

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.007

AS PRINCESAS DA HISTÓRIA: DO EMBRANQUECIMENTO SILENCIADOR AO PROTAGONISMO NEGRO

Thaís Fernanda Medeiros Dias¹
Edna Sousa Cruz²

RESUMO

O presente estudo discorre sobre a literatura infantil e infantojuvenil afro-brasileira contemporânea como forma de promover uma educação antirracista no ambiente escolar. A investigação tem por objetivo analisar o texto literário infantil e infantojuvenil na perspectiva de uma educação antirracista e do empoderamento da criança negra. A investigação parte da compreensão de que a literatura infantil e infantojuvenil pode contribuir para as lutas sociais contra o racismo e seus desdobramentos na escola, por colaborar para a valorização de identidades culturais e étnicas, além de fortalecer o pensamento crítico acerca da diversidade étnica do Brasil. Discute-se, a partir da análise literária da obra *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), objeto deste estudo, temáticas como empoderamento, ancestralidade e representatividade negra. A leitura analítica dos dados sinaliza que a literatura pode ser um importante instrumento no trato de questões como o preconceito e a discriminação na escola e que, por meio da educação, é possível conceber que não existe cultura maior ou menor – as culturas se complementam, formando o arcabouço cultural de um povo.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil, Empoderamento, *Omo-oba: histórias de princesas*, Educação antirracista.

1 Mestra em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), na linha de pesquisa *Literatura, diálogos e saberes*, thais.dias@uemasul.edu.br;

2 Doutora e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora de *Memórias, histórias e identidades culturais afro-brasileiras* do Mestrado em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), edna.s.cruz@uemasul.edu.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil e infantojuvenil tem superado a ideia de que o texto para crianças teria de ser puramente fantasioso, ou apenas complemento curricular com o objetivo de apresentar discursos moralistas. Candido (1999, p. 84) afirma que “[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar”. Assim, o texto literário pode abarcar os leitores em instâncias socioculturais, emocionais e históricas de modo a redimensionar crenças e comportamentos de maneira intensa e, muitas vezes, inconsciente. Pelo que argumenta Candido (1999), entende-se que as obras que consumimos não são apenas entretenimento; elas agem também como agentes de transformação em nossas vidas, e, sob essa perspectiva, tão crucial quanto saber escolher suas leituras é a capacidade de compreender o que se lê.

A prática de leitura do texto literário produz sentidos os quais emergem da dimensão simbólica em que o leitor está inserido. A leitura, enquanto meio de conectar o leitor com o mundo e consigo mesmo, deve ser tomada como um ato funcional, mas sobretudo como atividade estética capaz de proporcionar prazer e satisfação a quem dela se apropria. A esse respeito, Paulino (2010, p. 161-162) chama atenção para a importância da “[...] formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. A apreciação das construções e significações estéticas implica engajamento ativo com o texto, de modo que a literatura esteja intrinsecamente ligada à vivência do leitor.

A leitura, na visão de Martins (2006), tem caráter formal e simbólico. Esse pensamento sustenta a ideia de que a leitura, em especial a literária, pode impulsionar a imaginação, pois se apresenta como veículo de linguagem verbal e não verbal. Na escola, por meio da leitura literária, é possível que sejam potencializados aspectos formativos da criança e do adolescente. Isso porque o uso do texto literário, como instrumento de apoio pedagógico, atua como aliado no processo formativo do leitor, auxiliando-o no entendimento de seu espaço, enquanto ser social, e no despertar para as reflexões sobre o mundo e a realidade em que vive.

A literatura, em sua essência, enquanto modo de arte, transcende a realidade cotidiana, visto que, por meio da linguagem, o processo da criação literária transporta elementos do mundo real para uma outra dimensão: a da ficção. Para Coelho (1980), essa transposição afigura-se elemento que possibilitaria ao leitor

identificar, no texto, semelhanças com sua própria realidade, além de vivenciar emoções, refletir acerca de dilemas existenciais em um ambiente que, embora fic-tício, reflete as nuances das relações sociais. No universo infantil e infantojuvenil, essa fusão da literatura com as vivências e a linguagem efetiva-se principalmente na escola, nas atividades de leitura, dado que estas corroboram para o desenvol-vimento socioemocional e cognitivo da criança e do adolescente.

Sob a perspectiva de se situar como instrumento de minimização do silên-cio e negação do racismo, a literatura infantojuvenil brasileira abre espaço para que crianças e adolescentes conheçam sua herança cultural e construam esse conhecimento em seus espaços de convivência. As obras literárias afro-brasi-leiras infantojuvenis buscam refletir a imagem e a identidade negra da criança de ascendência africana, procurando tecer oportunidades de tornar seus inter-locutores sujeitos ativos no processo comunicativo. Essa literatura apresenta o comprometimento de evocar o discurso coletivo do empoderamento negro, por meio de personagens negros e negras que problematizam temáticas caras para esse segmento, como representatividade, processos identitários e per-tencimento racial. A leitura de obras desse segmento pode vir a contribuir no processo de construção da identidade negra, uma vez que o texto literário comumente está impregnado de significados existenciais.

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

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

A ideia de uma educação apoiada nos valores ancestrais, defendida por Dias (2015), oportuniza se pensar novas possibilidades de conceber as práticas pedagógicas de leituras. Além desse aspecto, a autora salienta a dimensão de uma educação multifacetada, tencionando fortalecer as relações sociais e o empoderamento da criança, sobretudo a negra, desconstruindo as práticas de ensino baseadas em um modelo hegemônico. Uma leitura literária que age para alimentar o imaginário da criança estabelece caminhos para que ela possa vivenciar e experienciar práticas de ensino que, norteadas por discussões reflexivas, aproximam-na de contextos sociais diversos.

Durante muito tempo, a literatura infantil e juvenil produzida no Brasil era uma literatura arraigada em valores comportamentais e de cunho moralista, primando a educação por meio da transmissão de valores. A produção literária brasileira que antecede os anos 1970 sofreu grande influência do branocentrismo. Por décadas, teorias raciais eugênicas se proliferaram na literatura brasileira, contexto no qual o branco europeu, historicamente (auto)representado como o ser humano ideal, desfrutou lugar de privilégio, ainda que, nos dias atuais, esse lugar continue socialmente legitimado em menor grau.

A descolonização do currículo, aqui entendida como o repensar a prática pedagógica, desde a Educação Básica até à Educação Superior, foi uma das lutas do movimento negro antes mesmo da promulgação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e vem sendo discutida com mais força, atualmente. A implementação desse marco legal, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da Educação Básica, tem o intuito de modificar as narrativas sociais que desvalorizam a pessoa negra, buscando apresentar aspectos sociais e culturais que sirvam de modelo para as gerações futuras. Nos debates que se seguiram no decorrer da tessitura da Lei 10.639, mudanças no currículo escolar e a desconstrução de um ensino pautado pela perspectiva eurocêntrica de mundo apresentaram-se como um dos caminhos para atenuar os conflitos ideológicos e a naturalização das diferenças culturais entre os muitos grupos humanos. Nesse sentido, Macedo e Macêdo (2018, p. 307) defendem que:

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

lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros.

As pontuações de Macedo e Macêdo (2018) pressupõem que, no currículo escolar, ainda há a nulidade de direitos e o não reconhecimento da trajetória histórica não só dos afrodescendentes, mas também de mulheres, indígenas, idosos e outros sujeitos sociais. O apagão da história desses sujeitos configura-se ato de exclusão e perda de direitos. Por meio dessa linha de raciocínio, a descolonização do currículo vai se delineando como possibilidade de equidade racial, situando-se como perspectiva de resgate e recriação das origens e contextos dos sujeitos.

Nesse contexto, a literatura afro-brasileira é gestada na perspectiva da resistência, reexistência e engajamento. Essa literatura potencializa a voz e o corpo negro, posto ser uma produção que resgata saberes ancestrais e, por vezes, pode despertar o sentimento de pertença. Além disso, é capaz de tecer uma representação humanizada da pessoa negra, o que pode funcionar para a formação de um público leitor que se sente retratado nas temáticas discutidas.

REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA INFANTIL E INFANTOJUVENIL

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

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

Na literatura, especialmente, houve a predominância histórica da representação do negro enquanto escravo, pueril, fiel, submisso e pronto para desempenhar toda e qualquer função. O arquétipo negativo, atribuído aos personagens negros, persistiu nos vários estilos e gêneros literários brasileiros. Essa atribuição negativa do negro servil e diminuído socialmente esteve introjetada nas obras infantis, reservando aos personagens negros papéis secundários. Para Lajolo e Zilberman (1984), ao longo da história, a literatura infantil brasileira passou por muitas mudanças, com grande influência europeia. A influência à qual as autoras se reportam teria por base a supremacia europeia. Esse aspecto se fez presente na maioria dos livros didáticos ou literários que circularam (e em alguns que ainda circulam) nas escolas brasileiras.

A imagem literária do negro foi construída de maneira a pensar o branco como modelo de cultura, detentor do conhecimento e do padrão estético de beleza. Em contrapartida, ao negro foi relegada a imagem de um sujeito disforme e destituído de qualidades. Fanon (2008, p. 160) ressalta que, “na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro”. A afirmação do autor pode ser estendida ao Brasil, dado que conceitos pejorativos referentes ao negro são criados e reafirmados na literatura.

A política de minimização de humanidade dos corpos negros é abordada também por Fanon (2008), que alega que o corpo negro ainda carrega o estigma da coisificação e da inferioridade, delineado por questões capitalistas e históricas. Essas questões, que ainda circulam no imaginário popular, deturpam a imagem da pessoa negra, rotulando-a como sujeito subalterno, marginal e transgressor. Ainda conforme o pesquisador, a estratégia empregada pelo poder hegemônico, no intuito de inferiorizar o negro e a negra, principalmente em sua essência e seu corpo, surtiu efeito na política de negação do corpo negro.

A falta de representação positiva do negro na literatura tradicional e, de modo mais acentuado, na literatura infantil e infantojuvenil potencializaria, na criança e no adolescente, sentimentos de inferioridade quanto ao seu pertencimento étnico-racial e seus traços fenotípicos socialmente considerados inapropriados ou desproporcionais aos parâmetros de beleza ideologicamente difundidos. Suscetíveis ao ideal de branqueamento disseminado por meio do livro didático, é compreensível sua lógica de não aceitação aos referenciais negros desumanizáveis estabelecidos pelos brancos. Para Cavalleiro (2012, p. 19-20):

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros.

Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto.

A estrutura social, que tende a valorizar o branco e desvalorizar o negro, como pontua Cavalleiro (2012), influencia significativamente na construção da identidade étnica da criança. Isso porque essa identidade começa a tomar forma a partir de seus primeiros estágios de socialização. A autora leciona que, como a criança negra pouco se depara com modelos positivos de negros em suas interações sociais, a percepção dela sobre si mesma e os outros é comumente comprometida. Na escola, um dos espaços de interação social da criança, a exclusão do sujeito negro configura-se por meio da narrativa que circula em muitos livros didáticos e paradidáticos, ainda pautados por representações sociais eurocêntricas que potencializam, em crianças e jovens, imagens negativas quanto à historicidade negra. A esse respeito, Alves (2022, p. 13) ressalta que:

Considerando que tanto os textos literários presentes nos livros didáticos quanto os textos propriamente didáticos que têm como objetivo apresentar o conteúdo aos alunos são práticas discursivas produzidas dentro de um contexto de história e poder, tanto o que é expresso como o que é silenciado revelam posicionamentos.

Os textos literários que circulam na escola, de acordo com Alves, portam os discursos e as ideologias da classe de uma classe dominante, em um contexto em que tanto as vozes que soam alto como aquelas que são emudecidas impactam, de modo significativo, na formação de identidades, valores e representações do alunado. Cuti (2010) corrobora Alves (2022) quando expressa que a ausência de uma representação positiva do sujeito negro, na literatura que circula na escola, aponta o silêncio eurocêntrico diante da cultura negra e legitima a disseminação de uma escrita que, por subalternizar o sujeito negro, nega a sua historicidade. Na mesma esteira, Gouvêa (2005) reitera que a carência de

referências negras, na literatura e outras artes, reflete a realidade histórica de marginalização e estereotipagem do negro, ao mesmo tempo em que desnuda as estruturas de poder e do racismo do período pós-abolição.

Problematizar essa lacuna afigura-se ponto de partida para compreendermos as dinâmicas sociais, culturais e raciais que ainda ecoam nas produções artísticas e literárias da contemporaneidade, bem como no espaço educacional. Em se tratando da literatura infantil, inúmeros são os exemplos que condenam a cor preta e enaltecem a cor branca. Basta observar que, quando a princesa branca é acometida de algum mal, é por conta de algum tipo de magia negra, e o boi que não deixa a criança dormir é o boi da cara preta, de uma feiura ameaçadora para criança que tem medo de careta. De modo mais preciso, pensemos nas obras de Monteiro Lobato.

Na tessitura literária de Monteiro Lobato, a construção de identidade afro-brasileira dos personagens negros é comprometida pela condição de subalternidade com que eles são tematizados. O autor de obras infantis reproduzia, em seus textos, a cultura conservadora, por vezes preconceituosa, da sociedade à qual pertencia. Essa atitude, de alguma forma, apresentava o distanciamento e a desvalorização dos saberes populares, em favor dos saberes que corroboravam o pensamento branco europeizado. Tal aspecto é perceptível em *Histórias de Tia Nastácia* (Lobato, 1955).

Tia Nastácia, mulher negra e simplória, tem seus aspectos físicos aludidos de maneira discriminatória e pejorativa. A personagem é descrita como uma pessoa desarrumada, esteticamente disforme, destituída de qualidades e que, por ser desprovida de educação formal, seria apta apenas para o serviço braçal. Seu espaço de circulação é a cozinha, ao passo que Dona Benta, mulher branca e culta, caracterizada como a detentora do saber, representante do *conhecimento branco*, circula pela sala de estar, sempre cercada de livros.

A conjuntura do papel de Tia Nastácia, na obra de Lobato, permite que se questione o seu não protagonismo, haja vista que, em *Histórias de Tia Nastácia*, é ela quem dá nome à obra do autor, contudo à Tia Nastácia não é atribuído protagonismo heroístico, ou pelo menos positivo. Ela é uma personagem agregada, sem casa, sem posses, sem família, a empregada velha que cozinha, lava e cuida dos netos da dona da casa, construção social muito recorrente durante a situação escravista. De maneira geral, os personagens negros criados por Lobato são subservientes, resignados, abobalhados ou feios. Tia Nastácia, a principal perso-

nagem negra do escritor, tem sua imagem violentada pelo modo pejorativo com que seus traços fenotípicos são descritos em *Memórias da Emília*:

Negra beijuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou.
Quando êle preteja uma criatura é por castigo.

[...]

– Esta burrona teve mêdo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo insisti. E ela, com êsse beijão todo: “Não tenho coragem... É sacrilégio...” Sacrilégio é êsse nariz chato (Lobato, 1962, p. 88).

Os preconceitos difundidos na obra de Monteiro Lobato figuram resultados da visão da sociedade do final do século XIX e início do século XX. Mas, ainda em dias atuais, circulam em sala de aula, distribuindo doses cavalares de racismo no espaço escolar. Portanto, uma leitura acrítica das obras de Lobato, na sala de aula, sem uma reflexão atenta para as questões raciais, abre caminho para a perpetuação de preconceitos e estereótipos sobre o sujeito negro.

Histórias de Tia Nastácia (1955) e *Memórias da Emília* (1962) são apenas algumas das muitas obras que nos levam ao entendimento de que é preciso redimensionar o ensino de literatura, com vista a uma formação leitora crítica e uma educação antirracista. De acordo com Gouvêa (2005), na literatura brasileira, a presença negra vista de maneira humanizada começou a ser construída apenas no final do século XIX. Na literatura infantil, particularmente, o marco da presença negra está na obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, cuja primeira edição foi lançada em 1986.

É possível conceber dois olhares para a obra de Machado. O primeiro momento é o destaque dado para a beleza negra. A protagonista é uma menina linda, de olhos brilhantes, cabelos enroladinhos e negros como a noite. O vocábulo *enroladinho*, usado no diminutivo, apresenta uma aura de encanto à menina. A palavra *noite* associa à sua característica um ar de mistério. Ademais, a autora chama a atenção para a pele escura e lustrosa, transmitindo a ideia de uma pele cintilante, sugerindo que a personagem tem luz própria e destaque. Linda, brilhante e lustrosa são adjetivos que apresentam atributos positivos. Quando a narradora utiliza esses vocábulos para caracterizar a personagem, que é uma criança negra, apresenta, para o leitor, ideias de beleza para além dos traços da branquitude.

Contudo, existe também, na obra, um alheamento às questões ancestrais. A menina não sabe sua origem, não conhece as questões ancestrais e, por conta

disso, o diálogo se constrói com respostas escapistas. As justificativas utilizadas pela protagonista, como ter a pele escura por contato de sua pele com a tinta preta, por ter ingerido café ou comido jabuticaba em excesso, remetem aos estigmas pejorativos de onde, muitas vezes, surgem os apelidos e piadas racistas. Entretanto, o texto de Machado apresenta construções que incitam a problematização de temáticas negras, ao passo que também apresenta uma imagem afetiva do povo negro. O diálogo entre a menina e o coelho poderia ser, facilmente, a conversa entre duas crianças tentando entender, conhecer e viver sua identidade racial. Ao mesmo tempo, esse diálogo acarreta questões que permitem o debate social no que diz respeito à presença da cultura negra e à diversidade no cotidiano da sociedade.

Em uma sociedade fundada em pilares preconceituosos, como é o caso do Brasil, a falta de representação do negro, enquanto figura valorativa, na literatura, deixou lacunas na formação social do país. Não obstante, esse apagão histórico tem sido combatido diariamente pelos movimentos em prol da equidade entre negros e brancos. De igual modo, a invisibilidade e o silenciamento do povo africano, na literatura, são práticas que começam a ser reparadas pela literatura afro-brasileira, em defesa da memória histórica e da valorização da diversidade racial e cultural da população negra do país. O movimento literário afro-brasileiro tem produzido conteúdos infantis que buscam suscitar o encantamento e o enaltecimento da cultura negra. O fazer literário afro-brasileiro se configura um instrumento de protagonismo e representação negra para as gerações atuais e futuras.

No caso mais específico da literatura infantojuvenil afro-brasileira, há significativa relevância no combate ao preconceito racial, na construção identitária e nos modelos de representação para a criança e para o/a adolescente negro/negra. A utilização da literatura afro-brasileira, na escola e em outros espaços públicos, pode ser efetuada por meio da interpretação coletiva, por ser uma literatura que prima pelo compromisso com a causa racial e grupos compostos por pessoas negras. Isso, visivelmente, suscita o debate afrocêntrico para a construção do conhecimento crítico e reflexivo quanto à situação do negro no Brasil.

NOVAS HISTÓRIAS, NOVOS OLHARES, LINDAS PRINCESAS

Os primeiros contos de fadas, segundo Khéde (1990), foram registrados entre os séculos XVII e XIX, na França, organizados pelo poeta e advogado

Charles Perrault. As histórias contadas pelo escritor francês são derivações da tradução oral. Em geral, essas histórias apresentavam fins moralísticos e um enredo simples, no qual os personagens transitavam entre realidade e fantasia. *Chapeuzinho Vermelho*, *A bela adormecida do bosque*, *Barba Azul* e *O Gato de Botas* figuram entre as histórias mais conhecidas de Perrault. Nas histórias de Perrault, narrativas populares e lendas da Idade Média eram adaptadas aos valores comportamentais que a sociedade burguesa da época julgava serem corretos, como a obediência aos mais velhos e ao marido, o casamento como símbolo de felicidade extrema e a esperteza como meio de sobrevivência.

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

Os contos de fadas, de acordo com Schneider e Torossian (2009), têm por intuito orientar e propor um ensinamento àqueles que os ouvem/leem. Serviram, ao longo da história, e ainda servem como base para a educação infantil desde muito cedo, o que permite presumir que obras desse gênero podem ter sido os primeiros livros de literatura com os quais a maioria das crianças tem contato. Portanto, considera-se relevantes a reflexão e a problematização acerca dos arquétipos femininos e masculinos propagados com a leitura desses textos que há muito vêm sendo lidos e ensinados com e para as crianças.

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

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

A caracterização física dos personagens também apresenta alguns senões, posto seguir os moldes das figuras europeias que estiveram e estão constantemente presentes na literatura mundial. A figura feminina, especialmente nas representações de princesas, fadas ou qualquer representação da mulher que está do lado *do bem* na narrativa, resulta na figura loura, branca, magra, jovem e de olhos coloridos, trazendo nulidade com referência às outras etnias. Contudo, observa-se que, atualmente, o embranquecimento literário que silenciou gerações, com seus arquetípicos de princesas, príncipes e mulheres, tem dividido espaço com as produções literárias afro-brasileiras infantis e infantojuvenis, que trazem o negro como o centro do enredo.

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

Com uma escrita direcionada para a temática da identidade da mulher negra e seu empoderamento, a escritora Cristiane Sobral traz, para o universo literário, os percalços que a mulher negra contemporânea tem de superar diariamente. Em seus textos, a autora questiona a sociedade que tenta branquear

a pele preta e impor a ditadura do cabelo liso para a mulher de cabelo crespo. Por seu turno, Heloísa Pires de Lima apresenta temáticas pertinentes à educação antirracista, seguindo pelo caminho da formação crítica e leitora da criança, percebendo a literatura como um elemento influenciador na transformação social. Já Kiusam Regina de Oliveira segue pela trilha do encantamento e antirracismo, destacando a beleza do corpo negro, com vistas ao empoderamento da criança negra.

Kiusam de Oliveira, doravante Oliveira, é ativista cultural e milita em defesa do empoderamento de crianças e adolescentes negros. Sua produção literária chama atenção para questões como ancestralidade, afrocentricidade e beleza étnica, com foco no público infantil e infantojuvenil. Para construir o enredo de suas obras, Oliveira recorre à Pedagogia Eco-Ancestral³, a qual, em seu dizer, “[...] enxerga na infância um período primordial para combater posturas que reproduzem aprendizagens discriminatórias e racistas desde as brincadeiras infantis, altamente racializadas pelas crianças” (Oliveira, 2019, on-line). Um traço característico da escrita da autora é o uso de elementos simbólicos com cargas afetivas e históricas que, muitas vezes, foram subtraídas ou silenciadas ao longo da história.

Circulam, por suas obras, mensagens de autoestima, de maneira a oferecer ao leitor referenciais representativos de negritude e empoderamento da criança negra. Por meio do lúdico, a escritora enfatiza a beleza do cabelo crespo, do corpo negro, da cultura negra, fortalecendo, nas crianças, os traços com a identidade ancestral. A escrita de Oliveira se põe frente ao combate a discursos excludentes e racistas, apresentando um contradiscurso que toma forma por meio da construção de personagens negros e negras que são protagonistas, donos de seus corpos e suas vontades.

Omo-oba: histórias de princesas (2009), objeto deste estudo, é uma obra baseada na oralidade africana, especialmente nas sociedades tradicionais para as quais os mitos são elementos propulsores de produção histórica, do indivíduo e de tudo que existe. Os mitos africanos que explicam a criação do universo

3 “[...] considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas, como histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, itans, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades, poemas, performances, etc., e tem no corpo-templo um território sagrado, consciente de que precisa ser reestruturado como um corpo-templo-resistência que seja capaz de combater o racismo institucional e a necropolítica cotidianos, em uma perspectiva sócio-cosmo-política” (Oliveira, 2019, on-line).

estão presentes nos contos que compõem a obra, desde mitos que tratam da criação dos elementos da natureza, por Iemanjá e Olodumare-Olofin, até da divisão do dia e da noite, no conto de Oduduá.

A obra problematiza o sagrado feminino a partir da revisitação aos orixás iorubanos. Nessa direção, a desconstrução da demonização dos orixás femininos propõe novos olhares para os mitos africanos, personificados nas crianças princesas guerreiras. A beleza e a força da mulher negra, nessa obra infanto-juvenil, são discutidas por meio das representações diversificadas de meninas negras que saem do lugar de obriedade pregado pela estereotipia hegemônica para assumir-se como princesa, questionando o estereótipo que se cristalizou no imaginário popular, acerca de quem pode ser e como são as princesas.

Outro enfoque abordado na obra refere-se à percepção relativa ao papel da mulher negra na sociedade. As lendas e mitos relatados narrativizadas pelo povo iorubá são recontadas de maneira a empoderar meninas e mulheres, como a própria autora cita na apresentação do livro. Somam-se ao enfoque do empoderamento feminino as questões religiosas, sociais e culturais, as quais funcionam como um discurso de resistência, com objetivo de garantir que a cultura, a língua e a religiosidade sejam conhecidas e revisitadas por meio da literatura.

POR DENTRO DE OMO-OBA: HISTÓRIAS DE PRINCESAS

A narrativa dos contos de *Omo-oba: histórias de princesas* apresenta, ao longo de seu enredo, contribuições para o fortalecimento da ancestralidade afro-brasileira. Aspectos como ambientação, linguagem e divindades referenciadas na obra ratificam seu caráter ancestral, que se manifesta desde o título do livro. Segundo Prandi (2001), Omo-oba é a própria história dos orixás. A divinização ancestral se faz presente em cada conto da obra por meio da personificação das princesas, que possuem características humanas, mas trazem consigo um dom divino dos orixás.

De acordo com Abdias do Nascimento (1995), os orixás são o mundo mítico-histórico da ancestralidade africana. Esse talvez seja o aspecto mais explícito da obra de Oliveira, em que cada uma das princesas protagonista é descrita com base no orixá do qual se origina. Com esse recurso, a autora reforça duas questões. A primeira é o caráter lúdico que emana da figura das princesas, apresentando o lado artístico e fantasioso do enredo. O segundo ponto é a própria ancestralidade que, ainda no prefácio de cada conto, situa o leitor quanto à

divindade das princesas e ao poder que delas emana para fazer surgir a vida, controlar a natureza, o que remete aos mitos ancestrais cosmogônicos.

A natureza ancestral de *Omo-oba: histórias de princesas* se destaca, também, por se amparar nos contos da tradição oral, aspecto muito forte nas tradições africanas. Essa narrativa oralizada tem sido, ao longo dos tempos, a forma predominante de transmissão da memória coletiva⁴ do continente africano. As contações de histórias, segundo Chevrier (1984), favorecem também a aproximação dos ancestrais mortos. Portanto, cabe ao contador de histórias introduzir o seu público no contexto universal da lenda.

Oliveira (2009, p. 7) enfatiza que as histórias narradas na obra “vêm de fontes tradicionais conhecidas, contadas e recontadas pelo povo africano (iorubano) e afro-brasileiro”. Ao visibilizar os mitos iorubanos, de maneira que facilite o reavivamento da memória coletiva, a autora cumpre a função dos griôs africanos, o que permite dizer que o texto *Omo-oba: histórias de princesas* é “[...] o espetáculo textual [que] passa a dizer a própria tradição, no lugar da qual ele se coloca” (Moreira, 2005, p. 128).

Percebe-se, na obra de Oliveira, que a autora reescreve a história ao mesmo tempo em que reconhece suas influências. Enquanto agente crítico e criativo, ela dialoga com o legado cultural por meio dos costumes ancestrais, desde o reconto dos mitos das figuras divinas que se personificam por meio de cada uma das personagens princesas e o contexto no qual elas se inserem. A criatividade do enredo da obra em pauta se faz notar na sensibilidade da autora em fortalecer o discurso do empoderamento da criança negra e a celebração da beleza negra por meio da narrativa dos orixás femininos.

No conto *Oduduá e a briga pelos sete anéis*, questões como empoderamento feminino e o direito feminino são os fios condutores da narrativa. De início, Oduduá demonstra disposição para viver em harmonia com o príncipe em um mesmo espaço, mas não consegue, de fato, usufruir desse ambiente e nem de parte da riqueza que recebeu. A princesa até tenta entrar em consenso para viver uma parceria com o príncipe, mas este, fundamentado em pensamento patriarcal, não reconhece os direitos de Oduduá, o que gera conflitos entre os dois.

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

Em uma sociedade machista, a princesa Oduduá, uma personagem feminina e ativista na busca do reconhecimento de seus direitos, desempenha papel decisivo e relevante em histórias infantis e infantojuvenis. Representa o rompimento dessa inferiorização feminina, mostrando a voz das minorias desrespeitadas em uma sociedade misógina e racista.

O conto também aproxima o leitor da questão da desigualdade de gênero, temática tensionada por meio da narrativa da divisão desigual dos sete anéis de ouro. A partilha desigual questiona a superioridade do gênero masculino, como evidenciado no excerto a seguir: “ – Penso que por ser homem, somente eu devo ter direitos, sendo assim, ordeno que você se deite novamente embaixo de mim e eu ficarei com os quatro anéis nos dedos – respondeu o príncipe Obatalá” (Oliveira, 2009, p. 45). A opressão masculina sobre a mulher, manifesta pelo príncipe Obatalá, expressa uma ideia de superioridade que reflete valores de uma sociedade patriarcal. Oliveira constrói essa narrativa como ponto de partida para discutir a importância da igualdade de direitos, da empatia e do respeito mútuo nas relações, além de questionar as tradições que perpetuam a opressão e as desigualdades.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma das formas de conhecer o mundo, seja o mundo real ou imaginário. Por meio da leitura, universos são criados e recriados numa velocidade estonteante. Por esse motivo e tantos outros, a leitura de literatura é

essencial à criança. Pensar literaturas para a criança não é uma tarefa simples, pois exige a escuta e um olhar sensível para o outro, de forma a contemplar os pares e trabalhar os saberes para a diversidade.

Em um país como o Brasil, que traz, em seu passado, um histórico de escravidão, que deixou como herança a desigualdade econômica e social, é importante educar para a promoção da igualdade e da promoção social. Esse pensamento colabora também para a promoção da igualdade racial, pois as maiores vítimas desse Brasil desigual são os povos originários desta terra, conhecidos como indígenas e negros, negras ou afrodescendentes.

Sabe-se que as ações afirmativas em prol dos povos que forjaram o povo brasileiro existem, mas para, de fato, serem agentes transformadoras da sociedade, essas ações precisam ser colocadas em prática no dia a dia. No caso do cotidiano escolar, a Lei 10.639/2003 é que subsidia o direito do aluno de conhecer a cultura, a origem e a história dos povos originários (Brasil, 2003). Mas, para que isso aconteça, há a urgência de se olhar o currículo escolar, desvinculando-se do currículo eurocêntrico que privilegia um cânone branco, sexista e cristão, o qual, em alguns momentos, tende a desprivilegiar a realidade da educação brasileira, que tem sua população predominantemente negra ou parda.

A literatura afro-brasileira, quando presente no espaço escolar, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu corpo e do espaço que ocupam, promovendo a construção de uma sociedade que enxerga o outro naturalmente. Várias temáticas sociais podem ser identificadas na literatura afro-brasileira. E, na literatura infantojuvenil contemporânea, não é diferente: encontra-se uma variedade de temáticas sociais, com pontos de interesse para crianças e adolescentes negros e não negros.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. S. M. **O ensino de literatura afro-brasileira nos livros didáticos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-12072022-152435/pt-br.php>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, n. esp., p. 81-90, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHEVRIER, J. **Littérature nègre**. Paris: Armand Colin, 1984.

COELHO, N. N. **Literatura e linguagem**: a obra literária e a expressão lingüística. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1980.

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

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

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

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. R. da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GOUVÊA, M. C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27963>. Acesso em: 9 ago. 2022.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. L. L. Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

- KHÊDE, S. S. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.
- LOBATO, M. **Histórias de Tia Nastácia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1955.
- LOBATO, M. **Memórias da Emília**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1962.
- MACEDO, J. C. C.; MACÊDO, D. J. S. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 301- 312, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9387>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MOREIRA, T. T. **O vão da voz: a metamorfose do narrador na ficção moçambicana**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas; Horta Grande, 2005.
- NASCIMENTO, A. **Orixás: os deuses vivos da África** [Orishas: the living gods of Africa in Brazil]. ed. bilíngue. Trad. E. L. Nascimento. Rio de Janeiro: IPEAFRO/ Afrodiaspora, 1995.
- OLIVEIRA, K. **Omo-oba: histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- OLIVEIRA, K. Pedagogia da ancestralidade. **Portal Sesc São Paulo: ações para a cidadania**. [São Paulo], 18 jul. 2019. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/pedagogia-da-ancestralidade/>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- PAULINO, G. **Das leituras ao letramento literário: 1979-1999**. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: EDGUFPEl, 2010.
- PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SCHNEIDER, R. E. F.; TOROSSIAN, S. D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, ago. 2009, p. 132-148. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2009v15n2p132>. Acesso em: 18 ago. 2023.

TURCHI, M. Z. O estético e o ético na literatura infantil. *In*: CECCANTINI, J. L. C. T. (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 38-44.