UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
Carlos Alberto Reys Maldonado
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLETRAS

KATIA GISELE DE OLIVEIRA LÂNGARO

ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE NEGRAS EM *OS NOVE PENTES D'ÁFRICA*, DE CIDINHA DA SILVA

SINOP-MT
2026

KATIA GISELE DE OLIVEIRA LÂNGARO

ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE NEGRAS EM *OS NOVE PENTES D'ÁFRICA*, DE CIDINHA DA SILVA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras – PPGLetras, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Carlos Alberto Reyes Maldonado, Campus* Universitário de Sinop, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Linha de Pesquisa: Estudos Literários

Orientador: Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho

SINOP-MT
2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

L269a Lângaro, Katia Gisele de Oliveira.
ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE NEGRAS EM OS NOVE PENTES D?ÁFRICA, DE CIDINHA DA SILVA / Katia Gisele de Oliveira Lângaro. - Cáceres, 2026.
0f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/SNP-PPGLETRAS - Sinop - Mestrado Academico, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: Genivaldo Rodrigues Sobrinho.

1. Literatura Afro-brasileira. 2. Cidinha da Silva. 3. Identidade Negra. I. Sobrinho, Genivaldo Rodrigues. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 869.0(81)-34

KATIA GISELE DE OLIVEIRA LÂNGARO

ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE NEGRAS EM *OS NOVE PENTES D'ÁFRICA*, DE CIDINHA DA SILVA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – PPGLetras, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador

Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho

UNEMAT – *Campus* Universitário de Sinop

_____

Avaliadora Externa

Profa. Dra. Raffaella Andrea Fernandez

IEB/USP – Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo

_____

Avaliadora Interna

Profa. Dra. Ana Claudia Servilha Martins Poleto

UNEMAT – *Campus* Universitário de Sinop

Sinop-MT, 29 de junho de 2026

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha família que sempre me apoiou durante a trajetória no Mestrado e a meus professores que sempre me incentivaram a ler e a desenvolver uma enorme paixão pela literatura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha luz e fortaleza, que me sustentou em cada instante desta caminhada. Nos dias em que as forças pareciam se esgotar, encontrei coragem para seguir adiante, acreditando que cada desafio era também um aprendizado.

À minha família, que é meu chão e minha inspiração, minha mãe Clair de Oliveira, pelas orações, a meu esposo Jhonatan Robles, pelo apoio e aos meus filhos Osvaldo Henrique Nicoletti, Carla Nicoletti, Guilherme Augusto Nicoletti e meu anjo Joelson Nicoletti Filho, que lá do céu está me dando força. Obrigada pelo apoio e carinho, dedico a vocês minha gratidão mais profunda, vocês foram companhia, ombro e abraço quando precisei descansar a alma. Este trabalho também é de vocês, que sonharam junto comigo e compreenderam cada ausência transformada em páginas escritas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho, deixo registrado não apenas meu respeito, mas também meu carinho e admiração. Sua paciência, dedicação e sabedoria foram faróis que iluminaram meu caminho, mostrando que a pesquisa é feita de rigor, bem como de sensibilidade.

Às minhas avaliadoras Profa. Dra. Raffaella Andrea Fernandez e Profa. Dra. Ana Cláudia Servilha Martins Poleto, por terem aceito o convite de dialogar comigo neste estudo. Agradeço por todos os apontamentos e orientações que ajudaram a enriquecer ainda mais minha pesquisa.

Aos mestres e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT, agradeço pelas partilhas de conhecimento, pelas reflexões e pelas amizades construídas. Aprendi que a academia é feita de vozes que se encontram, se apoiam e se fortalecem mutuamente.

À Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e a todos que caminham comigo na educação, em especial à Profa. Rita de Cássia de Araújo Silva que sempre esteve ao meu lado. Agradeço pelo apoio, pela compreensão e pela parceria. Carrego comigo a certeza de que cada gesto e cada palavra de incentivo me ajudaram a chegar até aqui.

Aos amigos de perto e de longe, que souberam transformar cansaço em riso e silêncio em acolhimento, minha eterna gratidão.

E a todos que, de algum modo, atravessaram minha jornada com palavras, gestos ou silêncios de apoio, meu sincero obrigado. Esta dissertação é mais do que um trabalho acadêmico: é a soma de muitas mãos, de muitos corações e de muitos sonhos que se entrelaçam no meu.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um estudo sobre a ancestralidade e a identidade afro-brasileira, a partir da narrativa *Os nove pentes d'África,* de Cidinha da Silva, destacando elementos que remetem à representação da criança negra na literatura infantil e juvenil. Para isso, adotou-se a abordagem metodológica qualitativa (Minayo, 1994), baseada na perspectiva bibliográfica de Gil (2010). A análise da obra de Cidinha da Silva (2009) é contextualizada a partir de dois principais conceitos: 1) ancestralidade e 2) identidade negra. Como base teórica, ancorou-se em quatro principais eixos, a literatura afro-brasileira, a ancestralidade e identidade afro-diaspórica, a religiosidade de matriz africana e a educação antirracista, partindo dos estudos de Conceição & Conceição (2010), Duarte (2011), Dalcastagnè (2011), Malafaia (2018), Manoel e Pinto (2021), Silva (2009), Souza e Lima (2006), Zilberman (1999), entre outros. A análise da obra *Os nove pentes d'África* (2009) aponta que a identidade negra e a ancestralidade são questões intrinsecamente ligadas, fazendo parte da formação social e crítica dos sujeitos. Pode-se destacar que a identidade negra é retratada na obra a partir das representações plurais de cada membro da família Quintiliano, cada um com seus modos de ser e existir; além disso, apresenta os personagens como parte de uma história ancestral. A ancestralidade é narrada a partir das histórias contadas pelo vô Francisco e das simbologias presentes em cada um dos pentes. O romance, enquanto literatura infantil e juvenil afro-brasileira, desempenha um papel de formação crítica, tendo em vista que promove a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para uma visão positiva da pertença étnico-racial negra.

Palavras-Chave: Literatura Afro-brasileira; Cidinha da Silva; Identidade Negra; Ancestralidade.

ABSTRACT

This research aims to develop a study on Afro-Brazilian ancestry and identity, based on the narrative *Os nove pentes d'África (The Nine Combs of Africa)* by Cidinha da Silva, highlighting elements that refer to the representation of black children in children's and youth literature. To this end, it was adopted a qualitative methodological approach (Minayo, 1994), based on the bibliographic perspective of Gil (2010). The analysis of Cidinha da Silva's work (2009) is contextualized based on two main concepts: 1) ancestry and 2) black identity. The theoretical framework is based on four main pillars: Afro-Brazilian literature, Afro-diasporic ancestry and identity, African-based religions, and anti-racist education, drawing on the work of Conceição & Conceição (2010), Duarte (2011), Dalcastagnè (2011), Malafaia (2018), Manoel and Pinto (2021), Silva (2009), Souza and Lima (2006), Zilberman (1999), among others. The analysis of the work *Os nove pentes d'África* (2009) points out that black identity and ancestry are intrinsically linked issues, forming part of the social and critical formation of individuals. It can be highlighted that black identity is portrayed in the work through the plural representations of each member of the Quintiliano family, each with their own ways of being and existing; in addition, it presents the characters as part of an ancestral history. Ancestry is narrated through the stories told by grandfather Francisco and the symbolism present in each of the combs. The novel, as Afro-Brazilian children's and young adult literature, plays a critical role in education, as it promotes appreciation of Afro-Brazilian and African history and culture, contributing to a positive view of black ethnic and racial identity.

Keywords: Afro-Brazilian literature; Cidinha da Silva; Black identity; Ancestry.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Cidinha da Silva.....53
Imagem 2 – Kiusam de Oliveira.....71
Imagem 3 – Neusa Baptista Pinto.....72
Imagem 4 – Emicida.....73
Imagem 5 – Renato Gama.....75
Imagem 6 – Heloisa Pires Lima.....76
Imagem 7 – Ana Maria Gonçalves.....79
Imagem 8 – Cristiane Sobral.....82
Imagem 9 – Eduardo de Assis Duarte.....85
Imagem 10 – Conceição Evaristo.....88
Imagem 11 – Iléa Ferraz.....94
Imagem 12 – Livro *Os nove pentes d'África*.....96
Imagem 13 – Anastácia.....99
Imagem 14 – Pente do Amor.....106
Imagem 15 – Pente da alegria.....108
Imagem 16 – Pente da generosidade e da solidariedade.....112
Imagem 17 – Pente da perseverança.....116
Imagem 18 – Pente-passarinho.....119
Imagem 19 – Pente da admiração.....123
Imagem 20 – Pente tartaruga.....125
Imagem 21 – Pente baobá.....131
Imagem 22 – Pente peixe.....134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 POR UMA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL AFRO-BRASILEIRA E ANTIRRACISTA 20

2.1 Contexto histórico sobre a representação do negro na literatura ... 20

2.2 A Lei 10.639/03 como base potencializadora da literatura afro-brasileira na educação 35

2.2.1 Práticas pedagógicas mediadas pela literatura afro-brasileira em sala de aula: quais caminhos podemos seguir? 42

2.3 Literatura afro-brasileira como mediação pedagógica para o ensino de religiosidades de matriz africana 47

3 NARRATIVAS DE ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE PELA PERSPECTIVA DE CIDINHA DA SILVA EM *OS NOVE PENTES D'ÁFRICA* 53

3.1 A representação do feminino negro na escrita de Cidinha da Silva 53

3.2 A narrativa de Cidinha da Silva e o diálogo com autores(as) negros(as) nacionais 70

3.3 A obra *Os nove pentes d'África* 90

3.3.1 Os pentes do amor e da alegria 104

3.3.2 O pente da generosidade e solidariedade e o da perseverança 109

3.3.3 O pente-passarinho de Melissa 118

3.3.4 Bárbara e o pente da admiração 121

3.3.5 A significação dos pentes tartaruga e baobá 124

3.3.6 O pente peixe 132

CONSIDERAÇÕES FINAIS 136

REFERÊNCIAS 140

1 INTRODUÇÃO

A literatura contemporânea de abordagem negra aponta para um panorama de discussões de cunho social, ideológico e crítico, constituído a partir de um viés plural com temáticas que versam sobre a realidade dos sujeitos em contextos diversos, em que as personagens assumem papéis e posições que estão para além do estético, como é citado por Dalcastagnè (2008).

O contato com estes textos possibilita às crianças e aos jovens a oportunidade de refletir sobre padrões impostos pela sociedade, como o racismo e o preconceito, assim como a possibilidade de (re)construir sentidos a partir de sua realidade histórica e social. Para Candido (2006), em sua obra *Literatura e sociedade*, a literatura entre suas diversas funções, o crítico literário argumenta que: “a função social comporta o papel que a obra no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade” (Candido, 2006, p. 46). Nesse sentido, a partir da literatura, os sujeitos podem interpretar e reencenar o mundo a sua volta, romper com paradigmas impostos pela sociedade.

Compreendemos, então, que a literatura afro-brasileira aponta para uma perspectiva em que os corpos negros são protagonistas de suas histórias e produtores de saberes que advêm de sua ancestralidade e são traduzidos a partir de suas próprias narrativas (Dalcastagnè, 2008; Sena, 2022). Gayatri Chakravorty Spivak, em sua obra *Pode o subalterno falar?* (2010), afirma que a população negra precisa ser ouvida e precisa ocupar lugar de destaque nas mais diversas manifestações. Quando a autora apresenta o negro como “subalterno”, reforça que este é um lugar que o racismo e o preconceito em suas mais diversas formas impõem ao negro, excluindo-o, sendo isso um reflexo da dominação social e de poder.

Refletindo sobre os dizeres postos anteriormente, inferimos que é necessário pensar numa literatura que oportunize e potencialize as vozes das crianças e adolescentes negros. Isso pode ocorrer por meio de produções literárias que tenham uma imagem positiva sobre os corpos, cabelos e traços,

entre outras características, dessa forma, subvertendo os marcadores racistas que são impostos a estas características, conforme retrata Evaristo (2009).

A arte é capaz de provocar discussões importantes sobre temas sensíveis da sociedade. Nesse sentido, a literatura tem trazido questões fundamentais que tratam da multiculturalidade e da diversidade social. Um dos temas que mais tem se destacado nesse cenário é a representação da criança e do negro na literatura infantil e juvenil. Diante disso, ao observar as bibliotecas escolares, encontramos poucas obras que tratam acerca da temática africana e/ou que trazem personagens negros e negras como protagonistas. Partindo desse pressuposto, algumas inquietações emergem em nossos pensamentos, tais como: Qual a importância da representatividade negra na literatura? Em qual a relação entre a identidade e a representatividade negra? Que lugar a criança negra ocupa nos textos literários?

A partir dos problemas de pesquisa, propomos as seguintes hipóteses: 1) a literatura infantil afro-brasileira com representatividade negra influencia positivamente o desenvolvimento da autoestima e da identidade das crianças leitoras, criando um senso de pertencimento e reconhecimento; 2) a representatividade negra em textos literários para crianças auxilia na construção e afirmação de uma identidade positiva para as crianças negras, em que sentem orgulho de seus traços e sua pertença ancestral, como o cabelo e a cor da pele; 3) por vezes, a criança negra não se vê representada nas produções infantis contemporâneas, já que estas apresentam imagens que não refletem a sua realidade e identidade. Porém, as obras literárias afro-brasileiras são produções que incluem personagens negros(as) como protagonistas e desempenham um papel importante na promoção da inclusão, equidade e aceitação da diversidade racial entre as crianças.

Mediante análises citadas acima, esta pesquisa apresenta uma investigação sobre a obra literária *Os nove pentes d'África* (2009), de Cidinha da Silva, partindo do pressuposto de que subjaz a esse texto uma discussão sobre ancestralidade e valorização das heranças culturais da África; a pesquisa enfatiza a representação da criança negra na literatura infantil, lugar onde ela foi invisibilizada por muito tempo, mas que, após muitas lutas dos movimentos

sociais, abre espaço para a diversidade étnico-cultural, colaborando para o combate ao discurso racista.

Por compreender a urgência de explorar obras que tenham a população negra como protagonista nas narrativas literárias infantis e juvenis é que esta pesquisa assumiu como principal temática discutir a “Ancestralidade e identidade negras no livro juvenil *Os nove pentes d’África,* de Cidinha da Silva (2009)”, destacando elementos que remetem para a representação da criança negra na literatura infantil e juvenil.

Adotamos nesse estudo, o pressuposto epistemológico de que a ancestralidade não está ligada unicamente à herança cultural dos afro-brasileiros. Algo que é transformado no cotidiano a partir da herança de seus antepassados, transmitindo para as futuras gerações a memória, os costumes e tradições identitárias e culturais. O que na perspectiva literária, conforme salientam Kirch e Carvalho (2024, p. 1), a ancestralidade “é utilizada para construir narrativas que resgatam tradições, valores e experiências de gerações anteriores, influenciando a identidade dos personagens e a construção das tramas”.

Todavia, tomamos também como perspectiva de análise a ancestralidade enquanto princípio cosmológico afro-diaspórico, o que está intimamente ligado à forma de organização e compreensão da vida e do universo a partir da espiritualidade, segundo pontuam Kirch e Carvalho (2024, p. 8):

> A relação entre ancestralidade e espiritualidade transcende o aspecto material e histórico, adentrando dimensões profundas de conexão espiritual e cosmológica. Para muitas culturas ao redor do mundo, os ancestrais não são apenas figuras do passado, mas também são vistos como guias espirituais cuja sabedoria e presença continuam a influenciar as vidas dos descendentes no presente.

Para os autores a ancestralidade e a espiritualidade são conceitos centrais para compreensão da cultura dos povos africanos. A ancestralidade não representa apenas a ascendência e as raízes identitárias antepassadas, mas simboliza o modo de vida desses e a forma como interpretam a realidade. A espiritualidade e o mundo material estão em constante ligação e os

ancestrais são os guias que cotidianamente os orientam durante suas escolhas e seus caminhos.

No Brasil, os povos escravizados que foram trazidos da África no período da colonização, utilizaram a ancestralidade como forma de resistência e perpetuação de sua cosmologia, conforme afirma Franco (2021) em seu estudo sobre *As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência*. Ao chegarem ao Brasil, esses povos ressignificaram a religiosidade africana, atribuindo um novo sentido e novos significados, que consequentemente levou a criação das religiões afro-brasileiras de matriz africana, tais como a Umbanda e o Candomblé.

A presente pesquisa surgiu a partir das experiências enquanto educadora para as infâncias, por estar inserida no contexto da Educação Básica no município de Ipiranga do Norte-MT, compreendemos a relevância e as contribuições da literatura afro-brasileira no contexto escolar como potencializadora de experiências antirracistas e culturais negras. Pois, é notória a existência de situações de racismo no contexto escolar e a literatura tem uma função fundamental de ensino e sensibilização por meio das narrativas, assim como se traduz enquanto uma possibilidade de combate e diminuição de preconceitos. Ao propor literaturas infantis de temática afro-brasileira nas aulas, nós educadores estamos desconstruindo padrões de racismo e preconceito de uma forma lúdica e descentralizada.

A temática africana e afro-brasileira pode ser explorada no contexto escolar de diversas formas, como: na música, dança, culinária, religiosidade, língua, literatura, entre outras, uma vez que foram diversas as contribuições da África para a cultura brasileira, de acordo com o que ressaltam Souza e Guasti (2018, p. 18):

> Os africanos contribuíram para a cultura brasileira em uma enormidade de aspectos: dança, música, religião, culinária e idioma. Essa influência se faz notar em grande parte do país, especialmente em estados como Bahia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, contudo a presença dos africanos se deu em todo o território nacional em maior ou menor escala.

No Brasil as influências africanas podem ser notadas na cultura cotidiana, algo que nem sempre é de conhecimento dos brasileiros. Alguns alimentos que fazem parte da culinária como o vatapá, acarajé e o uso do azeite de dendê. Assim como nos ritmos musicais que ouvimos como o samba e o maracatu, em esportes como a capoeira, em que foram incorporados instrumentos trazidos pelos povos escravizados. Na língua, podemos observar a utilização de palavras de origem africana tais como, “maribondo”, “caçula”, “cafuné”, algo que é retratado na obra afro-brasileira infantil *Quanta África tem no dia de alguém?,* de Renata Fernandes (2022).

A escolha da obra *Os nove pentes d’África*, de Cidinha da Silva (2009), para protagonizar essa pesquisa parte do contato com as produções de autoras negras brasileiras durante as experiências vivenciadas enquanto discente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras (PPGLetras), logo no primeiro semestre do mestrado.

Ao prestar a seleção, foi apresentada a proposta inicial de investigar uma obra literária negra de autoria estrangeira; todavia, em diálogos com o orientador, professor Genivaldo Rodrigues Sobrinho, percebeu-se a necessidade de valorizar a autoria feminina negra afro-brasileira. Destarte, ao conhecer o trabalho literário e a história de vida, militância e luta inspiradora de Cidinha da Silva, chegamos à decisão de pesquisar sobre seu livro *Os nove pentes d’África*.

A metodologia de pesquisa adotada é qualitativa a partir dos estudos de Minayo (1994), sendo de abordagem bibliográfica baseada na perspectiva de Gil (2010). A proposta central desse estudo foi analisar o texto da autora Cidinha da Silva, ressaltando suas potencialidades e contribuições para a infância em paralelo à Lei 10.639/03 a partir de dois principais conceitos apresentados na obra: 1) ancestralidade e 2) identidade negra.

Como forma de melhor apresentar essa pesquisa, a presente dissertação foi dividida em quatro seções. Na primeira, apresentamos a introdução, destacando de forma breve os principais pontos de reflexão, estrutura e organização da pesquisa.

Na segunda, intitulada “Por uma Literatura Infantil e Juvenil Afro-brasileira e Antirracista”, é apresentada uma discussão teórica a partir das definições e dos desdobramentos da literatura infantil e juvenil afro-brasileira.

Dessa maneira, evidenciando a literatura afro-brasileira em sua perspectiva negra e antirracista, articulando discussões sobre o conceito de letramento racial crítico e problematizações sobre o impacto da Lei nº 10.639/2003 como fomento à literatura infantil e juvenil afro-brasileira e o ensino da religiosidade de matriz africana no contexto escolar.

A literatura afro-brasileira toma forma por meio de produções que representam histórias vivenciadas por personagens negros(as) em contextos que potencializam as discussões sobre importância da representatividade negra nas obras infantis, o combate ao racismo e ao preconceito e a valorização da produção literária negra brasileira, baseado nos estudos de Duarte (2011), Dalcastagnè (2011), Souza e Lima (2006), Lajolo e Zilberman (1999), entre outros.

Na sequência, a terceira seção, que tem como título “Narrativas de Ancestralidade e Identidade pela Perspectiva de Cidinha da Silva em *Os nove pentes d’África*”, é apresentada a obra *Os nove pentes d’África* e sua autora Cidinha da Silva e é proposto um diálogo entre a obra de Cidinha da Silva e algumas produções de autores(as) brasileiros(as). Além disso, são apresentadas discussões sobre as definições de ancestralidade e identidade negras presentes na obra, partindo do diálogo com os estudos de Faislon (2020), Hall (2016), Malafaia (2018), Munanga (2006), Oliveira (2009), Tszesnioski e Queluz (2023), Silva (2010), Woodward (2000), entre outros. Por fim, nessa seção, as análises das imagens dos pentes são realizadas com base nas pesquisas de Kilomba (2018), Nascimento e Gá (2009), Ribeiro Junior (2008), dentre outros, ressaltando toda simbologia e as conexões dos pentes com a(s) cultura(s) africana(s) e afro-brasileira(s) presentes na narrativa.

Na última seção, “Considerações Finais”, são apresentadas as considerações finais da dissertação, reflexões que emergiram da análise sistemática da obra *Os nove pentes d’África,* de Cidinha da Silva (2009).

Ao ter contato com a obra *Os nove pentes d’África (2009)*, ficamos fascinadas com suas ilustrações, sua narrativa e toda a simbologia retratada pela autora Cidinha da Silva. A obra apresenta um contexto familiar cercado por simbologias ancestrais, religiosas e identitárias da cultura afro-brasileira, além disso, ensina aos leitores que todos têm que se orgulhar de sua

identidade e potencializa o sentido de que somos formados por uma ancestralidade que representa toda nossa história.

Em sua obra, Cidinha da Silva (2009) constrói a narrativa em torno de uma família negra brasileira, com personagens de características plurais, além de promover o ensinamento e o respeito à diversidade e à ancestralidade negras, como pode ser analisado nos estudos e pesquisas de Conceição & Conceição (2010), Malafaia (2018), Manoel e Pinto (2021), Silva (2009), e demais estudos.

A relevância dessa proposta de pesquisa está no fato de apresentar uma obra de autoria negra feminina afro-brasileira que discute a ancestralidade e que reforça a visão positiva sobre a identidade e reafirma a representatividade negra às crianças, sendo a obra *Os nove pentes d'África* uma proposta de Literatura Afro-brasileira que trata sobre uma narrativa próxima à realidade social e identitária das crianças negras.

2 POR UMA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL AFRO-BRASILEIRA E ANTIRRACISTA

Esta seção trata das discussões referentes à literatura afro-brasileira enquanto um instrumento de valorização negra e da cultura africana e afro-brasileira. Primeiramente, é apresentado um contexto histórico sobre a inserção de personagens negros na literatura no Brasil, dos cânones à modernidade. Em um segundo momento, são apresentadas discussões sobre as definições e desdobramentos da literatura infantil e juvenil afro-brasileira, evidenciando sua perspectiva negra e antirracista por meio do letramento racial crítico. Por fim, dialogamos sobre os impactos e contribuições da Lei nº 10.639/2003 enquanto possibilidade de articulação entre a educação antirracista, a literatura afro-brasileira e a religiosidade de matriz africana na escola.

2.1 Contexto histórico sobre a representação do negro na literatura

A literatura infantil e juvenil é uma das diversas vertentes da literatura e "[…] as primeiras obras publicadas visando ao público infantil aparecem no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII", de acordo com o que apontam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999, p. 15). A literatura infantil tem suas primeiras narrativas produzidas a partir de Charles Perrault, um escritor europeu que produziu contos de fadas clássicos, em meados do século XVIII na Europa (Carvalho, 1982).

Historicamente, até o século XVII não havia produções literárias específicas ao público infantil, o que nesse período também refletia uma ausência da concepção de infância e criança como a que conhecemos hoje, enquanto um sujeito de direitos. As crianças eram vistas como adultos em miniatura, desempenhavam as mesmas funções sociais que adultos e utilizavam o mesmo vestuário, conforme apontam os estudos de Ariès (1981, p. 99) não existia o conceito de "infância".

> Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que

> as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.

No século XVIII, o cenário das infâncias passa por profundas mudanças, em que as crianças começam a ser reconhecidas como sujeitos diferentes dos adultos e que são dotadas de vivências e experiências particulares. Contribuindo com essa concepção, Cunha (1987, p. 19) argumenta que:

> A história da Literatura Infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

A partir desse movimento de "descoberta" da infância, começou-se a ter um olhar para as crianças e em meio a isso as primeiras obras para elas foram produzidas, como a obra *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades* também conhecida como *Contos da mamãe gansa,* de Charles Perrault em 1697. Segundo Souza (2015, p. 10), "Charles Perrault foi o inaugurador do que hoje chamamos literatura infantil. Burguês e intelectual deu aos contos populares orais uma aura francesa e toques literários dignos de um poeta".

A obra de Perrault pode ser compreendida como um exemplo de como a concepção e o sentido da produção literária passaram por modificações para atender ao público infantil burguês da Europa no século XVIII, o que foi impulsionado pelo "surgimento da infância", conforme relata Robert Darnton no livro *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa* (1986).

A produção de Darnton (1986) propõe um estudo crítico sobre os contos de fadas na Idade Média, demonstrando como estes foram se transformando a partir de uma ideologia burguesa. Isso pode ser explicado pelo fato de que "na verdade, no entanto, os contos populares são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais" (Darnton, 1986, p. 20).

A narrativa original do conto da “Chapeuzinho Vermelho”, por exemplo, inicialmente de tradição oral, não foi produzida nos moldes que conhecemos hoje, em que a menina caminha pela floresta até a casa de sua avó e é salva pelo caçador; essa versão é fruto da interpretação dos irmãos Grimm. A história original retrata, na verdade, a violência sexual sofrida pela menina por parte do “lobo”, como narrado por Darnton (1986, p. 17-18):

> Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia.
> — Para a casa de vovó — ela respondeu.
> — Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou o das agulhas?
> — O das agulhas.
> Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera.
> Pam, pam.
> — Entre, querida.
> — Olá, vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.
> — Sirva-se também de alguma coisa, rainha querida. Há carne e vinho na copa.
> A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: — menina perdida! Comer a carne e beber o sangue de sua avó!”
> Então, o lobo disse:
> — Tire a roupa e deite-se na cama comigo.
> — Onde ponho meu avental?
> — Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.
> Para cada peça de roupa — corpete, saia, anágua e meias — a menina fazia a mesma pergunta. E, a cada vez, o lobo respondia:
> — Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.
> Quando a menina se deitou na cama, disse:
> — Ah, vovó! Como você é peluda!
> — E para me manter mais aquecida, querida.
> — Ah, vovó! Que ombros largos você tem!
> — É para carregar melhor a lenha, querida.
> — Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas?
> — É para me coçar melhor, querida.
> — Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!
> — É para comer melhor você, querida.
> E ele a devorou.

A história original como pode ser vista é mais sombria, apresentando diversos símbolos de conotação sexual, indicando uma narrativa não

apropriada para o público infantil, mas voltada para adultos. Com o surgimento do lugar da infância na burguesia, em que a criança passa a ser reconhecida como um ser que precisa de cuidado e que não deve partilhar das mesmas experiências que o adulto, é feita uma adaptação dessa história, como a versão apresentada nos *Contos da mamãe gansa*, de Charles Perrault (2012).

Todavia, na modernidade, temos uma literatura infantil e juvenil que reconhece a concepção de infância, mas que nem sempre representa as vivências de todas as crianças, como a das crianças negras. Atualmente, as obras infantis produzidas, em sua maioria, refletem uma escrita direcionada para determinadas faixas etárias e utilizam uma linguagem de fácil acesso às crianças, além de tratarem de contextos diversos que mexem com o imaginário infantil, como os contos de fadas e contos clássicos (*Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida*, entre outros) (Silva, 2009). Apesar disso, segundo salienta Debus (2012, p. 143), são recentes as narrativas que se preocupam com a representação positiva negra:

> No que diz respeito à presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexiste anteriormente à década de 1970.

Isso indica uma negação e apagamento da figura de personagens negros até mesmo nas narrativas literárias. O que consequentemente reflete no sentimento de não pertencimento, tendo em vista que nem sempre as crianças se sentem representadas por obras que apresentam personagens com características que se diferem de sua identidade, obras que reforçam uma figura branca e europeia, como no caso de contos clássicos que são tão presentes nas escolas infantis, como reforça Dalcastagnè (2011).

A representatividade é um fator fundamental para o reconhecimento da identidade negra, o que deve iniciar desde a infância. Mas essa representatividade não se trata unicamente da inserção de personagens negros nos livros, tendo em vista que, por diversas situações, “vamos encontrar, na maior parte da produção de autores brancos, as personagens negras como verdadeiras caricaturas [...]”, e/ou exercendo uma função de inferioridade na narrativa (Cuti, 2010, p. 88).

A citação de Cuti (2010) reafirma o sentido de que a falta dessa representação opera como uma engrenagem para a manutenção das estruturas de opressão ao corpo negro. E isso ocorre pelo fato de que esse estereótipo caricato da figura do negro “serve para solidificar o racismo como ideologia na nossa sociedade” (Maciel, 2019, p. 46).

Quando tratamos de representatividade nessa pesquisa, ancoramo-nos na definição de Conrado Dess (2022, p. 8), presente no artigo “Notas sobre o conceito de representatividade”:

> [...] podemos entender o conceito de representatividade, no contexto brasileiro, como a qualidade que, ao mesmo tempo, gera e é gerada por um organismo representativo quando esse adquire a capacidade de representar esteticamente, politicamente e socialmente determinada coletividade, sendo essa coletividade, na maioria das vezes, um grupo social minoritário.

Considerando a conceituação de Dess (2022), compreendemos que a representatividade é plural e assume diversas perspectivas em contextos diferentes. No que se refere à população negra, a representatividade abrange a valorização das vozes, dos corpos e do pertencimento, o que está atrelado também à realidade social, política e cultural dos sujeitos.

Dess (2022, p. 7) também destaca que a representatividade pode ser compreendida e sentida de forma coletiva, quando ela “[...] se dá a partir daquelas características que são percebidas comumente em um grupo, como, por exemplo, a cor da pele”. Isso não está ligado simplesmente à noção estética, mas ao sentimento de pertencimento e identificação, pois, se determinado sujeito ocupa um determinado espaço e este tem as mesmas características de um grupo, isso significa que os demais também podem ocupar esse espaço, e isso se dá a partir da identificação.

Como exemplo, o autor salienta como ocorre seu próprio processo de identificação a partir da representatividade:

> Nesse entendimento, eu me imagino, represento-me mentalmente, e minhas principais características nessa representação são encontradas, coincidentemente, em um outro indivíduo. Esse indivíduo se torna, dessa maneira, representativo da minha pessoa [...] (Dess, 2022, p. 7).

Esse exercício é fundamental para o sentimento de pertencimento em cada indivíduo, pois, quando tratamos de pessoas pretas, elas, em muitos casos, não se reconhecem em todos os espaços. Isso indica que muitos espaços ainda lhes são negados, como espaços de prestígio ou de gestão de empresas, conforme ressalta Santos (2023).

Diante disso, torna-se essencial a representatividade negra em todos os contextos, sejam eles em empresas, nas mídias e/ou na literatura, o que levará as pessoas negras a saírem do espaço de subalternidade e a serem protagonistas de suas histórias. Porque, quando não se reconhecem, a "falta de representatividade pode se tornar um problema, à medida que o processo de autoidentificação" é imprescindível para todos, desde a infância (Silva *et al*., 2025, p. 93).

Algo diferente ocorre com as crianças brancas, uma vez que, enquanto elas se veem como protagonistas na maioria das histórias e representadas na mídia mundial, constroem um "sentimento de autoestima e autoconfiança", ao passo que, na criança negra, "o que se estabelece é um sentimento de baixa autoestima e vergonha de ser negro" (Silva *et al*., 2025, p. 93). Nessa mesma perspectiva, Mariosa e Reis (2011) salientam que a falta de representatividade negra em obras pode gerar, nas crianças negras, um distanciamento de sua identidade e pertença étnica:

> As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro (Mariosa; Reis, 2011, p. 42).

Nesse sentido, a literatura deve assumir um papel de transformação social, e não de reprodução de padrões racistas, visto que esse distanciamento pode reforçar a negação da pertença étnica por parte das crianças negras. Segundo Silva e Silva (2021), no capítulo "O rompimento da fronteira da

discriminação racial por meio da literatura afro-brasileira infantil e juvenil", a literatura também pode ser concebida como uma possibilidade de negação e silenciamento da população negra. Isso ocorre pelo fato de a colonização europeia no Brasil ter deixado um legado racista na cultura e na literatura, o que ideologicamente moldou a forma de o próprio negro se compreender na sociedade:

> Uma das armas utilizadas pelo colonizador foi a literatura, incluída a Literatura Infantil e Juvenil, pois a criança e o jovem, historicamente, não se reconhecem nela, há pouca representatividade, quase não há protagonismo que não seja da pessoa branca (Silva; Silva, 2021, p. 11).

A natureza dessa compreensão de mundo, do negro enquanto inferior, parte de um projeto político e social, de uma estrutura racista presente em todos os contextos, não só na literatura. Todavia, para romper com essa estrutura, faz-se necessário que tenhamos uma sociedade que seja letrada racialmente, para que, desde a infância, negros e negras tenham argumentos para compreender e tratar das questões raciais e sair do local de inferioridade. Para compreender o conceito de letramento racial crítico, valemo-nos da definição da pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira, apresentada no livro *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*:

> Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p. 138).

É necessário que seja desenvolvido o pensamento crítico, para que as pessoas negras reflitam sobre sua realidade social e compreendam o que é necessário mudar socialmente e entendam como devem se posicionar frente ao racismo (Milner; Howard, 2013). Desse modo, essa compreensão levará o sujeito a ter consciência sobre "sua própria identidade racial", pois o letramento

racial crítico trará “[...] suporte para repensarmos a posição construída por uma sociedade branca sobre a pessoa negra” (Oliveira, 2023, p. 13).

Para Pereira e Lacerda (2019, p. 104), o letramento racial crítico contribui para a formação da identidade das pessoas negras, na medida em que “os indivíduos entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos e aprendem a respeitar sua história e identidade”. Diante do exposto, concluímos que é essencial que ocorra a construção de uma identidade positiva negra no Brasil. Compreendemos que historicamente, os negros, desde muito cedo, foram ensinados que, para serem aceitos, era preciso “[...] negar-se a si mesmo” (Gomes, 2005, p. 43).

A construção dessa “identidade positiva” se torna um desafio na sociedade, algo que é enfrentado diariamente pelas pessoas negras já na infância, a partir da negação de sua cor e de seu cabelo. Para que esse cenário seja mudado, é preciso buscar ferramentas que reforcem essa identidade racial, como, por exemplo, por meio de obras literárias que tratem de vivências negras.

Refletindo a partir dos estudos de Gomes (2005) e Oliveira (2023), podemos observar a necessidade de abordar obras literárias que reflitam a identidade das crianças negras, que tragam em suas histórias personagens que são como elas. Histórias que ajudarão a moldar suas vivências, experiências e a forma como veem seus semelhantes. Diante disso, a literatura infantil e juvenil pode proporcionar às crianças “o letramento racial, literário, de reexistência instrumentalizando as crianças para enfrentarem o racismo, não reproduzirem [...]” e transformarem o olhar “corrompido sobre os sujeitos negros, recompondo a sua dignidade maculada pelo racismo” (Silva, 2024, p. 9).

Diante desse contexto, torna-se urgente pensar em obras que reforcem a imagem positiva negra e contribuem para a desconstrução de estereótipos racializados. Obras que representem diversas identidades, como a das crianças negras, indígenas e com deficiências. De acordo com Jovino (2006, p. 187):

> [...] somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma

> outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial. O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade, nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara.

A literatura contemporânea no século XX passa a incorporar outras vertentes literárias para outros públicos, um exemplo é a literatura infantil e juvenil afro-brasileira, que são base fundamental para essa pesquisa. A literatura infantil e juvenil afro-brasileira é definida como uma vertente que apresenta obras produzidas por autores(as) negros(as), que tratam sobre vivências, experiências e contextos de pessoas negras.

> A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo (Ianni, 1998, p. 91).

Nesse sentido, as obras da literatura negra têm temáticas diversificadas e estas apresentam um recorte cultural que discute a ancestralidade, representatividade, cultura e identidade de pessoas e povos negros (Souza e Lima, 2006). Hoje a literatura infantil e juvenil assume novos sentidos e novas perspectivas, como a produção literária de temática afro-brasileira. Diante disso, Souza e Lima (2006, p. 24) argumentam que:

> A expressão “literatura afro-brasileira” procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo “literatura” indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização.

A literatura infantil e juvenil afro-brasileira passa então a ser uma expressão literária que coloca os(as) personagens negros(as) enquanto protagonistas das narrativas e não um corpo subalternizado, inferior ou silenciado. Segundo Duarte (2011), a partir de obras literárias infantis afro-brasileiras as crianças negras passam a se reconhecer enquanto parte da literatura e isso aumenta a sua autoestima e passa a olhar suas características fenotípicas como o cabelo e a cor da pele como algo belo e que representa uma história ancestral e um modo de ser negro na “Améfrica Ladina”.

Para a pesquisadora Lélia Gonzalez (1988), esse “modo de ser negro na Améfrica” está diretamente ligado à identidade política, social e cultural que foi construída pelos negros na diáspora, ou seja, pelos povos africanos traficados para as Américas. Essa concepção retira o negro do espaço de subalternidade, de vítima de todo o processo da escravidão e o reposiciona enquanto um agente ativo, símbolo de luta e resistência.

A Améfrica Ladina, acima de tudo, é o território em que os negros, nas Américas, no Caribe e no Brasil, entre outros espaços, reconstruíram todo o seu modo de ser e estar no mundo e sua cultura, por meio do resgate de sua herança africana e de sua ancestralidade. Segundo Chabatura (2023, p. 6), o termo Améfrica Ladina é:

> Outro aspecto interessante nas análises de Gonzalez é a utilização da terminologia “ladina” ao invés de “latina” para se referir à América Latina e/ou Améfrica Ladina. A autora entende que há uma inexistência da latinidade nos povos da América e que, portanto, a troca de consoantes seria a mais adequada para enfatizar a origem e descendência africana desta região do continente.

Desse modo, toda a história e ancestralidade dos amefricanos são fatores essenciais para o reconhecimento de sua identidade na contemporaneidade. Essa identidade está ligada, acima de tudo, aos laços destes com sua “terra, seja através das manifestações culturais, revoltas,

quilombos [...]" (Chabatura, 2023, p. 7). Portanto, trazer essa dimensão cultural e identitária para o diálogo a partir das literaturas afro-brasileiras aproxima as crianças negras de seu autoconhecimento e pertencimento.

Partindo da concepção da literatura afro-brasileira enquanto um resgate da história ancestral e identitária negra, propomos, para esse estudo, um diálogo a partir das produções literárias infantis e juvenis que apresentam a perspectiva negra, ou seja, produções literárias de autores e autoras negras sobre vivências negras. E que, ao mesmo tempo, se apresentam a partir de uma perspectiva antirracista, relacionada à capacidade das obras de propor a desconstrução de padrões racistas e preconceituosos.

Diante disso, Eduardo de Assis Duarte, no capítulo "Por um conceito de literatura afro-brasileira" do livro intitulado *Literatura e afrodescendência no Brasil – Antologia crítica: história, teoria, polêmica,* conceitua que a literatura, partindo de uma perspectiva de escritores e escritoras negros(as) é:

> Aquela desenvolvida por autor negro [...] que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro (Duarte, 2011, p. 377).

A literatura afro-brasileira afirma a posição da população negra enquanto produtora de conhecimento e saberes, em que narram suas histórias a partir de enredos que tratam sobre seu cotidiano, suas vivências e raízes ancestrais (Duarte, 2011).

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira, também, se apresenta como antirracista. As obras tornam-se instrumentos potencializadores de diálogos entre a produção de autoria negra e/ou de temática africana com escritas que envolvem o combate ao racismo e ao preconceito a partir de uma narrativa que se afasta da visão colonial da população negra como inferior e a África como continente de miséria (Dalcastagnè, 2011).

Contudo, conforme aponta Barbosa Adão (2020, p. 65), essa visão do negro nas produções literárias de forma geral é relativamente nova:

> Quando pensamos o negro na literatura canônica, enquanto personagem, este só aparece no final da década de 20 e início

> da década de 30 do século XX. E, ainda assim, é retratado em posição subalterna, inferior, indicando a marca latente do longo período de escravidão no Brasil.

A partir disso, a literatura afro-brasileira toma forma por meio de escritas que abordam o contexto dos povos negros, representando sua história, identidade e ancestralidade. São textos de diversos gêneros, como crônicas, contos, romances, poemas, entre outros. No que diz respeito ao cenário infantil e juvenil, a literatura afro-brasileira caracteriza-se pela composição de personagens negros(as) em enredos que propõem histórias para crianças e jovens, com simbologias e significados presentes no imaginário infantil e juvenil.

As obras afro-brasileiras contribuem, portanto, para a formação de uma consciência crítica em crianças e jovens, o que, consequentemente, abre espaço para o protagonismo negro na literatura e rompe com estereótipos historicamente construídos desde a colonização do Brasil, no século XVI.

Algumas obras do cânone brasileiro, partindo de uma perspectiva de mostrar a “identidade nacional”, ignoraram completamente a presença de pessoas negras em suas narrativas. Carregadas de “ideologias discriminatórias”, essas literaturas traziam um discurso de silenciamento, que ignora os negros enquanto parte integrante da sociedade, conforme podemos compreender a partir do estudo de Mérian (2008, p. 52):

> Embora a população não branca fosse majoritária no Brasil dos anos dos meados do século XIX, quando os pensadores e escritores brasileiros que pensavam a ideia de nação, que pensavam o conceito de povo brasileiro, eliminaram, por razões ideológicas, em função dos mitos da superioridade da raça branca e da civilização europeia, mais da metade da população brasileira. Assim, os negros, por serem escravos e representantes da barbárie, tornaram-se indignos de aparecerem na galeria dos antepassados da nação brasileira.

Para Cuti (2010), essa visão não é uma mera coincidência, mas sim fruto do processo de dominação europeia desde o início da colonização brasileira. Segundo Pimenta e Oliveira (2012), no romantismo, entre 1836 e 1880, a literatura brasileira incorpora a figura do indígena, mas de um indígena socialmente aproximado da figura do branco burguês e que, por vezes, é

retratado também como herói nacional. Todavia, o negro estava excluído desse processo de formação da identidade nacional, o que ocorria porque “[...] o negro era a realidade degradante, sem categoria de arte, sem lenda heroica” (Candido, 1981, p. 247).

Em contribuição a essa discussão, Mérian (2008, p. 51) aponta que as obras também apresentavam uma visão da época dos indígenas como sujeitos “mitificados, portadores de todas as qualidades dos heróis da Idade Média que o romantismo mitificara na Europa”. A representação do corpo indígena não refletia a sua identidade, todavia, assumia características racializadas em um contexto histórico que divergia da realidade cultural.

Como exemplo, podemos citar o romance *Iracema: lenda do Ceará* (1856), de José de Alencar. O livro narra a história do encontro entre a indígena Iracema e o colonizador Martim. Iracema é apresentada como um símbolo da submissão indígena à cultura colonizadora europeia e por outro lado, Martim é o herói e o conquistador. A história é marcada por amor, lutas e conflitos em meio ao cenário de colonização no Brasil.

Ao se relacionarem, Iracema engravida e tem um filho chamado Moacir, que, posteriormente à morte de Iracema, é levado por seu pai à Europa. Essa relação nos direciona à perspectiva de formação de uma nova nação, a partir da mistura entre o europeu e a indígena na colonização, conforme analisado por Mérian (2008).

A partir da pesquisa de Souza (2015), *Do discurso político ao discurso literário: o (não) lugar do negro na nação imaginada por José de Alencar*, pode-se compreender que a obra de José de Alencar, enquanto um dos símbolos do romantismo brasileiro, afirma o sentido de que o negro foi invisibilizado, pois “estava impedido de fazer parte da formação identitária brasileira que se tentava forjar”, sendo apresentado como mera “[...] força de trabalho extremamente necessária para sustentar a economia do país [...]” (Souza, 2015, p. 5).

Cuti, no livro *Literatura negro-brasileira* (2010), critica toda essa tradição excludente e preconceituosa, apresentando um retrospecto histórico de como a presença do negro é tratada na literatura brasileira:

> O surgimento da personagem, do autor e do leitor negros trouxe para literatura brasileira questões atinentes à sua própria formação, como a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico literário noções classificatórias e conceituações da obra de poesia e ficção (Cuti, 2010, p. 12).

No modernismo, em um cenário pós-abolição da escravidão no Brasil, o negro aparece como uma figura folclórica em meio a lendas e mitos da cultura popular. Os escritores passam a olhar para a população buscando suas inspirações; contudo, o recorte focava "tão somente as manifestações folclóricas, não seus conflitos. Assim, encontra motivos para experimentações de linguagem, restabelecimento de mitos, superstições, danças, músicas e religiosidade" (Cuti, 2010, p. 12).

Para exemplificar, podemos citar a obra *Macunaíma: um herói sem caráter*, de Mário de Andrade, publicada em 1928. A obra apresenta como protagonista Macunaíma, um indígena que sai da floresta e vai viver em São Paulo. Em sua trajetória, Macunaíma vai para São Paulo junto com seus irmãos em busca de seu "muiraquitã", uma joia que simboliza sua identidade e ancestralidade. No enredo, a joia é roubada por Capei e, após isso, vai parar nas mãos do gigante comedor de gente, Piaimã, que acaba se tornando inimigo de Macunaíma.

Para além disso, a obra também "está repleta de referências à cultura popular, sendo composta em grande parte por citações de lendas do folclore brasileiro, de mitos indígenas, de cultos religiosos de origem africana" (Silva, 2023, p. 3).

Na narrativa, Macunaíma é descrito como "preto retinto e filho do medo da noite", característica que não é apresentada como um atributo de beleza a ser exaltado, mas como um símbolo de inferioridade (Andrade, 1928, p. 13). Duarte (2013, p. 147) analisa um trecho da obra que ressalta essa ideologia racista em relação à cor da pele negra:

> O texto deixa à mostra seus fundamentos racistas, como na cena do embranquecimento do personagem, em que a cor escura é não só "lavada", como surge vinculada à semântica do defeito físico. Ouçamos o "herói sem nenhum caráter", já

> branquinho, depois de mergulhar no poço mágico. Macunaíma vê o irmão repetir inutilmente o seu gesto, pois a água estava "muito suja da negrura do herói" após o banho, e afirma: "– olhe mano Jiguê, branco você ficou não, porém pretume foi-se e antes fanhoso que sem nariz".

A partir desses recortes do livro, compreendemos que a cor da pele é tida como uma característica negativa, que precisa ser "embranquecida", e que a negritude é colocada como uma "sujeira não/mal lavada". Essa visão racista é utilizada, por vezes, como um discurso de apagamento cultural e identitário, visto que reforça o sentido de o negro negar suas próprias características fenotípicas.

É primordial buscar obras que exaltem as características da negritude, para que, dessa forma, as pessoas negras possam se reconhecer e se sentir pertencentes às narrativas. A literatura afro-brasileira torna-se, nesse contexto, um exemplo de como a literatura tem o poder de romper com esses estereótipos racistas.

Quando a literatura é apresentada às crianças negras ainda na infância, ela servirá como suporte à "construção de suas identidades", pois contribuirá para o desenvolvimento da autoestima das crianças, apresentando personagens negros com os quais elas possam se identificar, conforme analisam Mariosa e Reis (2011), que também favorecerá a compreensão da diversidade étnica e cultural, uma característica essencial de nosso país. Silva (2010, p. 35) corrobora esse pensamento ao tratar sobre a representação das crianças negras em obras infantis como possibilidade de valorização da identidade negra:

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

A literatura infantil e juvenil afro-brasileira cumpre um papel fundamental na construção de uma educação antirracista, visto que, por meio dessas obras, crianças e jovens negros podem se sentir positivamente representados, enquanto crianças e jovens não negros desenvolvem valores como empatia e respeito, ao compreenderem diversas realidades e vivências culturais e identitárias, como ressaltam Santos *et al*. (2018). Nesse sentido, a literatura torna-se um potente instrumento de transformação social e de (re)afirmação da diversidade étnico-racial brasileira, uma vez que ela é uma "das possibilidades de escrever uma nova história e resgatar a cultura e identidade do povo negro" (Silva, 2024, p. 9).

2.2 A Lei 10.639/03 como base potencializadora da literatura afro-brasileira na educação

Uma das formas de apresentar a discussão sobre a literatura infantil e juvenil afro-brasileira para crianças, desde a infância, se dá por meio da escola. As instituições escolares, enquanto espaços de formação humanizadora, têm como compromisso social e político promover um ensino de qualidade que vise à formação integral das crianças.

Nesse sentido, é somente por meio do reconhecimento da educação como possibilidade de transformação social e democratização que as crianças poderão compreender a diversidade como parte integrante da identidade e cultura dos sujeitos, e não como um marcador de exclusão, conforme é tratado no Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC):

> A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias (Brasil, 2005, p. 7).

Partindo de uma perspectiva crítica da educação, as instituições, em grande parte, promovem o ensino a partir de um currículo hegemônico que

ignora a diversidade cultural e social brasileira, o que, consequentemente, atua para a manutenção do preconceito no sistema escolar. Em contrapartida a isso, Gomes (2012, p. 102), em seu artigo “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, pontua que:

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento.

Nesse sentido, a escola precisa adotar um currículo que seja antirracista e inclusivo, que reconheça como pilar fundamental a desconstrução de tradições que operam para a manutenção do preconceito e da desigualdade. O que ao mesmo tempo potencializa o reconhecimento às diversas identidades presentes no contexto escolar, como negros, indígenas, migrantes, pessoas com deficiência, entre outros.

O principal marco educacional de promoção da educação antirracista nas escolas e de descolonização do currículo foi a Lei Federal nº 10.639/03. Lei que foi implementada em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996[1]):

> Caracterizadas como um conjunto de políticas voltadas à promoção de igualdade a grupos historicamente privados de direitos, essas ações, em 2003, no governo (Lula), contaram com a implementação da Lei n.º 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, alterando assim a Lei de Diretrizes e Base da educação básica. Essa alteração na educação básica aponta para uma revisão dos conteúdos e abertura para conhecimentos capazes de reconhecer a importância da população negra na construção

[1] Lei 10.639/03: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

> da sociedade brasileira e a identificação desse sujeito (Carmo, 2022, p. 9).

A implementação das discussões sobre as contribuições e a valorização da cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas de Educação Básica tomou forma somente a partir de um processo de reconhecimento da diversidade étnico-cultural brasileira, sendo impulsionada pelas lutas “contra as desigualdades socioculturais mediante a criação de movimentos sociais negros, estudos e políticas afirmativas em favor da equidade” (Nascimento, 2019, p. 55). Nessa perspectiva, a Lei nº 10.639/03 nasce de um longo processo de luta do Movimento Negro Brasileiro desde a colonização.

Para Domingues (2007, p. 101), o Movimento Negro teve um papel fundamental na luta e na reivindicação de direitos da população negra, tendo em vista que, em sua natureza, caracteriza-se como “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais”.

Quando a Lei nº 10.639/03 foi promulgada na educação brasileira em 2003, isso representou simbolicamente a:

> [...] concretização de reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, de intelectuais, de educadores e de diferentes organismos da sociedade civil que historicamente reivindicam educação democrática e antirracista por meio da implementação de políticas públicas educacionais e curriculares que possibilitem questionar a lógica hegemônica e eurocêntrica cristalizadas nos currículos escolares da educação brasileira (Nascimento, 2019, p. 110).

Com efeito, a aprovação da Lei nº 10.639/03, para além de uma conquista histórica, representou também a materialização de mudanças nas instituições escolares, pois, a partir disso, as instituições passaram a desenvolver ações antirracistas de combate ao racismo e ao preconceito, bem como de valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Segundo Cruz e Brandão (2023, p. 9), sua implementação veio com o objetivo de “[...] pluralizar o acesso ao ensino e à diversidade cultural negra, evidenciando sua importância para a formação da sociedade”, passando a ser conteúdo curricular obrigatório em todas as áreas de conhecimento. O que

posteriormente incluiu também obrigatoriamente o estudo da temática indígena com a subsequente alteração da LDB por meio da Lei 11.645/08[2].

Em contribuição a isso, Lopes e Pinto (2024, p. 489) ressaltam que, a partir da Lei nº 10.639/03, as instituições assumiram o compromisso de refletir sobre a sua efetivação no currículo, "tendo como objetivo criar ferramentas para a superação do racismo, reconhecendo e valorizando as raízes da cultura africana na formação do povo brasileiro". Para Debus (2017, p. 146), a implementação da Lei nº 10.639/03, enquanto política pública de ação afirmativa contribuiu de forma expressiva para o reconhecimento da "diversidade étnico-racial", e a valorização da "história e a cultura dos povos negros", contudo a aceitação por parte dos agentes educacionais não foi de forma unânime, infelizmente, isso perdura até os dias atuais.

É notório que mesmo após 23 anos da implementação da Lei nº 10.639/03 ainda são mínimas as ações desenvolvidas de forma efetiva no âmbito educacional. Em uma pesquisa realizada em 2023 pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana, em seis secretarias municipais de educação nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil sobre a "Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira", os dados apontam que em 71% dos municípios, a implementação da Lei nº 10.639/03 não é cumprida[3]:

> [...] mesmo após 20 anos de alteração da LDB, observamos que o desafio dessa transformação ainda está posto em abordagens básicas, quando os resultados da pesquisa apontam que os temas considerados importantes de serem trabalhados (como conteúdos sobre diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros) dizem respeito a discussões relevantes, porém podem ser identificados como mais confortáveis, em detrimento de tópicos como hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomadas de decisão. Ou seja, ainda se escolhe refletir a educação para relações étnico-raciais sem que se pretenda rever a construção e manutenção de privilégios. Escolhas que podem revelar um arcabouço mais amplo para reflexão acerca da percepção de baixo apoio e engajamento para implementação da lei (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 75).

[2] Lei 11. 645/08: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
[3] Link de acesso a pesquisa: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf

Os dados apontam para uma dura realidade presente em todo o país: ainda há muito a avançar para a descolonização do currículo e a implementação de um currículo antirracista, conforme citado no estudo de Gomes (2012). Segundo Santos (2024, p. 61), o cumprimento da Lei n° 10.639/03 e a consolidação de um currículo antirracista nas instituições de Educação Básica ainda não é realidade por conta do "[...] desconhecimento – revelando a carência de formação sobre a temática – e na resistência – denotando certo grau de preconceito e/ou conservadorismo de alguns grupos".

Podemos constatar por meio do estudo de Hortêncio (2025) que as fragilidades e tensões também se apresentam frente à formação dos professores, que por vezes, não tiveram contato com a Lei nº 10.639/03 em sua formação inicial, e a alegação desse desconhecimento sobre os objetivos dela promovem a invisibilidade de ações. Cruz e Brandão (2023, p. 16) discutem algumas problemáticas que envolvem a atuação dos professores no que diz respeito à Lei n° 10.639/03:

> Ao se problematizar a diversidade étnica, o que se percebe é uma visão deturpada sendo reproduzida nas escolas, uma vez que a aplicabilidade do que rege a Lei 10.639/03, muitas vezes não sai do papel, ou sai de maneira equivocada, seja em relação à diversidade étnica e cultural ou em detrimento dos muitos silêncios que seguem validando esse apagamento perpetrado pela historiografia e consolidado nos bancos escolares.

Os professores precisam estar preparados para compreender de que forma devem integrar as práticas pedagógicas antirracistas em suas aulas e também precisam saber como lidar com situações de racismo e preconceito.

De acordo com Silva e Rocha (2020), uma forma de romper com essa barreira formativa se dá por meio das formações continuadas, visto que atuam como instrumento de fortalecimento das lacunas da formação inicial. Por meio da formação continuada, os professores são convidados a dialogar com seus pares e a construir novos conhecimentos de forma colaborativa. Com efeito, a partir do conhecimento da Lei nº 10.639/2003, os professores passarão a refletir criticamente sobre a realidade educacional e a repensar "[...] suas práticas pedagógicas, superando perspectivas eurocêntricas e incorporando,

de forma crítica e significativa, a história, a cultura e as contribuições dos africanos e afro-brasileiros" (Matos *et al*., 2025, p. 315).

Diante desse contexto, a literatura afro-brasileira emerge como componente inegociável do currículo para propiciar um processo de ensino que rompa com as estruturas do racismo e do preconceito presentes na escola e na sociedade, de acordo com Silva (2021), em sua dissertação *Literatura infantil e juvenil de temática africana: os programas de livro literário no Ensino Fundamental I*.

A literatura afro-brasileira, em diálogo com a Lei nº 10.639/03, apresenta-se como um caminho profícuo para o ensino-aprendizagem dos alunos, já que a literatura é uma maneira diferenciada de discutir e problematizar questões da realidade social, como o racismo. E isso pode ser desenvolvido em sala de aula seja a partir de uma contação de histórias, da leitura do livro ou da dramatização da narrativa. Rufino (2010, p. 22) salienta algumas contribuições promovidas a partir da literatura:

> Levar a história e a cultura africana e afro-brasileira para a escola através da Literatura Infantil é mais do que fazer cumprir a lei, é tornar conhecida uma história que tradicionalmente foi negada, mas que nem por isso deixou de existir em espaços específicos de resistência: quilombos, senzalas, terreiros etc. Como a Literatura tem uma linguagem ampla e interfere diretamente na imaginação, a Literatura Infantil é um canal importante e indispensável para se conectar ao imaginário infantil e, assim, contribuir para a compreensão de si mesmo e do mundo.

As obras literárias afro-brasileiras, além de propiciarem a formação de leitores desde a infância e o contato com textos de diversos gêneros, também exercem a função de promover às crianças negras o conhecimento sobre si e sobre sua ancestralidade. Entretanto isso só é possível por meio de obras que de fato foram escritas e pensadas a partir de uma vertente antirracista, conforme dialoga com Castilho (2004, p. 109):

> A literatura infantil que os alunos leem nas escolas com maior frequência raramente mostra famílias negras felizes e bem-sucedidas, personagens negras bem vestidas; raramente há príncipes, reis, rainhas de cor negra, assim como também não é comum ver um negro na capa de um livro, ou sendo o personagem principal.

As instituições não podem simplesmente adotar quaisquer obras que tratem da temática étnico-racial ou que somente tenham personagens negros(as) em sua narrativa. Faz-se necessário analisar profundamente os discursos presentes nos livros, realizar a seleção daqueles que estão de acordo com o que estabelece a Lei nº 10.639/03 e que contribuirão para a formação das crianças de forma positiva. Ainda sobre a análise das obras literárias e a atuação dos professores, Faria (2004, p. 21) ressalta a necessidade da inclusão de novos saberes a formação docente:

> uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida. [...] as escolhas, tanto do livro como o quê e como trabalhar esse instrumental literário são da maior importância.

Esse exercício é necessário pelo fato de muitas obras escritas para crianças reforçarem em sua narrativa ideologias racistas, de acordo com o que problematizam Santos e Mazzuco (2022) em seu artigo “Literatura infantil como ferramenta de fortalecimento da autoestima de crianças negras na primeira e segunda infâncias”.

Na medida em que os docentes tomam consciência do papel da literatura afro-brasileira para a formação das crianças negras, passam a desconstruir o currículo colonial e a desenvolver práticas que valorizam as culturas africanas e afro-brasileiras. Gomes (2003), no livro *Diversidade na educação: reflexões e experiências*, afirma que, para que ocorra a efetivação de práticas étnico-raciais nas escolas, é necessário, antes de tudo, a descolonização do currículo e a adoção de práticas antirracistas que valorizem a identidade, a diversidade, a ancestralidade e a cultura afro-brasileira.

A literatura afro-brasileira, nesse contexto, tem um papel fundamental no fortalecimento da luta antirracista na Educação Básica. A partir da discussão de obras que valorizam a identidade e a pertença racial das crianças negras, os docentes contribuem para que as crianças reconheçam suas características como um pedaço da África em sua história. Nesse contexto, a literatura afro-

brasileira é utilizada como uma estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural e à discriminação racial.

A escola, enquanto espaço de formação, torna-se um espaço primordial para o desenvolvimento de ações antirracistas voltadas à eliminação do preconceito, conforme destacam as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* do MEC:

> A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2006, p. 236).

Posto isso, compreendemos a urgência de uma mudança concreta na postura de todos os agentes escolares e das instituições em relação ao cumprimento da Lei nº 10.639/03. Essa mudança pode iniciar por meio da literatura afro-brasileira, seja a partir do desenvolvimento de projetos literários institucionais permanentes; da inclusão de uma proposta pedagógica literária efetiva no Projeto Político-Pedagógico da instituição; do desenvolvimento de formação continuada para os professores; assim como da aquisição de um acervo de qualidade para as diferentes faixas etárias, com obras antirracistas.

2.2.1 Práticas pedagógicas mediadas pela literatura afro-brasileira em sala de aula: quais caminhos podemos seguir?

As propostas pedagógicas literárias discutidas neste tópico partem das vivências experienciadas durante a trajetória como docente na Educação Básica. Diante do contexto educacional, destacamos algumas ações que podem ser desenvolvidas por meio da literatura em sala de aula: 1) leitura e análise de livros; 2) contação de histórias e dramatização; 3) feira literária.

A leitura de livros referentes à temática pode ser realizada a partir da seleção das obras, sejam aquelas do acervo do professor ou as que estão disponíveis na escola. A seleção e análise das obras podem ter início a partir

de uma visita à biblioteca da escola, com a turma explorando quais obras sobre as relações étnico-raciais estão presentes no acervo.

Caso a escola não tenha livros que tratem sobre a temática negra, a ausência das obras se torna uma pauta para discussão e reflexão com os alunos. Outra possibilidade mais acessível, para além dos livros físicos, é a utilização de livros digitais que são disponibilizados em bibliotecas virtuais, como a "MEC Livros[4]", estruturada pelo Ministério da Educação do Brasil a partir de 2026.

Na sequência, o professor deve definir de forma clara como trabalhará com os livros, se será de forma individual ou coletiva. De maneira individual, cada aluno da turma escolherá uma obra que chamou a sua atenção e/ou com a qual se identificou. Os alunos devem explorar todos os elementos que constituem o livro, como a capa (analisar as imagens), as informações de autoria (conhecer o autor e o ilustrador) e, por fim, analisar a narrativa (texto escrito e as ilustrações).

A perspectiva de leitura coletiva pode ser realizada com cada aluno tendo um exemplar do mesmo livro. O professor, nesse contexto, direcionará a leitura em sala. Um exemplo seria cada aluno ler um trecho e os demais acompanharem, ou escolher uma criança para ler toda a obra, ou até mesmo o professor fazer a leitura. A leitura do docente, em algum momento, é essencial pelo fato de ser uma maneira dos alunos aprenderem como deve ser uma leitura que respeita as pontuações e utiliza a entonação da voz.

Após a leitura, seja ela coletiva ou individual, é essencial que haja um momento para que sejam retomadas questões que foram apresentadas na obra. Os alunos podem dizer com quais partes da obra mais se identificaram e/ou do que gostaram e/ou o que mudariam na narrativa. Nesse momento, o professor, enquanto mediador, precisa estar atento às indagações e às opiniões dos alunos, intervindo quando necessário e trazendo também as suas contribuições.

Conhecer quem produziu o livro é também um atarefa relevante. Ao explorar quem escreveu e/ou ilustrou a obra lida, o docente proporciona um

[4] O MEC Livros é uma biblioteca digital de livros gratuitos dos mais diversos gêneros e faixa etários, desenvolvida pelo Ministério da Educação do Brasil. Link de acesso: https://meclivros.mec.gov.br/

momento de valorização da produção de autoria negra. Os alunos passam a conhecer a história e a trajetória de diversos autores negros. Esse exercício pode ser realizado na sala de informática e/ou também por meio de uma pesquisa feita na contracapa do livro, quando apresenta a biografia e a fotografia dos autores. Os alunos também podem realizar a pesquisa em suas casas com o auxílio da família.

Ao terem contato com a trajetória e as imagens dos autores negros, os alunos passam a se reconhecer como autores e compreendem que também podem escrever suas histórias. Uma outra proposta que pode ser desenvolvida a partir da pesquisa sobre os autores é a produção de um varal ou livro com as respectivas biografias e fotografias. Essa atividade pode ser divulgada para as famílias e as demais turmas da instituição escolar.

Quando a leitura for realizada de forma individual, é interessante que cada criança apresente seu livro em forma de seminário, narrando brevemente o enredo da narrativa, destacando o que compreendeu. Isso permite que os alunos contem se se identificaram com a obra, as personagens e o enredo, e até mesmo se se sentiram representados ou não.

Para chegarem até a etapa de contar o que compreenderam das histórias, antes de tudo os alunos precisam fazer o exercício de análise. Esse exercício é pensado para que compreendam se a obra realmente tem uma abordagem antirracista. Isso deve ocorrer porque diversas obras com personagens negros encontradas nas bibliotecas escolares pelo Brasil, ao invés de ensinar, podem reproduzir e potencializar o racismo e o preconceito.

Por meio da análise das obras, também podem ser elencados os temas principais presentes na narrativa. Diante disso, a turma pode desenvolver uma roda de discussão com base no que foi elencado, por exemplo, sobre racismo, preconceito, ancestralidade, identidade, cabelo crespo, história e cultura africana. A roda de conversa não deve ser somente para destacar o que a turma e o docente julgarem “importante” dentro do livro, mas para promover o letramento racial dos alunos, contribuindo, assim, com uma formação crítica e humanizadora.

Nessa proposta, os alunos também podem realizar uma indicação literária. Cada aluno conta para a turma por que devem conhecer o livro que foi lido e analisado. A indicação também pode ser escrita em formato de resumo

descritivo e/ou apresentar desenhos que representem a obra. A indicação literária também pode ser feita utilizando recursos audiovisuais, como o vídeo. Após a produção do vídeo é indicado que este seja divulgado nas redes sociais da instituição e/ou nos grupos de *WhatsApp* das demais turmas da escola.

Na Educação Infantil, o registro pode ser feito a partir de um escriba dos relatos orais das crianças, o professor. As crianças, nessa etapa de ensino, podem produzir desenhos, recortes, colagens e pinturas, representando o que compreenderam da obra e/ou fazendo uma releitura da capa do livro. Durante os registros em forma de desenhos ou pinturas, o professor pode explorar a representação identitária e o reconhecimento e valorização da pertença ancestral das crianças. Dessa forma, levando as crianças a reconhecer sua cor e identidade, para evitar que reproduzam padrões racistas, como o discurso do "lápis cor de pele", que não representa os diversos tons da pele negra.

Além do professor, as famílias das crianças também podem contribuir com os registros. Isso pode ocorrer quando a criança leva o livro para casa e, com a família, é feita a leitura e, na sequência, os familiares a ajudam a registrar por escrito ou em forma de desenho o que compreendeu.

No Ensino Fundamental, os alunos podem explorar outros recursos, como o registro escrito diário/semanal/mensal. Os alunos podem ter um diário de leituras, no qual registram um resumo de todos os livros que leram. A partir dos livros, os alunos também podem reescrever as histórias, contando-as a partir de sua perspectiva ou até mesmo criar as suas próprias, despertando o senso dos alunos enquanto autores.

Um ponto essencial a ser destacado é o fato de que a proposta literária desenvolvida a partir do contato com as obras literárias afro-brasileiras não deve se restringir ao momento de ir até a biblioteca ou estar atrelada ao componente curricular de Língua Portuguesa. A literatura é uma possibilidade interdisciplinar que perpassa todos os componentes do currículo escolar.

Nos componentes de História, Geografia, Ciências, Arte, Matemática, Educação Física e Ensino Religioso, podem ser exploradas informações sobre o país e/ou contexto histórico retratado na história, além de outros aspectos da identidade cultural do país, como a economia, o clima, os animais, a vegetação, a culinária, as artes, a língua falada, a música, a dança, a vestimenta, os esportes, os jogos e brincadeiras praticados, entre outros.

Outra possibilidade de trabalho com a literatura afro-brasileira é a contação e a dramatização das histórias. Os alunos podem escolher, dentro do acervo ao qual tiveram acesso, quais obras mais gostaram e, a partir disso, realizar a contação da história. Ela pode ser feita a partir do livro e/ou com a utilização de recursos pedagógicos, tais como: painéis, aventais, caixas, fantoches, dedoches e histórias na lata.

A contação das histórias pode ser feita pelos alunos ou pelo professor, mas também por membros das famílias, convidando-os para fazerem parte desse momento. As famílias passarão a compreender a escola como um espaço de acolhimento, que está de portas abertas para que participem das atividades escolares. Em muitas situações, as famílias são apenas convidadas para participar de reuniões escolares ou para ouvir sobre questões que envolvem problemas com os alunos. Os demais funcionários que integram a equipe escolar também podem participar, como os membros da equipe gestora, da infraestrutura, da nutrição, da equipe psicossocial e da vigilância. Isso reforça o fato de que todos são agentes educacionais e fazem parte do processo de formação dos alunos.

Já a dramatização é uma ferramenta que, além de explorar a entonação da voz e a leitura, também abre espaço para a expressão e a interpretação. Os alunos têm a possibilidade de reencenar as histórias por meio de suas perspectivas. O teatro é uma arte que trabalha com os sentimentos e a expressão corporal, levando ao desenvolvimento do trabalho em grupo, da empatia e da socialização.

A dramatização de cenas sobre o racismo e o preconceito pode promover a conscientização dos alunos. Isso possibilita a reflexão a partir da interpretação dos sentidos que são produzidos pela história/peça. Outro exemplo é a dramatização de peças que versam sobre um determinado povo africano. Essa atividade, além de ser um convite para conhecerem a história e a cultura desse povo, também é uma possibilidade de valorização e reconhecimento de sua pertença ancestral.

Por fim, a feira literária é outra abordagem a ser adotadas nas escolas. A feira literária é um momento de integração entre as diversas propostas que já foram apresentadas, desde a leitura e análise do livro até a dramatização e a contação de histórias. A feira do livro é um convite para que as famílias, a

escola e toda a comunidade escolar possam conhecer o que vem sendo desenvolvido durante o ano letivo por meio dos projetos literários da turma e/ou dos projetos institucionais, como a própria feira.

A feira deve integrar saberes que partem das produções dos estudantes e professores, mas também de parceiros, como autores negros. Na feira, podem ocorrer momentos para que toda a comunidade conheça alguns autores negros, suas histórias, obras e dialogue com eles. Nem sempre os alunos e as famílias têm a oportunidade de conhecer autores locais.

Além disso, durante a feira podem existir espaços ao ar livre e/ou dentro da instituição para que sejam realizadas leituras. Muitos membros da comunidade podem não ter tido a oportunidade de conhecer obras que tratem sobre perspectivas afrocentradas, que apresentem personagens negros e retratem experiências das mais diversas temáticas, o que, assim como para as crianças, pode representar um momento de reconhecimento e identificação ao lerem livros que tenham personagens como eles.

As produções interdisciplinares, como jogos, diários de leitura, cartazes, artesanatos, entre outras produções desenvolvidas por meio da literatura afro-brasileira, devem estar expostas nos pátios, nas paredes, nas salas, embaixo das árvores, ou seja, em todos os ambientes, para que a comunidade veja e compreenda tudo o que foi desenvolvido pelas turmas. Durante a feira podem ocorrer as contações de histórias e as apresentações de teatro que foram desenvolvidas pelos alunos.

Portanto, o trabalho com a literatura afro-brasileira na escola não se resume apenas à leitura do livro, mas integra a multiplicidade de saberes e práticas que ultrapassam a discussão sobre o racismo e o preconceito. Práticas pedagógicas antirracistas promovem a integração entre a escola e a comunidade, propiciando uma formação significativa e de qualidade para os alunos.

2.3 Literatura afro-brasileira como mediação pedagógica para o ensino de religiosidades de matriz africana

Compreendemos a partir da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que o Brasil é um país laico, ou seja, uma nação

que não tem uma religião oficial. Nesse sentido, não temos uma religião centralizadora que influencia nossos pensamentos e cada sujeito tem o direito de manifestar a sua espiritualidade de forma plena e livre, conforme descrito no Art. 5º que trata sobre os direitos humanos individuais e coletivos:

> Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito a vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (Brasil, 1988, p. ?).

Contudo, é evidente que na prática isso é uma situação que não se sustenta, tendo em vista que praticantes de religiões de matriz africana sofrem com a intolerância e o racismo religioso cotidianamente em suas mais diversas configurações. Para Machado (2026, p. 3), essas manifestações de intolerância podem "[...] ocorrer por meio de agressões verbais, físicas ou sociais, além de comportamentos hostis e até ações violentas dirigidas a pessoas que professam crenças diferentes das do agressor".

Ao analisarmos a pesquisa *Conflitos e intolerância religiosa no Brasil contemporâneo* de Jesus *et al.* (2018), conseguimos observar que a raiz da intolerância religiosa não se originou hoje, mas é uma consequência que advém das marcas históricas deixadas pelo processo de colonização de nosso país:

> A intolerância religiosa no Brasil começou com a chegada dos portugueses que trouxeram consigo o catolicismo, que como a história conta, não aceitava nenhuma outra ideia que não fosse a sua própria, desprezavam as crenças indígenas as quais tinham como maléfica. Com o passar das décadas, houve a vinda dos negros para serem escravizados, e a mesma situação se repetiu. Para livrar-se das perseguições de seus senhores e do clero, os negros faziam uso das imagens dos santos católicos em suas cerimônias, quando na verdade estavam cultuando seus orixás. Eles foram os que mais

> sofreram intolerância religiosa, porque sua religião era considerada na época, uma religião demoníaca [...] (Jesus *et al.*, 2018, p. 2).

Para Thomaz (2022), essas estratégias citadas por Jesus *et al.* (2018) foram tentativas de destruição da identidade cultural e ancestral dos povos africanos. A religião, em especial o catolicismo foi uma das principais armas utilizadas para a dominação dos povos. Além de receberem nomes europeus, os escravizados eram batizados e convertidos ao cristianismo de forma forçada. Além disso, segundo Munanga (2013, p. 8), os africanos ao chegarem nos países de destino "eram proibidos pelas leis e por perseguições policiais, de manter suas tradições e cultuar seus deuses, para reforçar o processo de destruição das identidades já iniciada a bordo dos tumbeiros".

Como forma de preservação cultural, os africanos transformaram as suas dores em um movimento de resistência e perpetuação de sua cosmologia, no Brasil. Por mais que não estivessem em seu solo sagrado, seu lugar de origem, no Brasil, os africanos ressignificaram suas divindades, ritos e formas de expressão espirituais, dando origem ao que denominamos hoje de religiões afro-brasileiras de matriz africana, conforme indicam Gomes e Ferreira (2013, p. 14):

> As religiões de matriz africana foram produzidas historicamente no Brasil, no contexto de resistência à escravidão, por milhões de africanos arrancados de suas terras. Para garantir a sua sobrevivência, a sua humanidade e as suas referências culturais e identitárias, os diferentes africanos escravizados produziram, reconstruíram e ressignificaram as crenças do seu lugar de origem, a sua relação com o cosmos e o mundo mítico. Muito do que viviam em suas terras e etnias foi reconstruído, metamorfoseado no contexto da opressão, dando origem a outros ritos, cultos, crenças e mitos.

A fala de Gomes e Ferreira (2013) reafirma a perspectiva de que as religiões de matriz africana se constituíram da necessidade de preservação dos saberes espirituais e ancestrais dos povos escravizados. De acordo com Prandi (1999, p. 96), para os africanos que foram retirados a força de seu território, "o mundo invisível e espiritual era tão real e concreto quanto o material". Suas expressões e manifestações culturais "eram variações do tema fundamental de sua religião", pois, carregavam consigo uma perspectiva

diferente das religiões, “uma cosmovisão que era mais do que uma representação do mundo”.

Por mais que atualmente o cenário se difere do período de colonização e existam inclusive leis que proíbem e tipificam como crime as práticas de intolerância religiosa, como a Lei nº 9.459/1997, ainda persistem na contemporaneidade a intolerância religiosa. O preconceito contra praticantes de religião de matriz africana ocorre em diversos espaços, inclusive no contexto escolar que subjaz um ambiente de formação humana que tem como princípio a promoção da equidade e inclusão. Um dos exemplos práticos disso é apresentado por Munanga (2013, p. 8), no prefácio da obra *Nkisi na diáspora*:

> Esse preconceito se expressa, muitas vezes, quando aparecem nas propostas curriculares sobre a diversidade cultural as palavras “Candomblé”, “Umbanda” ou outras que remetem às religiões brasileiras de matrizes africanas. Sem saber exatamente do que se trata pelo conteúdo, as reações de recusa acompanhadas de violência verbal são de natureza preconceituosa com certa dose de intolerância religiosa. Aliás, ninguém gostaria de ser “tolerado”, mas sim de ser considerado, simultaneamente, igual e diferente e, consequentemente, respeitado.

A fala do autor além de problematizar situações de violência que emergem da reprodução de práticas educacionais discriminatórias e são vivenciadas por docentes que trabalham com a história e cultura africana, também nos convida a refletir sobre a descolonização do currículo escolar. Destarte, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a construção dos currículos das instituições escolares públicas e privadas da Educação Básica, que foi promulgada em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), trata sobre a valorização e o estudo de práticas ligadas a religiosidades nos objetivos do componente curricular de Ensino Religioso:

> a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a

> Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Brasil, 2018, p. 436).

O componente de Ensino Religioso conforme expresso na BNCC (2018, p. 437) é voltado para o conhecimento, respeito e valorização das diferentes manifestações religiosas, partindo do estudo das mais diversas "[...] experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios [...]. Nessa mesma perspectiva, Gomes e Ferreira (2013, p. 29) reconhecem que o objetivo não deve ser ministrar o ensino religioso, mas promover "[...] uma ação educativa que ajude os estudantes e suas famílias a superar a ignorância e o preconceito" [...].

A BNCC não estabelece que o ensino deve ser voltado à religião específica de um povo e/ou cultura, contudo, práticas religiosas como o estudo da Bíblia Sagrada enquanto material didático são aceitas e disseminadas por muitos professores no Brasil. Tais práticas divergem da proposta curricular do documento normatizador oficial, o que acaba enviesando o ensino e invisibilizando o estudo de outras manifestações religiosas, como as de matriz africana. De acordo com Lionço e Mattos (2021, p. 17), ações como a citada anteriormente, "além de propor a cristianização da educação, esse movimento tende a fragilizar o reconhecimento da diversidade social".

A BNCC, ao propor o ensino por meio de uma perspectiva que reconhece, respeita e valoriza a diversidade cultural e social, alinha-se ao que foi estabelecido em 2003 pela Lei n° 10.639/03. Ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em toda a rede de ensino, a Lei n° 10.639/03 determina que sejam tratadas durante as aulas questões que estão relacionadas também à religiosidade, sendo ela eixo fundamental da identidade e cultura dos povos africanos.

Nesse contexto, a literatura afro-brasileira se apresenta como uma das formas de cumprir o que estabelece a Lei n° 10.639/03, fortalecendo a luta pela valorização e respeito à religiosidade de matriz africana. O estudo de obras afro-brasileiras, que discutem a religiosidade de matriz africana, torna-se instrumento de mediação desses saberes. As instituições escolares devem adquirir obras que dialoguem com os saberes das religiões de matriz africana,

obras que tratem da temática por meio de uma linguagem própria para os estudantes.

Um dos exemplos de produção literária voltada ao público infantil e juvenil é a obra objeto central desse estudo *Os nove pentes d'África,* de Cidinha da Silva (2009). A religiosidade de matriz africana presente na obra é construída a partir da cosmologia africana que é enredo central das vivências da família Quintiliano. No que se refere à representação dos costumes, valores e crenças que são praticados pela família e perpetuados para as futuras gerações.

A relação com os ancestrais pode ser identificada pela presença do avô mesmo após a sua morte. Na narrativa, sua figura se mantém viva na memória dos familiares, algo que também é simbolizado pelas histórias que cada neto carrega consigo ao lembrar de como ganhou o pente de vô Francisco.

Além disso, a religiosidade também está presente nas simbologias encontradas nas obras, algo que remete à cosmologia, à filosofia e ao modo de vida em muitas culturas africanas. Podemos observar isso nas imagens entalhadas nos pentes, nos nomes dos personagens e na história da família em si. Todos são elementos que remetem à orixalidade, às divindades e às ligações com a espiritualidade de matriz africana.

Abordando questões que valorizam a orixalidade, Cidinha da Silva convida as crianças e jovens leitores a conhecer sobre a religiosidade e compreender de fato como ela se manifesta no modo de vida das pessoas. Destarte, somente a partir da compreensão do que verdadeiramente significam e representam as religiões de matriz africana, assim como o respeito a seus praticantes, é que teremos um cenário diferente que não perpetua a intolerância religiosa, conforme destacam Gomes e Ferreira (2013).

3 NARRATIVAS DE ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE PELA PERSPECTIVA DE CIDINHA DA SILVA EM *OS NOVE PENTES D'ÁFRICA*

Esta seção trata sobre as discussões que interpelam a obra *Os nove pentes d'África,* de Cidinha da Silva. Primeiramente, é contextualizado quem é a autora, assim como é apresentada a obra *Os nove pentes d'África* (2009). Em sequência, é apresentado um breve estado da arte por meio de algumas pesquisas produzidas a partir da narrativa de Cidinha da Silva em programas de pós-graduação em nível *stricto sensu*. Por fim, é discutida a articulação entre o trabalho de Cidinha da Silva e a produção de outros(as) autores(as) negros(as); além disso, são contextualizadas as discussões sobre a análise da obra em diálogo com a literatura sobre vertentes da ancestralidade e da identidade negra.

3.1 A representação do feminino negro na escrita de Cidinha da Silva

Maria Aparecida da Silva, mais conhecida como Cidinha da Silva, é uma mulher preta, brasileira, escritora e pesquisadora de 57 anos que nasceu em 1967, em Belo Horizonte-MG.

Imagem 1 – Cidinha da Silva



Fonte: Palla Editora (2021)

Cidinha da Silva, em entrevista ao canal do *YouTube* Bondelê, em 2018, conta um pouco de sua história familiar:

> Eu sou filha de pais trabalhadores, pouco escolarizados. Que não tinham essa tradição de leitura de livros em casa. Entretanto, a educação sempre foi uma coisa importante, para eles, para que a gente efetivasse isso, eu e meus irmãos. Então, a gente tinha todo o apoio para uma vida escolar produtiva dentro dos limites de uma família operária. Uma família de poucos recursos econômicos[5].

Cidinha da Silva, assim como muitas meninas negras, viu na literatura uma forma de romper e transformar sua realidade social, e isso começou por meio da educação pública e o incentivo de seus pais Antônio da Silva e Maria Pedrelina dos Santos Silva, como ela mesma conta na entrevista *Cidinha da Silva: 'a literatura expande nosso diálogo com o mundo'*, realizada por Jéssica Moreira, em 2020, ao *site Nós*[6].

A autora já publicou livros de diversos gêneros que foram traduzidos para mais de cinco línguas, dentre elas o francês, o inglês e o alemão. Cidinha da Silva é fundadora do Instituo Kuanza e da editora Kuanza Produções. Em corroboração à caracterização e apresentação da autora, Manoel e Pinto (2021, p. 10) ressaltam que:

> A autora diversifica sua escrita com a adoção de diferentes gêneros literários: conto, crônica, novela, ensaio, dramaturgia e infantil/juvenil. Sua estética textual é elaborada a partir de pesquisas sobre africanidades, orixalidades, ancestralidades e tradições africanas, afro-brasileiras, afro-diaspóricas e afro-indígenas.

Sua formação inicial é em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a tese *Mapeamento das Políticas Públicas para o Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil com Recorte de Africanidades e Relações Raciais – 2003 – 2016*.

---

[5] Bondelê. Bondelê #38: Resenha de Um Exu em Nova York mais entrevista com a autora. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ah_9ZF1MwN0. Acesso em: 10 dez. 2025.

[6] Nós. Cidinha da Silva: 'A literatura expande nosso diálogo com o mundo'. 2020. Disponível em: https://nosmulheresdaperiferia.com.br/cidinha-da-silva-a-literatura-expande-nosso-dialogo-com-o-mundo/. Acesso em: 04 dez. 2025.

O interesse em ser escritora surgiu na infância, conforme a própria autora relata, na entrevista *Cidinha da Silva: protagonista da literatura brasileira*, concedida a Patrícia Freire ao portal Afreaka em 2013:

> Sempre pratiquei a escrita criativa desde criança e nasceu nessa época também o desejo de ser escritora. Eu lia muito e queria criar minhas próprias histórias. A decisão de publicar literatura ocorreu em 2006. Antes de publicar literatura, escrevi e publiquei seis dezenas de ensaios e artigos abordando as relações raciais e de gênero em diálogo com educação e juventude. Fui também ativista de combate ao racismo e ao sexismo numa ONG chamada Geledés-Instituto da Mulher Negra, em São Paulo[7].

A autora já publicou mais de 17 livros de literatura, dentre eles cabe citar a obra *Um Exu em Nova York*, pelo qual recebeu o Prêmio Clarice Lispector, na categoria contos, pela Fundação Biblioteca Nacional em 2019. Outro de seus livros mais conhecidos é o *#Parem de nos matar!*, publicado por sua editora Kuanza Produções em 2019. Assim como a obra *Explosão feminista*, com a qual foi finalista do Prêmio Jabuti (2019), e, posteriormente, em 2020, recebeu o Prêmio Rio Literatura 4ª edição, na categoria ensaio.

Em entrevista feita por Pedro Henrique Souza da Silva ao portal Literafro da Universidade Federal de Minas Gerais em 2015, Cidinha da Silva destaca um ponto essencial sobre sua escrita:

> Eu não escrevo para o mercado, porque não escrevo para vender, escrevo para materializar minha necessidade de criação. Também não escrevo para formar novos leitores, como já disse, entendo isso como trabalho do ativismo literário. O meu trabalho, minha exigência de ofício é ouvir o texto e dar a ele o formato desejado por ele, o texto[8].

Cidinha da Silva escreve sobre suas experiências, sobre como percebe o mundo à sua volta, sua família, bem como sobre a cultura, os mitos, as lendas, a espiritualidade e a ancestralidade afro-brasileira e africana. Cidinha

---

[7] Afreaka. Cidinha da Silva: protagonista da literatura brasileira. 2013. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/notas/cidinha-da-silva-protagonista-da-literatura-brasileira/. Acesso em: 09 dez. 2025.

[8] Literafro: o portal da literatura afro-brasileira. Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. 2015. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ensaio/12-cidinha-da-silva-africanidades-e-relacoes-raciais. Acesso em: 10 dez. 2025.

da Silva escreve sobre contextos reais, podendo expressar suas próprias experiências e as vivências de seus pares.

De acordo com Bertol (2024, p. 8), “as palavras de Cidinha da Silva ecoam em um cenário onde emergem debates sobre as vozes silenciadas e o protagonismo negro, desafiando as estruturas de poder e representação”. Contribuindo com essa perspectiva, Cidinha da Silva, em entrevista a Carolina Freitas da Cunha ao Canal Bondelê, conta um pouco da identidade de sua escrita:

> Então, na minha literatura, especificamente, quando a questão racial aparece, e ela aparece o tempo todo, é sempre de maneira a desconstruir o racismo, a desconstruir a branquitude e a dar relevo aos sujeitos que fazem essa desconstrução e aos mundos novos que esses sujeitos constroem. As propostas de análise do mundo, de inserção no mundo que esses sujeitos negros fazem, isso me interessa muito. E paralelamente a isso, de maneira mais enfática até eu trabalho com as africanidades, que são aquilo tudo que a gente bebeu e bebe. No meu caso mais especificamente das tradições africanas, e que a gente reinventa. Esse é o grande cenário da diáspora africana, essa reinvenção possível de África que a gente fez nos lugares para os quais nossos ancestrais foram forçadamente levados. E essa reinvenção no meu caso ela tem pitadas de contemporaneidade que me interessam muito. Eu gosto muito de dialogar com meios de comunicação de massa, com televisão, com cartoon, novela, com futebol, com coisas que estão na vida cotidiana das pessoas e eu sou uma dessas pessoas[9].

Em síntese, a escritora produz uma literatura que denuncia as mazelas que afetam a população negra, mostrando uma perspectiva cultural que está para além do negro enquanto inferior. Uma literatura que valoriza e respeita a história, identidade, ancestralidade, diversidade e cultura afro-brasileira.

A publicação das produções literárias de Cidinha da Silva, por vezes, parte do processo de publicação inicial em formato de crônicas publicadas em *sites* e, posteriormente, essas produções são organizadas em formato de livro. As narrativas em formato digital de Cidinha atuam como uma importante prática de democratização do acesso à literatura contemporânea de forma gratuita.

---

[9] Bondelê. Bondelê #38: Resenha de Um Exu em Nova York mais entrevista com a autora. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ah_9ZF1MwN0. Acesso em: 10 dez. 2025.

A interação com o ambiente virtual e digital é fundamental na sociedade contemporânea, pois, a partir da internet, as pessoas realizam diversas conexões, sendo uma delas com a literatura. Para Martins (2019), as publicações literárias digitais, em muitos casos, acabam atingindo um leitor que, sem a disponibilização daquela versão digital e gratuita, possivelmente não teria acesso àquele material, tendo em vista o custo das obras físicas.

A maioria de suas crônicas em formato digital é publicada no portal digital do Geledés – Instituto da Mulher Negra. Conforme informações disponíveis no próprio portal, o Geledés atua para além da divulgação literária, sendo ele:

> [...] uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e de pessoas negras em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira, que limitam o acesso aos direitos. Ao longo de nossa atuação, ampliamos nossos compromissos e posicionamentos também contra outras formas de discriminação e preconceito, que limitam a realização da plena cidadania, tais como: a lesbofobia, a homofobia, a transfobia, a bifobia, regionais, racismo religioso, à pessoa com deficiência, de opinião e de classe – o que integra os princípios norteadores da nossa agenda estratégica.[10]

O Geledés foi fundado em 1988 “por mulheres negras insatisfeitas tanto com o feminismo branco quanto com o machismo presente no movimento negro”, sendo caracterizado como uma organização pioneira no combate ao racismo e ao sexismo no Brasil (Vieira, 2023, p. 7). Cidinha da Silva, além de compor o *hall* de escritores(as) do portal, também presidiu o Geledés, conforme destacado em entrevista para Kátia Mello ao Portal Geledés, em 2018:

> Tenho muito orgulho de ter presidido Geledés, porque durante muitos anos a organização foi a coisa mais importante da minha vida e a ela dediquei boa parte da minha juventude. Depois de alguns anos como diretora, eu queria o posto máximo. Não foi fácil chegar à presidência, eu não tinha votos espontâneos da maioria da diretoria, minha eleição foi resultado de uma costura política delicada e esse momento foi de grande aprendizado. Aprendizado por um certo desencanto também, afinal não bastava apenas trabalhar e ter um trabalho

[10] Portal Geledés. Sobre Geledés. São Paulo: **Portal Geledés**, 2013. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-cabelo-dos-meninos-pretos-por-cidinha-da-silva/. Acesso em: 15 nov. 2025.

> reconhecido para alcançar certas instâncias. Geledés foi uma grande escola, a maior escola que frequentei, onde mais aprendi, aquela que me deu ferramentas para fazer política mundo afora [...] (Silva, 2018)[11].

Sua coordenação no projeto “Geração XXI” ajudou a fomentar as discussões sobre as políticas de ação afirmativa na época, fator fundamental para o “enfrentamento das desigualdades raciais”, promovendo mudanças “na vida de milhares de jovens negros brasileiros que entraram nas universidades públicas pelas cotas raciais a partir de 2002” (Silva, 2018)[12].

Em relação a oportunizar e valorizar a escrita de autores(as) negros(as), Cidinha da Silva participou do primeiro movimento literário de negros do Brasil, o Quilombhoje. O grupo nasceu com o objetivo de “discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura, incentivar o hábito da leitura e promover a difusão de conhecimentos e informações sobre literatura e cultura negra”, de acordo com informações disponíveis no Portal da Fundação Cultural Palmares (2023)[13]. Dentre suas ações, o grupo: “[...] publica autores negros e incentiva outros a seguirem o exemplo, fomentando a produção literária negra, historicamente excluída das grandes editoras”. As publicações são feitas na seção intitulada “Cadernos Negros”[14].

Outro marco importante na trajetória de Cidinha da Silva foi a sua participação na Fundação Cultural Palmares, atuando enquanto gestora de cultura entre 2013 e 2014 em São Paulo. A Fundação Cultural Palmares foi criada em “22 de agosto de 1988, pela Lei nº 7.668, é a primeira instituição pública voltada para a preservação e a promoção dos valores culturais, sociais

---

[11] SILVA, Cidinha da. “O Geração XXI é precursor do grande debate sobre as ações afirmativas” diz Cidinha da Silva. São Paulo, SP: Portal Geledés, 2018. Disponível em: https://cidinhadasilva.medium.com/entrevista-de-cidinha-da-silva-no-portal-geled%C3%A9s-33181cceb611. Acesso em: 06 jan. 2025.

[12] SILVA, Cidinha da. “O Geração XXI é precursor do grande debate sobre as ações afirmativas” diz Cidinha da Silva. São Paulo, SP: Portal Geledés, 2018. Disponível em: https://cidinhadasilva.medium.com/entrevista-de-cidinha-da-silva-no-portal-geled%C3%A9s-33181cceb611. Acesso em: 06 jan. 2025.

[13] Portal Fundação Cultural Palmares. Quilombhoje: espírito de quilombo nos dias de hoje. Desde 1980 colocando mais africanidade na literatura brasileira. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/quilombhoje-espirito-de-quilombo-nos-dias-de-hoje-desde-1980-colocando-mais-africanidade-na-literatura-brasileira. Acesso em: 11 dez. 2025.

[14] Portal Fundação Cultural Palmares. Quilombhoje: espírito de quilombo nos dias de hoje. Desde 1980 colocando mais africanidade na literatura brasileira. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/quilombhoje-espirito-de-quilombo-nos-dias-de-hoje-desde-1980-colocando-mais-africanidade-na-literatura-brasileira. Acesso em: 11 dez. 2025.

e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira", segundo consta no Plano de Integridade da Fundação Cultural Palmares de 2018[15]. A atuação de Cidinha da Silva foi dedicada, principalmente, ao fortalecimento das políticas públicas culturais para a valorização de saberes e expressões negras.

Para compreender de forma mais aprofundada a escrita de Cidinha da Silva, nesse momento, vamos apresentar um balanço a partir de alguns estudos desenvolvidos sobre a autora no cenário científico, em especial, nas áreas de Letras, Literatura e Estudos da Linguagem. Cabe destacar que as produções da autora são estudadas por diversos autores e autoras em âmbito nacional, bem como em pesquisas no cenário da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Para a busca das teses e dissertações, foi utilizado o banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[16]. Na busca, utilizamos o descritor "Cidinha da Silva", sendo definido porque diretamente já nos remeteria a estudos que têm como objeto de pesquisa obras literárias da escritora. O recorte temporal selecionado foram os últimos 19 anos (2006 a 2025), período escolhido por 2006 ser o ano de publicação da primeira obra literária afro-brasileira de Cidinha da Silva.

Diante da busca especializada, a plataforma nos apresentou 11 pesquisas, sendo 10 de mestrado (7 profissionais e 4 acadêmicos) e 1 tese de doutorado acadêmico. Após uma análise aprofundada a partir dos resumos das produções foram selecionadas apenas 5 para compor nosso estado da arte. A escolha se deu pelo critério de exclusão, em que foram selecionadas somente as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em Letras e/ou literatura e/ou estudos da linguagem. Abaixo, no quadro 1, podemos observar as pesquisas selecionadas:

Quadro 1 – Pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

N°	Tipo	Título	Autor(a)/Ano	Programa/

[15] Portal Fundação Cultural Palmares. Plano de Integridade da Fundação Cultural Palmares. 2018. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/xmlui/handle/1/46008. Acesso em: 13 dez. 2025.
[16] Link de acesso: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

				Universidade
1.	Dissertação	*Revirando o baú de Cidinha da Silva na sala de aula*	ROCHA, Marcela Grazielly (2017).	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
2.	Dissertação	*O tridente narrativo do tempo: racismo, lesbiandade negra e ancestralidade nas obras de Cidinha da Silva*	DIAS, Camila Sodre de Oliveira (2018).	Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens - Universidade do Estado da Bahia.
3.	Dissertação	*Exu na encruzilhada, geografias negro-lésbicas*	Silva, Elisabete Costa (2020).	Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações - Universidade Estadual de Santa Cruz.
4.	Dissertação	*Reexistências periféricas nas narrativas de Cidinha da Silva e Ferréz*	Oliveira, Nilzabete dos Santos (2022).	Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade - Universidade Estadual da Bahia.
5.	Dissertação	*A ancestralidade e os processos de (des)(re)construções identitárias em os nove pentes d'África, de Cidinha da Silva*	BERTOL, Rauany Lopes Gomes (2024).	Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade do Estado de Mato Grosso.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A pesquisa de dissertação de mestrado de Rocha (2017), intitulada *Revirando o baú de Cidinha da Silva na sala de aula*, foi apresentada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A pesquisa “propõe uma sequência didática voltada para a leitura e escrita do gênero textual crônica, mais especificamente da obra *Baú de miudezas, sol e chuva* (2014)”. Para isso, o desenvolvimento da sequência didática teve o objetivo de “interferir no processo ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II da rede pública de educação a partir da valorização cultural e conscientização de sua identidade e seu papel no mundo” (Rocha, 2017, p. 8).

A proposta tem centralidade na obra *Baú de miudezas, sol e chuva* (2014). A obra apresenta 41 crônicas. Diversas delas narram sobre a vida cotidiana por meio de temáticas como amor, religiosidade, sonhos, envelhecimento, racismos, morte, luto, entre outras. Isso tudo traduz as emoções e sentimentos mais íntimos da escritora, ao mesmo tempo que ilustra a cultura afro-brasileira.

De exemplo, podemos analisar a crônica “Uma bisnaga de lança-perfume por uma britadeira? Vai aê?”, ela nos mostra a realidade experienciada por vendedores ambulantes nos ônibus, onde sofrem com preconceito e violência:

> Acocorada entre três pedreiras estava a moça. Entra no ônibus um vendedor de doces que faz ruir todas as certezas dela sobre a leveza soteropolitana dos ambulantes em coletivos, e certa dureza dos paulistanos (Silva, 2014, p. 48).

O trecho da crônica faz referência à dura realidade de muitas pessoas pobres que buscam cotidianamente o seu “ganha pão”. Contudo, a realidade vivida na crônica pelo vendedor também escancara a dura desigualdade social e os subempregos que ocupam a população negra na sociedade. Além disso, a crônica aborda questões sobre a religiosidade, a pobreza, a esperteza popular e o senso de humor (que por vezes é necessário para suportar as durezas da vida):

> Senhoras e senhores, ele dizia, não estou aqui para vender nada. Papai do céu me enviou do fundão da zona leste para adoçar a vida de vocês. Eu vou dar uma balinha para cada um (começa a distribuir os presentes), podem pegar sem medo, não é de Cosme e Damião, não. A moça das pedreiras o olha com olhar repreensivo, qual é o problema com Cosme e Damião? Ele parece compreender e conserta: também não é

> de Jesus, porque eu não sou religioso. Minha clientela é vip, como a do Complexo do Alemão, todo mundo leva bala, de graça. Lá, de calibre 12, na minha mão, de calibre doce (Silva, 2014, p. 48-49).

O humor pode ser também uma estratégia de resistência e sobrevivência das pessoas pobres. Na crônica, o vendedor associa situações de violência vividas por pessoas negras em ambientes periféricos (a bala da arma de fogo), com o produto que está vendendo (a bala doce). Diretamente esse jogo de palavras, rimas e associações provocam risos sobre a situação, fazendo com que quem escuta se identifique com o corrido, pois partilha da mesma realidade social.

A sequência didática da obra foi desenvolvida com uma turma de 38 alunos com idades entre 13 e 16 anos, tendo sua aplicação dividida em cinco momentos: 1) Motivação: Diário da fita colorida (tiara); 2) Introdução: Leitura e estudo do gênero crônica; 3) Leitura e interpretação: “Baú de Miudezas, Sol e Chuva”: a tenacidade de um cotidiano no texto literário; 4) Produção textual: O reconhecimento e a autoafirmação por meio do texto literário; 5) Fechando o Baú (Conclusão da sequência).

A partir do desenvolvimento de toda a sequência didática em sala de aula, Rocha (2017, p. 16) ressalta que o acesso às obras teve um impacto positivo, tendo em vista que as narrativas de Cidinha da Silva são “atuais e próximas da realidade dos nossos alunos; houve uma resposta satisfatória de interesse pela literatura, na qual cada um se reconheceu nela e assumiu seus traços negros”. Considera-se que as literaturas apresentadas atingiram o objetivo desejado, despertando a negritude nos alunos e, consequentemente, contribuindo para o reconhecimento nas obras.

O estudo de Rocha (2017) pode ser tomado como um excelente exemplo de como a temática africana e afro-brasileira pode ser levada para a sala de aula no contexto da Educação Básica, conforme o que determina a Lei 10.639/03. Ao desenvolver a sequência didática com a obra de Cidinha da Silva, a professora promove discussões em torno da identidade afro-brasileira, que contribui para a aceitação e a valorização das características ancestrais negras por parte dos alunos.

A dissertação de Dias (2018) tem como título *O tridente narrativo do tempo: racismo, lesbiandade negra e ancestralidade nas obras de Cidinha da Silva,* foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia em 2018. A pesquisa teve como objetivo central:

> Investigar e compartilhar como a escritora Cidinha da Silva inscreve a corporeidade negra em suas narrativas do tempo, sinônimo utilizado para designar as crônicas, tangenciada por três vivências experimentadas no corpo pela população negro-brasileira e/ou afro-brasileira, são elas: o racismo, lesbiandade negra e ancestralidade, condições que incluem a memória, o tempo e o espaço destas identidades (Dias, 2018, p. 18).

O trabalho analisou, por meio da perspectiva qualitativa bibliográfica, seis obras da autora Cidinha da Silva, dentre elas: 1) *Cada tridente em seu lugar* (2006), que é um livro composto por crônicas e contos, que versam sobre questões referentes a gênero, religiosidade de matriz africana e às relações étnico-raciais em meio a um contexto de afetividade e identidade negra. 2) *Você me deixe viu? Vou tocar o meu tambor* (2008), obra que reúne crônicas referentes a diversas práticas racistas que atravessam as pessoas negras, e que também reflete as situações que a autora vivenciou em sua trajetória. 3) *Oh margem! Reinventa os rios!* (2011) se refere a 22 crônicas e contos que discutem sobre racismo, raça, gênero, transfobia, machismo, desigualdade, morte e classe no contexto brasileiro.

A obra 4) *Baú de miudezas, sol e chuva: crônicas* (2014) já foi apresentada anteriormente na análise da pesquisa de Rocha (2017). Ela reúne 41 crônicas que versam sobre a vida cotidiana negra em meio a diversas temáticas. 5) *Sobre-viventes* (2016), um livro de crônicas que discute de forma humorada revoltas e reflexões sobre questões relativas ao racismo e ao preconceito sofridos pela população negra. E por fim, 6) *#Parem de nos matar!* (2016) nos mostra, por meio de crônicas, como o racismo está presente nos diversos contextos e também denuncia o genocídio a população negra. Para além disso, esse livro é uma potente obra para fortalecer as discussões sobre a luta antirracista.

A análise da pesquisadora teve como foco de investigação e seleção de trechos nas referidas obras que tratassem sobre três principais eixos: “racismo e suas variadas formas de manifestação social, o amor entre lésbicas e, por fim, o misticismo dos deuses africanos em correlação com a população negra” (Dias, 2018, p. 18).

Na pesquisa, a autora nomeia os três eixos como “pontas do tridente”, fazendo referência a Exu[17]. Ela faz essa associação, visto que o “tridente se assemelha ao de Exu – por simbolizar o poder, a força e o mistério, autoconservação, a sexualidade e a espiritualidade” (Dias, 2018, p. 19). Essa tríade entre racismo, lesbiandade e ancestralidade são temas recorrentes nas produções de Cidinha da Silva. Partindo de uma análise geral das obras, a autora identificou mais de 200 narrativas dentro do seu foco de investigação, todavia, para compor a pesquisa ela delimitou em apenas 15.

Na primeira ponta do tridente, a autora destaca questões referentes ao racismo. Ela apresenta uma discussão referente ao livro *Cada tridente em seu lugar* (2006) a partir da crônica *“*Histórias da vó Dita”. A crônica apresenta uma reflexão acerca da ausência de representação de personagens negros em obras literárias e a sua estereotipação. Denunciando de forma pontual o apagamento e silenciamento de personagens negros em obras produzidas ao público infantil, em especial, as produções de Mauricio de Souza. Isso de fato pode ser observado no trecho da crônica a seguir:

> Nem mesmo no início da leitura consegui me divertir, pois, de cara, na primeira história, aparecem dez silhuetas identificáveis de meninos que oferecem dotes à menina rica, personagem central e objeto do desejo deles, e não há sequer um negro (Silva, 2006, p. 69).

Para elucidar a segunda ponta do tridente que trata sobre a lesbiandade, a autora analisa três crônicas. Para esse momento, citaremos somente uma, a crônica “A heteronormatividade pira!” presente do livro *Sobre-viventes* (2016).

---

[17] Em entrevista feita pelo canal LiteraTamy em 2020, Cidinha da Silva exemplifica que Exu é o regente das encruzilhadas, “ele é o orixá dos trânsitos, é o orixá da comunicação, é aquele que faz a comunicação entre as pessoas, entre as pessoas e os orixás, entre esse mundo e outros mundos. Ele é o que vai sempre à frente, é o que vai sempre à frente, fazendo um movimento de abertura e de conexão entre os mundos”.
LiteraTamy. Um exu em Nova York, por Cidinha da Silva (entrevista). 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_YGdl-Em1Kk. Acesso em: 12 dez. 2025.

A crônica discute um capítulo da novela *Babilônia* exibida pela TV Globo (2015-2016), que tomou diversas discussões na mídia, o beijo entre Fernanda Montenegro e Nathalia Timberg.

O beijo foi notícia na mídia por diversas semanas, causando o maior reboliço. Como aponta Dias (2018, p. 117), o "afeto das personagens foi recebido com um alto grau de agressividade, diferentemente dos outros beijos lésbicos protagonizados em outros folhetins".

> O beijo de Fernanda Montenegro na atriz Camila Amado detonou uma avalanche de coisas boas. A octogenária e a colega de quase 80 anos de vida e coragem instaram o destemor adormecido em muita gente da classe artística brasileira. O galã Bruno Gagliasso beijou o grande ator Matheus Nachtergale. Adriana Calcanhoto oficializou a união com a companheira Susana de Moraes. O ator Alexandre Nero participa publicamente da campanha nacional em apoio ao casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Willian Bonner, sim, o homem forte do Jornal Nacional, deu declarações pró-liberdade de orientação sexual [...] (Silva, 2016, p. 35-36).

A partir do trecho citado da crônica, podemos perceber que a cena de amor entre atrizes de renome octogenárias não era esperada pelo público conservador heteronormativo que repudiava tal situação. A cena fez com que diversos artistas se posicionassem a favor das atrizes, por meio de declarações públicas nas mídias em favor também ao movimento LGBTQIAPNA+[18].

Por fim, para compor a terceira ponta do tridente sobre a ancestralidade, a autora propõe algumas reflexões sobre o conto "Seu Marabô" que faz parte do livro de estreia de Cidinha da Silva *Cada tridente em seu lugar* (2006). O conto é ambientando em um terreiro, apresentando diálogos sobre as experiências de alguns personagens com a figura mística da entidade Exu Marabô. No trecho a seguir, podemos compreender como se deu essa experiência durante a gira[19] no terreiro:

---

[18] LGBTQIAPN+ "é uma sigla que abrange pessoas que são (L) Lésbicas, (G) Gays, (B) Bissexuais, (T) Transexuais, (Q) Queer, (I) Intersexo, (A) Assexuais, (P) Pan, (N) Não-binárias e (+) mais. "A utilização da sigla LGBTQIAPN+ para representar a comunidade pode parecer moderna, mas as letras remontam aos anos 2000, ainda com o termo GLS, referindo-se a pessoas gays, lésbicas e simpatizantes à diversidade" (Anamatra, 2023, p. 18-19). Para saber mais acesse a Cartilha de Direitos da Comunidade LGBTQIAPN+ da Comissão LGBTQIAPN+ Anamatra em 2023: https://www.anamatra.org.br/imprensa/noticias/34922-cartilha-lgbtqiapn

[19] De acordo com o Dicionário do Umbanda de Altair Pinto (2007). A Gira é uma "corrente espiritual. Rua. Caminho" (2007, p. 91).

> Mas você não vê como ele flutua? É incrível. É fascinante. É encantador!
> – Não, não vejo nada. Só sinto que ele roda, gira, gira, e não tenho controle.
> – Ah, é uma pena que você não veja. Ele é diferente, anda de lado, dançando. E gira de lado também, torto. E tira o chapéu, cumprimenta as pessoas e sorri de lado.
> – E vocês não têm medo?
> – Medo? Nada, de que jeito? Ele é duro, não alivia, põe a batata quente na mão da gente e você que se vire, que resolva seus pobrema. Mas é humorado, engraçado, filosófico. Usa metáforas que todo mundo entende. Outro dia recomendou a uma moça que derretesse em um tacho de estanho o orgulho que lhe obstruía o peito, os olhos e a respiração. À outra falou um negócio sobre a cavalaria que ela trazia dentro do peito. Disse que cavalo cansado não ganha guerra. Precisa parar, descansar, beber água e dormir (Silva, 2006, p. 19-20).

A partir do conto, podemos construir uma imagem da entidade ancestral Exu Marabô, conforme vamos nos envolvendo com a descrição apresentada pela narrativa. É notório que cada personagem no diálogo retrata a sua experiência durante a gira, algo que é profundamente pessoal. Segundo ressalta Martins (2023, p. 41), “é, portanto, através da interação que cada consulente constrói sua relação particular com a entidade”.

Na conclusão de sua dissertação, Dias (2018) argumenta que a partir das análises das produções literárias de Cidinha da Silva, foi possível compreender de que forma as questões de gênero, racismo e ancestralidade atravessam a população negra. Além disso, possibilitaram uma leitura crítica da realidade, problematizando questões que por diversos fatores são inferiorizadas, como o racismo.

A dissertação de Silva (2020), intitulada *Exu na encruzilhada, geografias negro-lésbicas,* foi defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz. Sua pesquisa teve como principal objetivo propor “um diálogo entre literatura negro-brasileira, geografia e estudos de gênero, por meio da análise de duas narrativas, “I have shoes for you” e “Farrina”, presentes no livro *Um Exu em Nova York* (2018), de Cidinha da Silva” (Silva, 2020, p. 11).

Em sua dissertação, Silva (2020, p. 16) destaca que a obra pesquisada tem em sua centralidade discussões referentes ao “racismo, machismo e

LGBTfobia, e desmistifica estereótipos acerca das religiões de matriz africana, seja no Brasil, seja em Nova York". A obra *Um Exu em Nova York* (2018) é composta por 19 contos, tendo ganhado um importante prêmio da literatura brasileira, o Prêmio Literário Biblioteca Nacional de 2019, na categoria conto.

Em sua pesquisa, Silva (2020) retrata, a partir da análise dos contos de Cidinha da Silva (2018), as representações de mulheres negras, partindo das experiências da diáspora africana em diferentes espaços como em Nova York. A narrativa de Cidinha da Silva (2018), na obra, subverte os padrões de gênero, rompendo com estereótipos heteronormativos e as estruturas coloniais.

Silva (2020), em meio ao contexto dos contos, propõe o diálogo da "exuzilhada"[20] com a perspectiva das "geografias negro-lésbicas", que são base principal para a compreensão de sua pesquisa. De acordo com a autora, podemos compreender que o conceito remete a espaços em que as mulheres podem ser livres, transitar expressando a sua identidade "negro-lésbica".

Em suas conclusões, Silva (2020) salienta que a obra *Um Exu em Nova York* (2018) é uma importante ferramenta de desconstrução de padrões e de potencialização de diálogos negro-lésbicos na literatura, dando destaque a vozes de mulheres que são silenciadas historicamente.

Já no estudo de mestrado de Oliveira (2022), com título *Reexistências periféricas nas narrativas de Cidinha da Silva e Ferréz,* realizado no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual da Bahia, a autora buscou *"*realizar um estudo da obra *#Parem de nós matar* (2016), de Cidinha da Silva e *Ninguém é inocente em São Paulo* (2006), de Ferréz" (Oliveira, 2022, p. 8).

Para isso, Oliveira (2022) desenvolveu uma pesquisa-ação com alunos de uma turma de 9° ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública de Caetité-BA a partir de uma sequência didática que teve como foco as obras *#Parem de nós matar!,* de Cidinha da Silva (2016), e *Ninguém é inocente em São Paulo,* de Ferréz (2006).

O estudo das obras partiu de dois principais pontos "Narrativas de Reexistências e Periféricas" e "Noção de Literatura Marginal/Periférica"

[20] No Glossário da obra *Um Exu em Nova York* (2018, p. 76), Cidinha da Silva destaca que isso significa o "neologismo que vem sendo utilizado [...] ao fundir as palavras Exu e Encruzilhada, daí o verbo exuzilhar e a palavra exuzilhamento". Isso simboliza o ato de criar novos caminhos, novas passagens e direcionamentos por meio de Exu.

(Oliveira, 2022, p. 10). A sequência didática foi realizada de acordo com a seguinte organização proposta por Oliveira (2022, p. 85-86): 1) apresentação de uma situação aos estudantes “para que possa haver a identificação e uma resposta sequencial interativa”; 2) produção oral ou escrita, partindo do posicionamento dos estudantes; 3) diagnóstico das habilidades consolidadas ou em desenvolvimento dos discentes; 4) por fim, surgiu dessa intervenção a produção em que se pôde também desenvolver outras construções.

A obra de Cidinha da Silva selecionada para a pesquisa *#Parem de nós matar!* (2016) é uma coletânea de crônicas que retratam como o racismo, a violência e o preconceito que atravessam a população negra (genocídio da população negra).

A obra mostra as faces da desumanização que ocorre com mulheres negras, da violência policial e até mesmo o encarceramento em massa por meio de histórias reais que apontam para o fato de que a população negra é sempre um alvo em todos os espaços. Em um dos trechos analisados na pesquisa, vemos retratada a violência sofrida por jovens negros periféricos:

> A família, os amigos, o pessoal da quebrada, todos leem a crônica e se perguntam de que adianta repetir a narrativa do crime, repisar a dor. A resposta é que recontar não deixa esquecer e fazê-lo sem sensacionalismo evoca a desmesurada falta de valor marcada a ferro na existência de alguns seres humanos. Lembra que eles foram humanos, um dia. Não permite que sejam soterrados na vala comum dos negros para os quais se naturaliza a morte trágica (Silva, 2016. p. 23).

A partir da pesquisa, Oliveira (2022) concluiu que as narrativas propostas nas obras de Cidinha da Silva (2016) e Ferréz (2006) rompem com os padrões eurocêntricos, dando lugar de destaque às narrativas de resistência e de luta. Ao abordar as obras, salienta que os professores precisam promover ações educativas que tenham centralidade na diversidade, respeito e a justiça social como forma de combate às inúmeras violências sofridas pela população negra.

Por fim, salienta que sequências didáticas como essa podem auxiliar na formação crítica dos estudantes, pois “[...] as narrativas Literárias e Periféricas, os coletivos, movimentos sociais, saraus, quilombos urbanos, se configuram na contramão do consenso” (Oliveira, 2022, p. 76).

Podemos destacar que ao desenvolver a sequência didática com os alunos, a docente consequentemente contribuiu para a construção do letramento racial crítico, levando os estudantes a refletirem sobre os diversos contextos em que o racismo está presente na sociedade. Além disso, proporcionou momentos de discussão sobre ações antirracistas que devem ser adotadas não somente no âmbito escolar, ao mesmo tempo reforça os objetivos propostos pela implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar.

A dissertação de Bertol (2024), com título *A ancestralidade e os processos de (des)(re)construções identitárias em os nove pentes d'África, de Cidinha da Silva,* foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso. Teve como objetivo geral "analisar aspectos da ancestralidade e das (des)(re)construções identitárias das personagens da novela *Os noves pentes d'Africa*, de Cidinha da Silva" (Bertol, 2024, p. 9).

O estudo adotou como base a obra *Os noves pentes d'África* produzida pela escritora Cidinha da Silva (2009), mesma obra que é foco dessa pesquisa de mestrado. Bertol (2024) ressalta que a obra é narrada por meio da herança cultural negra presente na família Quintiliano, algo que está intimamente ligado às histórias que são contadas por vô Francisco, no momento que entrega cada um dos pentes a seus netos e netas.

Bertol (2024) contextualiza sua análise, partindo de dois principais conceitos, identidade e representatividade que ganham vida na narrativa de Cidinha da Silva. Para Bertol (2024, p. 61), a ancestralidade na obra pode ser observada desde o título "em que o número nove no candomblé tem seu valor simbólico, remetendo ao mito de Oyá, que se transformou em nove, ou, como sugerem outras versões, teve nove filhos". Além disso, a ancestralidade está presente também nas tradições culturais que são preservadas pela família desde sua religiosidade de matriz africana.

Já a identidade está voltada à pertença cultual negra que tem profundas ligações com o local de origem dos sujeitos, sendo moldada a partir de suas relações, seus interesses e escolhas (Bertol, 2024). A autora destaca um importante trecho que nos direciona a compreender a construção narrativa em torno da identidade das personagens em *Os noves pentes d'África*:

> Como vô nos conhecia como a palma da mão dele, legou-nos um pente enroscado na lenda pessoal de cada um de nós. Sem nos dizer tudo, porque não teve tempo ou porque não quis, afinal, se a história é nossa, cabe a nós construí-la. O vô sabia disso (Silva, 2009, p. 9).

Em suas considerações finais, Bertol (2024) conclui que a literatura afro-brasileira tem papel fundamental na formação crítica das crianças, já que promove reflexões a partir da valorização e reconhecimento da herança cultural e ancestral negra, propiciando caminhos para a construção de uma sociedade antirracista por meio das produções de escritores afro-brasileiros.

Por fim, ela, ainda, destaca Cidinha da Silva como uma das referências da literatura afro-brasileira, uma vez que suas obras narram histórias que refletem o protagonismo negro e operam na desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

Com esse breve estado da arte, a partir das pesquisas de Bertol (2024), Dias (2018), Oliveira (2022), Rocha (2017) e Silva (2020), foi possível compreender que Cidinha da Silva é uma escritora que tem como compromissos a valorização da identidade negra, a ancestralidade africana, a crítica ao racismo e a potencialização da visibilidade das subjetividades marginalizadas, como a das mulheres negras.

A presente pesquisa de mestrado que propomos buscou ampliar as potencialidades da obra *Os nove pentes d'África,* de Cidinha da Silva, apresentando seu olhar antirracista, político, social e cultural enquanto mulher negra, por meio de um aprofundamento teórico frente às questões/conceitos sobre identidade negra e ancestralidade. Destarte, pretendemos evidenciar as representações e simbologias africanas e afro-brasileiras presentes na narrativa, que tomam forma a partir dos nove pentes, conforme será discutido no decorrer dessa dissertação.

3.2 A narrativa de Cidinha da Silva e o diálogo com autores(as) negros(as) nacionais

No contexto brasileiro, Cidinha da Silva, autora foco desse estudo, apresenta-se como uma importante expoente do viés literário afro-brasileiro voltado para crianças e jovens; contudo, também podemos citar outros autores

e autoras negras, como Kiusam de Oliveira, Neusa Baptista Pinto, Emicida, Renato Gama, Heloisa Pires Lima, Ana Maria Gonçalves, Cristiane Sobral, Eduardo de Assis Duarte e Conceição Evaristo.

Autores e autoras que contribuem para a consolidação das discussões no contexto da literatura de autoria negra, promovendo uma formação identitária por meio de obras da literatura infantil negra e da crítica literária afro-brasileira. Em sequência, serão apresentadas algumas obras desses escritores e escritoras e seus entrelaçamentos, aproximações e diálogos com a narrativa de Cidinha da Silva.

Primeiramente, apresentamos Kiusam Regina de Oliveira, conhecida no campo literário como Kiusam de Oliveira. Tem 61 anos, nasceu em São Paulo e obteve a titulação de doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. A autora já publicou mais de 20 obras literárias e, assim como Cidinha da Silva, Kiusam de Oliveira tem narrativas que partem do que observa e questiona em sua realidade.

Imagem 2 – Kiusam de Oliveira



Fonte: Alex Pires (2023).

Podemos citar como destaque de representação infantil negra seu primeiro livro *Omo-Oba: histórias de princesas* (2009), que retrata seis mitos que reconfiguram a perspectiva sobre as princesas africanas por meio de diversas aventuras cercadas de ancestralidade, identidade e representatividade negra.

No primeiro conto do livro, a autora apresenta uma guerreira negra com diversos atributos como força e beleza: “Desde criança, Oiá tinha como atributos a beleza, a graça, a rapidez, a determinação e a genialidade. Era de

fato uma menina guerreira” (Oliveira, 2009, p. 9). A representação da guerreira na narrativa da autora leva meninas negras a se verem enquanto belas e a se perceberem em uma posição de destaque e não em um espaço de inferioridade que em alguns momentos é reforçado em contextos de preconceito e racismo até mesmo em produções literárias para a infância.

A pesquisa *Entre poéticas e escrevivências para a infância: o projeto literário negro-feminino na cena literária brasileira contemporânea*, de Sousa e Carvalho (2023, p. 2) destaca que as autoras Kiusam de Oliveira e Cidinha da Silva buscam fazer uma “crítica social por intermédio de suas obras, sob a ótica das epistemologias decoloniais” e, além disso, escrevem, por vezes, protagonistas femininas que subvertem a figura da mulher enquanto inferior ou submissa ao homem.

Outra importante referência da literatura afro-brasileira para jovens e crianças é Neusa Baptista Pinto. A autora é jornalista e escritora, possui mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso. Neusa Baptista Pinto nasceu em São Paulo, mas reside atualmente em Cuiabá-MT.

Imagem 3 – Neusa Baptista Pinto



Fonte: Editora Tanta Tinta (2020).

Neusa Baptista Pinto, assim como Cidinha da Silva, apresenta em suas obras uma visão positiva e crítica de valorização dos traços identitários negros como o cabelo afro. Uma das principais obras de Neusa Baptista Pinto é o livro *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2010).

A obra conta a história de luta contra o preconceito, a aceitação de seus cabelos e a amizade construída por três meninas negras (Tatá, Bia e Ritinha), que no decorrer da narrativa aprendem a amar seus lindos e volumosos cabelos crespos. Em um dos trechos podemos compreender que os cabelos são diferentes e que estes tornam cada menina única: “Meu cabelo não é ruim, nem bom. Só é diferente do seu [...]” (Pinto, 2010, p. 30).

A fala da personagem desmonta a ideia preconceituosa de que cabelo crespo é “ruim”, e ao mesmo tempo reforça o sentido de que o cabelo é uma característica ancestral negra. Um penteado *Black Power,* por exemplo, vai além de um estilo, precisa ser respeitado e valorizado por todos.

Outro exemplo é a crônica *O cabelo dos meninos pretos* (2013), publicada por Cidinha da Silva, no portal Geledés[21]. A crônica apresenta uma reflexão crítica sobre o corte do cabelo enquanto apagamento de uma marca identitária e cultural de jogadores de futebol negros, quando ascendem no esporte. Ela evidencia casos de silenciamento e controle do cabelo afro enquanto uma estética considerada contrária ao sucesso em grandes clubes.

As produções de Neusa Baptista Pinto e Cidinha da Silva reforçam o sentido de como a pressão estética movida pelo racismo estrutural afeta a autoaceitação do cabelo afro por parte de adultos, jovens e crianças negras.

Um dos novos autores da literatura para crianças é Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido como Emicida. Ele é *rapper,* cantor, compositor e escritor paulista.

Imagem 4 – Emicida



Fonte: Cravo Albin (2021).

[21] Link de acesso da crônica *O cabelo dos meninos pretos* (2013): https://www.geledes.org.br/o-cabelo-dos-meninos-pretos-por-cidinha-da-silva/

Assim como Cidinha da Silva, Emicida é um dos nomes importantes da cultura afro-brasileira. No artigo *Me desculpa, Jay Z*, publicado no jornal O Globo em 2025, Emicida fala sobre o potencial pedagógico e formativo do *hip-hop*, critica a mercantilização da cultura e ressalta a necessidade de o *hip-hop* retornar às suas raízes. Emicida cita nomes como Cidinha da Silva, Paulo Freire, Racionais MC's e Sueli Carneiro para elucidar as contribuições deles para reflexões necessárias a essa mudança. Emicida abre o artigo refletindo sobre o contato com a obra *Só bato em cachorro grande, do meu tamanho ou maior* (2025), de Cidinha da Silva, como pode ser visto no trecho a seguir:

> 'Só bato em cachorro grande, do meu tamanho ou maior' é o título do livro mais recente de Cidinha da Silva, ex-presidente do Geledés – Instituto da Mulher Negra, em homenagem a sua fundadora, a filósofa Sueli Carneiro. Cidinha parece escrever com uma pena do pássaro da morte, aquele que sombreou todo o vilarejo. Usando a linguagem (muitas vezes o arame farpado entre o povo e o poder), essa heroína mineira insurgente concatena 81 lições do que chama de "método Sueli Carneiro". Até lê-lo, eu achava inocentemente que havia feito a declaração de amor mais porrada de 2025 com meu novo disco, "Emicida racional VL. 2 – Mesmas cores & mesmos valores", que revisita algumas obras dos Racionais MC's. Engano. Quando o aprendiz está pronto é que surge o mestre. Cidinha reluz numa forma de energia escura semelhante à que dá sustentação ao Universo. Minha mente passeia por seu texto traçando paralelos com Nikola Tesla e sua famosa frase: "Se quer entender os grandes movimentos do Universo, pense nos termos energia, frequência e vibração". Senti a presença de minha finada mãe, Dona Jacira, na dura e doce como rapadura troca entre as duas mais velhas. Minha veinha diria "essa entende do riscado"[22].

Nesse excerto, Emicida mostra seu reconhecimento quanto às produções e à intelectualidade de Cidinha da Silva. Também destaca Cidinha como uma força política, com uma narrativa potente, colocando-se em um lugar de "aprendiz" diante dela. Além disso, evoca a ancestralidade ao relacionar a leitura do livro *Só bato em cachorro grande, do meu tamanho ou maior* (2025) às memórias de sua mãe.

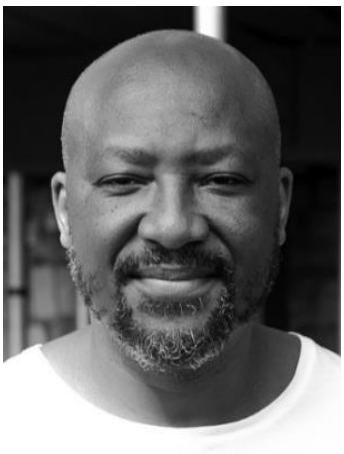
---

[22] EMICIDA. Me desculpa, Jay Z. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 2025. Disponível em: https://oglobo.globo.com/opiniao/artigos/coluna/2025/12/me-desculpa-jay-z.ghtml. Acesso em: 10 jan. 2025.

Em 2018, Emicida lançou seu primeiro livro *Amoras* (2018), que é uma produção literária escrita a partir de uma música de mesmo nome que já havia lançado em 2015. A obra retrata o processo de descoberta de sua filha mais velha enquanto uma criança negra. Esse reconhecimento vem por meio de associação feita pela menina, sobre sua cor ser a da fruta amora, como ela mesma diz no seguinte trecho: “papai, que bom, porque eu sou pretinha também!” (Emicida, 2018, p. 20). O trecho da obra mostra a alegria da menina ao perceber que é “pretinha”, o que demonstra uma narrativa que trata sobre a imagem e representação positiva da cor.

Outro autor com profundas contribuições a ser destacado é Renato Gama. Ele é escritor, compositor, diretor de teatro e musicoterapeuta, nascido em São Paulo.

Imagem 5 – Renato Gama



Fonte: Dicionário Cravo Albin (2023).

Renato Gama, em 2023, lançou o livro *Neguinha, sim!*, uma obra que trata da identidade negra afro-brasileira, uma questão central em seus trabalhos, que se aproxima das narrativas de Cidinha da Silva. Essa perspectiva é parte integrante e essencial da vivência e da experiência de Renato Gama e Cidinha da Silva, por se reconhecerem enquanto negros.

Cidinha da Silva, na crônica “Um tigre não anuncia sua tigritude, ele ataca!” (2019), publicada no Portal Geledés,[23] expressa toda a sua identidade

[23] SILVA, Cidinha da. Um tigre não anuncia sua tigritude, ele ataca!. São Paulo, SP: Portal Geledés, 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/um-tigre-nao-anuncia-sua-tigritude-ele-ataca/. Acesso em: 03 jan. 2025.

ao ressaltar que: “Minha identidade negra me define e me inscreve no mundo. Sei de onde vim, quem sou, onde estou (porque estou aqui) e onde quero chegar”. Compreendemos, a partir disso, que o reconhecimento identitário de ambos os escritores se torna também uma ferramenta potencializadora de saberes, que é ressignificada a partir da escrita.

A narrativa do livro *Neguinha, sim!* (2023), de Renato Gama, foi originalmente produzida em forma de canção, posteriormente, foi publicada em formato de livro infantil. O livro conta a história de uma menina negra muito alegre, que ama todos os seus traços de ancestralidade (seu cabelo, seu nariz e seus olhos).

Logo nas primeiras páginas, a personagem ressalta toda sua beleza e o respeito a sua ancestralidade: “o meu nariz é belo como as ondas do mar” (Gama, 2023, p. 5). “Os meus lábios trago meus ancestrais” (Gama, 2023, p. 6). Nos dois trechos citados, podemos perceber que o autor dá destaque à pertença ancestral negra, apresentando características fenotípicas como os lábios e nariz enquanto traços afro-brasileiros belos, que precisam ser exaltados.

Outra autora brasileira fundamental para o fortalecimento do debate sobre a literatura infantil é Heloisa Pires Lima. Heloisa tem 70 anos é escritora, antropóloga, pesquisadora e editora, nascida em Porto Alegre, mas reside atualmente em São Paulo. Graduada em Ciências Sociais, com mestrado e doutorado em Antropologia, pela Universidade de São Paulo (USP).

Imagem 6 – Heloisa Pires Lima



Fonte: Revista Quatro Cinco Um (2020).

Seu contato com a literatura iniciou na infância com clássicos como *Cinderela* e se aflorou na adolescência ao ler obras do cânone literário brasileiro, tais como *Iracema,* de José de Alencar. Em entrevista para Esdras Soares da Silva da Revista Crioula em 2020, a autora narra sua experiência com a literatura:

> [...] desde o primeiro que eu tateei, senti o cheirinho da tinta e me maravilhei com os desenhos que abriam e fechavam a história. Mas, alguns tinham algo a mais para me contar. Um dia eu fiquei horas olhando a abóbora plantada por meu pai no quintal de casa, tentando descobrir como ela poderia virar uma carruagem como no conto que acabara de ler. Embora o enredo me engolisse, sempre havia uma realidade para colocá-lo à prova. Devo ter concluído que a imaginação sem fim pode, com ela, coexistir. Pois é assim, lá no meio do literário algum detalhe fascina e ensina (Silva, 2020, p. 369)[24].

Sua fala reflete o contato com a literatura que a maioria das crianças brasileiras tem nos bancos escolares. Nesse sentido, a autora ressalta que os acervos presentes na maioria das bibliotecas escolares, abordam repertórios que preservam "[...] um sistema de argumentos culturais, o que ficou mais explícito quando busquei a presença-ausência da origem continental africana na infinidade de possibilidades diaspóricas" (Silva, 2020, p. 369).

Sua perspectiva crítica literária, as produções do cânone e a luta pela valorização de obras de autoria negra foram sendo lapidadas conforme foi assumindo a luta antirracista e se aprofundou ao estudar Antropologia. Sua primeira obra publicada para o público infantil, ao coordenar a coleção *Orgulho e Raça*, tratava sobre o protagonismo e a identidade negra. Destarte, sua principal obra foi publicada em 1988, o livro *Histórias da preta*:

> Histórias da Preta, publicado em 1998 pela editora Companhia das Letrinhas (com ilustrações de Laurabeatriz). A obra recebeu os prêmios José Cabassa e Adolfo Aizen da União Brasileira dos Escritores (UBE), o selo "Altamente Recomendável" da Fundação Nacional do Livro Infanto Juvenil

[24] SILVA, E. S. da. Outro olhar sobre a humanidade negra: entrevista com Heloisa Pires Lima. **Revista Crioula**, *25*, 368-376. 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/crioula/pt_BR/article/view/171680. Acesso em: 26 maio 2026.

> (FNLIJ) e foi selecionado para o *Brazilian Book Magazine* divulgado na Bologna *Book Fair* (Silva, 2020, p. 370)[25].

Histórias da preta (1998) é organizado em formato de seis pequenas histórias, contadas pela perspectiva da "Preta", uma mulher negra que vivencia diversas experiências que por vezes são correlatas a de muitos negros e negras brasileiros. A partir do olhar da Preta são contadas histórias que provocam reflexões sobre o reconhecimento da identidade negra afro-diaspórica, traçando um paralelo com o processo de colonização e problematiza as consequências racismo estrutural. Nessa mesma perspectiva, destaca que a obra permite a compreensão sobre "[...] as questões que envolvem o negro na sociedade, seus anseios e mágoas, a partir da reflexão crítica de uma criança negra apresentada na literatura infanto-juvenil" (De Lima; Paes, 2012, p. 54).

A obra de Lima (1998) apresenta-se como um poderoso instrumento de letramento racial que convida os leitores a embarcar na historicidade africana. Além disso, nos provoca a assumir uma postura ativa ao observar com outros olhos a nossa sociedade e refletir sobre o que é ser negro no Brasil.

Um dos temas presentes na obra que dialogam com as produções de Cidinha da Silva, para além do fomento a produção de autoria feminina negra é a religiosidade africana. No livro *Histórias da preta* (1998), Heloisa Pires Lima aborda as manifestações sobre a religiosidade afro-brasileira, apresentando um olhar sensível para a espiritualidade e como ela é integrada aos modos de vida, à ancestralidade e à identidade africana.

Ao abordarem a temática da religiosidade em sua escrita, Cidinha da Silva e Heloisa Pires Lima auxiliam no processo de desconstrução de preconceitos e da intolerância religiosa que assola cotidianamente praticantes de religiões de matriz africana. Ademais, ambas as autoras abordam a religiosidade de forma natural e educativa, desmistificando a visão eurocêntrica colonial presente na sociedade.

Partindo para a perspectiva da literatura de autoria negra que fomenta o debate voltado à crítica literária afro-brasileira, temos a autora Ana Maria

---

[25] SILVA, E. S. da. Outro olhar sobre a humanidade negra: entrevista com Heloisa Pires Lima. **Revista Crioula**, *25*, 368-376. 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/crioula/pt_BR/article/view/171680. Acesso em: 26 maio 2026.

Gonçalves. Ela é mineira, escritora, roteirista e dramaturga. Tem 56 anos, possui formação na área de publicidade, mas foi na literatura que encontrou sua verdadeira essência e um modo de se expressar para o mundo.

Imagem 7 – Ana Maria Gonçalves



Fonte: Tânia Rêgo/Agência Brasil (2025).

Sua paixão pelos livros começou na infância, influenciada por sua mãe. Quando relata sobre ser a primeira mulher negra a ser imortalizada e ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL), ela rememora que isso é fruto de sua trajetória com a literatura desde infância, conforme disse em entrevista concedida a Bruno Mateus do portal “O Tempo” em agosto de 2025:

> Tem uma frase do (músico) Itamar Assumpção em que ele fala que quando chegou aqui todos os seus discos já estavam dentro dele. Com certeza, todos os livros que escrevi e que vou escrever já estão dentro de mim desde a infância, nesse lugar da criança curiosa, imaginativa, cheia de possibilidade, e acreditando que pode fazer algo para mudar o mundo. Esse é o espírito que o escritor deve ter: a possibilidade de imaginar mundo não só para si, mas para a comunidade para a qual escrevemos. A eleição na ABL me faz lembrar dessa trajetória, de ainda ter uma mãe leitora, que desde a infância me estimulou muito a ler pelo exemplo. Não basta os pais falarem para os filhos se eles também não leem. Minha mãe é alguém que desde muito pequena eu via lendo, varrendo com uma mão e o livro na outra, mexendo na panela com uma mão e um livro na outra[26].

[26] GONÇALVES, Ana Maria. Ana Maria Gonçalves: ‘Os livros que escrevi e vou escrever estão dentro de mim desde a infância’. [Entrevista concedida a] Bruno Matheus. **O Tempo – Entretenimento**, Minas Gerais, 29, ago. 2025. Disponível em: https://www.otempo.com.br/entretenimento/2025/8/29/ana-maria-goncalves-os-livros-que-escrevi-e-vou-escrever-estao-dentro-de-mim-desde-a-infancia. Acesso em: 27 maio 2026.

Seu relato reforça que o trabalho de incentivo à formação de leitores já na infância contribui para que no futuro tenhamos mais adultos que amam os livros, além de novos escritores e escritoras. Outro ponto que chama a atenção em sua fala é que, em 128 anos da ABL, tivemos somente uma mulher negra a ser imortalizada, demostrando os reflexos do racismo presente na sociedade.

Podemos refletir também sobre como o racismo estrutural opera impedindo que escritoras negras sejam reconhecidas no Brasil e como isso se perpetuou dentro da própria ABL. Esse fato foi a pauta central no debate levantado na entrevista feita com a escritora e jornalista Bianca Santana do portal “Agência Pública”, em outubro de 2025, após Ana Maria Gonçalves ser imortalizada pela ABL:

> Demorou tanto porque o Brasil é um país racista e machista. Assim são as instituições brasileiras. Cida Bento tem um conceito importante de “Pacto Narcísico da Branquitude”, em que ela explica que, no jeito como o racismo se conforma no Brasil, os valores daquilo que é considerado de qualidade são valores brancos. Com isso, vão construindo noções de mérito sem perceber que essas noções são racistas. Por exemplo, que literatura de qualidade são somente obras feitas por pessoas brancas, como se isso fosse um acaso. Se não colocarmos atenção e admitir que isso é racismo, ou não nos abrir para o exercício fundamental de reconhecer a qualidade de obras e autores negros, não vamos enfrentar o racismo. Assim como se não enfrentarmos o machismo, só vamos ter homens na Academia Brasileira de Letras ou em qualquer instituição do Brasil[27].

A fala de escritora problematiza como o racismo está presente em diversas instâncias e como ele opera inclusive no campo literário, privilegiando a autoria branca e subalternizando os saberes produzidos pela população negra. No Brasil, conforme é ressaltado por Munanga (2013, p. 8), temos o “racismo à brasileira”, que está ligado ao fato de se apoiarem no discurso que o Brasil é um país miscigenado e por isso vivemos em uma “democracia racial”.

Esse racismo está presente nas estruturas da sociedade desde a colonização e atribui um local específico para a população negra, que é o de

[27] SANTANA, Bianca. Racismo impede que escritoras negras sejam reconhecidas no Brasil, diz Bianca Santana. [Entrevista concedida a] DIP, Andrea; DIOGO, Stela; TERTO, Ricardo; OLIVEIRA, Rafaela de. **Agência Pública** – 15 anos, 12, out. 2025. Disponível em: https://apublica.org/2025/10/racismo-impede-que-escritoras-negras-sejam-reconhecidas-no-brasil-diz-bianca-santana/. Acesso em: 27 maio 2026.

inferioridade. Diante disso, é construída a ideia de que todos temos as mesmas oportunidades e que tudo se resume ao mérito, mas como sabemos, este é um discurso que legitima as violências diárias e legitima as desigualdades. Nas palavras de Cidinha da Silva (2013, n.p.):

> O preconceito e a discriminação racial são parte de um todo chamado racismo, um sistema ideológico espraiado e arraigado em instituições e corações, que esvazia da humanidade seus alvos, os serviliza e constrói privilégios para aqueles que exercem o poder[28].

Para ampliar o debate a este respeito, a escritora Cidinha da Silva lançou em 2013 a obra *Racismo no Brasil e afetos correlatos*. A partir de um recorte interseccional em 37 crônicas e 17 textos opinativos, a autora discute como o racismo se "[...] traveste, muitas vezes amparado em formas cordiais e até afetuosas de manter situações caracterizadas pela desigualdade de acesso e oportunidade dado a cor da pele e outras características [...]" (Cruz, 2014, n.p.). Seu livro chama a atenção para o fato de que tais situações contribuem para a perpetuação de um sistema de poder que nega o preconceito e deslegitima a posição do negro na sociedade.

Ana Maria Gonçalves em sua obra de maior destaque *Um defeito de cor* (2006), publicado pela editora Record, discute a construção e impactos da escravidão no Brasil a partir das memórias de Kehinde. Pinto, Manoel e Tessari (2024), no artigo "Um de feito de cor: o memorial de Kehinde", apresentam uma breve sinopse da proposta central do romance de Ana Maria Gonçalves:

> Um de feito de cor é centrado na personagem Kehinde, uma africana idosa, cega e a beira da morte, que, no final do século XIX, viaja da África para o Brasil em busca do filho perdido há décadas. No percurso da memória, fatos históricos, como a Independência do Brasil, em 1822, e a Revolta dos Malês, em 1835, estão imersos no tempo e espaço das personagens, contextos que permitem a recriação da saga verossímil da história de Kehinde e de todos os negros que representam a diáspora africana em território brasileiro (Pinto, Manoel e Tessari, 2024, p. 53).

---

[28] SILVA, Cidinha da. Preconceito racial, discriminação e racismo, distinções de letramento. São Paulo: **Portal Geledés**, 2013. Disponível em: https://www.geledes.org.br/preconceito-racial-discriminacao-e-racismo-distincoes-de-letramento-por-cidinha-da-silva/. Acesso em: 27 maio 2026.

Por mais que Kehinde seja uma personagem, mesmo que ficcional, ela pode representar as histórias/experiências de luta e resistência de diversos negros e negras. Partindo das narrativas de Kehinde, podemos refletir sobre o processo histórico do surgimento do racismo, preconceito e discriminação, o que nos ajuda a compreender os impactos e suas consequências nos dias atuais.

Para discutir sobre a identidade negra a partir da perspectiva do cabelo afro, autoestima, discriminação e a corporeidade negra, apresentamos o trabalho de Cristiane Sobral. Ela é uma mulher preta, escritora, mãe, professora de teatro, cantora, poeta e atriz de 54 anos, que nasceu no Rio de Janeiro, mas vive atualmente em Brasília. Ela foi a primeira atriz negra a se formar em Interpretação Teatral, na Universidade de Brasília (UNB) e também a primeira professora negra do Departamento de Teatro.

Imagem 8 – Cristiane Sobral



Fonte: Thais Mallon (2021).

Cristiane Sobral é uma referência enquanto poetisa negra, suas obras versam sobre a poesia negra de autoria feminina, contextualizando as nuances que envolvem ser uma mulher negra na sociedade. Em entrevista concedida à Vera Lúcia da Silva Sales Ferreira do portal Literafro da UFMG, a artista comenta como a literatura e o contato com as artes contribuíram para sua formação:

> Influências trago do fato de ser uma leitora aficcionada pela palavra e, principalmente, do meu ambiente doméstico na infância, pois o meu pai era um consumidor voraz de livros e dele acredito ter herdado o amor pelas palavras. Minha mãe era professora e sempre exigiu bastante empenho nos estudos.

> Outro fato marcante foi a perda precoce da minha mãe, que faleceu quando eu tinha oito anos. A partir de então, os livros e o meu pai, também apaixonado por livros e namorado deles durante toda a sua viuvez até o seu falecimento, em 2004, passaram a ser os meus grandes companheiros. Sou apaixonada pela leitura e leio títulos de origens diversas o tempo todo, sou viciada em leitura, na minha casa os livros estão em toda a parte e não só nas estantes. [...] Minha relação com a arte é e sempre foi o mais intensa possível. A arte traz em se bojo um grande poder e age como um importante instrumento de educação da sensibilidade (Sobral, 2006, n.p.)[29].

Assim como na trajetória de vida de Heloisa Pires Lima, Cristiane Sobral também vivenciou a literatura na infância dentro de sua casa, a partir das experiências leitoras de seus pais. Grande parte de sua trajetória é dedicada também ao teatro, em que protagonizou diversas peças, dirigiu e escreveu, tendo dirigido por cerca de 17 anos a "Cia de Arte Negra Cabeça Feita" em Brasília.

Uma de suas produções mais expressivas no campo da poesia é a obra *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, que foi publicada em 2013. No prefácio do livro, Rosália Diogo (2013, p. 13), destaque que a obra:

> [...] é fecunda, necessária e oportuna, sobretudo neste momento em que atores sociais de várias vertentes da sociedade têm protagonizado cenas sistemáticas de extermínio da população afro-brasileira. Textos como esses, de lirismo, denúncia, reflexão e crítica são fulcrais para o processo de resistência em relação ao esquema de opressão e de exclusão da população negra e não negra no Brasil.

A obra reúne 65 poemas que vão além das questões raciais, os poemas falam sobre o amor, emancipação da mulher, ancestralidade, maternidade, identidade e autoestima, que evocam a identificação de muitas mulheres.

Em um dos poemas do livro intitulado como *Preto no preto*, a autora de forma visceral fala que não devemos aceitar os padrões impostos pela sociedade, rompendo com os paradigmas que insistem violentamente em

---

[29] SOBRAL, Cristiane. Entrevista com Cristiane Sobral. [Entrevista concedida a] FERRERIA, Vera Lúcia da Silva Sales. **Literafro:** o portal da literatura afro-brasileira, Minas Gerais, 2006. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral. Acesso em: 29 maio 2026.

definir o lugar do negro. Abaixo podemos observar um dos trechos do referido poema:

> Meu cabelo sem vestígios de lisura incomoda
> Não alisa nem se conforma
> Com os tais padrões não dialogo
> Imponho a minha diferença
> Minha marca de nascença
> Minha identidade
>
> Nasci tatuada com a minha cor
> Escorre pelos meus fios
> A história de meus ancestrais
>
> Autenticidade é peça e antiguidade
> Ficou fora de moda
> Não veste bem
> Seria mais conveniente aceitar os progressos
> De algumas escovas treinadas para resolver os dilemas seculares
> De um país que enxerga a própria imagem
> Em um espelho distorcido [...] (Sobral, 2014, p. 24).

Analisando a escrita de Cristiane Sobral, podemos compreender que o poema discute a formação e aceitação da identidade negra em diálogo com a ancestralidade e o empoderamento a partir do cabelo afro.

Referindo-se ao processo de alisamento do cabelo crespo nos versos: “[...] seria mais conveniente aceitar os progressos; / de algumas escovas treinadas para resolver os dilemas [...]”, Sobral (2014, p. 24) critica os padrões impostos pelo mercado da beleza e a forma como a ditas “escovas progressivas”, no ato de alisar o cabelo, também refletem a imagem de um país que quer apagar a própria história e identidade.

Essa perspectiva da representação do cabelo crespo das meninas negras, enquanto símbolo da identidade negra e não uma estética ou moda que precisa ser adequada, dialoga com as produções de Cidinha da Silva.

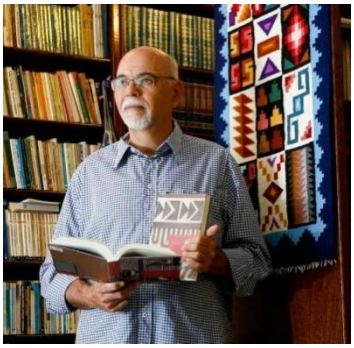
No artigo “Orgulho do cabelo crespo é uma resistência ao racismo”, publicado no portal Geledés em 2015, Cidinha da Silva afirma que o “[...] racismo e a branquitude tratam ainda de eliminar, desde sempre, todos os sinais de vinculação positiva de pessoas negras ao continente africano,

enfraquecendo-as na essência[30]" (Silva, 2015, n.p.). Diante disso, a autora ressalta que as meninas negras não devem se dobrar a padrões estéticos, precisam assumir a sua ancestralidade, adotando o cabelo como símbolo de resistência ao racismo.

As produções de Cristiane Sobral (2014) e Cidinha da Silva (2015) nos levam a compreensão de que o ato das meninas negras assumirem seus cabelos crespos se torna um símbolo de afirmação e pertença racial. A valorização dos cabelos crespos é um ato político que opera para o combate ao racismo que, por vezes, busca apagar e marginalizar os traços africanos.

Outro importante pesquisador negro da área da crítica literária afro-brasileira é Eduardo de Assis Duarte. Ele nasceu em Minas Gerais, tendo atualmente 76 anos. Eduardo de Assis Duarte possui graduação em Letras pela UFMG, mestrado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ) e doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela USP.

Imagem 9 – Eduardo de Assis Duarte



Fonte: Carta Capital (2013).

Ele é pesquisador, ativista, palestrante e escritor, além disso, é professor aposentado da UFMG, mas mantém vínculo como voluntário, atuando em projetos como o Projeto Interinstitucional de Pesquisa "Literafro – Portal da Literatura Afro-brasileira: pesquisas em rede", no qual é coordenador.

[30] SILVA, Cidinha. O orgulho do cabelo crespo é uma resistência ao racismo. São Paulo: **Portal Geledés**, 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-orgulho-do-cabelo-crespo-e-uma-resistencia-ao-racismo/. Acesso em 29 maio 2026.

Publicou mais de 20 livros, os quais, em sua maioria, são voltados a estudos e pesquisas científicas no campo da literatura, com ênfase na literatura afro-brasileira, romance, história, alteridade e sociedade.

O trabalho de Eduardo de Assis Duarte dialoga com as produções de Cidinha da Silva, no que se refere às discussões em torno da crítica literária como forma de compreender as nuances e problemáticas que envolvem as experiências vivenciadas por pessoas negras na sociedade. Cidinha da Silva apresenta sua crítica por vezes através de suas crônicas, em que toma como enredo o cotidiano negro, a partir de cenas da atualidade para desmascarar todo o racismo e preconceito que impera nas mídias.

Um dos livros de maior destaque de Eduardo de Assis Duarte é *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*, publicado em 2007, pela editora Pallas/Crisálida. Na apresentação da obra, Heloísa Toller Gomes (2007, p. 10) destaca que:

> [...] *Machado de Assis afrodescendente* abrange poemas, contos, crônicas, crítica textual e excertos da ficção romanesca de Machado. Além de esclarecedoras notas, o livro traz um conjunto de seis ensaios críticos que compõem o segmento "A poética da dissimulação". Machado de Assis afrodescendente confirma o renovado vigor com que, no Brasil atual, com todos os seus percalços socioculturais, a atenção de autores e leitores tem se voltado crescentemente para a presença do negro a cada dia mais pujante na literatura, nas artes, na cultura e na vida do país. Neste sentido, o presente livro contribui para uma compreensão alargada da atualidade e da pluralidade de nosso escritor oitocentista maior.

A obra de Eduardo de Assis Duarte analisa diversos trabalhos publicados por Machado de Assis, principalmente, artigos e publicações em jornais da época que provam o posicionamento contrário do escritor em relação à manutenção do sistema de escravidão e do racismo. A este respeito, Silva e Cardoso (2016, p. 231), no artigo "Machado de Assis e a literatura afro-brasileira: uma leitura sob o viés da crítica literária", salientam que:

> [...] a escrita de Machado não defende o racismo, através da estereotipação negra. Contrariamente, sua narrativa realiza uma denúncia ao racismo, ao relatar as relações dissonantes entre senhores e escravos, e as tiranias cometidas contra os negros, permitindo uma visão crítica sobre o choque sócio-

> histórico e a relação subalterna dos descendentes de africanos no Brasil.

Como sabido, Machado de Assis foi por muito tempo representado como um homem branco, deslegitimando a sua pertença étnica afro-brasileira. Diante disso, por vezes Machado de Assis foi acusado de não reconhecer sua própria identidade enquanto um homem negro, por não representar personagens negros em suas obras, algo que é desconstruído a partir do livro de Eduardo de Assis Duarte.

Em entrevista concedida a Tory Oliveira para a revista Carta Capital em 2016, Eduardo de Assis Duarte destacou que a escrita de Machado de Assis, por vezes, não era tão direta, além de utilizar mais de 23 pseudônimos, também utilizava do que denomina como "poética da dissimulação", para exemplificar que utilizava jogos de palavras misturado com ironia para tratar do assunto:

> Os romances machadianos recusam o panfletarismo e o imediatismo da luta política daquela época e adotam a "poética da dissimulação", conjunto de procedimentos em que a ironia é apenas a ponta do iceberg. Muitas vezes, para falar do negro, Machado fala do branco (Duarte, 2016, n.p.).

Por meio da obra *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica* (2007), de Eduardo de Assis Duarte, podemos compreender que Machado de Assis não produziu de fato obras com grandes protagonistas negros, mas também não representou heróis brancos. A partir de sua escrita inteligente e perspicaz, questionava os modos de vida da burguesia. Outro fato retratado por Silva e Cardoso (2016, p. 249) é a narrativa do autor que operava como "[...] uma denúncia ao racismo, ao relatar as relações desarmônicas entre senhores e escravos, e as tiranias cometidas aos negros".

Por fim, e, não menos importante, apresentamos a obra e trajetória de luta, militância e escrevivência de Conceição Evaristo. Maria da Conceição Evaristo de Brito, mais conhecida como Conceição Evaristo, nasceu em Belo Horizonte, em 1946. Ela é doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense.

Imagem 10 – Conceição Evaristo



Fonte: Richner Allan (2017).

Evaristo é uma escritora que produz obras de diversos gêneros, desde poesias e ficções até ensaios. Ela é uma das principais escritoras negras brasileiras, tendo recebido, em 2019, a homenagem de Personalidade Literária do Ano pelo Prêmio Jabuti.

Suas narrativas retratam, a partir de suas Escrevivências, as experiências de mulheres negras, a ancestralidade, a desigualdade social, a memória e o racismo. Temáticas que se aproximam das produções de Cidinha da Silva, que também representa a história e a trajetória de vida de mulheres, sejam elas ficcionais ou reais. Ambas as autoras dão destaque à representatividade da mulher negra na sociedade, demostrando a força e a resistência feminina ao lidar com as problemáticas do cotidiano, como o racismo e o preconceito.

A natureza das criações de Conceição Evaristo está intimamente ligada ao conceito de “Escrevivência” proposto por ela mesma. Para Conceição Evaristo (2020, p. 20):

> Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças.

São escritas que emergem de tudo aquilo que é experienciado e vivido por mulheres negras. Elas partem das vivências cotidianas (individuais e coletivas) e da memória ancestral, que reescreve, valoriza e atribui novos

significados às narrativas. As escrevivências se fazem presentes nos mais diversos espaços, dando voz a produções que evocam a ancestralidade da mulher negra, conforme indica Nunes (2020), no livro *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.*

Uma de suas obras mais emblemáticas é o romance *Ponciá Vicêncio*, que foi publicado originalmente em 2003 pela editora Mazza. Para Valente e Carneiro (2017, p. 714), a obra:

> *Ponciá Vicêncio* nos apresenta a trajetória da protagonista homônima, desde sua infância até a idade adulta, mostrando seu processo de migração do campo para a cidade grande e seu posterior retorno à sua terra de origem. Ponciá é uma mulher negra, descendente de escravos, que enfrenta momentos de grandes perdas familiares durante sua vida: pai e avô falecidos, mãe e irmão desaparecidos, sete filhos perdidos. Seus avós experienciaram a escravidão e seus pais, embora beneficiados pela Lei do Ventre Livre, ainda vivem sob os resquícios dessa escravidão, em uma pseudoliberdade, nas terras de seus antigos donos.

A obra, ao trazer as experiências de Ponciá e sua família, nos faz refletir sobre o processo de escravidão que ocorreu no Brasil colonial. A escrita de Evaristo não atribui a escravidão como uma condição aceita pelas suas personagens, mas é representada como algo que foi imposto e que interpela a trajetória de Ponciá. Por mais que não tenha vivido como escravizada, Ponciá reflete como esse estereótipo a atravessa até mesmo quando consegue sair da zona rural e chegar à tão sonhada cidade grande:

> [e]scrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida (Evaristo, 2003, p. 83).

Este recorte nos leva a pensar sobre um passado histórico que nem sempre está tão distante. Ponciá não está satisfeita com a realidade vivenciada por sua família, que mesmo com a abolição da escravidão vivida por seus avós permaneceram nas terras de seus antigos senhores.

Olhando para a história oficial, compreendemos que a lei que aboliu a escravidão em 13 maio de maio de 1888, a Lei Áurea (Lei n.º 3.353/1888) não

trouxe subsídios e nem mesmo uma indenização aos negros escravizados. Após a assinatura do documento os negros foram jogados nas ruas no 14 de maio de 1888, o que levou muitos a retornarem às terras onde eram escravizados por terem onde viver. Isso reforça e se assemelha ao fato vivenciado por Ponciá e sua família no romance de Conceição Evaristo (2003).

Schwarcz e Starling (2015) destacam que todo o processo de abolição foi marcado por uma falsa narrativa em que a Princesa Isabel foi colocada como uma salvadora, mas verdadeiramente essa foi uma estratégia para prepara-la para a sucessão real do império.

> A própria maneira como a abolição foi apresentada oficialmente – como um presente e não como uma conquista – levou a uma percepção equivocada de todo esse processo marcado pelo envolvimento decisivo dos próprios escravizados na luta. A estratégia política implicava divulgar que eles haviam sido "contemplados" com a lei, recebido uma dádiva, e mais: precisavam mostrar apenas gratidão pelo "presente", assim como ampliar e consolidar as antigas redes de dependência [...], troca de favores e formas de submissão (Schwarcz; Starling, 2015, p. 310-311).

Os autores e autoras, mencionados nesse tópico (Kiusam de Oliveira, Neusa Baptista Pinto, Emicida, Renato Gama, Heloisa Pires Lima, Ana Maria Gonçalves, Cristiane Sobral, Eduardo de Assis Duarte e Conceição Evaristo) escreveram obras que retratam vivências culturais de personagens negros e negras. Para além de colocarem personagens negros(as) no centro das narrativas, suas obras simbolizam a representatividade negra e sensibilizam crianças e jovens para o antirracismo.

Ainda que as narrativas nem sempre abordem diretamente o combate ao racismo, a escrita evidencia a valorização da identidade afro-brasileira, promovendo o reconhecimento das raízes culturais, da diversidade e dos saberes ancestrais, por meio das experiências da população negra, que também se relaciona com as produções de Cidinha da Silva, que tem como cenário central a valorização, potencialização e reflexão sobre a cultura, identidade e ancestralidade negra afro-brasileira.

3.3 A obra *Os nove pentes d'África*

A obra *Os nove pentes d'África* foi lançada no ano de 2009, pela Mazza Edições. A obra de Silva (2009) nos apresenta um "[...] enredo que entrelaça histórias, raízes, ancestralidade e memórias. A narrativa em questão reafirma a necessidade de se preservar histórias e tradições, de modo a respeitar povos, gerações e culturas", e é indicada para ser lida por/para crianças e jovens (Manoel; Pinto, 2021, p. 10).

Cidinha da Silva, ao produzir seu primeiro romance *Os nove pentes d'África,* apresenta uma produção literária para o público infantil e juvenil que é envolta em valores, costumes, cultura e sentimentos. Uma literatura que retrata a ancestralidade africana, que difere de um contexto ocidental que é predominante dentro das produções contemporâneas. Isso pode ser observado no excerto a seguir que retrata a cultura afro-brasileira presente no seio familiar das personagens (arte, costumes, religiosidade):

> Os deuses africanos também mereciam atenção e utensílios de cozinha. Danças e festas foram cuidadosamente retratadas pelo vô. Vários clientes comentavam as peculiaridades das imagens humanizadas, também as diferenças entre as obras do vô e as representações dos Ioruba, tão comuns no Brasil (Silva, 2009, p. 6).

O trecho demonstra como a espiritualidade é uma prática que transcende e ultrapassa apenas uma escolha de manifestação religiosa por parte da família. A espiritualidade assume diversos sentidos dentro do cotidiano e nas vivências experienciadas, como no caso do ofício do vô Francisco. Suas produções como artesão são símbolos de sua cosmologia e espiritualidade, suas obras representam sua ligação com o sagrado e os ancestrais.

A história da obra *Os nove pentes d'África* é contada em primeira pessoa por Bárbara, ela narra a história de como seus avós Francisco e Berna se conheceram, e, além disso, conta como cada neto, inclusive ela, ganhou seu pente.

Na narrativa, vô Francisco apresenta diversas histórias relacionadas à ancestralidade e à cultura africanas, todas as tardes para seus nove netos: Abayomi, Ana Lúcia, Ayana, Bárbara, João Cândido, Lira, Luciana, Melissa e Zazinho. A cada nova história contada por vô Francisco, um pente era entregue a um de seus netos, "os nove pentes d'África" que foram esculpidos por ele e

que são o símbolo principal que dá título à obra de Cidinha da Silva, conforme podemos compreender no trecho a seguir:

> [...] Sentávamos à volta dele, em banquinhos iguais àquele no qual repousavam seus pés inchados. Ele contava uma história cheia de voltas e segredos e no final entregava a um de nós o pente-presente (Silva, 2009, p. 9).

A cada nova história contada por vô Francisco, um neto era presenteado com um pente, cada pente era "portador de significados, principalmente para quem o recebia" (Silva, 2009, p. 9). Ao realizar o gesto de entregar os pentes, vô Francisco entregava também um fragmento da história e da cultura de sua família, que é carregada de ancestralidade e simbologia africana, pois os pentes não só serviriam para pentear, desembaraçar e trançar os cabelos, mas eram "pentes contadores de histórias" (Silva, 2009, p. 7).

Os "pentes contadores de histórias" são símbolos dos *griots* africanos. Os *griots* ou *griotes* são os contadores de histórias, eles representam os guardiões da ancestralidade nas culturas africanas. Eles "têm a função de perpetuar as suas histórias ancestrais e as genealogias deles e a dos outros, repassando, de gerações a gerações, conhecimentos recolhidos de grandes viagens, às vezes, transmutados em músicas, crônicas, poemas", conforme é apresentado na pesquisa *Estudo sobre os griots e griotes africanos: a ressalva da tradição na modernidade,* de Lopes (2019, p. 10).

Quando vô Francisco morre na história, toda a ancestralidade não se perde com ele, já que ela foi passada por meio dos ensinamentos das histórias contadas por ele a seus netos. Em corroboração a isso, Oliveira (2009, p. 03) argumenta que preservar a ancestralidade é um fator primordial de manutenção da história de um povo, visto que "a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente".

A herança que foi deixada por vô Francisco, por meio dos pentes, representa de fato uma herança cultural e ancestral. Uma herança ligada a raízes de sua família com seus antepassados, um símbolo de continuidade da memória do avô, uma lembrança de afeto que os conecta com a identidade afro-brasileira.

A ideia de produzir o livro *Os nove pentes d'África* surge a partir de um diálogo de Cidinha da Silva com sua sobrinha Nayara, segundo informam Manoel e Pinto (2021, p. 13), "foi pela inquietação de Cidinha da Silva em relação ao pedido de Nayara, sua sobrinha, na época com 6 anos de vida e em processo de alfabetização, que autora decidiu escrever a história dos "Pentes".

Em fase de alfabetização, Nayara começou a ler um livro de Cidinha da Silva. Cidinha se mostrou emocionada com o interesse da sobrinha por sua obra, bem como apreensiva sobre as interpretações da pequena com uma narrativa que não foi pensada para sua faixa etária. "Eu, então, buscava explicar as inadequações à pequena, que me perguntou: E quando você vai fazer livros para crianças?" Esse foi o mote inspirador" (Silva, 2013, n.p.).

A obra de Cidinha da Silva representa personagens negros e negras dentro de um contexto familiar, que expressa toda a cultura e identidade. Com efeito, sua obra é um símbolo de representação negra. Ao tratar de personagens negros(as) em sua obra, Cidinha da Silva (2009) coloca em foco representações que têm a cor da pele, os cabelos e os traços das crianças negras. A este respeito, Cardoso (2011, p. 131) pontua que:

> A presença de personagens negras na literatura é fundamental para todos os leitores. Se, por um lado, para a criança negra, essa mudança pode contribuir para a autoestima e o seu reconhecimento no mundo, para a branca pode ser o espaço de reconhecimento da diversidade étnica.

Oliva (2020) reforça o fato de que as obras devem ser concebidas, partindo de uma representação positiva negra que traga a real história, cultura, ancestralidade e identidade plural africana e afro-brasileira existente na sociedade.

Para o autor, se os livros "sempre mostrarem os africanos em condições negativas existe uma tendência de uma criança não africana em desvalorizá-los e da criança africana/afro-descendente em sentir-se humilhada ou rejeitar sua identidade" (Oliva, 2020, p. 34). Posto isso, persistir em representações preconceituosas dos povos negros como miseráveis e marginalizados difere da realidade encontrada em diversos países e culturas de África e da Améfrica Ladina.

A obra de Cidinha da Silva, além de apresentar uma potente narrativa escrita, também é incorporada de desenhos repletos de simbologias, significados ancestrais e mitológicos africanos que foram ilustrados por Iléa Ferraz.

Imagem 11 – Iléa Ferraz



Fonte: Thiago Bruno (2023).

Iléa Ferraz é uma multiartista do Rio de Janeiro, que além de ilustrar trabalha com a produção de roteiros, canta, atua, escreve e dirige peças teatrais. Seus desenhos aparecem na obra de Cidinha da Silva (2009) em meio aos textos, ocupando um espaço para além de simples elementos ilustrativos, eles são parte integrante para a compreensão da narrativa.

Para Nunes e Gomes (2014, p. 3), as ilustrações nos livros literários infantis “funcionam como elemento enriquecedor das obras, sendo um aspecto visual que tanto atrai as crianças pela sua beleza quanto ajuda a contar a história, não devendo, portanto, ser menosprezadas pelos mediadores de leitura”.

Nas palavras da ilustradora, ela relata a natureza de suas produções para o livro *Os nove pentes d’Àfrica*:

> Eu desenho diariamente, nem que seja um desenhozinho num guardanapo eu faço. Não é por disciplina, é gosto, mania, obsessão. Por isso alguns dos desenhos dos nove pentes surgiram bem antes da ideia do livro. Eu gostava de ficar olhando para eles, e imaginando que eles tinham uma história para ser contada (essa é outra mania). Um dia a história dos pentes veio à minha cabeça. Dormi pensando nela e sonhei

> com a Cidinha, sonhei que ela recolhia os frutos, despertava os sabores e acrescentava os novos elementos da história. Assim foi: a Cidinha veio feito fada, com sua escrita (Silva, 2009, p. 56).

O pente escolhido para compor a história é um modelo chamado de “pente garfo”. Na obra de Cidinha da Silva (2009), eles são ilustrados por Iléa Ferraz de diversas maneiras, assumindo formatos que fogem do padrão convencional, tais como: cabeças de pessoas (homem e mulher), peixe, árvore, tartaruga e pássaro.

O pente garfo é composto por dentes mais largos e espaçosos, que ajudam a dar volume, além de também ser um recurso ideal para desembaraçar e modelar cabelos crespos e cacheados, segundo apontam Passos e Passos (2021). Para Santos (2023, p. 29), o pente garfo é um símbolo da cultura e da resistência afro-diaspórica:

> O pente garfo é um símbolo de ancestralidade porque foi utilizado por gerações de pessoas negras para pentear seus cabelos. Também é um símbolo de resistência porque foi utilizado pelos negros escravizados para manter seus cabelos crespos e cacheados, mesmo sob condições adversas.

A escolha de utilizar esse determinado pente na obra reforça o fato que desde o começo o livro foi pensado para contemplar significados de ancestralidade e identidade. Tendo em vista que o pente faz parte da identidade negra e, além disso, é fruto de saberes ancestrais de povos africanos.

De acordo com Cidinha da Silva, em entrevista concedida em 2011 à Camila Sabino e Patrícia Condé, duas pesquisadoras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os pentes presentes em sua obra foram escolhidos por sua simbologia voltada ao cabelo crespo negro:

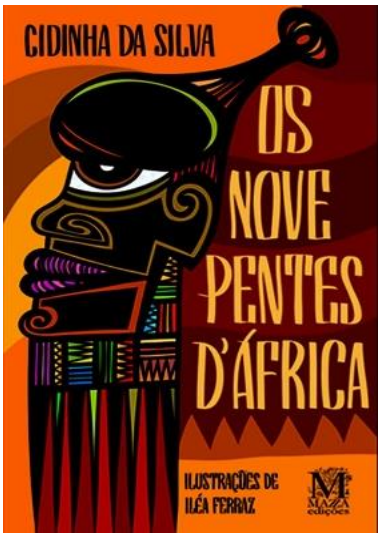
> Os pentes africanos estão diretamente relacionados a uma textura de cabelo, os vários tipos de cabelo crespo das pessoas negras, em África, na Diáspora, no mundo. O cabelo crespo tem sido usado pelo racismo como um instrumento de opressão aos negros, encrustado em suas cabeças, no vórtice energético que os conecta ao universo e à espiritualidade. O cabelo crespo, ao contrário do que prega o racismo, é belo e libertador, oferece inúmeras possibilidades estéticas e o pente

> que o penteia é símbolo da desconstrução da história que quer nos subalternizar e construção de uma outra, que nos irradia em nossa plenitude humana[31].

Os pentes, além de atribuírem características estéticas negras à obra de Cidinha da Silva, também atuam como artefatos de historicidade e de empoderamento da pertença africana. Na narrativa, os pentes são tratados como elo entre o resgate da memória ancestral africana e a história da família Quintiliano. Dessa maneira, a ótica adotada pela autora distancia completamente sua obra de estereótipos racistas voltados ao cabelo crespo.

Como forma de ilustrar os artefatos culturais que são parte essencial do romance de Cidinha da Silva, *Os nove pentes d'África*, apresentamos abaixo a capa do livro, que foi produzida por Iléa Ferraz:

Imagem 12 – Livro *Os nove pentes d'África*



Fonte: Mazza Edições (2009).

A capa do livro, assim como as demais imagens presentes na narrativa, apresenta uma mistura de diversos elementos da cultura africana, sendo eles: cores, tecidos, máscara *Gélédé* e grafismos *Adinkra*. As cores de fundo remetem a tecidos; elas dão movimento e se destacam em tons de marrom, amarelo e laranja.

[31] Blog da Cidinha. Cidinha da Silva em entrevista para pesquisadoras de literatura infantil e juvenil. 2011. Disponível em: https://cidinhadasilva.blogspot.com/2011/07/cidinha-da-silva-em-entrevista-para.html. Acesso em: 18 dez. 2025.

Segundo Vidal e Arruda (2020, p. 93), os tecidos africanos “são uma tradição relembrada e revivida de forma ancestral no cotidiano e vão além das fronteiras dos países de origem, ampliando o senso de comunidade e a identidade africana na diáspora pelo mundo”. Os tecidos, em sua produção, combinam mais do que uma estética de cores e formas, eles contam a história de determinado povo e época.

Em muitas tradições africanas, os tecidos são estampados com símbolos *Adinkras*, e esses “eram usados em cerimônias importantes, como funerais ou festivais de homenagem, exclusivos de líderes espirituais e da realeza” (Dybax, 2016, p. 21). Os *Adinkras* podem ser definidos como um “conjunto ideográfico estampado em tecido, esculpido em pesos de ouro, entalhado em peças de madeira anunciadoras de soberania” (Nascimento; Gá, 2009, p. 18). Em contribuição a isso, Dybax (2016, p. 19) destaca que os *Adinkras*, acima de tudo, são:

> [...] a tradição de um povo africano, que compreende um conjunto de ideogramas, que são símbolos gráficos utilizados para representar uma palavra ou conceito abstrato, encontrados nas estampas dos tecidos e também na cerâmica, na arquitetura, em objetos de bronze e talhado e em peças de madeira.

A máscara africana presente na capa foi desenhada em formato de pente garfo, que, além de representar um símbolo de resistência e preservação da herança africana a partir do cabelo, também remete ao *Adinkra* “*Duafe*”. O *Duafe* significa pente de madeira e é descrito como “símbolo das melhores qualidades femininas: paciência, prudência, afeto, amor e cuidado” (Nascimento; Gá, 2009, p. 67). Podemos considerar que a escolha dessa representação para a capa exalta toda a natureza, luta e resistência de Cidinha da Silva enquanto mulher negra.

É importante destacar que, na obra, a autora Cidinha da Silva, a partir das ilustrações de Iléa Ferraz, constrói e ressignifica a simbologia dos pentes por meio de sentidos culturais africanos (ancestralidade, identidade, tradição etc), e não pela identificação e significado direto dos ideogramas/grafismos *Adinkra*. Os *Adinkras* são elementos que ajudam a compor o resgate cultural das ilustrações.

Outro elemento presente na capa é a máscara *Gélédé*. Ela faz parte da cultura iorubá, podendo ser utilizada em rituais e festividades; além disso, pode representar características de humanos ou animais que estão ligadas à representação de divindades espirituais, conforme explica Camargo (2023, p. 25), na pesquisa *Máscaras Gélédé como artefatos culturais: por uma educação antirracista*. Contribuindo com a explicação, Ribeiro Junior (2008, p. 6) destaca que:

> As máscaras Gélédé são compostas por uma parte em madeira esculpida na forma de uma cabeça humana ou de animal. A essa parte de madeira, que geralmente cobre a cabeça e parte do rosto, fixa-se um prolongamento feito com fibras vegetais, tecidos ou roupas [...].

Essas máscaras simbolizam mais do que simples objetos de adorno ou decoração; elas são elementos da ancestralidade e da religiosidade viva dos povos iorubás (Lopes, 2005). Na capa do livro de Cidinha da Silva, a máscara assume a figura humana, apresentando um semblante sereno e observador, que também pode representar a imagem de um guerreiro.

Desse modo, as imagens apresentadas na obra *Os nove pentes d'África* (2009), de Cidinha da Silva, propõem um diálogo cultural identitário, distanciando-se de representações de negros(as) enquanto objetos ou com aspectos estereotipados e/ou caricatos. No livro *Memórias da plantação*, de Grada Kilomba (2018), a autora faz um convite para que ressignifiquemos as representações da mulher negra na História.

Ao analisar criticamente a figura da escravizada Anastácia,[32] Kilomba (2018) sublinha a urgência na ressignificação do imaginário coletivo, defendendo que não devemos perpetuar o uso de imagens que reforçam um discurso de violência e subalternidade. A seguir, na imagem 8, podemos ver a representação de Anastácia:

---

[32] De acordo com Kilomba (2018, p. 35) *apud* Handler e Hayes (2009), Anastácia foi uma mulher "sem história oficial, alguns dizem que Anastácia era filha de uma família real Kimbundo, nascida em Angola, sequestrada e levada para a Bahia, Brasil e escravizada por uma família portuguesa. Após o retorno desta família para Portugal, ela teria sido vendida a um dono de uma plantação de cana de açúcar. Outros alegam que ela teria sido uma princesa Nagô/Yorubá antes de ter sido capturada por traficantes de escravos europeus e trazida para o Brasil".

Imagem 13 – Anastácia



Fonte: Kilomba (2018).

Na imagem, Anastácia é retratada com uma coleira no pescoço e uma máscara de metal sobre sua boca (máscara de flandres), que era utilizada “[...] para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo” (Kilomba, 2018, p. 33). A máscara, simbolicamente, também representa o silenciamento vivenciado por diversas mulheres que são impedidas de ter voz.

Ao continuarmos utilizando imagens como a de Anastácia, que retratam a dor, a tortura e a violência, estaremos contribuindo para o sistema de perpetuação da mulher negra como um objeto do processo de colonização, e não como uma mulher que tem sua própria história a ser contada. Analisando esse contexto de representação de imagens que reforçam e (re)afirmam o preconceito, compreendemos o cuidado de Cidinha da Silva ao adotar imagens positivas que, diretamente, são parte integrante de diversas culturas africanas para representar os pentes em sua obra.

Cidinha da Silva, até mesmo na escolha dos nomes das personagens de sua obra, demonstra uma preocupação com o fio condutor da narrativa; eles não são uma mera escolha ao acaso, de fato, os nomes ajudam a (re)contar a história da negritude afro-brasileira presente na obra. Os nomes foram escolhidos fazendo referência à ancestralidade e à identidade africana: alguns deles estão ligados à religiosidade de matriz africana, outros representam filosofias e culturas de povos africanos, e outros são referências a grandes personagens históricos da luta da população negra.

Para além disso, a obra aponta para alguns dos principais pontos de reflexão que são abordados nessa pesquisa: a ancestralidade e a identidade negra, conforme são explanados abaixo, a partir dos estudos de Hampaté Bâ (2010), Conceição & Conceição (2010), Faislon (2020), Hall (2003; 2006; 2016), Malafaia (2018), Munanga (2006), Oliveira (2009), Tszesnioski e Queluz (2023), Silva *et al.* (2024), Silva (2010), Woodward (2000), entre outros.

Adotamos nesse estudo a perspectiva da ancestralidade, partindo do princípio de que ela é um símbolo de resistência e tradição vivas da cultura dos povos negros e também como princípio cosmológico, sendo ela ligada a experiências antepassadas que são utilizadas para compreender e ressignificar o presente e o futuro.

A ancestralidade é definida por Oliveira (2009, p. 04) como “uma categoria analítica que se alimenta da experiência de africanos e afrodescendentes para compreender essa experiência múltipla”. Nessa mesma perspectiva, Tszesnioski e Queluz (2023) lembram que essas experiências estão ligadas com o passado, presente e futuro, uma vez que a ancestralidade não se remete apenas à cultura antepassada, mas também a como ela é reconstruída e assume novas simbologias nos dias atuais.

Já para Faislon (2020, p. 18), a ancestralidade africana pode ser lida como símbolo de existência da população negra “na continuidade brasileira, gestando um legado sociocultural e sociopolítico”. Além de disso, a ancestralidade como um conceito analítico, expressa todos “os princípios estruturantes, valores culturais e dinâmicas políticas e sociais que constituem o corpus ontológico dos povos africanos”.

Outra perspectiva da ancestralidade está relacionada à cosmologia. Para muitas culturas africanas, a religiosidade é um dos valores fundamentais da ancestralidade, sendo representada pelo culto a divindades espirituais pelos povos de santo. Para Oliveira (2009, p. 3), ela é tida como o centro e o “princípio que organiza o candomblé e arregimenta todos os princípios e valores caros ao povo de santo na dinâmica civilizatória africana”.

Na obra *Os nove pentes d’África,* de Cidinha da Silva (2009), a ancestralidade está presente antes de tudo no próprio exercício da produção dos pentes e seus demais trabalhos. Vô Francisco esculpia a partir das habilidades adquiridas em seu oficio de escultor, algo que vem de uma cultura

ancestral familiar. Como dito no excerto a seguir, vô Francisco utilizava de suas lembranças para produzir suas esculturas, obras carregadas de histórias ancestrais:

> [...] Eram ideias e lembranças sem conta de tempos desconhecidos. Ele trazia tudo para a madeira, para os troncos de árvore, para os galhos secos, para os retalhos dos móveis. Tudo, tudo o vô aproveitava e ia descobrindo textura e as possibilidades de cada um. Vô Francisco esculpiu mil rostos, tão diferentes da gente, tão parecidos com os negros do mundo, animais e pássaros nunca vistos por ele, só um ou outros pela TV. Por isso mesmo, não sabíamos de onde vinham os detalhes, tanta delicadeza e precisão para criá-los (Silva, 2009, p. 5-6).

A produção das obras de vô Francisco remete a um ofício de representação ancestral a partir da madeira. No estudo *Memórias ancoradas em corpos negros*, de Antonacci (2014), a autora analisa a xilogravura nordestina, apresentando como essas obras estão ligados a uma África ancestral por meio da memória. Isso é algo que se assemelha ao que é realizado por vô Francisco. Para ela, essas produções, para além de uma forma de expressão artística, são também uma representação material e viva da memória e da tradição da identidade cultural africana e afro-brasileira.

Ao Cidinha da Silva propor em sua obra um diálogo cultural em torno da ancestralidade, isso nos leva a refletir sobre a ressignificação do que representam os valores culturais e as tradições. Uma ancestralidade que precisa se manter presente nas futuras gerações para que não seja esquecida, como é retratado na narrativa.

Com base na obra *Tradição viva*, de Hampaté Bâ (2010), compreendemos que um exemplo direto da ancestralidade na narrativa de Cidinha da Silva são os próprios pentes deixados por vô Francisco a seus netos; eles podem ser lidos como símbolos de uma tradição que continua viva, que começou com o avô e agora perdura com seus netos.

Já em relação ao que tange à identidade, partimos da ideia de que a identidade negra é produto de uma construção social, que também é histórica e cultural, sendo marcada por tensões, como as relações de poder e o racismo estrutural.

A “identidade negra”, que se expressa sobre a construção social e histórica das pessoas negras e para as crianças que estão em formação é um fator primordial que se reconheçam enquanto belas. Porém, como pontua Malafaia (2018, p. 09):

> Assumir a identidade negra no Brasil pode ser um processo extremamente doloroso, uma vez que os modelos ditos positivos da identidade negra são pouco divulgados, se comparados aos modelos de pessoas brancas. Em contra partida os modelos negativos do negro são facilmente observados em nossa sociedade: basta olharmos para as ruas, presídios, hospitais psiquiátricos, favelas e outros contextos, em geral, negativos.

Para as crianças, isso se torna uma problemática mais profunda, em que em diversas mídias são interpeladas por padrões e estereótipos que são distantes de sua realidade. Conceição & Conceição (2010, p. 12) relatam que “a construção da identidade das crianças necessita do apoio de imagens confirmadoras positivas”, para que se sintam acolhidas e se olhem nos espelhos e vejam toda a sua beleza e não defeitos, o que pode ser reafirmado pela literatura afro-brasileira.

Stuart Hall (2016), ao discutir a identidade e a pertença racial negra, salienta que existem estereótipos que são postos aos negros e isto se constrói a partir de uma hegemonia de poder racializada, que insiste em apontar qual o local do negro na sociedade, o negro enquanto inferior. Partindo da mesma compreensão de Hall (2016), o estudioso Woodward (2000, p. 80) argumenta que a manifestação identitária de cada sujeito, em muitos casos, é moldada pelo discurso dominante:

> As identidades estão intrinsecamente relacionadas a um constante processo de vir a ser, de construção, adaptação e reconstrução. Elas são associadas a sistemas simbólicos de representação onde estão envolvidas questões de poder e ideologia.

A ideologia do negro enquanto inferior é um exemplo de como uma concepção racista subverte a história, colocando as pessoas negras à margem. De acordo com Munanga (2006, p. 14), isso ocorre porque “o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa,

englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais".

No estudo de Silva (2014), o autor aponta que a identidade pode ser expressa a partir da autoafirmação e da aceitação das características físicas. Isso ocorre porque, quando tratamos da identidade negra, também nos referimos a seus traços identitários, e um dos mais marcantes que pode ser citado é o cabelo, que é uma herança da África. Em conformidade com essa concepção, Silva (2010) pondera que estereótipos como o do "cabelo ruim" podem contribuir para que pessoas negras não aceitem suas características, o que, consequentemente, pode levar ao apagamento de sua identidade.

Para além da perspectiva da identidade enquanto um símbolo de autoafirmação da negritude, Hall (2006, p. 21), no artigo "Identidade cultural e diáspora", dialoga sobre a identidade como um reflexo da cultura dos sujeitos:

> A identidade não é tão transparente ou desproblematizada como gostamos de pensar. Por isso, em vez de pensarmos na identidade como um facto, que encontra representação a posteriori em práticas culturais novas, talvez devamos pensar na identidade como uma "produção"; algo que nunca está completo, que é sempre processual e sempre constituído no quadro, e não fora, da representação.

Essa perspectiva de Hall (2006) nos direciona ao entendimento da identidade como um produto também da cultura, a "identidade cultural". A identidade, nessa concepção, pode ser ressignificada a partir das relações que são constituídas nos grupos e/ou nos contextos que vivenciamos. Se analisarmos a própria noção de identidade dos povos negros escravizados no período colonial no Brasil, ela foi ressignificada na diáspora.

Na obra de Cidinha da Silva (2009), as personagens têm orgulho de seus traços e suas características étnicas, e isso reforça a visão positiva ancestral, como retratada na seguinte narrativa sobre a relação de Zazinho com seu cabelo, um dos netos de vô Francisco: "[...] Hoje Zazinho, se orgulha de ter sido o primeiro a usar tranças no bairro, e se orgulha mais ainda por ser um habilidoso trançador".

Cidinha da Silva, em sua narrativa, reforça o fato de que, por meio das histórias, as crianças podem aprender a valorizar suas características. Quando

fala sobre as tranças e o cabelo, na narrativa, pode-se compreender que os cabelos das crianças negras estão ligados à sua história, uma história que é de antes de “nós”, que vem de nossos ancestrais.

É notório que as concepções de ancestralidade e identidade aparecem nesse estudo de forma conjunta, pois não há como pensar a representação da pessoa negra sem levar em consideração os elementos que moldam sua maneira de viver e de se expressar no mundo. Na sequência, observaremos como a ancestralidade e a identidade negras estão presentes na narrativa produzida no contexto de cada pente.

3.3.1 Os pentes do amor e da alegria

Logo no início da obra, somos apresentados à linda e envolvente história de amor de vô Francisco e vó Berna. A história, além de explicar como os dois se conheceram, também é o contexto da entrega dos dois primeiros pentes (do amor e da alegria).

> Vô Francisco conheceu a vó Berna, quando ela passava para lavar roupas na bica. Ia sempre cantando baixo, com um cesto enorme na cabeça. Aquela alegria serena o contagiava e o trabalho na marcenaria rendia ainda mais. Era tanto encanto que uma dezena de Bernas coloridas dançavam e cantavam na cabeça do vô (Silva, 2009, p. 5).

O excerto nos mostra que o amor entre vô Francisco e vó Berna foi nascendo quando os caminhos dos dois se cruzaram, no momento em que ela ia lavar roupas. Vô Francisco ainda tímido observava vó Berna de longe, desejando um dia conseguir expressar algo além de um sorriso para ela. Podemos também observar que o simples fato de vê-la passar provocava diversos sentimentos profundos em vô Francisco. Já que não se comunicava com vó Berna, os sentimentos guardados por ele eram expressos por meio da marcenaria, entalhando a madeira com muito amor e alegria.

Ao contar a sua história com vó Berna a seus netos, vô Francisco entregou o pente do amor a Abayomi e o pente da alegria para Lira, ambos os irmãos filhos adotivos de Neusa. Os pentes foram entregues após contar essa determinada história pelo fato dos pentes simbolizarem sentimentos que são

pontos marcantes na vida dele. Em meio à história contada por vô Francisco, podemos identificar os seguintes trechos que remetem ao “amor” e à “alegria”.

A alegria é expressa em dado momento que vô Francisco relata que entalhava algo que representava uma das características da vó Berna: “[...] ele queria materializar na madeira, objeto cheio de vida, a vivacidade de Berna, seu enredo maior de alegria” (Silva, 2009, p. 5). Já o amor aparece ao relatar o sentimento que despertava ao ver vó Berna todos os dias e como isso impactava seu modo de trabalho: “à noite entalhava de amor a madeira, sonhava com sua Berna enquanto esperava o novo dia, só para vê-la passar” (Silva, 2009, p. 10).

Os pentes do amor e da alegria têm sua significação e simbologia ligadas à ancestralidade da religiosidade de matriz africana. Eles representam a orixá Oxum, que no Candomblé e na Umbanda é a senhora das águas doces, orixá dos rios, das cachoeiras, do amor, da beleza e da prosperidade. Segundo Parizi (2020, p. 118):

> [...] Oxum é a dona da vida, e como tal rege a fecundidade, a fertilidade e todas as gestações. Em consequência, é a Mãe de todas as crianças e todas as criaturas vivas. Esclarecendo em definitivo: não há ser humano que não seja filho de Oxum.

Amor foi o primeiro pente que foi entregue por vô Francisco e quem o recebeu foi Abayomi. Abayomi por si só já traz em seu nome uma representação cultural ancestral negra, uma vez que significa “aquele que traz felicidade ou alegria em iorubá”, conforme apontam Silva *et al.* (2024, p. 3).

O nome “Abayomi” também representa as bonecas que são produzidas por meio de nós em retalhos de tecido. A história de criação das bonecas Abayomi não tem um registro oficial de origem, tendo duas versões mais conhecidas. A primeira, de acordo com Borsetto e Aragão (2020), é contada ser do período da diáspora africana e a boneca Abayomi representa um amuleto de resistência e afeto: “amuleto de afetividade, memória e proteção, confeccionado por mulheres e crianças, vítimas do processo de mão de obra escrava empreendida pelo Império Português” (Borsetto; Aragão, 2020, p. 1).

Os pesquisadores relatam que quando as mães não tinham brinquedos e/ou algo para acalentar seus filhos, rasgavam retalhos de suas roupas para

produzir as pequenas bonecas negras que cruzavam o Atlântico da África ao Brasil. Essa versão romantizada é popularmente disseminada no Brasil, contudo precisa ser observada com um olhar mais crítico. Crianças e adultos, na travessia do Atlântico, eram tratados como iguais, sem tempo para brincar e nem sempre estavam juntas de suas mães, sofrendo até mesmo situações de abuso e violência, segundo nos mostra o estudo de Gutiérrez (1989).

Uma outra versão para a origem da boneca é retratada por Santos (2019). Ela pontua que a boneca Abayomi foi criada por uma artesã brasileira chamada Lena Martins em meados de 1980:

> As Bonecas Abayomis, foram criadas no Brasil no final dos anos 1980, pela artesã e sócio educadora Lena Martins, em meio aos contextos de reorganização política da população negra e das mulheres negras em particular, decorrentes do processo de redemocratização. Boa parte das informações desse período inicial estão registradas no livro *Vida que Voa*, lançado por Lena em 2016, e na dissertação de mestrado de Sonia Maria da Silva, de 2008 (Santos, 2019, p. 4).

O pente do amor de Abayomi é retratado como a imagem de um rosto de perfil, com um olhar observador, olhos grandes e um semblante calmo. Essa expressão pode se associar ao fato de que Abayomi é caracterizado como um menino curioso na história.

Imagem 14 – Pente do amor



Fonte: Iléa Ferraz - Mazza Edições (2009).

O pente, na parte que se refere à cabeça, apresenta uma interpretação do penteado *Bantu Knots* (coques Bantu), cujo nome é de origem da cultura Bantu (imagem 9).

Bantu, de acordo com Silva e Paula Junior (2025, p. 3) *apud* Lopes (2011), é uma "grande família etnolinguística" presente na África Subsaariana, "à qual pertenciam, entre outros, os escravizados denominados no Brasil de angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques, etc". Os coques bantu consistem na divisão do cabelo em pequenas mechas torcidas e presas junto ao couro cabeludo, formando pequenos coques.

Os penteados africanos, de acordo com Eveng (2025, p. 57-58), "cumprem dois propósitos: proteger o cabelo e desempenhar uma função social. Em algumas culturas, eles transmitem mensagens sobre antecedentes, questões étnicas e status, além de documentarem eventos da vida", como nascimentos e funerais. O "cabelo sempre foi uma parte importante da construção da identidade negra" e os penteados carregam consigo a cultura de um determinado povo (Eveng, 2025, p. 55).

Nesse sentido, a partir da concepção de Silva *et al.* (2024) sobre a identidade negra, entendemos que o cabelo é uma herança ancestral e identitária que liga os negros na diáspora a toda a história dos povos antepassados. Com o passar do tempo, essa herança foi ressignificada, já que na contemporaneidade, além de representar culturas de alguns povos, também passou a ser um símbolo de resistência e autoafirmação da negritude.

Podemos também compreender que o pente pode representar o avô Francisco, pois ele carrega a herança de um sentimento de profunda significação, que é o amor. Ou seja, ele personifica a figura do vô Francisco por meio de seus sentimentos, algo a ser guardado por Abayomi como uma eterna lembrança do amor de seu avô por ele e por sua família.

O segundo pente foi entregue à Lira, irmã de Abayomi. Ela recebeu o pente da alegria. Lira carrega uma tristeza profunda que pouco é compreendida por sua família. De acordo com Bertol (2024, p. 72), o pente da alegria foi entregue à Lira para ser uma ferramenta que lhe ajudará "[...] a lembrar a Lira sobre a importância de encontrar alegria em si mesma, uma vez que a personagem carregava uma tristeza incompreendida por seus familiares".

Na imagem 10, podemos ver a representação imagética do pente da alegria de Lira:

Imagem 15 – Pente da alegria



Fonte: Iléa Ferraz - Mazza Edições (2009).

Observando o pente, podemos ver uma mulher com um turbante na cabeça, esboçando um sorriso largo. Para Pereira (2021, p. 1), o turbante é para algumas tradições africanas e afro-brasileiras:

> um símbolo étnico transgressor que está presente na história e cultura do Brasil. Para a população afro-brasileira, ele também é sinônimo de resistência, estética negra e fé. Uma indumentária que traz discussões de raça, gêneros e classe.

Nesse sentido, compreendemos que o turbante é mais do que um adereço, é um símbolo ancestral e identitário de empoderamento feminino negro que assume posição de destaque em diversas culturas africanas e afro-brasileiras. O turbante também está ligado à religiosidade de matriz africana, representando a conexão com os orixás.

Para compreendermos os significados presentes no nome de Lira, precisamos voltar à ancestralidade e à tradição das religiões de matriz africana, um tema recorrente nas obras de Cidinha da Silva. De acordo com Solá (2019), o nome Lira tem referência à religiosidade de matriz africana, caracterizando

um dos sete reinos de Exu presentes na cosmologia da Quimbanda[33], o Reino da Lira.

O nome desse reino vem a partir de uma cidade africana, que se localiza nas fronteiras orientais do Reino Baganda, a cidade de Lira, segundo Solá (2019). O Reino da Lira representa o estágio final da espiritualidade, o poder e a sabedoria do próprio praticante da religião ou do mundo que o cerca.

O pente da alegria, na obra, é representado pela resistência e pela autoafirmação; ele é entregue à Lira para lhe trazer mais alegria e perseverança em sua vida, o que também exige da menina certo equilíbrio espiritual. A alegria traduzida no pente não é ingênua, mas também um ato de resistência, conforme pontua Luciane Reis em entrevista para o portal Sotero Preta em 2019:

> É o sorriso negro, que faz com que consigamos sobreviver diariamente à ausência de moradia digna, educação de qualidade, desrespeito enquanto corpo negro dentre outros. É esse sorriso tirado das nossas lutas, que não permite que desapareçamos e aprendamos a nos ressignificar e reconstruir diariamente [...][34].

Nas palavras de Luciane Reis, ser alegre é primordial, já que, em um contexto histórico-social que por vezes exclui e silencia, como o brasileiro, o sorriso se torna uma linguagem de sobrevivência e ancestralidade. Nesse sentido, somente com alegria, Lira conseguirá romper com sua profunda tristeza.

3.3.2 O pente da generosidade e solidariedade e o da perseverança

Na passagem que trata sobre a morte de vô Francisco, vó Berna entrega os pentes de João Cândido (generosidade e solidariedade) e de Ayana (perseverança). Um momento marcado por muitas tristezas, conforme

---

[33] Segundo Solá (2019, p. 15) a Quimbanda (ou kimbanda), é “onde atuam os Exus e Pomba-Giras (também chamados de “Povo de Rua”), eles fazem uso de forças negativas (isso não significa malignas), muitas vezes estão presentes em lugares onde possa ter Kiumbas (obsessores-seres malignos), em portas de templos religiosos de qualquer espécie, cemitérios, encruzilhadas, ruas e estradas”.

[34] Sotero Preta. Sorrir também é resistir!. 2019. Disponível em: https://portalsoteropreta.com.br/2019/10/15/sorrir-tambem-e-resistir-por-luciane-reis/. Acesso em: 07 jan. 2026.

expressou a madrinha: “hoje tá todo mundo triste e chorando porque o vô morreu” (Silva, 2009, p. 20).

Em conversa com João Cândido, vó Berna reflete acerca dos sentidos e significados da partida do vô Francisco. João Cândido foi o único neto que não estava presente no momento da partida de vô Francisco. O menino tenta sorrir, esboçando ser mais forte, contudo, chora ao tentar dialogar com a avó, e parte de suas palavras são abafadas pela profunda tristeza que o consumia.

> [...] “A morte, João, chega para todos os vivos: animais, plantas, gente, até para a água. Quando ela alcança alguém próximo e querido, é um sinal para corrigir coisas desandadas na jornada, ou para afirmar o caminho certo, se as coisas estiverem bem. O importante é encarar a morte como passagem para um tempo de melhor viver. Se as estradas por onde andamos estão feias e nubladas, sujas e espinhosas, é hora de mudar de lugar, procurar o sol, os pássaros, as flores. Mas se estão bonitas, floridas, ensolaradas, além de permanecer nelas e desfrutar de todas as belezas e cores, devemos convidar mais gente para fazer o caminho ao nosso lado” (Silva, 2009, p. 23-24).

A morte conforme relatada por vó Berna não é o fim do caminho, mas uma passagem “para um tempo de melhor viver” que não precisa ser caminhada só (Silva, 2009, p. 23). A morte em muitas culturas africanas é concebida como uma espécie de transição para outro plano, para um mundo espiritual, que é invisível aos vivos, como pode ser observado no estudo de Secco (2012, p. 68):

> [...] a morte é encarada como renascimento e não como expiação; a travessia não é linear, uma vez que a viagem não é para outro mundo e, sim, para uma outra dimensão do universo cósmico; o tempo africano é labiríntico, espiralado; os mortos e os vivos interagem.

O falecido torna-se um ancestral a ser recordado com afeto a partir de todos os ensinamentos que foram deixados, pois “morrer não era o fim natural da existência. A vida se prolongava na morte que era entendida como uma fase de um ciclo infinito” (Secco, 2012, p. 69). Esse fato pode ser observado em relação à partida de vô Francisco, que mesmo após seu falecimento se faz presente nas memórias e histórias deixadas a cada ente querido.

Vó Berna destaca que mesmo em meio às dores todos têm que aprender com esse processo (o luto): “[...] existem coisas, meu pequenino João, mais fortes do que a nossa compreensão e as nossas forças” (Silva, 2009, p. 24). Nessa mesma conversa, enquanto vó Berna e seus netos João Cândido e Ayana refletem sobre a partida de vô Francisco, ela entrega o pente de João Cândido, o pente da generosidade e da solidariedade:

> “Isso mesmo, crianças, vocês estão compreendendo o sentido da morte para quem fica, a necessidade de ressignificar o viver. Aproveito para entregar a vocês os pentes deixados por Francisco para cada um. João Cândido, meu menino, seu avô sabia que mesmo sem conseguir desencalhar a baleia, você não desistiria de tentar, talvez até telefonasse para o corpo de bombeiros”, brinca nossa avó matreira (Silva, 2009, p. 25).

O pente de João Cândido é símbolo de sua determinação e persistência, características marcantes do menino. Quando vó Berna usa a analogia sobre o neto ser determinado a buscar meios para desencalhar a baleia, isso demonstra toda a sua perseverança, visto que o menino não desiste de seus objetivos.

O nome de João Cândido é uma referência direta a João Cândido Felisberto, que foi o líder da Revolta da Chibata. Nascimento (2019) em sua pesquisa *João Cândido, o mestre sala dos mares*, caracteriza quem foi João Cândido e sua importância histórica memorável:

> [...] um homem negro nascido no pós-abolição, filho de ex-escravos, que tornou-se líder de uma das maiores revoltas de marinheiros registradas na história mundial, a exemplo da ocorrida a bordo do Encouraçado russo Potenkym, em 1905. [...] teve seu nome registrado na capa dos principais jornais do Brasil e do mundo ao liderar centenas de marinheiros negros contra as péssimas condições de trabalho e os castigos corporais na Marinha de Guerra (Nascimento, 2019, p. 358).

O nome “João Cândido” carrega consigo uma ancestralidade cercada por lutas e determinação, símbolo de um homem que, com toda sua bravura, generosidade e solidariedade, levou ao fim os castigos e punições sofridos pelos marinheiros negros. A escolha desse nome para um dos personagens de

sua obra reforça o posicionamento de Cidinha da Silva em levantar a bandeira do combate ao racismo e às opressões.

Abaixo, na imagem 11, podemos observar a figura do pente de João Cândido:

Imagem 16 – Pente da generosidade e da solidariedade



Fonte: Iléa Ferraz - Mazza Edições (2009).

O pente da generosidade e da solidariedade tem esculpido um homem de perfil em formato de uma máscara *Gélédé*, combinada com grafismos *Adinkra*. A máscara toma forma a partir da representação de características marcantes e expressivas, como olhos grandes, nariz largo e boca definida. Essas características, em máscaras masculinas podem remeter à representação de papéis sociais como anciãos e guerreiros, segundo aponta Camargo (2023).

Em relação ao *Adinkra* presente no pente, podemos destacar os traços em espiral na parte da cabeça. Essas espirais são chamadas de *Kwatakye* ou *Gyawu Atiko*, que significam “um estilo particular de penteado do herói guerreiro”, sendo um símbolo de bravura sem temor, heroísmo e coragem (Nascimento; Gá, 2009, p. 57).

É interessante como todos os elementos e simbologias presentes no pente de João Cândido, que foi desenhado por Iléa Ferraz, são voltados à representação da identidade do menino como um herói ou guerreiro, desde o significado do nome João Cândido, da máscara *Gélédé* e do grafismo *Adinkra*. Isso indica que o pente entregue a João Cândido sugere que ele deve ser

sempre perseverante e manter a postura de um guerreiro para enfrentar suas batalhas na vida, assim como para proteger e ajudar toda sua família.

A imagem retratada no pente apresenta também um olhar forte e fixo, pode indicar foco e determinação, que refletem algumas das características de João Cândido. Generosidade e solidariedade são conceitos ligados à filosofia africana *Ubuntu*. *Ubuntu* significa "eu sou porque nós somos", sendo ela a raiz da filosofia africana, conforme ressaltam Kashindi (2003) e Ramose (2003).

> A palavra *Ubuntu* é formada pelos termos *ubu* e *ntu*, de modo que alguns filósofos o abordam com o uso do hífen *ubu-ntu*; *ubu-* se refere ao ser-sendo e se constitui antes do ser concreto, é algo que pode vir a ser, represente diversas possibilidades e desdobramentos; o *-ntu* é a forma concreta do ser. *Ubu-* e *-ntu* se complementam (Ramose, 2003, p. 2).

Nesse sentido, os princípios do *Ubuntu* expressam diretamente a mesma ideia posta ao pente de João Cândido, uma vez que a filosofia *Ubuntu* parte do princípio da generosidade e solidariedade entre os membros de uma mesma comunidade e/ou povo. Por meio de sua solidariedade e generosidade, João Cândido conseguirá superar os desafios postos em seu caminho, tendo também o apoio de sua família. Em síntese, João Cândido enquanto um herói/guerreiro precisa ser sempre generoso e solidário com todos aqueles que dependem dele, sua família.

Numa perspectiva pedagógica, os elementos de solidariedade e coletividade presentes no pente nos chamam a atenção para a urgência de pensarmos em um currículo que tenha como centralidade as práticas humanizadoras. Um currículo descolonizado que valorize os saberes e a ancestralidade africana e afro-brasileira nas escolas, de acordo com o que ressalta Gomes (2003, p. 104), "a escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos e currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial".

Com efeito, deve-se subverter a "[...] situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra [...]", pois eles são expressões da identidade e da tradição afro-brasileira e essenciais para a formação dos alunos nas instituições de Educação Básica, conforme aponta a Lei nº 10.639/03 (Gomes, 2003, p. 104).

A narrativa *Os nove pentes d'África*, de Cidinha da Silva (2009), pode ser trabalhada em sala de aula como forma de atender ao que é estabelecido pela Lei 10.639/03, na medida em que é proposta uma prática consciente, intencional, crítica e antirracista. Um dos exemplos é explorar os principais elementos que compõem o sentido de sua narrativa: a ancestralidade, a identidade e a representatividade negra afro-diaspórica.

A partir da leitura do livro, os alunos podem explorar de forma coletiva, em uma roda de conversa, o que compreenderam. Com isso, os alunos podem elencar pontos principais que são contextualizados na narrativa, como a memória familiar, a estética negra, a religiosidade afro-brasileira, a oralidade e a tradição dos *griots*. A roda de conversa ou reflexão é uma atividade que promove o diálogo, a escuta ativa e o compartilhamento de ideias sobre a história, os personagens e os valores presentes na obra.

Posteriormente à roda de conversa, os alunos podem contar e recontar a história, trazendo cada um a sua abordagem e/ou perspectiva em relação aos significados e às simbologias de cada um dos pentes nas histórias e trajetórias de cada membro da família. Esse exercício da contação da história se torna um momento de valorização da oralidade, da imaginação e da tradição ancestral, aproximando as crianças de narrativas negras potentes e inspiradoras.

Como forma de culminância da proposta pedagógica desenvolvida a partir da obra de Cidinha da Silva (2009), os alunos podem produzir seus próprios pentes. Para isso, cada aluno cria o seu pente (desenho em papel, cartolina ou material reciclável ou outro material a escolha), decorando-o com cores, símbolos e padrões que representem sua identidade, como os *Adinkras* africanos. Escolhe um valor que deseja representar no seu pente, escreve uma frase explicando por que esse valor é importante para ele e para a sociedade e apresenta para a turma.

Como forma de expor os trabalhos realizados, pode ser montado um varal com todos os pentes, para que a turma veja a diversidade de valores e reflita sobre como cada um contribui de forma única para a vida de cada pessoa e para um mundo melhor. Por fim, os alunos também podem pensar para quem entregariam seu pente e o motivo, refletindo sobre o significado do pente para a vida da pessoa escolhida, conforme foi realizado por vô Francisco em *Os nove pentes d'África*.

Essa atividade tem o objetivo de promover a reflexão dos alunos sobre valores pessoais e coletivos, fortalecendo a identidade, o pertencimento e o respeito à diversidade. Além de estimular a criatividade, a autoexpressão e o reconhecimento dos valores que cada estudante considera importantes para sua vida e para a construção de um mundo melhor.

Ayana, prima de João Cândido, recebe das mãos de sua avó o pente da perseverança: “para você, Ayana, nossa netinha de saúde mais frágil quando nasceu, ele deixou este aqui, o pente da perseverança” (Silva, 2009, p. 25). Ayana, segundo a sua avó relatou, tinha uma saúde frágil, necessitava de muita atenção e acolhimento de toda sua família. Vó Berna recorda-se de uma das histórias que vô Francisco usava para embalar Ayana: “[...] lembrou da história que o vô contava da Flor amarela e cinco pétalas da cor do sol que ele contava para acalentar seu sono enquanto pedíamos aos deuses para não levarem você da gente” (Silva, 2009, p. 25).

Desde pequena a menina teve que ter muita perseverança para superar desafios que a vida lhe trouxe, mas ela nunca esteve sozinha. Quando recebe o pente, relata a importância do apoio de sua família: “Eu fui cuidada pelo amor de vocês e isso me ajudou a vencer minha batalha pela vida, no entanto, o pente do amor foi descansar nas mãos do Abayomi” (Silva, 2009. p. 26).

O nome de Ayana faz referência à tradição Etíope, ele significa “flor bonita”, segundo apresentado no artigo “Significados dos nomes próprios africanos”, publicado no portal Géledes (2013). A flor nas culturas africanas possui “significados simbólicos ricos e diversos, frequentemente ligados à espiritualidade, à tradição e ao meio ambiente”[35]. As flores “estão profundamente integradas em cerimônias, folclore e rituais, refletindo a profunda conexão do continente com a natureza”, de acordo com o que é discutido no estudo *Guia para o simbolismo das flores em diferentes países da África*, publicado em 2024 no *site Bloom & Song*[36].

O pente da perseverança entregue à Ayana tem entalhado nele dois principais elementos da natureza, a lua nova e o sol, o que também se

[35] Bloom & Song. Guia para o simbolismo das flores em diferentes países da África. 2024. Disponível em: https://www.bloomandsong.com/hong-kong-wedding-flowers/guide-to-flower-symbolism-in-different-countries-in-africa. Acesso em: 04 jan. 2026.
[36] Bloom & Song. Guia para o simbolismo das flores em diferentes países da África. 2024. Disponível em: https://www.bloomandsong.com/hong-kong-wedding-flowers/guide-to-flower-symbolism-in-different-countries-in-africa. Acesso em: 04 jan. 2026.

relaciona à natureza de seu nome. Na imagem 12, podemos observar de que forma esses elementos foram esculpidos no pente de Ayana:

Imagem 17 – Pente da perseverança



Fonte: Iléa Ferraz - Mazza Edições (2009).

O sol e a lua nova têm significados e representações plurais em culturas africanas, sua relação principal entre os dois elementos é a de passagem do tempo (ciclo do dia e da noite), que por vezes é narrado por meio de mitos. Para Afonso (2006) e Bastos (2019), a lua nova pode ser entendida como um símbolo de passagem do tempo, recomeço, um novo ciclo a iniciar. Ela também representa um período propício para novos plantios e celebrações sociais, culturais e religiosas.

Já o sol, por sua vez, está ligado em algumas culturas à renovação, sendo um dos símbolos da vida. Para Bertol (2024, p. 78), a relação entre a lua nova e o sol pode ser observada a partir da obra de Cidinha da Silva (2009) como:

> A reverência pelo sol e pela lua reflete uma conexão profunda com a natureza e o reconhecimento da interdependência de todos os elementos do universo. Esta perspectiva holística é central para muitas tradições africanas e afro-diaspóricas, enfatizando a harmonia.

Por fim, pode-se compreender que o pente representa toda a persistência e a perseverança de Ayana diante de todas as dificuldades que passou em sua vida desde seu nascimento. Seu avô lhe entregou o pente para que recorde que precisa ser resiliente para enfrentar as durezas da vida. Silva (2021, p. 37), ao refletir sobre os significados do pente da perseverança em sua pesquisa, relata que ele “também significa toda a essência e tema onde é construída a obra, que é justamente sobre a crença de que a morte é apenas o começo para uma vida melhor”.

O pente de Ayana tem entalhado sobre ele o que podemos interpretar como dois grafismos *Adinkra* referentes a corpos celestiais: o sol (estrela) e a lua. O *Adinkra* no formato da lua minguante é denominado *Osram*, que significa “a lua não tem pressa para dar a volta em torno do nosso mundo”, representando o “símbolo da virtude, da utilidade e da necessidade de paciência” (Nascimento; Gá, 2009, p. 45).

Fazendo uma associação do significado do *Adinkra* da lua com a história de Ayana, podemos compreender que ele foi escolhido para compor seu pente pelo fato de simbolizar toda a sua paciência e perseverança diante das batalhas enfrentadas ao longo de sua jovem existência. Isso indica que a paciência é uma virtude que simboliza a sua relação com seu avô e com sua família, que, com paciência e amor, ajudaram a superar os desafios impostos por sua saúde fragilizada. Ao mesmo tempo, isso também simboliza a paciência que Ayana precisa ter em sua trajetória de vida.

Já o *Adinkra* do sol, chamado de *Nsoromma*, é utilizado para representar diversos tipos de grafismos de estrelas. Ele simboliza “tutela e amparo divino”, sendo um lembrete da figura divina que olha por todos e não desampara os “filhos do céu” (Nascimento; Gá, 2009, p. 46). Sendo assim, esse *Adinkra* pode ser associado à fé e à espiritualidade da família Quintiliano, algo que perpassa a ancestralidade e a tradição presentes em sua identidade cultural. Além disso, também representa todo o amparo e a tutela atribuídos à Ayana durante o seu período de saúde fragilizada por sua família.

Ao associar a significação dos dois *Adinkras* entalhados no pente da perseverança entregue à Ayana, podemos compreender que eles simbolizam a união entre sua espiritualidade e a paciência, virtudes que são essenciais para

superar os desafios e barreiras já enfrentados e que ainda irá enfrentar em seus caminhos.

3.3.3 O pente-passarinho de Melissa

Melissa é a pequena neta de seis anos que recebeu de vô Francisco o emblemático pente-passarinho. Melissa é uma menina muito esperta e curiosa que carrega consigo muitos sonhos.

O nome de Melissa, diferentemente, dos de seus primos Ayana, Kitembo, Lira e Abayomi, não tem uma ligação direta de origem africana; todavia, ele adquire sentidos e características afrocentradas diante do contexto em que a personagem está inserida na narrativa. Seu nome, simbolicamente, articulado ao ideograma *Adinkra Sankofa*, representa a ressignificação das experiências vivenciadas a partir de sua deficiência, assumindo uma perspectiva que transforma a sua limitação física em resistência e sabedoria.

Melissa é uma criança com deficiência que utiliza cadeira de rodas, que a pequena denomina como “banquinho zoador”:

> Melissa é muito esperta, mas é uma menininha de seis anos, ainda não compreende muitas coisas. E há tantas por compreender, principalmente o fato de não poder andar, enquanto todos os primos, todas as crianças à sua volta andam, correm, sobem em árvores (Silva, 2009. p. 38).

Podemos inferir a partir desse excerto que sua condição enquanto cadeirante é algo que lhe intriga e, pela pouca idade, não compreende os motivos de ter nascido com essa condição. Quando seu pai Aganju a questionou sobre os sonhos que guarda consigo em seu coração, a pequena menina lhe responde sem pensar muito, afirmando que não sabe se conseguirá algo tão difícil: “É difícil conseguir ajuda para o meu problema, pai, eu queria ser uma bailarina, mas vivendo presa no banquinho zoador, não dá” (Silva, 2009, p. 39).

Aganju, ao ouvir o relato da filha, se sente angustiado, mas busca forças para continuar o diálogo e encorajar a menina. Ele reforça o fato de que ela tem liberdade para decidir ser o que quiser, mas por vezes precisamos

enfrentar desafios. Afirma a ela que, como os pássaros, ela é livre, e isso remete ao significado do pente recebido de seu avô, “liberdade”.

Ele também explica que ela pode dançar, mas que enfrentará muitos desafios e que existem bailarinas cadeirantes, algo que para ela era uma novidade. Após a conversa, Melissa guarda consigo os dizeres de seu pai e acredita com mais esperança em tornar realidade o que almeja: “[...] a prima se agarrou ao pente-passarinho e o colocou embaixo do travesseiro para aumentar o tamanho das asas dos sonhos, enquanto dorme”.

Compreendemos que a identidade de Melissa como uma pessoa com deficiência é algo que ainda está em construção, conforme é discutido no estudo de Silva (2014). Não sendo uma consequência da pouca idade que Melissa tem, mas pelo fato de que a aceitação de sua limitação física virá a partir de todo um processo de (auto)reconhecimento e pertencimento, um processo que necessita de tempo e paciência. Um fato essencial para que esse processo ocorra de forma positiva é que ele é dividido com sua família, principalmente, com seu pai Aganju, já que sua família sempre lhe dará força e direcionamento.

No pente-passarinho, vô Francisco entalhou a imagem de um pássaro com sua cauda desenhada sobre um dos dentes laterais, conforme podemos observar na imagem a seguir:

Imagem 18 – Pente-passarinho



Fonte: Iléa Ferraz - Mazza Edições (2009).

O pássaro está numa posição de imponência com o peito para cima e as asas abertas, para representar como se estivesse voando. O pássaro esculpido no pente de Melissa também é um ideograma *Adrinkra* chamado *Sankofa*, que significa: “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás” (Nascimento; Gá, 2009, p. 28). O *Sankofa* remete ao processo de construção de saberes e de conhecimentos que são adquiridos a partir das experiências vividas no passado, que para Melissa é sua deficiência.

Na narrativa de Cidinha da Silva, a deficiência de Melissa, aos poucos, é ressignificada como um símbolo de transformação, de modo que, olhando para sua história, a deficiência se torna um desafio que a faz seguir em frente com mais sabedoria. O ato de transformar sua limitação em força retoma a simbologia do *Sankofa*, articulando a resiliência e o aprendizado que se constituem por meio das experiências vivenciadas ao longo da vida. Nesse sentido, sua limitação não é apresentada como um impedimento, mas como uma forma de trilhar novos sonhos, novos caminhos.

Esse processo de ressignificação de sua deficiência enquanto um processo de transformação pessoal dialoga com a concepção de identidade em movimento de Hall (2003). Para o autor, a identidade está sempre em um processo de mudança, pois todos somos sujeitos inacabados, e a identidade é “[...] transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2003, p. 13).

Outro aspecto a ser destacado é que a narrativa que atribui sentido ao pente de Melissa, na obra de Cidinha da Silva (2009), desconstrói estereótipos em relação ao corpo. Tanto o corpo negro quanto o corpo da pessoa com deficiência não são retratados como um problema, mas representados como livres.

Isso nos remete à concepção de inclusão e equidade no âmbito escolar, visto que a escola, como um espaço de formação, deve oportunizar que todos os alunos sejam livres para se expressar. Em síntese, para que ocorra a inclusão de fato, faz-se necessário que se tenha “respeito à singularidade de cada aluno” (Dos Santos *et al*., 2025, p. 44).

3.3.4 Bárbara e o pente da admiração

Bárbara é a narradora das histórias presentes na obra. O nome da menina pode ser associado à Santa Bárbara, uma santa da Igreja Católica conhecida como padroeira dos bombeiros e mineiros, protetora contra raios e tempestades. De acordo com Sousa (2003), durante o processo do tráfico de escravizados para o Brasil, entre os séculos XVI e XIX, os povos negros trouxeram consigo toda a sua cultura e cosmovisão africana, mas em solo brasileiro foram ressignificadas a partir do sincretismo religioso[37] (nesse caso, foi a mistura entre o catolicismo e as religiões de matriz africana).

Os povos, principalmente, na região da Bahia, começaram a cultuar diversos santos católicos como forma de ocultar o culto às divindades (*Orixás*) de suas religiões de origem africana, que eram consideradas proibidas. Santa Bárbara foi associada ao *Orixá* Iansã, também chamada de *Oyá* em alguns países africanos, ela representa a coragem e a força feminina, conforme ressalta Santos (2021).

Esse processo de sincretismo religioso constitui um exemplo da ressignificação da religiosidade e da cosmovisão e ancestralidade africana no Brasil, sendo símbolo da perpetuação da ancestralidade por meio da resistência[38]. Compreendemos, a partir dos estudos de Tszesnioski e Queluz (2023), que esse processo de ressignificação religiosa faz referência à ancestralidade e à tradição africana como um elemento vivo, que passa por mudanças no decorrer da história, que na perspectiva afro-religiosa adquiriu novos sentidos e caminhos no Brasil.

Nesse sentido, o nome de Bárbara, associado à figura e à simbologia de Iansã (*Oyá*), representa a força e a coragem feminina, elementos fundamentais para a jovem menina superar todos os desafios de sua vida, mantendo-se forte e segura, como no momento da perda de seu avô. Além disso, Bárbara, no romance de Cidinha da Silva, enquanto narradora consciente da história de sua

---

[37] Segundo Sousa (2003, p. 11) O sincretismo “afro-católico vai além das relações exteriores estabelecidas com o catolicismo, exaustivamente exploradas pelos trabalhos anteriores. Este não pode ser explicado como imposições do sistema colonial, mas de modos ou estilos de viver e sobreviver inventados pelos africanos, a partir de brechas encontradas no próprio catolicismo”.

[38] A partir desse movimento, impulsionou-se o surgimento das religiões afro-brasileiras, como a Umbanda e o Candomblé.

família, atua como aquela que indica os caminhos, a protetora da ancestralidade da família Quintiliano.

Barbinha, como é chamada por seu avô, tem uma ligação cultural e identitária com a capoeira, a qual é praticante desde muito pequena. A capoeira[39] é algo que traz lembranças de seu avô após a sua morte como ela mesma pontua: “nunca joguei tanto como naquele dia, só na mandinga, lembrando do meu avô” (Silva, 2009, p. 41).

Esse movimento de rememoração pode ser compreendido pela perspectiva do que representa a capoeira em si, sua história e ligação ancestral cultural. Para Amaral e Santos (2015), a capoeira representa mais do que uma luta ou dança, ela é uma representação da ancestralidade e identidade negra. Ela carrega histórias vivenciadas pelos povos negros.

Nesse referido dia, quando vai à capoeira, suas lembranças e experiências com seu avô ficam latentes, visto que este era um dia especial de homenagem ao seu avô, como ressalta a fala de sua mestra:

> “A roda de hoje”, ela disse, “foi dedicada ao seu Francisco Ayrá, amigo do grupo, oficineiro nas horas vagas e avô da Bárbara. Já mandamos nosso recado com o canto, quem quiser mandar mais um Ngunzo para ele, usando a palavra, fique à vontade” (Silva, 2009, p. 41).

Esta homenagem a seu Francisco representa a valorização por suas contribuições à comunidade e ao grupo de capoeira. O canto, conforme mencionado pela mestra de Bárbara, foi utilizado na roda como uma forma de homenagem, pois na capoeira a musicalidade “[...] tem o intuito de expressar as estratégias de dinamização de saberes, as visões e os significados que lhes são atribuídos pelos(as) capoeiristas” (Real, 2014, p. 88). No contexto da história, o canto na roda de capoeira teve o intuito de expressar a saudade e admiração pelo seu Francisco.

Quando a palavra é passada à Bárbara, ela fala sobre um dos ensinamentos que aprendeu com seu avô, que é o da admiração. Admiração

[39] Herdeira da diáspora africana no Brasil, a capoeira foi uma resposta marcante e duradoura dada pelo negro ao sistema escravagista, cruel e desumano, imposto pelo colonizador europeu. Portanto, uma prática ancestral que se originou nas senzalas, fruto da luta do fraco contra o mais forte, em que a astúcia era uma das únicas armas para enfrentar a força do opressor, tornando-se uma das mais importantes manifestações da cultura de resistência do negro escravizado no Brasil Colonial (Amaral; Santos, 2015, p. 57).

deve ser levada pela menina em sua trajetória como um sentimento que engloba o respeito e a valorização. Admiração que também representa o pente que foi entregue a ela por seu avô.

O pente da Admiração produzido por vô Francisco e entregue à Bárbara pode ser observado na imagem 14:

Imagem 19 – Pente da admiração



Fonte: Iléa Ferraz - Mazza Edições (2009).

O pente foi esculpido em madeira com traços que representam desenhos e/ou simbologias ancestrais africanos. A ilustração foi feita na cor preta com elementos de sentido, como olhos, boca e nariz.

A figura do pente de Barbinha dialoga com o *Adinkra Akoko Nan*, que significa “os pés da galinha” (Nascimento; Gá, 2009, p. 34). Faz referência à disciplina, ao cuidado e à paciência, o que remete à ligação de Barbinha com a capoeira. A capoeira exige de seu praticante o respeito à hierarquia e aos mais velhos, à disciplina dos movimentos, ao cuidado e à escuta do corpo, o que contribui de forma direta para a formação ética, identitária e cultural dos seus praticantes, os capoeiristas (Mesquita, 2025).

O *Akoko Nan* também está associado à admiração, à reverência e à nobreza de caráter, sendo valores essenciais para o reconhecimento, o respeito e a valorização dos outros. Em relação à história de Barbinha, essas características do *Adinkra* retratam valores éticos e culturais que aprendeu com seu avô, e que moldam a sua identidade.

Bárbara demonstra ter um enorme respeito e orgulho de tudo que aprendeu com ele, seus ensinamentos estão presentes para além dos pensamentos da menina, mas ecoam as suas vivências, algo que levará para toda a sua vida. Diante disso, o pente é símbolo da admiração, uma admiração que se perpetua no coração de Bárbara:

> A admiração é um jeito de respeitar e louvar o que é do outro, sem invejar, sem querer tomar para si. Meu avô nos ensinou a admirar o que está fora da gente e é bonito, sempre com respeito e uma distância reverente, sem falar em inveja boa, coisa inexistente. Inveja é o contrário da admiração. Ele morreu e a falta dele me entristece, muito. Choro de saudade, mas me alegro quando percebo todos os ensinamentos deixados por ele, toda a delicadeza de ensinar jogando o jogo (Silva, 2009, p. 43-44).

Antes de finalizar a roda, Bárbara passa seu pente aos seus colegas capoeiristas dizendo: “ele me deu o pente da admiração, dias antes de morrer e eu quero compartilhá-lo com o grupo e nossa mestra” (Silva, 2009, p. 43). A menina, ao compartilhar o pente com o grupo, pede que cada um conte a sua história, assim como ela o fez anteriormente.

Ao final desse momento, é dito “Iêe! Gira a roda do mundo. Muito bem. Obrigada Seu Francisco, agora também somos seus netos, ganhamos um pente e um avô ancestral” (Silva, 2009, p. 44). Milani (2009) observa que o “Iêe!” é utilizado na capoeira para chamar atenção, e indicar respeito ao que vai ser dito, mas também para finalizar algum ritual, como foi feito na roda de homenagem realizada ao seu Francisco.

A capoeira é cercada por ancestralidade e cultura, uma vez que ela é “uma expressão estética e de luta que remonta à ancestralidade afro-brasileira, capaz de transmitir, por meio do jogo e de suas músicas, os conteúdos negados da história e cultura do negro” (Amaral; Santos, 2015, p. 54).

3.3.5 A significação dos pentes tartaruga e baobá

Um dos outros netos de vô Francisco é Zazinho, neto que recebeu o pente tartaruga. Seu nome, assim como o de Melissa, não tem uma referência

africana direta no que se refere à etimologia da palavra[40]. Seu nome é apresentado na forma diminutiva (hipocorístico), expressa o afeto, o cuidado e o vínculo familiar. De acordo com Ndomba (2022), nas línguas da família *Bantu*, o diminutivo das palavras não é utilizado, especificamente, para indicar o tamanho de algo, mas também simboliza, dependendo do contexto, carinho, respeito ou desprezo.

O nome de Zazinho apresenta uma relação de sentido com a cultura africana e afro-brasileira a partir de como a narrativa é construída em torno do contexto ancestral, simbólico e identitário, principalmente, no que se refere ao cabelo crespo. Diante disso, Zazinho, na obra, simboliza e representa um exemplo de como o processo de construção identitária é vivenciado pelas crianças negras na infância.

O pente de Zazinho é representado pela figura do casco da tartaruga e os dentes do pente são como suas nadadeiras. As marcas características dos cascos das tartarugas, conhecidas como placas ou escamas, foram representadas pela ilustradora por meio de desenhos semicirculares na cor branca, o mesmo traço utilizado para representar os olhos da tartaruga.

Imagem 20 – Pente tartaruga



Fonte: Iléa Ferraz - Mazza Edições (2009).

[40] Para Rosário (2003, p. 25), a Etimologia "é a disciplina que busca estabelecer a origem formal e semântica de uma unidade lexical". A etimologia também busca compreender a evolução das palavras por meio da investigação de como a forma e significado se transformam no decorrer do tempo.

Os desenhos no casco dão um destaque à parte central, formando uma espécie de flor que está cercada por uma marca octogonal, conforme pode ser visto na imagem 15.

Zazinho é irmão de Ana Lúcia e filho de Dinda, que é filha de vô Francisco. Zazinho é retratado na obra como um menino curioso e inquieto, que passa por um processo de pertencimento ao vivenciar diversos conflitos frente ao preconceito, dentro e fora de sua família.

Em um dado momento da história, enquanto penteava seu cabelo com o pente de tartaruga que foi dado de presente por seu avô e ao mesmo tempo buscava por explicações dos significados da tartaruga esculpida em seu pente, ele se lembra dos dizeres de seu avô. Sobre fazer tranças em seu cabelo e qual a representatividade delas à cultura africana, a narradora informa que:

> [...] guerreiros de várias etnias africanas usavam tranças, sim senhor, e feita por eles mesmos, ou por outros homens, ou achávamos que as esposas e as guerreiras que tinham tempo de sobra para se dedicar as tranças dos rapazes? (Silva, 2009, p. 45).

O enredo que vô Francisco usa para contextualizar o sentido e a representação das tranças a algumas culturas africanas faz brotar em seu neto Zazinho um sentimento de reconhecimento e valorização de seu cabelo. Em contribuição a isso, Silva *et al.* (2024, p. 3) argumentam que “na cultura africana, o cabelo é um dos maiores símbolos de distinção estética, e os penteados têm uma simbologia única, indicando aspectos como classe social, estado civil, origem e identidade”.

O cabelo é um traço identitário de ancestralidade e a sua valorização deve ser ensinada às crianças desde cedo. Pois esse gesto de valorização é primordial à formação de crianças e jovens negros, tendo em vista que os cabelos crespos, por muitas vezes, são vistos como “[...] “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas trancinhas e nos cabelos crespos ao natural”, conforme lembra Silva (2010, p. 10).

É preciso romper com esta visão preconceituosa que vem desde o período da diáspora africana, visão de que o cabelo crespo é “ruim”. Para Silva (2010), esse movimento provoca a não aceitação de suas características e leva

até mesmo a processos de alisamento como forma de apagar os traços fenótipos, o que desconstrói o sentido da identidade positiva.

A obra de Cidinha da Silva narra uma cena de preconceito vivenciada por Zazinho. Com apenas 9 anos, ao fazer suas primeiras tranças com ajuda de sua irmã Luciana, Zazinho vai até a escola com seu cabelo estiloso, porém a sua alegria se transforma em discriminação por parte de colegas que fazem gozação de suas tranças, dizendo ser “coisa de menina” as tranças em sua cabeça (Silva, 2009, p. 45). Contudo, ao retornar ao ceio de sua família, Zazinho é acolhido pelos familiares que reforçam novamente que o cabelo é parte de sua identidade como uma criança negra.

Ao observarmos esse relato narrado por Bárbara, contando esta situação de preconceito experienciada por Zazinho, compreendemos que a família é um dos alicerces primordiais de acolhimento em situações de preconceito. De acordo com Martins e Geraldo (2013), uma família que respeita, compreende e valoriza a pertença étnica, proporciona um ambiente seguro de refúgio e superação das barreiras postas frente ao racismo.

Isso também nos direciona a refletir sobre o papel da família no processo de formação de crianças negras, uma tarefa que exige sabedoria e trabalho coletivo. Esse fator é fundamental para que, assim, as crianças cresçam tendo orgulho de sua pertença étnica, de sua ancestralidade e cultura e, além disso, reconhecendo a sua identidade.

Na obra, Zazinho também desparta uma enorme curiosidade em saber os significados da tartaruga entalhada em seu pente. Em suas pesquisas, descobre que “nas parábolas africanas, as tartarugas estão sempre relacionadas aos anciãos e à sabedoria” (Silva, 2009, p. 46). Ao entregar o pente da sabedoria para Zazinho, vô Francisco não trata diretamente de seu neto como uma pessoa sábia, mas sim que ele precisaria de muita sabedoria para romper todos os percalços que enfrentaria em sua vida.

Um desses percalços que Zazinho precisou de muita sabedoria para superar é narrado no excerto a seguir, em que sua irmã Ana Lúcia o trata com preconceito, ao vê-lo preparando seus cabelos para fazer *dreads*, algo que é parte da identidade e símbolo de orgulho a Zazinho. Isso ocorre em um momento em que Zazinho está extremamente feliz, vendo seu cabelo se avolumar em suas mãos:

> Você vai mesmo fazer dreads?" "Vou, mas quero curtir o cabelo *black* por uns tempos e enquanto isso ele cresce mais, dá para tramar uns dreads maiores e mais bonitos." "Você sabe a minha opinião, não é?" "Sei, não pedi, mas sei". "Não seja grosseiro, Zazinho. Dread é coisa de maloqueiro, não combina com um estudante de Direito sério, futuro advogado de sucesso, como você (Silva, 2009, p. 47).

As falas de Ana Lúcia perante o estilo dos cabelos de Zazinho reafirmam uma visão estereotipada sobre a pessoa negra como "maloqueira" e ao mesmo tempo pontua o fato de que aquele penteado não combina com um estudante de direito. As falas de sua irmã demonstram uma negação da identidade e pertença étnica a partir de traços fenotípicos, como o cabelo.

Em diálogo com os estudos de Woodward (2000), podemos compreender que o posicionamento de Ana Lúcia em relação ao cabelo de Zazinho não é uma mera (re)produção preconceituosa. Mas ele é fruto de um discurso racista dominante posto à população negra e que está enraizado na sociedade. Um discurso que atribui e associa símbolos de ódio e negação às características identitárias negras, levando, por vezes, crianças, jovens e adultos negros a não se aceitarem.

Além disso, também tensiona para uma visão de que pessoas negras precisam se encaixar em um padrão que é posto pela sociedade, de como deve ser um estudante de determinado curso de prestigio, ou seja, não combina ter determinado estilo e este precisa mudar. Contribuindo com o diálogo, Munanga (2021, p. 26) apresenta uma reflexão frente aos estereótipos racistas voltados à identidade negra:

> Disseram que nossos corpos negros são feios, introjetamos e aceitamos; que nossa pele preta é feia e fabricaram produtos químicos para clarear nossa pele, aceitamos e começamos a comprar esses produtos; disseram que o cabelo crespo é feio e fabricaram produtos para alisar o cabelo, o que aceitamos também; disseram que não somos inteligentes e criativos; não temos história e identidade. Aceitamos e começamos a produzir outras subjetividades sobre nossas vidas, partindo das imagens de outros sobre nossos corpos.

Munanga (2021) nos mostra que, a partir de opressões sociais ligadas ao racismo, a população negra moldou seu modo de ser negro no Brasil, assumindo, em muitos momentos, a figura da submissão. Faz-se necessário

que essas ideologias racistas sejam rompidas para que os negros assumam a sua negritude. Contudo, para Gomes (2017, p. 70), esse é um processo complexo que ocorrerá somente a partir de um (re)posicionamento “político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos”.

Anunciação *et al*. (2020) lembram que o cabelo e as demais caraterísticas da população negra são tidos como marcadores sociais que, por vezes, são tomados como indicadores de caráter pelo discurso do racismo, colocando os jovens negros como bandidos, que apresentam determinado perfil; e este perfil é sua identidade racial.

Refletindo a partir da situação vivenciada por Zazinho em sua família, percebemos que esse não é um caso isolado. Todavia, trata-se de frutos de práticas racistas que atingem crianças negras nas instituições escolares por meio de atitudes de colegas e/ou funcionários da instituição e que também são reforçadas por discursos presentes nos livros didáticos. Gomes (2003, p. 104) salienta a necessidade de desconstruirmos esses estereótipos e práticas:

> [...] a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei.

A partir do desenvolvimento de ações antirracistas e do fortalecimento do letramento racial crítico, enquanto política pública na formação dos alunos negros, teremos mais condições de combater tais situações. Infelizmente, as instituições escolares ainda estão seguindo a curtos passos na implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 e, consequentemente, isso impacta qualitativamente as vivências dos alunos (Brasil, 2003).

Reproduzindo as falas de preconceito sobre o cabelo de Zazinho, Ana Lúcia segue dizendo que o avô deles, vô Francisco, era um sujeito esquisito, tendo em vista que deixou de presente “pedaços de madeira”, ao invés de “artes valiosas como herança” (Silva, 2009, p. 47). O pronunciamento de Ana Lúcia sobre os pentes, desvalorizando os presentes que seu avô havia entalhado com tanto amor e carinho, demonstra que ela não reconhece o valor

que está atrelado àqueles artefatos, que no caso não é um valor quantificável, uma herança para ser trocada por dinheiro.

O pente herdado por Ana Lúcia foi o baobá. O pente de Ana Lúcia não foi entregue por vô Francisco, mas sim por seu irmão Zazinho. O nome de Ana Lúcia significa “cheia de graça e luz”; não tem uma relação de origem africana, mas sim europeia. Ao analisar o contexto afro-diaspórico brasileiro, observa-se que os nomes de origem europeia foram incorporados como uma forma de controle e submissão do colonizador.

De acordo com Rossini (2016), os negros e as negras tiveram seus nomes africanos alterados por nomes europeus, simbolizando o batismo religioso cristão de forma forçada e a tentativa de apagamento da pertença africana. Contudo, destacamos que a perpetuação de nomes de origem europeia de forma alguma elimina a ancestralidade, mas esse processo evidencia a resistência e a ressignificação cultural enfrentadas pelos afro-brasileiros.

A escolha do nome de origem europeia para a personagem Ana Lúcia faz sentido, já que ela é a única neta que rejeita os traços da pertença africana, demonstrando aversão ao cabelo crespo e reproduzindo um discurso racista até mesmo com seu irmão Zazinho. Isso indica que a escolha do nome de Ana Lúcia não foi por acaso, visto que a utilização do nome europeu, conforme ressalta Rossini (2016), foi uma estratégia de apagamento da identidade e da ancestralidade africana, algo que é reproduzido nas atitudes de Ana Lúcia.

Ana Lúcia, como visto anteriormente, rejeitava algumas características identitárias da pertença ancestral negra, que aos poucos a distanciava até mesmo de sua família. Ela “lutava para se encaixar no padrão de beleza eurocêntrico e não aceitava suas manifestações de negritude nem sua descendência” (Bertol, 2024, p. 72).

Ana Lúcia, por mais que não aceitasse a sua ancestralidade, estava cercada por uma família que exaltava a identidade e a cultura, seja nos modos de se vestir, na religiosidade, no cabelo, entre outras características. Ela tentava se distanciar de sua origem, mas, ao receber o pente baobá, passa a refletir sobre ela.

De uma forma muito perspicaz, o pente baobá foi entregue a ela como uma forma de se conectar ou (re)conectar com a sua cultura e identidade:

Imagem 21 – Pente baobá



Fonte: Iléa Ferraz - Mazza Edições (2009).

O pente representa o próprio baobá entalhado na madeira. Seus dentes são como as raízes profundas da majestosa árvore. O baobá é uma árvore com um tronco grosso que tem capacidade de armazenar mais de 100.000 litros de água e vive até 5 mil anos. Segundo Waldman (2016, p. 6), o baobá é um:

> Verdadeiro símbolo da África, de costa a costa a sociedade tradicional reservou a esta árvore um carinho apologético. Soma-se a isto, afinidades que no plano do imaginário, interligam a árvore ao universo cultural negro, conexão que reforça elos e proximidades com o continente africano, berço de elementos matriciais que soldam a identidade social, cultural e política da Diáspora Negra. O baobá é também longevo, vivendo por séculos ou milênios (compete com folga com o cedro japonês e a sequoia californiana). Revela grande resiliência, visto que enfrenta prolongados períodos de seca (concentra entre 100.000 e 120.000 litros de água) e demonstra notável aderência ao solo (tão só tratores com tração enérgica conseguem arrancá-lo dos terrenos).

Quando o pente é entregue à Ana Lúcia, vem a seguinte reflexão: “acho que Ana Lúcia demorará a entender alguma coisa sobre aquela árvore de raízes profundas, copa imensa, sombra para várias pessoas ao mesmo tempo” (Silva, 2009, p. 49). Isso reflete o estado de Ana Lúcia, que, por tanto tempo, lutava para apagar a sua história e cultura, distanciando-se de tudo que foi

construído por seus avós. O pente baobá simboliza então uma oportunidade de reconexão com suas raízes identitárias, que como argumenta vô Francisco, só virá com o tempo que for necessário.

O pente baobá também pode representar a necessidade da personagem Ana Lúcia de se reconectar com a sua identidade, algo que parece distante de suas vivências retratadas na narrativa. Nesse sentido, o pente não é somente um símbolo da herança familiar Quintiliano que foi passada por meio de sua ancestralidade, uma herança recebida de seu avô. Todavia, a ligação do pente com sua identidade representa uma reconexão com sua própria história enquanto mulher negra, assim como com a história coletiva da população negra.

Autores como Munanga (2006; 2019) e Hall (2011) destacam que a identidade negra na diáspora não é um elemento fixo, mas é fruto de um processo construído historicamente por meio das vivências, lutas e resistências. Munanga (2006; 2019) evidencia que a identidade negra está ancorada também à tomada de consciência da população negra, que é constantemente interpelada por uma realidade racista. A identidade negra, como forma de resistência, emerge, então, como um ato político e uma arma de enfrentamento ao racismo e ao preconceito na sociedade colonialista.

Já Hall (2003) afirma que a identidade negra, numa perspectiva cultural, é atravessada diretamente pelas relações de poder combinada com a história ancestral da população negra. A identidade negra, nesse sentido, foi reconstruída pelos negros em diáspora, tornando-se uma herança cultural que continua sendo reescrita constantemente.

3.3.6 O pente peixe

Por fim, o pente peixe foi herdado por Kitembo, o neto mais novo. O nome de Kitembo faz referência a uma divindade do Candomblé da nação de Angola. Kitembo é o *nkisi*[41] senhor do tempo e da transformação, segundo é

[41] De acordo com Gualberto e Chagas (2022), os *Nksi* são divindades e/ou forças espirituais originárias da nação do Congo e de Angola, sendo cultuados principalmente no Candomblé e representam elementos da natureza. Eles têm a função de ponte entre o mundo físico e o espiritual e promovem a cura, a proteção e a justiça.

afirmado por Pai Paulo de Oxalá em matéria publicada no Portal Extra em 2023:

> Kitembo, Kindembu ou Tempo é um Nkisi que controla as estações do ano, o tempo e todas as mudanças na Terra. [...] Kitembo nos ensina a usar o tempo. Nós somos responsáveis pela organização dos horários em nossas agendas e tentamos nos impor o cumprimento do tempo nelas estipulado, porém muitas vezes não temos como controlar o tempo que avança velozmente e nem como voltar o tempo perdido[42].

Nesse sentido, compreendemos que nada acontece sem o tempo certo; tudo na vida tem um tempo específico para cada coisa, e esse tempo é fluido, ocorrendo independentemente dos desejos ou interesses humanos. Cidinha da Silva, ao atribuir o nome Kitembo ao personagem de sua obra, atribui também a ele a simbologia do tempo como um momento de renovação e nascimento, pois Kitembo é o neto mais novo e representa a perpetuação da história da família. Em síntese, o nome Kitembo pode representar a relação entre a sabedoria do tempo, a natureza, o crescimento e as mudanças.

Kitembo, por ser o neto mais novo da família, carregará o legado ancestral das histórias contadas por vô Francisco, sendo um símbolo vivo da perpetuação de toda a tradição e cultura, um novo *griot* que levará a história de sua família. Essa tradição oral de contar histórias, conforme pontua Hampaté Bâ (2010, p. 167), é um elemento fundamental da cultura africana:

> Quando falamos da tradição em relação à história africana referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espirito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e residente na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África.

Kitembo, enquanto um novo *griot*, carrega consigo o legado da tradição oral de contar as histórias não somente da família Quintiliano, mas também da ancestralidade e da história africana. O ato de contar histórias não era um

[42] Extra. Kitembo nos ensina a ter sabedoria com o tempo. 2023. Disponível em: https://extra.globo.com/blogs/pai-paulo-de-oxala/post/2023/04/kitembo-nos-ensina-a-ter-sabedoria-com-o-tempo.ghtml. Acesso em: 12 jan. 2026.

simples momento de conversa no fim de tarde realizado por vô Francisco, mas um convite ao ensinamento de valores, saberes e de uma filosofia de vida passada de avô para os netos e netas.

O pente de Kitembo, na narrativa, havia sido deixado com sua mãe, Luciana, quando estava grávida dele. Em conversa entre as tias Neusa e Dinda, temos a informação referente ao pente deixado com Luciana: “Eu entrei na conversa e respondendo que era um pente-peixe, e como no fim da gestação a Luciana só pensava em comida, estava na dúvida se o faria gralhado ou cozido” (Silva, 2009. p. 33).

O pente peixe abriga mais do que a pura representação da fome sentida por Luciana durante a gravidez, ele simboliza o tempo:

Imagem 22 – Pente peixe



Fonte: Iléa Ferraz - Mazza Edições (2009).

Ao observarmos o pente, podemos compreender que ele forma o corpo de um peixe, em que os dentes do pente são sua cauda. Curiosamente, são dois peixes representados no pente, tendo um pequenino peixe dentro da cabeça do maior. O peixe representa o tempo, mas voltado ao sentido de mudança e renovação. O fato de ter o peixe pequeno dentro do maior se relaciona ao período em que Luciana estava grávida de Kitembo, ela gerava uma nova vida assim como o peixe entalhado no pente.

Os peixes entalhados no pente dado a Kitembo simbolizam o tempo de renovação, a vida que gera uma nova vida e a continuidade da família. Isso remete ao sentido de transformação e adaptação na cultura africana, como a

ancestralidade é constantemente ressignificada pelos negros na diáspora, segundo pontuam Tszesnioski e Queluz (2023).

Na narrativa, vô Francisco parte enquanto Luciana estava grávida, ou seja, há nesse contexto dois ciclos de tempo diferentes. O da partida, marcado pela morte de vô Francisco, e o da renovação a partir do nascimento de Kitembo, filho de Luciana. Conforme assevera Silva (2021, p. 39-40), o pente peixe é o símbolo de "um novo recomeço, uma nova vida, um novo ciclo para aquela família que acabara de perder seu patriarca".

Refletindo a partir da sabedoria da religiosidade de matriz africana do povo Nagô, a figura dos dois peixes simboliza Iemanjá grávida, segundo é discutido na pesquisa de De Paula e Andrade (2023) *apud* Barros (2006, p. 30):

> Quanto ao seu nome, Iemanjá é uma corruptela da palavra "Yemoja", que, ligada à expressão "Yeye Omo Eja", significaria "mãe-dos-filhos-peixes". Daí termos duas de suas principais atribuições: ser mãe e rainha das águas. Geralmente é retratada como uma mulher "larga", com os seios fartos apoiados em suas mãos, significando a exaltação do poder da fecundidade feminina.

Iemanjá representa a fertilidade e o nascimento de uma nova vida; ela é considerada a mãe de todos os orixás. Por vezes, aparece como uma figura de cuidado e criação, sendo a orixá que leva proteção às gestantes. Com efeito, os dois peixes entalhados no pente podem ser compreendidos a partir da cultura do povo Nagô como a mãe (Luciana) que cuida de seu filho (Kitembo), uma nova vida que precisa de proteção, zelo e amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou analisar de que forma a ancestralidade e a identidade afro-brasileira são narradas na obra *Os nove pentes d'África,* de Cidinha da Silva (2009), destacando elementos que remetem à representação da criança negra na literatura infantil e juvenil.

A obra *Os nove pentes d'África* é composta por uma narrativa que de forma poética conta a história da família Quintiliano, uma família que preserva a cultura e os saberes ancestrais por meio das tradições que estão presentes no seu cotidiano, desde a religiosidade, nas relações e os laços que construíram e até mesmo na forma como as personagens se expressam na obra. Temas complexos como a morte, o racismo e a tristeza são enredos presentes nas experiências dos personagens, contudo, em contraponto a isso ganham destaque a partir de processos de superação e desconstrução.

Cidinha da Silva buscou, em sua obra, representar situações reais vivenciadas no cotidiano de famílias negras, como o racismo e o preconceito, que ainda são latentes na sociedade brasileira. Todavia, em sua narrativa a figura da criança negra não é colocada em uma posição de sofredora, como uma vítima do racismo, reforçando um discurso colonial. A autora retrata personagens que passam por processos de reconhecimento, pertencimento, aceitação e transformação pessoal que os ajudarão a superar os desafios da vida.

A história de cada neto(a) tem um elo profundo com a significação do pente que foi herdado de vô Francisco. Os pentes, que são título da obra, não são meros elementos imagéticos estéticos, eles são a tradução e a ligação direta da família com a ancestralidade que foi cultivada pelos avós e que é perpetuada a partir dos saberes e ensinamentos que foram guardados no coração de cada um(uma) dos(as) netos(as). Cada pente carrega uma simbologia e um significado próprios, narrativas que reescrevem a cultura afro-diaspórica presente na história de cada membro da família.

No livro de Cidinha da Silva, a ancestralidade é o ponto central de diálogo entre o ensinamento dos saberes africanos e o processo de formação identitário dos(as) personagens. A identidade negra é narrada e sentida de forma diferente por cada um dos netos. Alguns se reconhecem e aceitam sua

pertença ancestral. Outros são atravessados por estereótipos preconceituosos que precisam aprender a descontruir, mas esse é um processo que é enfrentado de forma coletiva com o acolhimento e a orientação de toda a família.

A abordagem ancestral apresentada na narrativa não se limita à perspectiva da transmissão de valores, costumes e da memória familiar, mas carrega significados profundos que dialogam com o passado, o presente e o futuro. Nesse sentido, aproxima as simbologias dos pentes das concepções e filosofias das religiosidades africanas que se referem, por exemplo, aos ancestrais como entidades que continuam presentes na vida de seus descendentes. Na Umbanda e no Candomblé, essa ligação com o ancestral é tida quase como um pacto, em que a morte não é vista como um fim, mas representa apenas uma passagem. Diante disso, os pentes podem ser compreendidos como artefatos que estabelecem essa ligação entre as gerações, algo que não está presente somente na memória familiar, mas atravessa também uma dimensão espiritual.

Nesse sentido, a obra *Os nove pentes d'África* enquanto referência de literatura infantil e juvenil afro-brasileira propicia, a partir de sua narrativa, reflexões sobre o papel da criança negra na literatura, evidenciando uma perspectiva decolonial por meio de um enredo afrocentrado, que contribui para a representatividade de outras crianças negras. A obra de Cidinha da Silva assume o compromisso de tratar de sujeitos e situações reais, que por vezes são vividas por muitas famílias negras, o que de certa forma aproxima o leitor e faz com que se sintam pertencentes à história.

Cidinha da Silva se mostra como expoente da literatura feminina afro-brasileira e antirracista, escrevendo obras que refletem a vida e as experiências negras. Ela não tem medo de tocar nas feridas que foram expostas pela colonialidade, ao contrário, expõe as mazelas em sua narrativa, desconstruindo o discurso racista e preconceituoso, por meio de um texto carregado de ensinamentos que contribuem de forma efetiva para a formação de seus leitores.

No que diz respeito ao diálogo com a Lei 10.639/03, a obra se apresenta como uma rica possibilidade literária para ser adotada nas instituições escolares, tendo em vista seu potencial formador, ao trazer para a cena

contextos que versam sobre a ancestralidade e a identidade negra, seja por meio das tradições familiares ou pela cultura e ensinamentos transmitidos por vô Francisco. Partindo da leitura da obra, os professores poderão levantar debates sobre racismo, preconceito, gênero, identidade, ancestralidade, religiosidade de matriz africana, entre outras temáticas que são primordiais para a formação das crianças no contexto da Educação Básica.

A obra mostrou-se uma importante ferramenta de contribuição para o ensino das religiosidades de matriz africana na escola. Ela possibilita apresentar, de forma natural, como a religiosidade se faz presente na vida de seus praticantes e como ela é uma parte central da identidade e da cultura dos povos africanos. Em diálogo com a Lei 10.639/03, a narrativa é um convite para que a comunidade escolar discuta sobre a ancestralidade, a oralidade, o respeito aos mais velhos, a memória coletiva e a herança cultural africana, aspectos fundamentais para a compreensão das tradições das religiosidades afro-brasileiras. O trabalho pedagógico, nesse contexto, é voltado para o reconhecimento e a compreensão das manifestações afro-brasileiras e africanas como patrimônio histórico e cultural, promovendo o respeito à diversidade religiosa e fortalecendo o combate à intolerância religiosa.

A pesquisa traz como contribuição social a representação negra na literatura, mostrando que a história das crianças negras pode e deve ser contada. Além disso, contribui para o fortalecimento da luta e combate ao racismo desde a infância, levando as crianças a se reconhecerem nas personagens que são como elas.

A contribuição para área das Letras, em especial aos Estudos Literários, está voltada à articulação entre literatura, ancestralidade, memória, tradição, identidade e representatividade. A pesquisa evidencia a obra como ponte para o fortalecimento da literatura de temática afro-brasileira, no que se refere à inserção de narrativas negras como eixo central na contemporaneidade. Além disso, propõe novas perspectivas e contextos para a representação afro-brasileira na literatura infantil e juvenil, que distanciam o texto de referenciais do negro como inferior e/ou subalterno, apresentando uma ótica significativa e real da cultura e da ancestralidade afro-diaspórica. Ou seja, contribui para a potencialização de vozes que, por vezes, foram silenciadas e marginalizadas no cânone literário.

Essa pesquisa também contribui de forma positiva para a minha formação enquanto discente e pesquisadora, uma vez que, ao realizar esse estudo, pude conhecer novos autores e autoras negras/os, e, acima de tudo, a trajetória e a história de vida e de luta de Cidinha da Silva, da qual tenho a maior estima e admiração. Além disso, ao me aprofundar teoricamente nas discussões presentes na obra *Os nove pentes d'África*, tais como preconceito, identidade, ancestralidade e representatividade me dediquei a estudar de forma mais engajada cada um dos conceitos, promovendo reflexões críticas e ampliando meu letramento racial crítico e conhecimento científico.

No contexto pessoal e profissional, realizar essa pesquisa contribuiu diretamente para minha atuação docente. Passei a olhar as obras literárias de forma diferente, sempre com uma perspectiva crítica e aprofundada, percebendo o que realmente pode ou não ser apresentado para meus alunos. Estar hoje na direção escolar me possibilitou ampliar os diálogos sobre a minha pesquisa na instituição em que sou lotada. Pude levar sugestões de obras literárias afro-brasileiras para as professoras da instituição, incluindo as de autoria de Cidinha da Silva. Além de ajudar em questões referentes ao fortalecimento de projetos institucionais, no que diz respeito à implementação da Lei 10.639/03 e à educação antirracista por meio da literatura.

Um dos desafios que enfrentei durante o processo de escrita foi a parte referente ao estudo e discussão da temática da religiosidade africana e afro-brasileira. Esse é um ponto essencial na escrita de Cidinha da Silva, mas que incialmente era muito desafiador, por eu não conhecer profundamente sobre o assunto. Contudo, lendo as obras da autora e ao me dedicando às análises da obra *Os nove pentes d'África*, pude adquirir novos conhecimentos que foram essenciais para minha formação enquanto professora e pesquisadora.

Como perspectivas futuras, desejo seguir pesquisando sobre a literatura afro-brasileira, contudo, acredito que novos caminhos possam ser trilhados a partir de pesquisas acerca da produção de Cidinha da Silva enquanto narrativa feminista e feminina, explorando como são constituídas as questões de subjetividade, gênero, raça e interseccionalidade em suas obras, assim como de que forma as personagens enfrentam/vivenciam as relações de poder e as estruturas patriarcais racistas no cotidiano.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Germano Bruno. Relações afro-indígenas: a etnoastronomia dos africanos trazidos como escravos para o Brasil se misturou com a dos nativos do nosso país constituindo novas formas de saber. **Scientific American Brasil** (Edição especial Etnoastronomia), São Paulo, v. 14, 2006. Disponível em: https://www.mat.uc.pt/mpt2013/files/brasil_outros_GA.pdf. Acesso em: 09 out. 2025.

ALENCAR, Jose de. **Iracema:** lenda do Ceará. 1ª Ed. Sao Paulo: TYP. DE VIANNA & FILHOS, 1865.

AMARAL, M. G. T. do; SANTOS, V. S. dos. (2015). **Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico:** de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros, 62, 54-73, 2015. Disponível em: https://revistas.usp.br/rieb/article/view/107186. Acesso em: 02 jul. 2025.

ANAMATRA. Cartilha de Direitos da Comunidade LGBTQIAPN+. **Comissão LGBTQIAPN+ Anamatra**. Brasilia, DF: 2023. Disponível em: https://www.anamatra.org.br/imprensa/noticias/34922-cartilha-lgbtqiapn. Acesso em: 16 nov. 2025.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma:** O herói sem nenhum caráter. São Paulo, SP: Editora Cupolo, 1928.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. - 2 ed. São Paulo: Educ, 2014.

ANUNCIAÇÃO, Diana; TRAD, Leny Alves Bonfim; FERREIRA, Tiago Ferreira. **Mão na cabeça!":** abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. Revista de Saúde Social. São Paulo, v.29, n.1, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ctHxJZn497TXLJBhpSB8GRn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 nov. 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA ADÃO, Alessandra. **Literatura afro-brasileira infanto-juvenil:** Panorama e Discussão. Revista Porto das Letras, Vol. 6, n° 2. 2020. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9352. Acesso em: 16 set. 2024.

BARROS, Cristiane Amaral de. **Iemanjá e Pomba-Gira:** imagens do feminino na Umbanda. Juiz de Fora, 2006. 303 fls. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

BASTOS, Paulo Marcos Santiago. **Estudo de conceitos de astronomia em uma comunidade remanescente de quilombos no recôncavo baiano**. Dissertação (Mestrado em Astronomia) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Departamento de Física. Feira de Santana, 2019.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Sueli; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03:** a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BERTOL, Rauany Lopes Gomes. **A ancestralidade e os processos de (des)(re)construções identitárias em os nove pentes d'África, de Cidinha da Silva.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem. Sinop, 2024.

BORSETTO, E. A.; ARAGÃO, I. R. **Reflexões acerca da boneca Abayomi enquanto objeto de resistência, identidade e educação**. In: Seminário nacional de sociologia da UFS, 3., 2020, São Cristóvão, SE. Anais [...]. São Cristóvão, SE: PPGS/UFS, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 maio 2026.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidente da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1. Acesso em: 15 maio 2026.

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**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Diário Oficial,** Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias

=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial**, Brasília: MEC, 2018.Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 out. 2025.

CAMARGO, Janete Santos da Silva Monteiro de. **Rev. Inf. Cult.**, v. 5, n. 2, jul./dez. p. 20-35,2023. Disponível em: https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/ric/article/view/11998/11374. Acesso em: 04 jan. 2026.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira:** Momentos decisivos. 2º Volume (1836-1880). 6ª Ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1981.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2006.

CARDOSO, R. A criança que se lê, o mundo que se percebe, o sonho que se constrói: possibilidades da inclusão étnico-racial. In: Itaú Cultural (Org). **Deslocamentos críticos**. 1ed.São Paulo: Babel, 2011.

CARMO, Monalisa Aparecida do. Lei 12.711/2012 e combate ao epistemicídio: muito além da reivindicação por presença. In: CARMO, Monalisa Aparecida do; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; JESUS, Rute Santos de (org.). **Questões raciais no Brasil:** reflexões contemporâneas sobre ações afirmativas. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2022.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **Literatura infantil:** Visão histórica e critica. 2º Ed. São Paulo, Ática, 1982.

CASTILHO, S. D. de. A Representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1. p. 103-113, 2004. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1418/1063. Acesso em: 23 nov. 2025.

CHABATURA, Gabriela Maria. María Esperanza Barrios: a voz insurgente da mulher negra no jornalismo uruguaio (1912-1917). **Revista Encuentros Uruguayos**, Vol. 16, Núm. 1, Montevideo, Enero–Junio 2023. Disponível em: https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/encuru/article/view/1945. Acesso em: 10 dez. 2025.

CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da; CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz. **A construção da identidade afrodescendente.** Revista África e africanidades- ano 2; n 8, fev. 2010. Disponível em: https://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/Construcao_identidade_afrodescendente.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

CRUZ, Rosângela Aparecida Cardoso da; BRANDÃO, Claudia Leite. Literatura e a Lei 10.639/03: conhecimento e mediação para/com as crianças. **ANTARES: Letras e Humanidades**, v. 15, n. 36, maio/set. 2023. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11280/5652. Acesso em: 10 dez. 2025.

CRUZ, Márcia Maria. Cidinha da Silva lança o livro 'Racismo no Brasil e afetos correlatos. São Paulo: **Portal Geledés**, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/cidinha-da-silva-lanca-o-livro-racismo-no-brasil-e-afetos-correlatos/. Acesso em: 28 maio 2026.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil:** Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1987.

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

DALCASTAGNÈ, Regina. **Entre silêncios e estereótipos:** relações raciais na literatura brasileira contemporânea. Revista de Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434 . Acesso em: 17 maio 2024.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de galos, e outros episódios da história cultural francesa** / Robert Darnton; tradução de Sonia Coutinho. Rio de janeiro: Graal, 1986.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/debus.pdf. Acesso em: 03 dez. 2025.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DE LIMA, V. B.; PAES, M. H. R. A personagem preta e o narrar-se a si mesma na obra "Histórias da Preta". **Revista Moinhos**, Tangará da Serra, v.1, n.1, 2012. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/2396/1965. Acesso em: 27 maio 2026.

DE PAULA, Flavio José; ANDRADE, Paulo Fernando Carneiro de. **Revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 26, n. 2, jul./dez. 2023. Disponível em:

https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/40607/26722. Acesso em: 17 dez. 2025.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 43, p. 1-30, 2022. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21115. Acesso em: 07 dez. 2025.

DIAS, Camila Sodré de Oliveira. **O tridente narrativo do tempo:** racismo, lesbiandade negra e ancestralidade nas obras de Cidinha da Silva. Dissertação (Mestrado em estudo de linguagens) - Universidade do Estado Da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Salvador, 2018.

DIOGO, Rosália. Prefácio. *In:* SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: Ed. Teixeira, 2014. p.11-15.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo. Vol.12, n.23, 2007.

DOS SANTOS, Antônio Nacílio Sousa *et al*. Da inclusão à improvisação – a precarização do cuidado educacional e os riscos à educação inclusiva no projeto “estagiário da inclusão”, à luz da política nacional da pessoa com deficiência. **Revista Aracê**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 25609–25659, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5193. Acesso em: 29 nov. 2025.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/navegacoes/article/view/16787. Acesso em: 27 dez. 2025.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis e FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil – antologia crítica:** história, teoria, polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afrodescendente:** antologia e crítica. 1. ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/Crisálida, 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. Herança maldita. **Carta Capital**. [Entrevista concedida a] Tory Oliveira. 2016. Disponível em: http://www.cartacapital.com.br/educacao/heranca-maldita. Acesso em: 02 jun. 2026.

DYBAX, Daniela. Cultura africana por meio dos símbolos gráficos Adinkra. **Cadernos Pedagógicos**. Curitiba, PR: Universidade Estadual do Paraná, 2016. Disponível em: https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=47070&search=&offset=0&order_by=&sort=&archive=0. Acesso em: 08 jan. 2026.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinha, 2018.

EMICIDA. **Me desculpa, Jay Z** . Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 2025. Disponível em: https://oglobo.globo.com/opiniao/artigos/coluna/2025/12/me-desculpa-jay-z.ghtml. Acesso em: 10 jan. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra:** uma poética de nossa afro-brasilidade. Revista Scripta, 13(25), 2009. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365. Acesso em: 20 maio 2024.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

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

FERNANDES, Renata. **Quanta África tem no dia de alguém?**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2022.

GAMA, Renato. **Neguinha, Sim!**. São Paulo: Companhia das Letrinha, 2023.

EVENG, Christiane Carole. **Um estudo sobre o uso das tranças africanas na Amazônia:** os caminhos de uma estética racial. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Manaus, 2025.

FAISLON, Leonardo Lázaro. Candomblé: **Axé e Ancestralidade como categoria analítica afrocêntrica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2020.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial critico através de narrativas autobiográficas:** Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERRÉZ. **Ninguém é inocente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

FRANCO, Gilciana Paulo. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. **Sacrilegens** , *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. p. 30–46, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/34154. Acesso em: 22 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Heloísa Toller. Apresentação. *In:* TDUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afrodescendente:** antologia e crítica. 1. ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/Crisálida, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?lang=pt. Acesso em: 18 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal. Brasília: MEC/Secad, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural**. In: Diversidade na Educação – Reflexões e Experiências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; FERREIRA, Amauri Carlos. Educação e diversidade: a ignorância religiosa no caminho do preconceito?. *In:* ACUBALIN (Org.). **Nkisi na diáspora:** raízes bantu no Brasil. São Paulo: ACUBALIN, 2013. p. 12-29.

GONÇALVES, Ana Maria. Ana Maria Gonçalves: 'Os livros que escrevi e vou escrever estão dentro de mim desde a infância'. [Entrevista concedida a] Bruno Matheus. **O Tempo** – Entretenimento, Minas Gerais, 29, ago. 2025. Disponível em: https://www.otempo.com.br/entretenimento/2025/8/29/ana-maria-goncalves-os-livros-que-escrevi-e-vou-escrever-estao-dentro-de-mim-desde-a-infancia. Acesso em: 27 maio 2026.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988.

GUALBERTO, Ana; CHAGAS, Camila. **Nação Angola:** as influências banto no Brasil. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Koinonia Presença Ecumênica e Serviço, 2022.

GUTIÉRREZ, Horacio. O tráfico de crianças escravas para o Brasil durante o século XVIII. **Revista de História**, São Paulo, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, 2006. Disponível em: https://revistas.ucp.pt/index.php/comunicacaoecultura/article/view/10360/10020. Acesso em: 16 dez. 2025.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO,Joseph (Org.). **História geral da África I**:.metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010.

HANDLER, Jerome; HAYES, Kelly. “Escrava Anastácia: The Iconographic History of a Brasilian Popular Saint.” In: **African Diaspora:** Journal of Journal of Transnational Africa in a Global World. n. 2 p. 25-51, 2009.

HORTÊNCIO, A. K. S. B. **Caminhos para a educação física antirracista:** Desafios dos docentes na inclusão da cultura afro-brasileira em suas aulas. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2025.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, nº. 28. São Paulo: USP, 1988. Disponível em: http://200.144.255.123/Imagens/Revista/REV028/Media/REV28-06.pdf. Acesso em: 20 de ago.2025.

JESUS, Jovenez Lopes Teixeira de; ROCHA, Lucirene Miguel; MELO, Gustavo de Santana; DA SILVA, Fernanda Gonçalves. **Intolerância religiosa no Brasil de acordo com a Constituição Federal de 1988**. Unaerp, 2018. Disponível em: https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/volume-3-edicao-4/2982-rci-intolerancia-religiosa-no-brasil-de-acordo-com-a-constituicao-federal-de-1988-06-2018/file. Acesso em: 06 ja. 2025.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura afro-brasileira.** Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KASHINDI, Jean-Bosco Kakozi. **Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva**. Cadernos IHU ideias / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos. – Ano 1, n. 1. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2018.

KIRCH, Lêssa Cristina Viana; CARVALHO, Fábio Almeida de. Ancestralidade: um conceito importante para a cultura literária contemporânea. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v.17, n. 2, p. 129-146, 2024. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/8455/2813. Acesso em: 10 abr. 2026.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, Heloísa Pires. **Histórias da Preta**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

LIONÇO, Tatiana; MATTOS, Amana Rocha. Ensino do Criacionismo e da Bíblia nas Escolas Brasileiras: Análise de Proposições Legislativas Atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 21, núm. 4, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812021000400005. Acesso em: 26 maio 2026.

LOPES, N. **O livro do saber e do espírito negro-africanos**. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2005.

LOPES, Jahan Natanael Domingos. Estudo sobre os griots e Griotes africanos: a ressalva da tradição na modernidade. In: **Anais da XII Semana de Geografia**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP/IG, 2019. Disponível em: https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/semanageounicamp/issue/view/94/3. Acesso em: 03 jan. 2025.

LOPES, DilmarLuiz; PINTO, Adriana da Silva. O panorama dos 20 anos da lei 10.639/03 e suas ressonâncias para educação antirracista. **Revista Evenentos Pedagógicos**,Sinop, v. 15, n. 2(39. ed.), p. 488-500, jun./jul.2024. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/12102. Acesso em: 10 jan. 2025.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MACHADO, E. M. Conflitos e intolerância religiosa no Brasil contemporâneo. **Revista Cadernos Cajuína**, 11(2), e1939. 206. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1939. Acesso em: 25 maio 2026.

MACIEL, Isadora. Representatividade racial na cultura popular e de massas. **O Cosmopolítico** - v.6 n.2 dezembro. Niterói – RJ, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ocosmopolitico/article/view/53873. Acesso em: 15 dez. 2025.

MALAFAIA**,** Evelyn Dias Siqueira. **A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra.** Anais do X Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE). Uberlândia-MG, 2018. Disponível em < https://abpn.org.br/anais-copene/>. Acesso em: 21 maio 2024.

MANOEL, Carlos Alexandre; PINTO, Jesuino Arvelino. **Os nove pentes d'África:** questões identitárias e africanidades na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea. Revista Athena, vol. 20, n° 01 (2021), Cáceres – MT. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/5786 . Acesso em: 27 ago. 2024.

MARIOSA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Revista Estação Literária. Londrina, Vagão-volume 8 parte A, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/EL. Acesso em: 12 maio 2025.

MARTINS, Edna Martins; GERALDO, Aparecida das Graças. **A Influência da Família no Processo de Escolarização e Superação do Preconceito Racial:** um estudo com universitários negros. Revista de Psicologia Política. Vol. 13. nº 26. 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2013000100005. Acesso em: 20 out. 2024.

MARTINS, Nájila dos Santos Oliveira. **Pirataria moderna e a distribuição de livros online de forma gratuita**. 2019. 57 f. Monografia (Graduação em Direito). Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARTINS, Rodrigo Pallú. Elementos de matriz africana na prosa literária de Cidinha da Silva. **Revista Espaço Acadêmico**, Vol. 23, no. 242, 2023. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/68775. Acesso em: 05 jan. 2026.

MATOS, G. A. F. dos S. de; GRANDO, B. S.; SILVA, L. C. B. Desafios da lei 10.639/2003 na formação de professores de educação física em Cuiabá. **Revista brasileira de educação, cultura e linguagem**, 9(18), 306–327. 2025. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/educacaoculturalinguagem/article/view/9583. Acesso em: 19 dez. 2025.

MÉRIAN, Jean-Yves. O negro na literatura brasileira versus uma literatura afro-brasileira: mito e literatura. **Navegações**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 50-60, mar. 2008. Disponível em:

https://revistaseletronicas.pucrs.br/navegacoes/article/view/3684. Acesso em: 04 jan. 2025.

MESQUITA, Olênia Aidê Leal de. **O corpo e a linguagem da capoeira:** apontamentos para uma educação pela estesiologia do corpo. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

MILANI, Luciano. **O "lê": mais que um cumprimento, uma oportunidade para o aprendizado**. Portal Capoeira, 7 fev. 2009. Disponível em: https://portalcapoeira.com/capoeira/capoeira-sem-fronteiras/o-qieq-mais-que-um-cumprimento-uma-oportunidade-para-o-aprendizado/. Acesso em: 09 jul. 2025.

MILNER, H. R.; HOWARD, T. C. Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education. In: **Race Ethnicity and Education**, 16:4, p. 536-56, 2013.

MINAYO, M. C. S, org. **Pesquisa social**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte, MG: Ed Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: Nogueira, I. B. **A cor do inconsciente:** significações do corpo negro. São Paulo: Perspectiva, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio: Nkisi na diáspora. *In:* ACUBALIN (Org.). **Nkisi na diáspora:** raízes bantu no Brasil. São Paulo: ACUBALIN, 2013. p. 8-11.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ. Luiz Carlos. Adinkra. **Sabedoria em símbolos africanos.** Rio de Janeiro: Pallas/IPEAFRO, 2009.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. João Cândido, o mestre sala dos mares: trabalho e cotidiano na vida marítima dos marinheiros da Belle Époque. **Revista Almanack**, Guarulhos, n. 21, p. 358-403, abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alm/a/YBdRTNzBGd86fVVfhdHcVpR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2026.

NASCIMENTO, Gleici Simone Faneli do. **Educação e relações étnico-raciais em mato grosso:** processos de implementação da Lei 10. 639/2003 na fronteira oeste. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

NDOMBA, Rodrick G. D*iminutive Noun Class in Bantu Languages: Is Kiswahili Deviant?. **Journal of Humanities and Social Sciences***, Volume 11 No. 2, 2022. Disponível em: https://commons.udsm.ac.tz/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=jhss. Acesso em: 07 jan. 2026.

NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

NUNES, Myllena Rodrigues; GOMES, Priscila Silva. A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens. **Anais V ENLIJE**... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5802. Acesso em: 02 out. 2025.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África:** colonialismo e racismo nas representações sobre a África nos manuais escolares de história em Portugal (1990-2005). 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

OLIVEIRA, Daniane Rafaela de. Letramento racial crítico: uma reflexão da (re) construção das identidades raciais na educação. **Revista tópicos**, 1(3) – Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/letramento-racial-critico-uma-reflexao-da-re-construcao-das-identidades-raciais-na-educacao. Acesso em: 17 dez. 2025.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A epistemologia da ancestralidade**. Revista Entrelugares – Revista de Sociopoética e abordagens afins, ISSN 1984-1787, 2009. Disponível em: http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-resumo.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-oba: histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, Nilzabete dos Santos. **Reexistências periféricas nas narrativas de Cidinha da Silva e Ferréz**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas – DCH. Caetité, 2022.

PARIZI, Vicente Galvão. **O livro dos orixás:** África e Brasil. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

PASSOS; Leandro; PASSOS, Luana. O processo de afirmação da identidade negra em *O Black Power de Akin* de Kiusam de Oliveira e ilustração de Rodrigo Andrade. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 35, p. 534-563, jan.-abr. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/57458. Acesso em: 10 out. 2025.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simei Silva Pereira de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias, Cascavel**, v. 13, n. 3, 2019. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23612. Acesso em: 17 dez. 2025.

PEREIRA, Gabriele Costa. **Turbantes:** uma ferramenta de educação antirracista. In: V Copene Sul - Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, SC: 2021. Disponível em: https://www.copenesul2021.abpn.org.br/resources/anais/20/copenesul2021/1637117996_ARQUIVO_45d00eb6e452cd1b08f283ab14df6207.pdf. Acesso em: 19 out. 2025.

PERRAULT, Charles. **Contos de mamãe gansa**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012.

PIMENTA, Antoniele Monteiro; OLIVEIRA, Maria Isabel Soares. O negro na literatura brasileira: uma análise na escola literária romântica. In: VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, VII, 2012, Palmas. **Anais do VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. Palmas, TO: IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012. Disponível em: https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/4342. Acesso em: 27 dez. 2025.

PINTO, J. A.; MANOEL, C. A.; TESSARI, S. de S. Um defeito de cor: o memorial de Kehinde. **Revista De Letras Norte@mentos**, Sinop, v.17, n. 48. 2024. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/12689/8571. Acesso em: 28 maio 2026.

PINTO, Neusa Baptista. **Cabelo ruim?:** a história de três meninas aprendendo a se aceitar. Cuiabá: Tanta Tinta Editora, 2010.

PRANDI, Reginaldo. **Referências sociais das religiões afro-brasileiras:** sincretismo, branqueamento, africanização. Universidade de São Paulo – Brasil. Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 151-167, jun. 1999.

RAMOSE, Mogobe B. **The philosophy of ubuntu and ubuntu as a philosophy**. Londres, Reino Unido: Oxford University Press África do Sul, 2003.

REAL, Márcio Penna Corte. **As musicalidades das rodas de capoeira:** investigação de um campo de saber/poder(?). Inter-Ação, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 87-111, jan./abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/interacao/v39n1/1981-1802-interacao-39-1-00087.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

REIS, Luciane. **“Sorrir também é resistir!”**. Salvador, BA: Portal Sotero Preta, 2019. Disponível em: https://portalsoteropreta.com.br/2019/10/15/sorrir-tambem-e-resistir-por-luciane-reis/. Acesso em: 07 jan. 2026.

RIBEIRO JUNIOR, A. **Parafernália das mães-ancestrais:** as máscaras gueledé, os edan ogboni e a construção do imaginário sobre as “sociedades secretas” africanas no Recôncavo Baiano. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROCHA, Marcela Grazielly. **Revirando o baú na sala de aula: a tenacidade do cotidiano na obra de Cidinha da Silva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó. Currais Novos, 2017.

ROSÁRIO, Miguel Barbosa do. A etimologia, um estudo que encanta. **Revista Philologus** / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 9, n. 25 – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 2003. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ano09/25/rph25.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026.

ROSSINI, Tayza Cristina Nogueira. No limiar da História e do romance: diáspora e representação das diferenças culturais nos corpos e identidades em conflito. Especiaria - **Cadernos de Ciências Humanas**. v. 16, n. 27, jul./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/1125. Acesso em: 20 nov. 2025.

RUFINO, Tatiana Cristina Dias. **Representação da identidade negra nos livros de literatura infantil**.2010, 64f. TCC (Licenciatura em Pedagogia), Universidade do Extremo Sul Catarinense –UNESC, Criciúma, 2010.

SANTANA, Bianca. Racismo impede que escritoras negras sejam reconhecidas no Brasil, diz Bianca Santana. [Entrevista concedida a] DIP, Andrea; DIOGO, Stela; TERTO, Ricardo; OLIVEIRA, Rafaela de. **Agência Pública** – 15 anos, 12, out. 2025. Disponível em: https://apublica.org/2025/10/racismo-impede-que-escritoras-negras-sejam-reconhecidas-no-brasil-diz-bianca-santana/. Acesso em: 27 maio 2026.

SANTOS, Caroline Lima dos. **Narrativas que cruzam o Atlântico:** bonecas Abayomis e as histórias contadas por ativistas negras. 2019. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

SANTOS, Edilaine Souza; MAZZUCO, Neiva Gallina. Literatura infantil como ferramenta de fortalecimento da autoestima de crianças negras na primeira e segunda infâncias. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.9, p. 61432-61463, sep., 2022. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/51871. Acesso em: 15 nov. 2025.

SANTOS, Fabricio Freitas dos; SOUZA, Airton dos Santos; SOUZA, Ana Sara Ferreira de; OLIVEIRA, Elisangela Maria de. **A contribuição da literatura infantil na formação de valores éticos e a identidade da criança negra**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45612. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTOS, Gisele Jacob dos. **Reflexões em torno da presença negra na gestão de espaços culturais na cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação

(Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2023.

SANTOS, Maria Luiza Oliveira dos. **21 anos da Lei 10.639/03:** análise das duas décadas da lei e as desigualdades raciais na educação básica da rede municipal de Salvador. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios, 2024.

SANTOS, Vagner José Rocha. **Salve Bárbara! Caminhos de uma festa popular na Cidade da Bahia**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais 2021.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

SECCO, C. L. T. R. Travessias e margens da existência: representações da morte em textos literários de Angola e Moçambique. **Navegações**, 2012.

SENA, Vanessa Jesus de. **O ensino de literatura afro-brasileira para o fortalecimento de uma educação antirracista** / Vanessa de Jesus Sena. - 2022. 53 f. : il. color. Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1OuKY6CPkbVbchRiPWCf9IYqOP_p4Do4J/view. Acesso em: 17 maio 2024.

SILVA, Aline Luiza da. **Trajetória da literatura infantil:** da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM. v. 2 - n. 2 - jul/dez – 2009. Disponível em: https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234n. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Formações de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola. **Em favor de igualdade racial**, Rio Branco – Acre, v. 3 n. 1, p. 02-20, ago/jan 2020. Disponível em: 04 jan. 2026.

SILVA, Antonio Cesar Gomes da. **Literatura infantil e juvenil de temática africana:** Os Programas de Livro Literário no Ensino Fundamental I. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Letras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

SILVA, Antonio Cesar Gomes da; SILVA, Rosana Rodrigues da. O rompimento da fronteira da discriminação racial por meio da literatura afro-brasileira infantil e juvenil. In: ROCHA, Wesley Henrique Alves da. **Racismo e antirracismo:** reflexões, caminhos e desafios. – 1.ed. – Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021.

SILVA, Cidinha da. Seu Marabô. In: SILVA, Cidinha da. **Cada tridente em seu lugar**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

SILVA, Cidinha da**. Você me deixe viu? Vou tocar o meu tambor**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

SILVA, Cidinha da. **Os nove pentes d'África**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

SILVA, Cidinha da. **Oh margem! reinventa os rios!**. São Paulo: Selo Povo, 2011.

SILVA, Cidinha da. **Cidinha da Silva:** protagonista da literatura brasileira. Entrevista concedida a Patrícia Freire. Afreaka, São Paulo, 2013.

SILVA, Cidinha da. **Racismo no Brasil e afetos correlatos**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2013.

SILVA, Cidinha da. **O cabelo dos meninos pretos.** São Paulo: Portal Geledés, 2013. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-cabelo-dos-meninos-pretos-por-cidinha-da-silva/. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Cidinha da. **Baú de miudezas, sol e chuva:** crônicas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SILVA, Cidinha da. Preconceito racial, discriminação e racismo, distinções de letramento. São Paulo: **Portal Geledés**, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/preconceito-racial-discriminacao-e-racismo-distincoes-de-letramento-por-cidinha-da-silva/. Acesso em: 27 maio 2026.

SILVA, Cidinha. O orgulho do cabelo crespo é uma resistência ao racismo. São Paulo: **Portal Geledés**, 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-orgulho-do-cabelo-crespo-e-uma-resistencia-ao-racismo/. Acesso em 29 maio 2026.

SILVA, Cidinha da. **#Parem de nos matar!**. São Paulo: Ijumaa, 2016.

SILVA, Cidinha da. **Sobre-viventes!.** Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

SILVA, Cidinha da. **Um Exu em Nova York**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

SILVA, Cidinha da. **"O Geração XXI é precursor do grande debate sobre as ações afirmativas" diz Cidinha da Silva**. São Paulo, SP: Portal Geledés, 2018. Disponível em: https://cidinhadasilva.medium.com/entrevista-de-cidinha-da-silva-no-portal-geled%C3%A9s-33181cceb611. Acesso em: 06 jan. 2025.

SILVA, Cidinha da. **Um tigre não anuncia sua tigritude, ele ataca!.** São Paulo, SP: Portal Geledés, 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/um-tigre-nao-anuncia-sua-tigritude-ele-ataca/. Acesso em: 03 jan. 2025.

SIVA, Cidinha. **Só bato em cachorro grande, do meu tamanho ou maior:** 81 lições do método Sueli Carneiro. - 1. Ed. – Rio de Jneiro: Rosa dos Tempos, 2025.

SILVA, Daniele do Nascimento. **Letramentos e encantamentos:** uma experiência com a literatura infantil afro-brasileira. Dissertação (Mestra do em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

SILVA, E. S. da. Outro olhar sobre a humanidade negra: entrevista com Heloisa Pires Lima. **Revista Crioula**, *25*, 368-376. 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/crioula/pt_BR/article/view/171680. Acesso em: 26 maio 2026.

SILVA, Elisabete Costa. **Exu na encruzilhada, geografias negro-lésbicas**. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2020.

SILVA, Elisabete de Fátima Farias; PAULA JUNIOR, Antonio Filogenio de. O mundo bantu em diáspora no Brasil: saberes, estratégias e organizações desde a África. **Rev. Inst. Estud. Bras.** (São Paulo), n. 92, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rieb/a/pQ7ywP66Bm9Yqky5GYn4bsx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 jan. 2026.

SILVA, Elen Karla Sousa da; CARDOSO, Sebastião Marques. Machado de Assis e a literatura afro-brasileira: uma leitura sob o viés da crítica literária. **Fólio - revista de letras**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2776. Acesso em: 30 maio 2026.

SILVA, Flávio Félix da; MEIGER, Isabeli Londero; FOGAÇA, Julia Paz; JABROWSKI, Milena Yasmin Machado; VEIGA, Nicoly Batu da; MIRON, Fernanda Nunes. **Os nove pentes d'áfrica:** o pente do amor. In: II Mostra de Extensão Unijuí - Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica. Unijuí: Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/25620. Acesso em: 05 set. 2025.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra:** a literatura afro como possibilidade reflexiva. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2010.

SILVA, Jessica de Souza Moura da. **A ancestralidade em "Os Nove Pentes D'África" de Cidinhada Silva**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.

SILVA, Luciana Ferreira Silva; OLIVEIRA; Cinara Brito de; CRUZ, Lauane de Sousa. “Bonde das debochadas”: a importância da representatividade negra a partir da dialética singular-particular-universal. **Psicologia Da Educação**, São Paulo, 2025. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/66183. Acesso em: 21 dez. 2025.

SILVA, Luzyanne Maria da. **O cabelo crespo e a trajetória escolar no processo de construção da identidade negra**. Monografia do curso do Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. Redenção, 2014.

SILVA, Mariliza da. **Narrativas afro-brasileiras:** Resgatando a dignidade através da literatura. Curitiba (PR). 2010.

SILVA, Patrícia Inácio da; PESSOA, Francielly Alves. Macunaíma: retratando as faces do Brasil. In: **Anais IX CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/101040. Acesso em: 10 dez. 2025.

SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: Ed. Teixeira, 2014.

SOBRAL, Cristiane. Preto no Preto. *In:* SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: Ed. Teixeira, 2014. p.24.

SOBRAL, Cristiane. Entrevista com Cristiane Sobral. [Entrevista concedida a] FERRERIA, Vera Lúcia da Silva Sales. **Literafro**: o portal da literatura afro-brasileira, Minas Gerais, 2006. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral. Acesso em: 29 maio 2026.

SOLÁ, Everton Sango. **Quimbanda independente:** magia dos Exus e Pomba-gira. São Paulo: Clube de Leitores, 2019.

SOUSA, Rayron Lennon Costa Sousa; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. Entre poéticas e escrevivências para a infância: o projeto literário negro-feminino na cena literária brasileira contemporânea. **estud. lit. bras. contemp**., Brasília, n. 70, e7011, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/elbc/a/7x7BCCJJT5dBbyKj8rdYWVS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 dez. 2025.

SOUSA, Vilson Caetano de. **Orixás, santos e festas:** encontros e desencontros do sincretismo afro-católico na cidade de Salvador. Salvador: Ed. UNEB, 2003.

SOUZA, Bruna Cardoso Brasil de. **Charles Perrault e os contos da mamãe gansa.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Araraquara, S.P: 2015.

SOUZA, Izabel Cristina de; GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar. Cultura africana e sua influência na cultura brasileira. In: **Encontro nacional dos estudantes de biblioteconomia, documentação, ciência e gestão da informação**, 41., Rio de Janeiro, 2018. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/12906. Acesso em: 10 jun. 2025.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Zildete Lopes de. Do discurso político ao discurso literário [manuscrito]: o (não) lugar do negro na nação imaginada por José de Alencar. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros Unimontes, Programa de Pós Graduação em Letras- Estudos Literários/PPGL. - Montes Claros, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravony. **Pode o subalterno falar?**. Gayatri Chakravorty Spivak; tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMAZ, Fernanda. **Um breve passeio pela história e culturas africanas**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022.

TSZESNIOSKI, Roberta Reis Bahia; QUELUZ, Gilson Leandro. Revisitando a nós mesmos: os caminhos da ancestralidade e temporalidade na construção de uma literatura afrofuturista. **Estud. lit. bras. contemp.**, Brasília, n. 70, e7004, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/elbc/a/75s7h6FdmT57YsDjFZRxZ4H/?format=pdf&lang=pt acesso em: 10 ago. 2025.

VALENTE, Marcela Iochem; CARNEIRO, Teresa Dias. Literatura afro-brasileira rompendo barreiras através da tradução: algumas considerações sobre a recepção de Ponciá Vicêncio na França. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 56, n. 2, p. 711–728, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8648176. Acesso em: 7 jun. 2026.

VIDAL, Julia Vidal; ARRUDA, Dyego de Oliveira. Influências dos tecidos e das estamparias africanas na identidade e na cultura afro-brasileiras. **dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, [S. l.], v. 15, n. 30, p. 91–114, 2020. Disponível em: https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/1236. Acesso em: 05 jan. 2026.

VIEIRA, DANIELA. Geledés: por um antirracismo feminista e negro. In: RAMOS, Paulo Cesar. **Cadernos Afro memória**. São Paulo, SP: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, 2023.

WALDMAN, Maurício. O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. **África**, *[S. l.]*, n. esp, p. 223–235, 2012. Disponível em: https://revistas.usp.br/africa/pt_BR/article/view/102638. Acesso em: 10 jan. 2026.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Org. Tomaz Tadeu da Silva, Kathryn Woodward, Stuart Hall. Petrópolis-RJ, Vozes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1999.