

**Encrespadas, sim! Gostamos deles bem assim!  
Pensando relações étnico-raciais em espaços educacionais e a literatura  
como afirmação de identidades negras.**

Clara Martins Pinto<sup>1</sup>

**Resumo:** Chimamanda Ngozi Adichie chama a atenção para o perigo de uma história única no conhecido discurso proferido no TED Talk e lançado como livro no Brasil em 2009. Este trabalho fala da história única apresentada pela nossa narrativa oficial, a história que contam, oficialmente, sobre a nação brasileira e que contempla perspectiva única, a eurocêntrica. Isto quer dizer que as memórias que são enquadradas para nos contar são as do branco colonizador e de seus descendentes. Ficam de fora desta narrativa, portanto, toda a resistência e influência cultural não-branca presente na história do Brasil. Como sugere Michael Pollak (1989), estas memórias não enquadradas oficialmente são mantidas na subterraneidade, isto é, existem entre grupos que não estão no poder, o que não quer dizer que não possam vir à tona, ocupando lugar nos discursos oficiais em momentos oportunos. É o caso dos movimentos negros e sua influência na promulgação da lei 10.639/03, que inclui no currículo nacional o ensino da história da África e afro-brasileiras. Com base nestas reflexões e no conceito de “Outridade” (KILOMBA, 2019), o trabalho parte para a leitura comentada de relatos de violências sofridas por crianças em ambientes educacionais para, por fim, analisar três livros com personagens negras lançados no país na década de 2010: *Meu Black é de Rainha* (hooks, 2018), *O cabelo de Cora* (CÂMARA, 2013) e *O mundo no black power de Tayó* (OLIVEIRA, 2013).

**Palavras-chave:** Racismo na infância. Lei 10.639/2003. Literatura infanto-juvenil.

**Coarsy hair, yes! We like them just like that!  
Thinking about ethno-racial relations in educational spaces and literature  
as an affirmation of black identities.**

**Abstract:** Chimamanda Ngozi Adichie calls attention to the danger of a “single history” in his well-known speech given at TED Talk and released as a book in Brazil in 2009. In her work she claims the concept of a “single history” presented by our official narrative, the History about the Brazilian nation as one that contemplates a single perspective, the Eurocentric one. This would mean that the Brazilian Historic memories framed are those of the white colonizer and his descendants. Therefore, the non-white resistance and cultural influence present in the history of Brazil would be left out. As Michael Pollak (1989) suggests, these memories not officially framed are kept underground, that is, they exist among groups that are not in power. This does not mean that they cannot surface, occupying a place in the official discourses at opportune moments. This is the case of the black movements and their influence on the promulgation of law 10.639/03, which includes the teaching of African and Afro-Brazilian History in the national curriculum. Based on those reflections and on the concept of "Otherness" (KILOMBA, 2019), this work starts by commenting the reading of reports of violence suffered by children in educational environments to finally analyse three books with black characters released in Brazil of the 2010s: *Meu Black é de Rainha* (hooks, 2018), *O cabelo de Cora* (CÂMARA, 2013) and *O mundo no black power de Tayó* (OLIVEIRA, 2013).

**Keywords:** Racism in childhood. Law 10.639/2003. Children's and youth literature.

---

<sup>1</sup> E-mail: clarapinto@ces.uc.pt

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a refletir sobre a literatura infanto-juvenil pós Lei 10.639/2003, a qual prevê o ensino de história da África e afro-brasileira no currículo escolar nacional. Considerando o racismo uma estrutura que objetifica e desumaniza corpos e subjetividades de pessoas negras, inclusive de crianças, não podemos caminhar nesta direção sem traçar uma, ainda que breve, análise de como tem operado no Brasil. Para tal apresento, no tópico a seguir, dois teóricos utilizados como base das reflexões: Grada Kilomba (2019), com o conceito de “Outridade” e Michael Pollak com o conceito de “memórias subterrâneas”.

Estabelecidos os referenciais teóricos, partirei para a apresentação dos movimentos sociais que tinham a reivindicação de demandas da população negra como pauta desde a segunda metade do século XX, são as memórias subterrâneas e as nacionais em tensão por espaço e construção de uma nova narrativa, que contemple a perspectiva afro-brasileira. Um grande marco para o movimento é a Marcha Zumbi contra o Racismo, em Brasília no ano de 1995. É a partir destas manifestações e pressões de minorias políticas, isto é, grupos fora do poder oficial, que é promulgada a lei que institucionaliza o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africana no ensino escolar. A lei possui críticas, mas significa um passo importante para a reparação histórica.

Na sequência, o artigo vai tratar da violência étnico-racial no ambiente escolar, visando compreender de que forma o corpo escolar vem lidando com as diferenças entre as crianças que frequentam aquele espaço de aprendizado. Para tal, são apresentados relatos das escritoras, pesquisadoras e educadoras Kiusam de Oliveira e Sonia Rosa Jesus, da educadora e co-criadora do Coletivo Casa Escola, Geisa Ferreira do Nascimento, e de uma vivência observada em campo pela pesquisadora Eliane Cavalleiro, autora da obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar – racismo, discriminação e preconceito na educação infantil”.

Por fim, apresentarei três obras infanto-juvenis – “O mundo no black power de Tayó”, “O cabelo de Cora” e “Meu crespo é de rainha” – cujas personagens centrais são meninas negras. São obras lançadas no Brasil na segunda década deste século, XXI, e que tem em comum a abordagem a temática do cabelo, que, de acordo com Grada Kilomba (2019) é um símbolo forte do que representa, no discurso do/a branco/a, um primitivismo que supera até o preconceito com a cor da pele. Chimamanda Ngozi Adichie, e a ideia de que adotarmos uma história única é perigoso, é importante referência trazida para as reflexões finais.

## **2 BREVE APRESENTAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL A PARTIR DE REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA, DA IDEIA DE “OUTRIDADE” E DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL**

*Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não está no retrato<sup>2</sup>*

O racismo opera nas sociedades por meio de relações de poder, de uma hierarquia étnica, em decorrência de uma herança colonial na qual seres não-brancos/não-ocidentais foram – e são, em muitos casos – considerados inferiores, dominados, subalternizados, ocupando um lugar de não-ser, como nos indica Fanon (2008). Quando falamos em racismo no Brasil o imaginário do senso comum acessa imediatamente a imagem do negro escravizado, como se estivesse situado em espaço-tempo distantes, superados. No entanto, estas imagens surgem e se perpetuam através de um processo de racialização, de narrativas discursivas e políticas, promovendo violências físicas e simbólicas muitas vezes validadas, quando não cometidas, pelo próprio Estado. Esta narrativa histórica adota a versão do branco colonizador como oficial.

Michael Pollak (1989) sugere que quando se seleciona lembranças de um determinado acontecimento em nome de uma memória nacional, outras memórias são silenciadas. A estas ele nomeia de *memórias subterrâneas*, sustentando a ideia de que elas seguem existindo entre os grupos minoritários, que não detém o poder, e podem ressurgir a qualquer momento, reivindicando seu espaço e contrariando os discursos estabelecidos. Interessa ao autor entender como os fatos sociais se tornam coisas, obedecendo a uma função de atribuir coerência ao que é falado sobre os grupos e atuando como um instrumento de coerção. Recorro ao conceito apresentado por Pollak para situar a questão do negro brasileiro no contexto da história oficial adotada pelos livros didáticos nacionais e que seguem existindo entre as gerações através da educação formal, de políticas públicas, de discursos midiáticos e literários que os empurra para um lugar invisibilizado, de silêncio, ainda que este grupo represente mais da metade da população brasileira<sup>3</sup> e que alguns avanços tenham se dado nas últimas décadas.

---

<sup>2</sup> Trecho do samba *História para Ninar Gente Grande*, de autoria de Tomaz Miranda, Deivid Domênico, Mama, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ns7bojpoLWg>

<sup>3</sup> Para ser exata, 54% dos/as brasileiros/as são negros/as, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/09/evasao-escolar-e-maior-entre-jovens-negros-e-a-violencia-do-racismo/>

Um exemplo da centralidade do branco na história oficial é o evento da abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, pela Princesa Isabel, tomado, por muito tempo, como um grande feito da benevolência branca com a população que sofrera por séculos com a escravização. É esta a versão que nos foi contada na escola até, pelo menos o início do século XXI. Porém o que não se conta é que havia, por várias partes do Brasil, um movimento abolicionista pressionando para a libertação e que a lei Áurea foi consequência de pressões externas. As resistências e lutas por libertação são narradas como “guerras” e sempre contadas a partir do ponto de vista branco.

Pollak (1992), em seu texto intitulado “Memória e identidade social”, sinaliza que há três elementos constitutivos da memória, a saber: (1) os acontecimentos, tanto os experienciados pessoalmente quanto aqueles que ele chama de “vividos por tabela”; (2) as pessoas e personagens, que seguem a mesma lógica dos acontecimentos; e (3) os lugares, que podem ser os locais por onde o indivíduo passou ou monumentos e lugares de recordação e comemoração, políticas e coletivas. Essa narrativa referente a abolição parece atender aos três critérios para instauração de uma memória nacional que privilegia a perspectiva colonialista: o acontecimento, que é a assinatura da lei Áurea; a personagem, que é a princesa Isabel; e os lugares, que são os nomes de ruas e monumentos com a imagem da personagem<sup>4</sup>.

É importante sinalizar, contudo, que, embora as memórias de resistências tenham permanecido na subterraneidade, há registros da década de 1970 da articulação de movimentos negros para tentar modificar a homenagem ao povo negro do 13 de maio para o dia 20 de novembro, data em que morreu Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência, o que significaria repensar a centralidade do branco na narrativa do encerramento do período escravista e trazer à tona o protagonismo negro neste processo de resistência (PEREIRA, 2016, p. 17). Tal movimento mostra as memórias postas em disputa, confrontando as instituídas pela história nacional. Entretanto, é somente em 2003 que a data vai ser inserida no calendário escolar brasileiro e, apenas em 2011, a então presidenta, Dilma Roussef, vai sancionar a Lei 12.519, que instituiu o 20 de novembro como dia oficial da “Consciência Negra”<sup>5</sup>. No entanto, a adoção da data como feriado ficou a cargo dos municípios, o que

---

<sup>4</sup> No Rio de Janeiro há a Rua Treze de Maio, no coração do centro da cidade, a Rua Princesa Isabel, em Copacabana, onde foi instalado um monumento com sua imagem.

<sup>5</sup> Informação retirada do sítio da CUT (Central Única dos Trabalhadores. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/dia-da-consciencia-negra-confira-se-20-de-novembro-e-feriado-em-sua-cidade-edae>. Acesso em: 13/07/2021.

demonstra a eficácia do racismo enquanto estrutura, ainda que se tenha feito pequenos avanços.

Retomo a epígrafe que abre estas reflexões - um trecho do samba de enredo intitulado “História para ninar gente grande”, defendido em 2019 pelo GRES Estação Primeira de Mangueira. O samba propõe uma contra narrativa a esta história oficial, linear e embranquecida, adotada para contar o Brasil através dos heróis portugueses e de seus descendentes. Na composição são trazidas diversas figuras históricas não brancas, dentre as quais encontramos Marielle Franco, vereadora assassinada em 2018; Dandara, uma das lideranças do Quilombo dos Palmares, símbolo da resistência negra no Brasil escravista; e o Dragão do Mar, nome atribuído ao Francisco José do Nascimento, abolicionista que liderou um movimento impedindo o envio de escravizados para as províncias sul do Brasil no século XIX. Nos trechos subsequentes aos transcritos acima, encontramos: “Não veio do céu / nem das mãos de Isabel/a liberdade/é o Dragão do Mar, de Aracati”, ilustrando justamente as disputas entre a memória oficial, embranquecida, e a subterrânea, negra, considerando o episódio da abolição.

Grada Kilomba (2019) reflete sobre a centralidade do branco colonizador e silenciamento do povo negro no contexto alemão, mas que serve para pensarmos o brasileiro. Para tal, apresenta, com base na figura da Escrava Anastácia, a máscara do silenciamento, instrumento que sufocava a voz de africanos escravizados e africanas escravizadas, sob a justificativa de que sua utilização impedia que trabalhadores/as das plantações consumissem a cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam na colheita. A máscara é um objeto que, para além da violência física concreta - uma vez que travava a boca de quem o utilizava por meio de um metal ali instalado a fim de imobilizar sua língua e maxilar -, configura uma violência simbólica através da implementação da mudez e do medo que gerava. Este símbolo é trazido pela autora como uma forte representação do silêncio imposto pelo colonizador sobre os corpos dos sujeitos negros, os calando física e subjetivamente. Silêncio este que, no Brasil, vai se manifestar mesmo após o período escravista.

Em sua obra “Memórias da plantação, episódios de racismo no cotidiano”, a autora traz o conceito de “Outridade”, o qual utilizo neste trabalho para ler a situação das crianças negras no ambiente educacional brasileiro. Para ela, que, entre outros, toma os estudos de Franz Fanon e bell hooks como base de suas reflexões, os corpos dos sujeitos negros são objetificados pelo discurso que coloca os dos sujeitos brancos no centro. Fanon (2008, p. 161) sinaliza que

Nas profundezas do inconsciente europeu elaborou-se um emblema excessivamente negro, onde estão adormecidas as pulsões mais imorais, os desejos menos confessáveis. E como todo homem se eleva em direção à brancura e à luz, o europeu quis rejeitar este não-civilizado que tentava se defender. Quando a civilização européia entrou em contacto com o mundo negro, com esses povos selvagens, todo o mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal.

Sustentando tal ideia, Kilomba recorre às noções psicológicas incorporadas por esse discurso em que o sujeito negro se torna o “outro” antagonista do “eu”. Os sujeitos negros deixam, então, de ser considerados sujeitos numa leitura que os torna objetos. O sujeito branco que é dividido dentro de si próprio entre duas partes - uma boa, acolhedora e benevolente; e outra má, rejeitada e malévola – adota a parte boa como o “eu” e a má como o “outro”. Obedecendo à esta lógica, o “*sujeito negro* torna-se então tela de projeção daquilo que o *sujeito branco* teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o” (KILOMBA, 2019, p. 37), deixando de ser entendido como sujeito para representar o *objeto ruim*, ou seja, tudo aquilo que é renegado em si próprio pelo sujeito branco. O conceito de “Outridade” surge, justamente, como “a personificação de aspectos repressores do “eu” do *sujeito branco*” (p. 38), em que o “outro” emerge através de um processo de negação, não de validação deste outro por si. Há, nesta construção, que silencia e inviabiliza a existência de identidades outras que não a do branco, uma noção de pertencimento, no qual quem tem sua voz ouvida, pertence enquanto o oposto é verdadeiro, quem não tem voz, poder de fala e, portanto, poder de ter sua voz ouvida, não pertence.

Antecipando um pouco as questões que seguirão, devo dizer que, embora a autora não aborde especificamente as questões relacionadas à infância, podemos entender que o racismo enquanto estrutura de poder se manifesta desde os primeiros anos da vida, acompanhando crianças negras e brancas nos ambientes em que circulam, dentre eles, a escola. Sendo as crianças sempre representadas por outros/as, tutores/as, cuidadores/as, mães, pais, responsáveis – isto é, crianças como seres cujas vozes não são, em geral, ouvidas, mas representadas por –, penso que o silenciamento do “outro” ao qual Kilomba (2019) se refere seja ainda mais eficaz quando sofrido por crianças negras, uma vez que o seu silêncio é aceito e, muitas vezes, desejado. Nesta dinâmica, é como se as crianças negras fossem o “outro” duplamente, por serem negras e por serem crianças. Essa perspectiva de não-pertencimento provocado pelo silenciamento vai aparecer no ambiente escolar brasileiro, como veremos na tese de Eliane Cavalleiro (2020, p. 98), quando aponta para a ideia de que

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem

situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para as pessoas negras e brancas.

Entendo que o silêncio como instrumento de violência potente para manutenção de uma estrutura étnico-racial que privilegia os brancos e desumaniza negros, mostrando os lugares diferentes que um e outro devem ocupar, já impõe às crianças em idade escolar essa noção de “Outridade” da qual nos fala Grada Kilomba. É a construção subjetiva das crianças negras sendo atravessada pela experiência de não-ser, de ter sua identidade anulada para se tornar a projeção do que o/a branco/a nega em si. Não ser branco/a, não ser sujeito, não ser ouvido/a. E a estrutura racial que silencia os corpos e subjetividades negros pode ser observada tanto no material didático adotado pelas escolas, sob orientação de políticas públicas de ensino, quanto na postura de profissionais da educação diante das crianças negras e de situações de preconceito que acontecem no cotidiano escolar. Enfim, é uma estrutura que coloca em prática, mesmo na infância, a lógica dos corpos e subjetividades brancos no centro, nos lugares de poder.

Pensando o conceito de branquitude que Kilomba (2019, p. 38) descreve, na esteira de Toni Morrison, como “uma identidade relacional construída por brancas/os, que define e elas/es mesmas/os como racialmente diferentes das/os ‘Outras/os’”. Isto é, a *negritude* serve como forma primária da Outridade, pela qual a branquitude é construída”, recorro à uma situação vivenciada por mim há uns anos e que possibilitou reflexões acerca da centralidade branca em minha formação. Certa vez, conversando com um moçambicano sobre aspectos que considerava negativos que via nele e em mim, atribuí tais características e modos de agir a uma herança colonial portuguesa. Então ele me perguntou por quem eu gostaria de ter sido colonizada e eu respondi um país ocidental qualquer. Então ele me provocou: “e você preferia ter sido colonizada?”.

Motivada por tal provocação, rememorei a minha formação escolar, que teve início no final da década de 1980 e se encerrou na primeira década dos anos 2000, e me dei conta de que as narrativas que me foram apresentadas sempre foram versões do ponto de vista branco, isto é, do colonizador. O negro, por sua vez, era sempre representado por uma posição ou de extrema passividade ou de absoluta rebeldia, ambas negativas. E eu, considerada branca no contexto brasileiro, nunca questioneei, aceitava sem dores (e sem ter a dimensão de dores alheias). Afinal, eu era um corpo branco inserido e em pleno exercício da branquitude, ocupando um espaço que era dedicado a pessoas como eu, sem qualquer incômodo em me ver representada pelos “heróis emoldurados” de que fala o samba que abre as reflexões.

O discurso histórico que os estudos apresentavam nos direcionavam quase que a agradecer pelos brancos portugueses nos conduzirem à civilização e isso não se configurava como um problema. Eu me via representada sem perceber que colegas muito próximos, com quem compartilhava ideias, choros e sorrisos, não se sentiam parte positiva de toda aquela história. Neste sentido, lembro de meu fascínio diante de um livro<sup>6</sup> adotado pela escola que minha irmã mais velha frequentava que situava a colonização e o início da civilização brasileira. Fazia isso com belas ilustrações, cheias de cores e textos lúdicos que apresentavam os povos indígenas como pacíficos diante da ocupação de suas terras, como se estivessem adorando aprender os valores cristãos e trocar mercadorias com os que chegavam. E eu, aprendendo a ler, me letrava também nas memórias que escolheram para me representar enquanto cidadã brasileira. Os anos seguiram não divergiram desta primeira experiência, orientando nosso pertencimento, enquanto jovens cidadãos/ãs e brasileiros/as, nas referências lusitanas. O discurso histórico que os estudos apresentavam nos direcionavam quase que a agradecer pelos brancos portugueses nos conduzirem à civilização e isso não se configurava como um problema. Eu me via representada.

Uma das bases, no contexto brasileiro, para a perpetuação da invisibilidade dos negros<sup>7</sup> e de sua contribuição para a imaginação da nação brasileira é o mito da democracia racial, que construiu a ideologia de uma narrativa pacífica de convivência entre as pessoas de diferentes etnias, “mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões” (CAVALLEIRO, 2020, p. 29), impossibilitando, com isto, à população branca uma revisão reflexiva sobre si dentro dessas relações. E a minha experiência vai justamente ao encontro desta ausência de autorreflexão até me deparar com a provocação antes descrita.

Buscando como fonte reflexões de Abdias do Nascimento, a autora diz que a ideologia constitui uma falácia, que serve para manter as estruturas que priorizam a centralidade do branco, que se exime das suas responsabilidades, atribuindo às populações negras uma má sorte causada por eles mesmos. Trata-se de uma falácia porque se alicerça na ideia de que, com a abolição da escravatura, todos os cidadãos passaram a ser vistos como iguais perante a lei. No entanto, a desigualdade se instalou diante da ausência de políticas públicas que inserissem os ex-escravizados na sociedade de forma igualitária, impossibilitando o exercício da cidadania e segregando-os social e economicamente. Segregação que ainda se manifesta

---

<sup>6</sup> Infelizmente não tenho o registro do nome ou autoria da obra e, diante das memórias subterrâneas que tem se feito cada vez mais presentes nos debates acadêmicos e esfera pública, não tenho certeza se será fácil reencontrá-lo.

<sup>7</sup> E indígenas também, embora o foco deste trabalho se volte para a população afro-brasileira.



atualmente, tendo em vista que grande parte da população negra do Brasil se encontra em situação de precariedade em relação aos direitos básicos de moradia, alimentação, educação e saúde. Pode-se dizer que mito da democracia racial operou como a máscara de silenciamento da Escrava Anastácia, como uma forma de manutenção do racismo através do silêncio.

Toda essa construção dos corpos negros na história e cultura brasileira, como já apontado rapidamente acima, atinge não só adultos em sua capacidade de reviver e (re)elaborar situações de violência contra seus corpos e existência, mas também crianças, em processo de desenvolvimento. E essa opressão é vivida e reproduzida em/por um dos principais espaços de socialização na infância, o ambiente educacional que frequentam. Neste sentido, Cavalleiro e Henriques (2005), no prefácio à segunda edição de *Superando o racismo na escola* sinalizam que

As chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. Na verdade, uma obra sobre a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro (CAVALLEIRO; HENRIQUES, 2005, p. 13).

É com estas reflexões sobre a necessidade de uma “completa virada de jogo” para que a escola brasileira se transforme em um ambiente de resistência, e não de reprodução da violência exercida pelo o racismo em forma de discriminação ou preconceito, que parto para a apresentação do que me parece ser uma memória subterrânea, reivindicada pelos movimentos sociais negros, que emerge visando uma reparação histórica através de ações afirmativas, ganhando espaço nas políticas públicas de educação brasileiras: a implementação da Lei 10.639, de 2003, que torna parte do currículo nacional obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira.

### **3 A LEI 10.639/2003 E OS MOVIMENTOS SOCIAIS**

*Tire as poeiras dos porões  
Ô abre alas  
Para os teus heróis de barracões  
Do Brasil que se faz um país de Lecis, Jamelões*

O mito da democracia racial deixou vestígios com os quais ainda convivemos nas relações interpessoais e institucionais, embora tenha começado um processo de sua revisão na segunda metade do século XX, quando pesquisas de diversos pensadores das ciências sociais em trabalho financiado pela UNESCO apontaram dados que evidenciaram as imensas

desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros no Brasil (CAVALLEIRO, 2020, p. 31).

Para além dessa pesquisa, os movimentos sociais voltados à organização e direcionamento de forças a fim de se contrapor aos discursos oficiais da nação que, como vimos, silenciavam a história dos negros em função de uma centralidade das narrativas embranquecidas, ganhavam força. Especialmente a partir das décadas de 1970 e 80. Destacou-se, dentro de uma série de outros, o Movimento Negro Unificado (MNU), criado em São Paulo em 1978. Este, embora não tenha conseguido unificar os diferentes movimentos que reivindicavam os direitos da população negra à mesma época, se apresentou como importante interlocutor entre diversos estados da federação.

Como já apontado anteriormente, as memórias subterrâneas das quais nos fala Michael Pollak (1989) não são fadadas ao esquecimento perpétuo, mas sim permanecem na subterraneidade até que haja uma oportunidade de virem à tona. Na década de 1980 o MNU vê a oportunidade de ocupar um espaço na máquina pública, no governo de São Paulo. Mas, diferente do que possa parecer, as tensões ideológicas e memorialísticas permeiam estes grupos também, não se dando apenas entre memória oficial em oposição às memórias subterrâneas. E, assim, alguns seguimentos mais radicais da luta negra se opunham à esta possibilidade, defendendo que deveriam seguir de maneira independente.

O historiador Amílcar Araújo Pereira traz em seu artigo intitulado “O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003, da criação aos desafios para implementação”, diversas entrevistas com figuras que integraram tanto os movimentos negros quanto cargos públicos na tentativa, e promoção, de mudanças efetivas partindo do poder público, construindo um histórico dessa agenda a partir da década de 70. Pontua que a entrada de Ivair Alves dos Santos no estado de São Paulo é um bom exemplo da relação entre movimentos sociais e Estado, quando este passou a integrar a Secretaria de Assuntos Políticos, com a criação de um conselho negro, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, em 1984, influenciado pelo Conselho da Condição Feminina (PEREIRA, 2017, p. 19). Ele segue na relação pública, atuando no governo de Fernando Henrique Cardoso, integrando o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra de 1995 a 1996. Helio Santos, primeiro presidente do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, fala à Pereira (p. 20) dos esforços em torno da replicação do que vinha se desenhando em São Paulo por outros estados, como Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

Um marco dos movimentos negros no Brasil data de 1995, quando acontece a primeira Marcha Zumbi contra o Racismo, em Brasília, com cerca de 30 mil participantes. Um documentário<sup>8</sup> produzido no mesmo ano pela organização da referida marcha apresenta uma contra narrativa à história oficial, narrando, entre outras, a história de Zumbi dos Palmares e trazendo a ideia já apresentada, da reivindicação da data como dia da consciência negra, com falas da intelectualidade negra brasileira, como o da filósofa Sueli Carneiro, de políticos, como o deputado Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores (PT), que diz que o evento, que culminou numa sessão solene, demonstrou

A capacidade da comunidade negra e que ela está se mobilizando em todo o país, no exercício pleno da busca da sua identidade e da cidadania que, infelizmente, a nós não é dado [sic] (...) nessa sessão também, nós temos três projetos básicos. Primeiro é que se reescreva a história da comunidade afro-brasileira e, conseqüentemente, dos negros nesse país. Segundo que se consiga assegurar aos remanescentes dos quilombos a titularidade das terras. E o terceiro, a indenização dos remanescentes dos escravos por mais de 300 anos de trabalho escravo (PAIM em *Marcha Zumbi dos Palmares – 1995*).

Vemos em sua fala a reivindicação pela necessidade de reescrever a história da comunidade afro-brasileira, tendo em vista a negação não só da narrativa que valorize a identidade negra, mas o direito ao reconhecimento de sua existência enquanto cidadãos brasileiros. Dentre as pautas reivindicadas estão a de justiça social, para que a raça negra deixe de ser vista como inferior, a igualdade salarial e o posicionamento de instituições contra o racismo. O evento, que demonstrou uma forte articulação dos movimentos, culminou na criação do GT Interministerial acima mencionado. No entanto, Pereira (2017, p. 27) ressalta que “a necessidade expressa de revisão historiográfica nacional já era pautada antes dos anos mais recentes, indicando que os movimentos do início do século XX que já apontavam nesta direção, mas a efetividade das reivindicações se dá a partir da redemocratização do país, mais especificamente após 1988, ano da constituinte e da comemoração do centenário da abolição”.

A Lei 10.639/2003, que tem explicitamente em seu texto a orientação de que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de **Literatura**<sup>9</sup> e História Brasileiras”<sup>10</sup> (BRASIL, 2003) representa o avanço de décadas de luta dos movimentos sociais, mas ainda está longe de conquistar seu cenário ideal, encontrando resistência da

<sup>8</sup> Disponível em: [Marcha Zumbi dos Palmares - 1995 - Geledés \(geledes.org.br\)](http://www.geledes.org.br/marcha-zumbi-dos-palmares-1995). Acesso em: 14/07/2021.

<sup>9</sup> Grifo meu, chamando a atenção para a literatura como instrumento para implementação da lei.

<sup>10</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) | Acesso em: 14/07/2021.

comunidade escolar, necessitando de pessoal capacitado e disponível para sua implementação e de infraestrutura adequada.

Ademais, a lei é alvo e críticas no que diz respeito ao fato de considerar a história da África como uma história uníssona, sem levar em consideração a sua pluralidade cultural. E, de fato, é uma questão que precisa ser revisada com urgência e que, acredito, reflete um contexto muito mais amplo de um racismo que atinge as estruturas do próprio pensar acadêmico, que, como Kilomba (2019) sinaliza: “não é um espaço neutro nem tampouco um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (p. 51), que perpetua um modo de pensar colonizado. E as dificuldades narradas por mulheres negras que conseguiram sair de uma lógica da opressão, rompendo barreiras e adentrando este ambiente de violência simbólica, são inúmeras. Falo da academia pela própria noção de capacitação de equipe para implementar a lei no ambiente escolar, formado pelas instituições de ensino superior pautada em uma lógica de conhecimento ocidental e que, muitas vezes sem perceber, se encontram inseridas na mesma.

Mas também é reflexo dessa trajetória de narrativas sob o ponto de vista do branco colonizador adotada pelo Brasil, para quem, a África é um continente subalternizado e, assim sendo, como nos aponta Gayatri C. Spivak (1985) não se leva em conta a heterogeneidade ali inscrita, havendo sempre a necessidade de essencializar o/a sujeito/a e espaço de onde fala. Contudo, apesar de perceber essa falha, no contexto brasileiro considero uma possibilidade de virada de jogo da qual Cavalleiro e Henriques falam. Vejamos nas reflexões a seguir, porque, apesar da gritante falha da essencialização do continente africano, a lei ainda é um fôlego de esperança na guinada antirracista no contexto brasileiro, sobretudo no educacional.

#### **4 MANIFESTAÇÕES DE RACISMO NO AMBIENTE EDUCACIONAL BRASILEIRO: RELATOS COMENTADOS**

Enquanto escrevo essas linhas um pensamento insiste em me atravessar. Ele diz que é sabido que no Brasil existe o racismo, mas que é um país onde ainda não existem racistas. E esse pensamento não me ocorre à toa, ele vem como reflexo das leituras e percepções acerca do racismo presente no cotidiano escolar.

Kilomba (2019) nos fala que “no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de relação racial” (p. 34). Essa ideia de negação e de inversão - quando o sujeito que sofre a violência acaba por tornar-se o agressor, em um discurso que vitimiza o real agressor - acontece com frequência na escola. Cavalleiro (2020) em seu estudo em

instituição pública de educação infantil no município de São Paulo relata alguns casos neste sentido. Vejamos um deles

No parque, aproximo-me de um grupo que brinca. De repente, inicia-se um tumulto. Shirley (negra) chega perto de Fábio (branco), o xinga de “besta” e ele revida. Letícia (branca) passa a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina (negra), até então brincando juntas, principiam a se xingar também. Catarina diz a Letícia: “Fedorenta”, e esta responde: “Fedorenta é você”. Catarina, então, diz: “É você, tá!”. Letícia responde: “Eu não, eu sou branca, você que é preta!”. Catarina fica paralisada e não diz mais nada. Até então virada de frente para Letícia, dá-lhes as costas e começa a xingar Fábio. Catarina segundos depois desfere-lhe um golpe na cabeça. O menino chora. A professora, percebendo a confusão, se aproxima do grupo e adverte a menina Catarina, que mais uma vez ouve tudo calada. Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil nada mais é que uma pequena reprodução da própria história do negro no nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado. Isso transforma-se em estigma (CAVALLEIRO, 2020, p. 53).

Alguns aspectos chamam atenção no relato vivenciado por Cavalleiro em seu trabalho de campo no ambiente escolar. O primeiro é que a professora sequer procura entender o que aconteceu e parte para a penalização da criança negra, a Catarina, que sofre duas vezes, pela explícita discriminação de sua colega de turma e pela repressão - ainda que houvesse um número grande de crianças envolvidas na confusão - da professora. Este ponto nos situa na reflexão que trouxe lá no primeiro tópico deste trabalho, quando falei sobre um adulto ser a voz da criança. Este é um caso nítido em que a adulta, sem sequer escutar as versões de todos/as os/as envolvidos/as, silenciou as crianças por meio do exercício da autoridade. O segundo é para o qual chamei atenção antes da descrição, que indica a inversão da relação agressor-vítima. Catarina entra na briga como todas as outras crianças. Para pensarmos melhor sobre, coloco a questão: se a professora tivesse feito uma intervenção no primeiro xingamento, será que Catarina teria agredido Fábio? O terceiro ponto para o qual chamo atenção é a potência e eficácia do exercício da branquitude entre as crianças. Letícia, se automeia branca em relação à Catarina, que é negra, e atribui ao seu fenótipo a ideia de que é fedorenta. Trata-se da criança branca operando na prática com o que Grada Kilomba chamou de “Outridade”, isto é, a negação do sujeito branco - “eu não, eu sou branca” - projetando sobre a outra o que nega em si. Sobre episódios como esse, Cavalleiro traz a noção de que são praticados com muita tranquilidade pelas crianças brancas, enquanto as crianças negras ficam caladas, atônitas e se dirigem a outros grupos ou vai brincar sozinha. O silenciamento da criança negra.

Outro relato que quero trazer aqui é o da escritora, bailarina e professora e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Kiusam de Oliveira, que narra violência vivida em contexto escolar na década de 1970. Ela conta que

Aos cinco para seis anos, precisei sair da Escolinha da Dona Marta por conta da idade e minha mãe viu-se em situação complicada. Como eu amava estudar, ela achou por bem que eu desse sequência e isso só foi possível em uma escola particular. Era uma escola confessional, de freiras, próxima de casa. Lá conheci o racismo de várias formas. A forma mais contundente foi quando, por medo da madre superiora, que naquela manhã substituiu a minha professora, fiz xixi no meio da sala de aula, quando ela negou meu pedido para ir ao banheiro. Ela grudou em minha orelha e foi me arrastando escadaria abaixo. No banheiro, tirou toda a minha roupa e jogou meu corpo embaixo do chuveiro de água fria de junho. Enquanto eu berrava, achando que a minha mãe ouviria meu choro lá de casa, ela colocou dentro de minha boca um tufo de papel higiênico, da marca Primavera, da década de 1970: totalmente áspero; este cortou a minha gengiva e, junto com a água, o sangue tingia o piso branco. Antes de sair do banheiro, a madre gritou “não saia daí”, para mim. Ao retornar, trouxe todos os meus colegas de sala que, euforicamente, gritavam “a macaca pelada, a macaca pelada”. Foi quando a madre gritou com eles, dizendo “Calados! Olhem bem para o que estão vendo: é assim que todo o preto deve ser tratado” (OLIVEIRA, 2020, p. 359).

Esse episódio relatado por Kiusam de Oliveira é de uma violência tão grande e explícita<sup>11</sup>. Ao contrário do relato trazido por Cavalleiro do conflito no pátio, que a adulta prática a violência a partir de uma ação concreta que ela acreditava precisar corrigir, ainda que estivesse alimentando práticas racistas sem que tivesse consciência – e aqui recorro novamente à ideia de que é uma construção do próprio racismo a negação de consciência de si – no caso deste último relato é pela agressora, a madre superiora, não ter nenhum pudor de manifestar qualquer tipo de discriminação sobre o corpo negro de uma criança de 5 anos. São várias as situações em que a criança negra não tem voz na transcrição acima. O pedido de ida ao banheiro negado, ou seja, uma necessidade fisiológica ignorada, sua voz silenciada, não ouvida. A água fria do chuveiro, o papel na boca atuando como a máscara da Escrava Anastácia, silenciando através de uma intervenção física. A exposição de seu corpo para seus colegas, que a insultaram e, na sequência a frase que explicita o racismo. O corpo negro como objeto a ser odiado pelo branco – e pela própria criança:

Era 1971. Esse fato destruiu a minha autoestima e qualquer possibilidade de reconstruí-la somente com o apoio de meus pais. Daí até meus doze anos, fui ladeira abaixo. No ballet, quis alisar meus cabelos, pois apesar de saber que era incrível já aos 10 anos, minha professora afirmou que eu jamais seria a primeira bailarina porque eu era preta e tinha o cabelo duro. E aos 12 anos, o professor André, de Geografia, afirmou que eu nem precisava fazer a lição de casa, uma vez que não passaria de uma empregada doméstica e me convidou para cuidar dos gêmeos que

---

<sup>11</sup> É importante situar que aconteceu durante o regime militar, a ditadura, que foi um momento de perseguição aos negros. De alguma forma, pode ter auxiliado na legitimação de a madre superiora torturar a criança.

sua esposa ia parir. Esses fatos foram decisivos para o ódio que desenvolvi por mim mesma. (Ibdem, p. 359)

O cabelo crespo é uma questão que será bastante abordada pela literatura infantil e juvenil que trazem personagens negros /as como protagonistas. Acredito que não seja por acaso, uma vez que um cabelo que cresce para o alto incomoda todos os que foram (de)formados por uma normatividade eurocêntrica, na qual os cabelos crescem, “obviamente”, para baixo. Essa é uma das agressões que mais li em relatos. Kilomba (2019) sugere que este é o mais visível estigma da negritude e, obviamente, característica de repulsa para os ideais estéticos da branquitude. Já a segunda parte do relato, quando o professor André reforça os únicos espaços que poderiam ser ocupados pela jovem de 12 anos reforçando que, para o corpo negro, o lugar deve ser de servidão.

O título utilizado para este trabalho foi pensado em decorrência do relato que apresento abaixo, da educadora e mestra em educação, Geisa Ferreira do Nascimento. Ela é co-criadora do Coletivo Casa Escola sobre o qual pesquisou em sua pesquisa de mestrado. Ela conta a chegada de Aymé Ewá, a primeira criança negra do coletivo, que partilhava ideias progressistas de educação, refutando a lógica da educação formal, conteudista e limitadora/enquadradora. No entanto, essas noções não salva as crianças do coletivo de expressarem o racismo sob o qual estamos todos submetidos. Vejamos:

Uma criança com nome de orixá faz o quê? Dança, canta, grita e gira durante muito tempo nas tardes. A menina da pele preta vem descolonizar a Casa Escola e traz na sua dança a força da sua mãe e toda ancestralidade que faz a saia rodar. Sua presença além de alegria trouxe desassossego. Sua pele preta foi estranhada e a diferença foi associada a algo que a fazia ser excluída de algumas brincadeiras. Por ser a exceção evocou falas discriminatórias nas crianças, e os/as adultos/as se depararam com a concretude de não saber o que fazer. Esse não saber o que fazer, rapidamente foi substituído por uma disposição para buscar respostas juntos. O grupo mudou com a entrada dessa família. Tivemos que colocar em prática reflexões e estudos e olhar de perto onde guardamos o nosso racismo (NASCIMENTO, 2019, p. 112).

E acrescenta que

As crianças, pontualmente em algumas situações, começaram a expressar verbalmente que a presença de Aimê em algumas brincadeiras não era desejada por conta da cor de sua pele. Essa situação colocou as educadoras/pais/mães diante de uma realidade ainda não experimentada e até então considerada como impossível de estar entre nós: o racismo (Ibdem, p. 137).

O racismo que existe “fora” atravessou o coletivo de uma forma a escancarar a solidão da criança negra. As crianças são espelho e terem levado a discriminação racial para dentro do ambiente de partilha educacional evidenciou estrutura racista que estamos todos/as

submetidos/as. Acontece que por ser menor que uma escola tradicional, um ambiente que pensa e se repensa dentro do que a experiência vai trazendo, entrar em contato com o racismo é doloroso, mas não negado, apesar de, num primeiro momento a questão de não saber o que fazer pudesse ter a ver com a negação, em uma lógica: “Cadê o racismo que estava aqui?”, “Comigo não está!”.

O último relato é da professora municipal<sup>12</sup>, mestra em relações étnico-raciais e escritora para infância e juventude, Sonia Jesus (a escritora Sonia Rosa). No relato abaixo ela conta sua experiência como orientadora educacional numa relação com outra professora:

Ela estava montando o mural do Dia das Crianças. Tínhamos muitas revistas na escola. Neste dia, havia acabado de conversar com um responsável de uma criança (negra) que demonstrava com frequência um comportamento hostil em sala de aula. Cheguei à secretaria para ajudar a colega na concepção do mural. Qual não foi minha surpresa quando percebi que ela havia selecionado apenas imagens de crianças brancas, sorrindo e com suas famílias, em situações de afeto e felicidade. Senti meu coração acelerar. Respirei fundo e perguntei onde estavam as crianças negras. Argumentei que a maioria dos nossos alunos eram negros. Logo, eles não se sentiriam representados naquele mural. Lembro-me do olhar vazio da professora para com o que eu falava. Ela disse com desdém: “Mas não tem imagens de crianças negras para colocar. As nossas crianças já estão acostumadas e não vão nem ligar para isso. É assim mesmo” (JESUS, 2019, p. 78).

Neste caso, trazido por Jesus, a questão a ser tratada é a da representatividade. Interessada em relacionar as infâncias à literatura afro-brasileira, os relatos desta autora não trazem manifestações de racismo tão explícitas quanto os outros, mas isso não faz com que seja menos violenta, na medida em que torna os corpos negros das crianças, que eram maioria escola, invisíveis. É o lugar do não-ser, como vimos antes. O descaso com que a professora a responde coloca em evidência a noção de que não precisa mudar muito, uma vez que “as crianças já estão acostumadas”.

No Brasil temos uma expressão que tem sido muito utilizada para desqualificar reivindicações das minorias: “mi mi mi”. A resposta desta professora faz exatamente isso e poderia ter sido substituída por tal expressão, na medida em que não reconhece a importância dos alunos se verem representados no mural de dia das crianças, minimizando uma atitude voltada para mitigação de impactos do racismo sobre estes alunos/as já tão massacrados/as. Mais uma situação que representa, no ambiente escolar, o que acontece na sociedade, como Cavalleiro aponta.

No artigo “Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros”, Kiusam de Oliveira abre o trabalho defendendo um trabalho pedagógico que

---

<sup>12</sup> No Brasil a rede municipal de ensino atende crianças com até 9 anos, aproximadamente.



seja feito sob a tríade direitos humanos, infância e relações étnico-raciais. Ela sinaliza que, de acordo com dados do INEP<sup>13</sup>,

O desempenho dos negros na escola é afetado negativamente pelo racismo difuso presente na sociedade. [...] Uma atitude racista, mesmo que inconsciente, afeta a autoestima dos alunos e reflete-se no desempenho deles. Dentro do sistema de ensino há um aprofundamento da desigualdade (INEP *apud* KIUSAM, 2020, p. 3).

As consequências das violências sofridas em decorrência do racismo em um lugar que deveria ser espaço de acolhimento e trocas, mas que se torna um espaço de invisibilidade, causa danos que podem ser irreversíveis ou que pode demorar muito tempo para que se reverta. O mal desempenho, alto índice de analfabetismo escolar e evasão são algumas dessas consequências em que os corpos e subjetividades das crianças negras, que são o presente e o futuro. A criança negra é a “indesejada”, que “será uma empregada doméstica”, que “tem dificuldade”. Os estereótipos dentro do universo escolar refletem o a hierarquização étnica que é fruto de uma estrutura, que não invade, mas chega via e é reforçada por toda uma comunidade que insiste em não se atualizar em nome de que está tudo bem e se deve manter exatamente como está.

A literatura, no entanto, pode ser um caminho possível para sensibilizar professores e alunos para a representatividade e valorização das diferentes identidades compartilhadas no contexto educacional. A experiência trocada no ato de ler junto é fundamental para que a criança, através do afeto, compartilhe momentos de alegria, emoção, medos, gargalhadas... aprenda a ler as letras e o mundo. E ter personagens que a representem é se reconhecer através de um encantar-se, como nos diz Oliveira (2020).

## **5 POSSIBILIDADES OUTRAS PARA REPRESENTAR CRIANÇAS NEGRAS: “O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ”, “MEU BLACK É DE RAINHA” E “O CABELO DE CORA”**

Chimamanda Ngozi Adichie (2009) fala logo no primeiro perigo que ela apresenta de uma história única, da literatura em sua infância. Ela diz que iniciou suas leituras através de livros britânicos, cujas personagens eram todas loiras de olhos azuis. Quando começou a escrever e desenhar, ainda pequena, com 7 anos, eram aquelas personagens que ela representava, eram elas que habitavam seu imaginário infantil. Uma menina negra, moradora da Nigéria, que escrevia história de crianças loiras de olhos azuis. É um retrato da colonização da qual tanto falamos no início deste trabalho operando ferozmente no universo infantil. Ela

---

<sup>13</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

conta que acreditava que o livro só tinha personagens com os quais ela não podia se identificar, como se fosse uma rega. Foi quando ela descobriu os livros africanos, com um universo mais próximo do seu, e começou a escrever coisas sobre as quais reconhecia. (p. 7-8)

Neste sentido, Kiusam de Oliveira (2020) se coloca uma pergunta: De que forma uma criança negra pode encontrar significado positivo na vida se não consegue se ver como personagem central, sequer no universo literário? (p. 8). É uma pergunta que instiga e que faz pensar na importância da representatividade para o processo de encantamento ou de reencantamento de corpos negros, através de imagens tão poéticas quanto a vasta literatura infantil branca se ocupou por longo tempo. Para falar da representação de crianças do sexo feminino na literatura negra para infância e juventude, iremos recorrer à três livros: “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks; “O cabelo de Cora”, de Ana Zarco Câmara; e “O mundo no black power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira. Alguns pontos em comum devem ser destacados entre as três obras selecionadas, mas, antes, uma divergência considerável.

O livro “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks (2018), teve sua primeira edição publicada em 1952 e, longe de ser fruto, dada a sua produção escrita no século XX, de políticas relacionadas à implementação da lei 10.639/03, suas edições e publicações no Brasil são datadas de 2018. Não encontrei edições anteriores, o que me leva a crer que, sim, a edição do livro em solo brasileiro pode ser em decorrência da lei. Assim como os outros, “O cabelo de Cora”, de Ana Zarco Câmara; e “O mundo no black power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira, ambos de 2013. Além disso, as três obras me parecem ter a mesma proposta, que é valorizar os traços físicos da criança e jovem leitor/a, sobretudo no que tange aos cabelos, embora o façam de formas distintas. bell hooks apresenta um poema, Ana Zarco Câmara parte, em versos, de um conflito no ambiente escolar como questão central e Kiusam de uma história de valorização de cada traço, centralizando a narrativa no cabelo como detentor de uma herança ancestral.

Sobre a questão do cabelo, hooks (2014)<sup>14</sup> escreveu artigo sobre o ritual de alisamento que simbolizava a passagem da infância das tranças, para o ficar moça, em um ritual compartilhado entre mulheres, tempo que pertencia somente a elas. E aponta para a ideia de que o capitalismo e a indústria de produtos começaram a mudar este percurso, além do fim da segregação. Um dado que aparece em hooks e em Kilomba (2019) é a repulsa que a cultura branca tem pelos seus cabelos naturais. Para a primeira autora eles são considerados aterrorizantes e hooks sinaliza ainda que as mulheres negras tendem a interiorizar tal medo e

---

<sup>14</sup> Disponível em: [Alisando o Nosso Cabelo, por Bell Hooks - Geledés \(geledes.org.br\)](https://geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/)

acrescenta que o grau do incomodo com os cabelos reflete o grau de incomodo com seus corpos. Para Kilomba (2019), o cabelo se tornou símbolo da primitividade e, mais que o tom da pele, os cabelos se tornaram marca da escravidão durante o período de escravização. Lembrando que hooks fala do contexto norte americano e Kilomba, alemão. No brasileiro, todas as narrativas que mapeei sobre personalidades negras, tanto de homens quanto de mulheres, o cabelo sempre foi alvo de preconceito racial e discriminação.

O livro que se debruça exclusivamente sobre essa perspectiva do cabelo é o de bell hooks, que, com um poema gracioso, vai anunciando as possibilidades de penteados para um cabelo crespo de rainha. Os versos que falam de cabelo, trazendo outras referências, do cuidado de alguém para com as madeixas, aparecem assim: “Sentadinha de manhã, esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam para o dia começar enrolado e animado!”. Interessante que não aparece o/a sujeito/a do cuidado. Este é, em todo o poema, o único momento em que, na escrita textual, aparece uma relação direta relacionada ao cuidado. Curioso perceber que, embora o texto não identifique o gênero a ilustração de Chris Raschka traz uma mulher que, logo acessando o imaginário de cuidados numa lógica sexista, atribuímos à mãe.

“O mundo no black power de Tayó” também é muito poético. Cada traço da menina de 6 anos vai sendo valorizado, página a página, com ilustrações incríveis de Taisa Borges. Um mundo de cores se abre tal qual o black power de Tayó. A personagem gosta de enfeitar seu cabelo, que também é símbolo da sua ancestralidade e espiritualidade. É habitado por um sem-fim de referências. Há um conflito na escola, quando seus amigos falam mal de seu cabelo e ela responde, conhecendo suas raízes naquele cabelo guarda seu mundo.

Numa comparação à situação apresentada, em O “Cabelo de Cora”, quando sua amiga de escola fala que seu cabelo é feio e que ela deve enfiar embaixo da água para esticar e depois comprar uma fita para enfeitar. O cabelo é apresentado nas obras como elemento para o qual é direcionado o preconceito. Ambas as autoras recorrem à ancestralidade para superar a situação. Cora encontra sua tia, que mostra um retrato de sua avó e Tayó pensa em tudo o que seu cabelo leva/representa. No entanto, este livro traz de forma mais direta, a interferência questão da violência no cotidiano escolar, falando das agressões verbais destinadas à Cora e seu cabelo. Tem uma ilustração bem emblemática desta violência, quando Cora se vê “enjaulada” entre fitas.

É importante, antes de finalizar, trazer as contribuições da pesquisadora Heloisa Pires Lima, que apresentou trabalho no livro organizado pelo professor Kabengele Munanga, o

“Superando o racismo na escola”, já mencionado aqui neste trabalho. Lima (2005) pesquisa as imagens de negros e negras utilizadas pela literatura nacional no século XX e o que se vê é que só existia uma forma de representá-los. Traços sempre muito próximos, narizes e bocas, pinturas retintas, enfim. A implementação da lei, fruto de luta entre forças opositoras, de resistência e persistência dos movimentos sociais negros, torna possível que haja, hoje, muitas formas de contar a história de personagens negras diversas. Vimos aqui com Tayó, Cora e Rainha que, é possível trazer narrativas com a mesma temática e abordagens e personagens diferentes, contemplando uma diversidade necessária para que novas gerações tomem posse de suas histórias e identidades e, com isso, possam pertencer aos lugares que desejarem, não aos que lhes são impostos (como o de servidão) ou negados (da escola, por exemplo, quando reproduz violências).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando as contribuições de Chimamanda, concluo que, desde o primeiro momento este exercício reflexivo entende os perigos de uma história única, seja ela composta por memórias nacionais, subterrâneas, infantis ou juvenis. As histórias únicas têm indicado caminhos que excluem, invisibilizam, silenciam. Que transformam o outro em objeto. Os séculos de colonização deixaram um legado de exclusão étnico racial sofridas por quem sequer sabe o que foi a colonização ou os/as escravizados/as. Corpos, cabelos, expressões que, diante de uma história única, segue privilegiando um grupo que vai se mantendo no poder, material e simbólico. Por histórias múltiplas e que permitam às crianças sonhar sempre, se reconhecendo e reconhecendo o seu valor pelas leituras de si, do outro, do mundo!

## **REFERÊNCIAS**

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BENTO, O. S. S. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: entrevista com Kiusam de Oliveira. **Revista Crioula**, n. 25, p. 377-384, 2020.

CÂMARA, A. Z. **O cabelo de Cora**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALLEIRO, E. Henriques; R. **Prefácio à segunda edição.** In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005.

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

HOOKS, b. **Meu crespo é de rainha.** São Paulo: Boitatá, 2018.

JESUS, S. R. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras:** uma narrativa autobiográfica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, RJ: CEFET, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005.

NASCIMENTO, G. F. **Coletivo Casa Escola:** educar como transbordar mundos e re-inventar sentidos. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, RJ: UNIRIO.

OLIVEIRA, K. d. **O mundo no black power de Tayó.** São Pauo: Peirópolis, 2013.

OLIVERA, K. d. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. **Feira Literária Brasil - África-ES**, v. 1, n. 3, 2020.

PEREIRA, A. A. O movimento negro no Brasil e a Lei 10.639/2003: da criação aos desafios para implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, p. 13-30, jan./abr. 2017.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, pp. 200-212, 1992.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.