência

Todos esses elementos são muito importantes para a construção da autoimagem positiva das crianças no que tange as diferentes etnias.

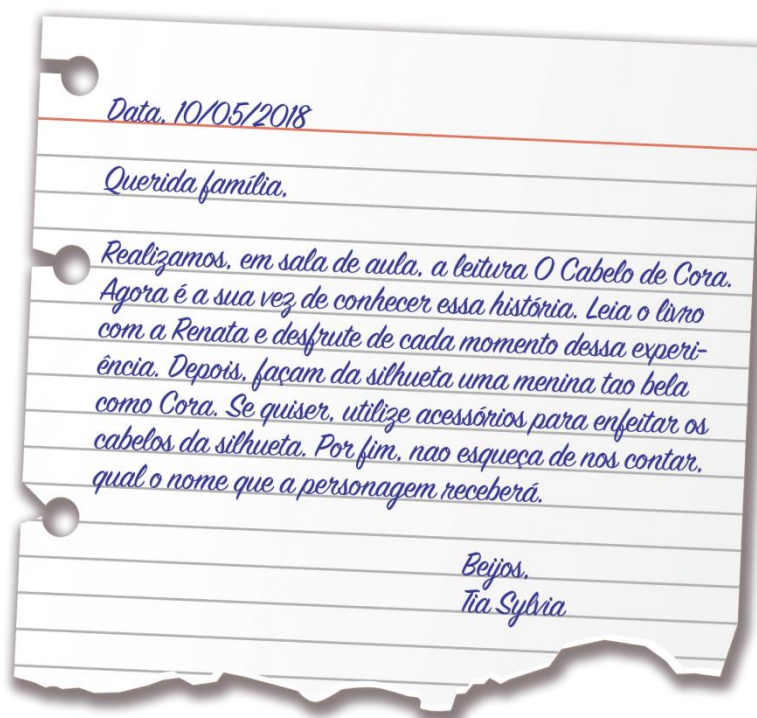
Mural com autorretratos
Afroinfância
Fonte: Autora



Após a vivências, recomendamos para o trabalho com o Cabelo de Cora, o envio dos seguintes materiais para promover a interação da obra literária com a família.

- ✓ Obra literária **O Cabelo de Cora**
- ✓ Silhueta de tons de pele negros;
- ✓ Objetos de referencia: enfeites de cabelo variados (tiaras, laços, faixas, lenços)
- ✓ Comunicado na agenda escolar da criança, a respeito da atividade proposta.

15



À medida que as silhuetas inspiradas em O cabelo de Cora forem concluídas, é interessante que sejam retomadas pelo agrupamento da educação infantil, com ênfase nas construções de seus cabelos. Aproveite este momento para valorizar a beleza individual de cada criança inserida no grupo. Sugira a possibilidade de as crianças conhecerem os cabelos umas das outras através do toque, valorizando o corpo como possibilidade de trocas, encontros.¹³

¹³ Azoilda Loretto Trindade *Os valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira*. 2010.

Por outro lado, tornemos esta atividade como um exercício para aprendermos a respeitar o corpo do outro. Isto é, crianças nem sempre querem ser tocadas, abraçadas ou, até mesmo, abordadas com relação ao cabelo, e essa decisão precisa ser legitimada na educação infantil. Recordemos que o estigma de “exótico”, “excêntrico” e “diferente”, muitas vezes, estereotipa os cabelos crespos, de tal maneira a provocar atitudes discriminatórias, como tocar no cabelo do outro antes mesmo de buscar consentimento.

Nesse sentido, não percamos de vista a importância de dialogar com as crianças o valor do consentimento. Como a educação infantil é uma etapa de intrínsecas descobertas, onde crianças estão ávidas para conhecer o mundo, é importante estarmos atentos para a reprodução de atitudes racistas e preconceituosas. Assim, aproveite a obra *O cabelo de Cora* para ensinar que consentir significa permitir, autorizar, aprovar e, acima de tudo, concordar.

Para exemplificar a importância do consentimento da educação infantil, destaco os ensinamentos de Azoilda Loretto da Trindade.¹⁴ Para a autora, cuidar do corpo, respeitá-lo e valorizá-lo são desafios no trabalho pedagógico com a educação infantil. Nessa perspectiva, alimentemos a missão de construir junto às crianças a noção de que o corpo é um patrimônio muito importante.

¹⁴ *Ibidem.*

AVALIAÇÃO

CULMINÂNCIA DA OFICINA Abioye, Bruna e Cora: Uma Proposta de Reeducação das Relações Raciais

Como avaliação da oficina, sugere-se a realização de uma culminância, onde serão expostas todas as produções desenvolvidas pelas crianças e suas respectivas famílias. A seguir, destacamos os materiais elaborados ao longo do trabalho.

17

- ✓ Personagens nascidas das silhuetas, inspiradas em Cinderela e Chico Rei, Bruna e a Galinha D'Angola e O cabelo de Cora;
- ✓ Elementos moldados com argila, em conjunto com as famílias, a partir das interações decorridas em Bruna e a Galinha D'Angola.
- ✓ Autorretratos desenhados pelas crianças, a partir das interações de O cabelo de Cora.
- ✓ Possíveis registros de momentos da oficina: fotos das crianças, relatos da família.

Os materiais citados acima contribuirão para que os sujeitos participantes da oficina sejam reconhecidos como produtores de conhecimento. É essencial que tal reconhecimento ocorra principalmente levando em conta os valores referentes à diversidade étnico-racial negra presentes neste trabalho.

Por outro lado, para além da materialidade de produção, espera-se que os valores referentes ao respeito à diversidade de raça e gênero possam ser estendidos tanto para as crianças, como para as famílias, tendo em vista a efetivação da reeducação das relações raciais na educação infantil.

4. CONCLUSÃO

Passaram-se dois anos desde que fui professora de Renata, na educação infantil. Atualmente ela cursa o segundo ano de ensino fundamental Continua linda, falante, esperta e pronta para descobrir o mundo, através dos olhos negros reluzentes, que narro em minha escrivência. Por vezes, encontro-a correndo pelo pátio da escola, acompanhada dos amigos, alguns deles, adquiridos desde a educação infantil. Em junho do ano de 2018, Renata veio ao meu encontro, juntamente com a sua mãe. Era o dia da festa junina da escola. A menina trajava sapatos amarelos, meias calças vermelha estilo arrastão, um vestido rodado colorido e uma tiara nos cabelos soltos. Renata se voltou para mim e perguntou:

- Tia Sylvia, gostou do meu cabelo? Perguntou Renata

- Claro que sim! Você está linda. Respondi à doce menina²²⁶.

Protagonizar as próprias histórias é um caminho importante a ser considerado, quando vislumbramos a apropriação como sujeitas sendo mulher e negra. Sem dúvida, trata-se de uma experiência transgressora, uma vez que ressignificamos saberes, através de vivências individuais e coletivas.

Estes passos vieram de longe, conduzindo o caminho no qual desenvolvi este trabalho. Procederam de mulheres como Conceição Evaristo, que narram suas próprias histórias, por meio de agências antirracistas. Histórias que resgatam memórias ancestrais, saberes, agências e afetos. Procedem também de mulheres como bell hooks, Giovana Xavier e Djamila Ribeiro que me ensinaram a importância de uma sociedade em que mulheres negras possam ser consideradas pessoas. Em outras palavras, visibilizadas como produtoras de conhecimento, que escrevem, lecionam e elaboram as próprias epistemologias nos diversos espaços, particularmente, no contexto literário.

O Brasil é um país notoriamente marcado por influências eurocêntricas que estabeleceram normativas no que tange ao reconhecimento de homens e mulheres como produtores de conhecimento. Com a literatura infantil não foi diferente. A população negra até era narrada nas histórias, mas dificilmente era reconhecida com relação à sua importância na história nacional. Tivemos que lidar com inferiorização de sujeitos negros, em detrimento à preponderância de personagens eurocêntricas, articuladas ao mundo conceitual branco. E, ao analisar a questão mais a fundo, constatamos que sobre as mulheres negras recai um processo de estereotipia ainda mais enraizado, o qual se inicia cedo, já na infância.

²²⁶ Diário de Campo da autora. 18/06/2018.

Contudo, quando uma mulher negra se movimenta, toda a sociedade se movimenta com ela. Por isso, nesta dissertação, me assumi como professora e pesquisadora. E a partir das análises das obras literárias infantis com protagonistas negras, problematizei que crianças, dada a diversidade de raça e de gênero, precisam ser educadas para serem sujeitas da própria história. Assim, através de *Cinderela e Chico Rei*, *Bruna e a Galinha D'Angola* e *O Cabelo de Cora* compreendi que isso é possível, desde que as narrativas literárias se estabeleçam como um lugar de enunciação de sujeitos negros.

Por outro lado, enfatizo ter vivido a grata experiência de trazer para esta dissertação produções de mulheres negras, a respeito de raça e gênero na literatura infantil. Essas conquistas são resultados não só da Lei 10.639/03 que emergiu em mudanças significativas no mercado editorial com relação à temática étnico-racial negra, como também, da insurgência de mulheres que problematizam questões do cotidiano, sob um ponto de vista feminino e negro. Os fazeres destas mulheres contribuem para a reconstrução de um feminismo crítico, a respeito de raça, gênero, classe de maneira inestimável, alcançando o âmbito educacional. Nesta direção, defendo que as obras literárias cujas histórias tragam crianças negras de maneira positiva para o centro da narrativa devem ser trazidas para a educação infantil.

Finalmente, a elaboração de um material voltado para a educação infantil apresenta propostas de oficinas centradas nas temáticas protagonizadas pelas personagens Abioye, Bruna e Cora. A intenção em elaborá-las ocorreu em sintonia com os princípios do Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras UFRJ, cujo compromisso preconiza a educação pública em simetria entre a escola, movimentos sociais e universidade. Tal compromisso não termina por aqui, pelo contrário. Como bell hooks, acredito que ensinar é um ato essencialmente político na luta antirracista. Desse modo, desejo que este trabalho possa suscitar reflexões através dos debates tecidos e por meio do material pedagógico que apresento. Que não percamos de vista a importância de contar as nossas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *Para educar crianças feministas*. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AGOSTINHO, Cristina e COELHO, Ronaldo. *Cinderela e Chico Rei*. Minas Gerais: Mazza Edições, 2015.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Editora Pólen: Coleção Feminismos plurais, 2019.

ALEXANDRE, Kelli. *Por que resistir à feminilidade deveria fazer parte de nossas lutas?* 2015. Disponível em <https://www.geledes.org.br/por-que-resistir-a-feminilidade-deveria-fazer-parte-de-nossas-lutas/>. Acesso em 01/5/2019

ALMEIDA, Gercilga. *Bruna e a Galinha D'Angola*. - Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

ARAÚJO, Débora de *Literatura Infanto-juvenil e Política Educacional: Estratégias de Racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2015.

ARAÚJO, Débora. *O protagonismo negro na literatura infantil*. 2017.

ARRAES, Jarid. *Os padrões de feminilidade e a mulher negra*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/ospadros-de-feminilidade-e-mulher-negra-por-jarid-arraes/> Acesso em 07/04/2019.

BAKTHIN, Michael. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelé*. Editora: Ibep didático, 2007.

BRAGANÇA, Angiolina Bragança; CARPANEDA, Isabela; NASSUR Regina – *Porta de Papel* - FTD, 2014.

BRASIL, *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.

BRASIL, *Lei 10639*. de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. *Relações étnico-raciais e de gênero*. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação Brasil. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Literatura na Educação Infantil, acervos, espaços e mediações*. 2014. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36771-seminario-ebook-versao-impressao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CÂMARA, Ana. *O cabelo de Cora* - Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. São Paulo: duas cidades, 1995. Disponível em <https://www.revistaprosaveroarte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/>. Acesso em 19/4/2019.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998.

_____. *Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar*. 2001.

_____. *Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para subjetividade e a afetividade*. 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. Editora Moderna, 2000.

COLLINS, Patrícia *Aprendendo com a outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro*. 2016.

COLOMER, Teresa. *A formação de Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual*. 2003.

CORSINO, Patrícia. *Leitura Literária na escola e produção de sentido*. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/310-%20LEITURA%20LITER%C3%81RIA%20NA%20ESCOLA%20E%20PRODU%C3%87%C3%83O%20DE%20SENTIDO.pdf>. Acesso em 19/5/2019.

_____. *Infância e Literatura: entre conceito, palavras e imagens* - Revista Teias v. 16 n. 41,108-123, 2015.

COSTA, Warley. *A escrita da escravidão nos livros didáticos de ensino fundamental nos anos de 1980/90*. 2005.

COUTINHO, Eduardo. *Discurso literário e construção da identidade brasileira*. Revista de Literatura e diversidade Cultural, n.1, 2002.

DADIA, Gilmar. *Personagens negros, protagonistas dos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo*. 2013.

DIOUF, Sylviane. *As tranças de Bintou*. Tradução Charles Cosac. 2ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. *A cor de uma ausência: representações do negro no romance brasileiro contemporâneo*. In: Afro- Hispanic Review, vol.29, nº 2, 2010.

_____. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Horizonte, 2017.

DUARTE, Patrícia Cristina. *A categorização do gênero discursivo conto de fadas tradicional sob a ótica bakhtiniana*. 2018.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

_____. *Da Grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita*. 2005.

_____. *Da representação à Auto-representação da mulher negra na Literatura Brasileira*. Revista Palmares set-2005, 2005.

_____. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. 2009.

_____. *Olhos D'Água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. *Insubmissas lágrimas de Mulheres* - 2. Ed. - Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 2011.

FELISBERTO, Fernanda. *Escrevivências na diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Beale Hurston*. 2011.

FINK, Nádía. *De bruxas e princesas: A literatura e o cinema na produção de estereótipos de gênero*. 2016.

FRANÇA, Luis Fernando. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção a desconstrução do estereótipo*. 2006.

FRANZ, Von. *A interpretação dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Achiamé 1981.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.1989.

FREIRE, Ida Mara, *Tecelãs da Existência*. Estudos Feministas: Florianópolis, 22(2): 565-584, maio-agosto/ 2014.

GOMES, Nilma. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Maíra Neiva. *História incomum: A musicalidade negra como resistência*. Disponível em: <http://historiaincomum.com.br/resistencia-negra/>. Acesso em 20/4/2019

GOUVEA, Maria Cristina. *Imagem do negro na Literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005.
hooks, bell *Intelectuais Negras*, 1995.

_____ *Ensinando a transgredir - A educação como prática para a liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

_____ *De mãos dadas com minha irmã*. In: Ensinando a transgredir, 2017.

_____ *Vivendo de amor*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em 07/2/2019.

_____ *Meu crespo é de rainha*. Boitempo editorial, 2018.

KILOMBA, Grada. *A máscara*. In: Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

LIMA, Carina. *Terra roxa e outras terras* – Revista de Estudos Literários, 2007.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

LOURO, Guaracira. *Um corpo estranho ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LUGONES, Maria. *Rumo ao feminismo decolonial*. 2014.

LUZ, Mônica. *Representações de personagens negros e negras na literatura infantil brasileira*. 2018.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço e fita*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARTINS, Cléo. *Nanã: a senhora dos primórdios*, Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2011.

MARTINS, Roseli. *A identidade de Meninas Negras: O mundo do faz de contas*, 2006.

MATA, Flávia da. *Protagonistas negros nas histórias infantis*. 2015.

MATSUDA, Mari “Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition”. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, jul., 1991, pp. 1183-1192. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/313908659/MATSUDA-Mari-Besides-My-Sister-Facing-the-Enemy>. Acesso em 12/02/2019.

MENEZES, Veralinda. *Princesa Violeta*. Editora Príncipes Negros, 2007.

MONTEIRO, Paloma. *Os mil cabelos de Ritinha*. Editora Semente, 2013.

NATHÁLIA, Lívia. *As férias fantásticas de Lili*. São Paulo: Ciclo contínuo, 2018.

OLIVEIRA, Alaíde. *A bonequinha preta- 3ª Ed*. Belo Horizonte: Editora Lê. 2004.

OLIVEIRA, Maria de. *A tessitura dos personagens negros na Literatura Infanto-juvenil brasileira*. 2003.

OYAYOMI, Débora. *Qual o lugar ocupado pelas personagens negras na literatura infantil brasileira? Refletindo sobre estereótipos e originalidade*. *TOM UFPR*, v. 3, p. 20-42, 2017. Disponível em: https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom6. Acesso em: 13/08/2018.

PACHECO, Ana Cláudia. *Branca para casar, mulata para F..., Negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia*. 2008.

PEREIRA, Alessandra, et al., *Maria Mazarello Rodrigues*. Minas Gerais: edição e ofício, 2015.

PEREIRA, Amílcar. *Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história*, 2012.

PETIT, Sandra *Práticas pedagógicas para a lei 10639/03*. 2016.

RANDO, Silvana. *Peppa* - 1ª Ed. São Paulo: Brinque Book. 2009.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* / Djamila Ribeiro. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Prefácio-Catálogo Intelectuais Negras Visíveis*. 2017.

ROSA, Fátima Sabrina; ROSA, Bárbara Jucele. *Identidade e diferença em Menina bonita de laço de fita*. R. Letras, Curitiba, v. 19, n. 24, p. 72-83, mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: 04/02/2019

SANTOS, Elisângela. *Monteiro Lobato e suas seis personagens em busca da nação*. 2008.

SANTOS, Gislene. *Mulher negra, homem branco*- Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SANTOS, Shirlene dos. *Nos traços da mulher: a menina negra na literatura infantil negro-brasileira*. 2016.

SCHUCMAN Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude*. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGABINAZI, Daniela. *As princesas africanas na literatura juvenil: do branqueamento silenciador ao protagonismo questionável*. Caderno Seminal Digital, ano 23, nº 27, v. 1 (JAN-JUN/2017).

SEVERO, Lara. *O negro nos livros didáticos. Um enfoque nos papéis sociais*, 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-negro-nos-livros-didaticos-um-enfoque-nos-papeis-sociais/>. Acesso e 25/3/2019

SILVA, Ana Célia. *A Representação Social do Negro no Livro Didático: O que mudou? Por que mudou?* 2011.

SILVA, Franciene. *A presença da ancestralidade em narrativas de Conceição Evaristo e Mia Couto*. 2018.

SILVA, Marcella da. *Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada*. 2011.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as Vecissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2ªed. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SUERTAGARAY, Maíra e PILLA, Carla. *Dandaraseus cachos e caracóis*. 2015.

TRINDADE, Azoilda. *Fragmentos de um Discurso sobre Afetividade*. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto; BENEVIDES, Ricardo. (Org.). *Saberes e Fazeres*, vol.1: Modos de Ver. 1ªed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. *Os valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira*. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.). *Saberes e Fazeres*, vol. 5: Modos de Brincar. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

XAVIER, Giovana. *Catálogo Intelectuais Negras Visíveis* [livro eletrônico] /Organizadora: Giovana Xavier. – Rio de Janeiro: Malê, 2017.

_____. *Entre personagens, tipologias e rótulos da “diferença”. A mulher escrava na ficção do Rio de Janeiro no século XIX*, 2012.