

## **UM GATO, O ESCURO, A AMORA E UMA ANJA PRETA: para onde voa a imaginação no currículo dos livros de literatura antirracistas?**

Raimunda Laura da Silva Santos<sup>1</sup>  
Danilo Araujo de Oliveira<sup>2</sup>

### **Resumo**

Neste artigo, analisamos dois livros de literatura - *O gato e o Escuro* de Mia Couto e *Amoras* de Emicida - para pensar a produção do conhecimento, saberes e verdades em livros de literatura antirracistas. Esses livros são entendidos aqui, a partir dos Estudos Culturais e da perspectiva pós-crítica, como currículos, pois ensinam e produzem saberes a partir de uma linguagem específica, disputando sentidos sobre as formas de conhecer o mundo e suas coisas. Sendo, pois, um importante artefato cultural da contemporaneidade. Desenvolvemos aqui o argumento de que os respectivos livros produzem narrativas antirracistas ao fazerem emergir sentidos positivos sobre a cor preta, incidindo também no ensino da cultura afro-brasileira como forma de resistência aos saberes eurocêntricos.

**Palavras-chave:** Literatura; Currículo; Educação antirracista.

## **A CAT, THE DARK, THE BLACKBERRY AND A BLACK ANGEL: Where the imagination flies in the curriculum of anti-racist literature books**

### **Abstract**

In this article, we analyze two literature books - *O gato e o Escuro* by Mia Couto and *Amoras* by Emicida - to think about the production of knowledge, knowledge and truths in anti-racist literature books. These books are

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. no centro de Ciências de Codó. Bolsista do programa foco acadêmico no período de 2021 à 2022, desenvolvendo atividades como monitora da Brinquedoteca Maria filó UFMA/CODÓ. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0331-7355>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5123932849252683>. Email: [rls.santos@discente.ufma.br](mailto:rls.santos@discente.ufma.br).

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Possui graduação em Pedagogia (UNINTER, 2020) e Letras Português/Inglês pela UNIRB Faculdade Atlântico (2013). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) e do Observatório da Juventude. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0463409625851892>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3222-3172>. E-mail: [oliveira.danilo@ufma.br](mailto:oliveira.danilo@ufma.br).

understood here from a Cultural Studies and post-critical perspective as curricula because they teach and produce knowledge based on a specific language, disputing meanings about the ways of knowing the world and its things. Therefore, it is an important cultural artifact of contemporary times. We develop here the argument that the respective books produce anti-racist narratives by emerging positive meanings about the color black, also focusing on the teaching of Afro-Brazilian culture as a form of resistance to Eurocentric knowledge.

**Keywords:** Literature; Curriculum; Anti-racist education.

## **UN GATO, LA OSCURIDAD, LA MORA Y UN ÁNGEL NEGRO: ¿De dónde viene la imaginación en el currículum de los libros de literatura antirracista?**

### **Resumen**

En este artículo analizamos dos libros de literatura *O gato e o Escuro* de Mia Couto y *Amoras* de Emicida para pensar la producción de conocimientos, saberes y verdades en los libros de literatura antirracista. Estos libros se entienden aquí desde una perspectiva de Estudios Culturales y poscrítica como currículos porque enseñan y producen conocimiento a partir de un lenguaje específico, disputando significados sobre las formas de conocer el mundo y sus cosas. Por tanto, es un importante artefacto cultural de la época contemporánea. Desarrollamos aquí el argumento de que los respectivos libros producen narrativas antirracistas al emerger significados positivos sobre el color negro, centrándonos también en la enseñanza de la cultura afrobrasileña como una forma de resistencia al conocimiento eurocéntrico.

**Palabras clave:** Literatura; Plan de estudios; Educación antirracista.

### **INTRODUÇÃO**

O Gato, no livro do Mia Couto, pode ser visto como um personagem curioso e desobediente, essas características, na obra, são valorizadas, pois leva o gato a conhecer o mundo de uma outra perspectiva e entender os espaços escuros como habitáveis, entender que alguns limites precisam ser ultrapassados, a fim de que se encontre outras explicações daquelas comumente dadas. O Escuro, como mostra a narrativa, é um personagem também invisibilizado, negativado, inacessível por uma série de barreiras que colocamos entre nós e aquilo que nem nos dispomos a conhecer. Sobre a Amora,

provavelmente alguém já ouviu falar ou mesmo experimentou aquela fruta que quando bem madura é pretinha e doce. Essas narrativas vão trazendo para cena discursiva a cor preta, distanciando-a daquelas que costumamos associar.

Mas sobre anja preta: será que alguém já ouviu falar de alguma por aí? Quantas narrativas, filmes e contos podemos ver e ler sobre anjas pretas ou mesmo anjos pretos? Por que a santidade, a bondade e os bons sentimentos e bons lugares não são constituídos e/ou associados à cor preta? Como se sentem as crianças negras ao ver tantos/as personagens e poder ser representadas por eles/as? Quais efeitos disso na educação e no currículo? E o que pode a literatura diante desses questionamentos? Essas são perguntas disparadoras que foram nos atravessando no processo de pesquisa, a qual esse artigo se vincula. Compreendemos que os livros de literatura aqui analisados como artefatos que podem ajudar a produzir experiências “contrapostas à universalização das narrativas civilizatórias brancocentradas, monoepistêmicas, que seguem colonizando nossos imaginários educacionais e acadêmicos (Reis, 2023, p. 4).

Mobilizamos nesse artigo um encontro do que chamamos ficção com a suposta realidade para pensar esse possível encontro dos/as personagens das histórias aqui analisadas com essa anja/o preta/o ainda muito ausente das narrativas que também produz o que chamamos de realidade. Explicamos: o Gato, o Escuro e Amora são personagens das histórias analisadas, já a anja preta é uma conexão nossa a partir de uma história narrada por uma mãe sobre a recusa de sua filha negra ir à escola, pela impossibilidade de ela ser considerada como anjo (Meyer, 2002). Veremos o que essas narrativas têm em comum e como podem nos ajudar a fabricar espaços de resistências para enegrecer a literatura, o currículo e o ensino. Nos aliançamos com esta produção, portanto, a “outros projetos de currículo, a força infâncias” (Reis, 2023, p. 3) para pensarmos/invertamos/fabularmos possíveis nos currículos e na vida!

## **REFERENCIAL TEÓRICO OU COM QUAIS LENTES TEÓRICAS AVISTAMOS A NOSSA PROBLEMÁTICA?**

As lutas dos movimentos sociais historicamente estão presentes nas modificações ocorridas ao longo dos anos, principalmente quando nos referimos a uma sociedade mais democrática e plural. Os/as integrantes destes grupos comumente têm como principais objetivos a reivindicação por direitos e por melhores condições de vida. Entre esses movimentos, há o movimento social negro, que teve um marco importante no final da década de 1970. Possuindo, assim, uma longa história de lutas contra a desigualdade racial e ao combate ao racismo. Em meio as práticas realizadas pela população negra através do movimento, notou-se na educação uma esperança de transformação:

Os[as] ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre 'os outros', contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (Gomes, 2011, p. 112).

Logo após a integração de um grupo composto por intelectuais negros em universidades públicas, pesquisas educacionais passam a ser realizadas e questionamentos a serem levantados: como a desigualdade racial presente no currículo, a abordagem racial apresentada nos livros didáticos, a ausência de políticas públicas educacionais voltadas para o combate ao racismo. Questões que antes silenciadas só reforçavam a reprodução de desigualdades. O Movimento Negro passa a fortalecer a sua luta por espaço no currículo educacional, enfatizando a importância da cultura ser discutida e representada nos ambientes institucionais.

Além de ter lutado por uma outra educação, é preciso destacar que o próprio Movimento Negro se constituiu como educador, como destaca Nilma Lino Gomes (2017). Nesse sentido, “os movimentos sociais têm sido os principais educadores coletivos das relações étnico-raciais no país, construindo pedagogias/epistemologias a partir dos saberes construídas nas lutas” (Reis, 2023, p. 6).

Talvez, possamos dizer que uma das maiores conquistas para a sociedade realizada através das lutas do movimento negro, foi a sanção da Lei 10.639 de 2003, que tornou “obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica” (Gomes, 2013, p. 67). Essa lei é consequência de uma alteração da Lei 9.394/96 da Lei De diretrizes e Bases Educação Nacional, sendo assim em 2003 em diante, esta lei passou-se a vigorar com a inclusão dos artigos: 26-A, 79-A e 79-B. Em 10 de março de 2008, através da Lei 11.645, inclui-se como obrigatoriedade também o ensino da cultura Indígena. Pode-se considerar de fato uma vitória para toda a população negra que por anos teve sua história omitida nos currículos escolares, assim uma nova geração terá a oportunidade em conhecer e ampliar seus conhecimentos sobre as culturas Afro e Afro-brasileira e Indígenas contribuindo para sua formação escolar e principalmente identitária.

Com a lei em vigor, cabe as escolas, conselhos e secretarias de educação em geral, implementar a lei. No entanto, mesmo após mais de 10 anos da Lei 11.645/08, sua implementação ainda é um desafio. É o que mostra Ricardo Wilame Santana de Almeida (2022, p. 8), em sua pesquisa de Mestrado ao identificar “a falta de preparo por parte dos[as] responsáveis diretos na implantação da lei pesquisada”, bem como “as lacunas existentes na construção da mesma, e o negacionismo por parte de alguns profissionais da educação que tende a manter uma visão colonial quando se trata da cultura afro-religiosa na educação básica”. Em outra pesquisa, Rodrigues e Barbalho (2016, p. 211) puderam perceber que o preparo do sistema educacional da rede municipal de ensino “ainda é precário, no que se refere a organização de uma grade curricular que consiga compor, em seu âmbito geral”, ou seja, em todas as “disciplinas ou até mesmo nas disciplinas onde a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena apareçam com mais regularidade, uma estrutura que possa difundir os conteúdos em questão”.

Essas pesquisas mostram que alguns currículos continuam funcionando sem a discussão das questões étnico-raciais. Isso mostra que a história dos/as

negros/as continua sendo contestada, o que colabora para reiteração de preconceitos e não construção do sentimento de pertencimento e representatividade dos/as próprios/as negros/as. Nesse sentido, as pesquisas mostram que, mesmo sendo importante, a criação e efetivação da lei não é o suficiente para que esses estudos possam ser abordados em sala de aula. Para Gomes (2013, p. 70):

Talvez um dos caminhos para a superação dessa situação seja uma reflexão profunda sobre a discussão já realizada pelo Movimento Negro e por todos aqueles[as] que acreditam em uma educação antirracista: a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos[as].

Não é uma luta/causa dirigida somente para pessoas negras, mas sim, pertinente a todos, o que a filósofa e ativista Angela Davis (2016) provoca a nos dizer que numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista. Então, coletivamente, é importante romper com narrativas e desinformações, que possa manifestar de algum modo o racismo e a desigualdade sobretudo nos currículos escolares.

Para Silva (1999, pág. 102), “o currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um tema transversal”. Isso significa que os trabalhos realizados nas instituições sobre as questões étnico-raciais não deveriam aparecer de modo atravessado, oblíquas a outros temas, mas sim consideradas como “uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (Silva, 1999, p. 102).

O que ocorre é a quase inexistência dessas questões em matérias e atividades, e quando aparece é de modo superficial o que pode ser denominado de “currículo turístico” (Carvalho, Paraíso, 2010, pág. 50) que é quando “as escolas ao escolherem “um momento, uma data, um ‘dia de’, uma atividade para que esses grupos apareçam e sejam apresentados”. Assim, as escolas não garantem uma efetiva discussão e reflexão entre alunos/as, professores/as e comunidade. Concordamos que é preciso que haja co-implicação e

comprometimento mais sério, com “agendas permanentes que tratem das questões raciais, imbricada com o enfrentamento a todas as formas de violência e opressão. Trata-se de disputar direitos inegociáveis - à memória, à história, ao conhecimento culturalmente situado, à vida” (Reis, 2023, p. 6).

Neste contexto, é mais que fundamental trabalhar a equidade racial. Para Sposati (2002, p. 5)

(...) o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, a equidade é entendida como possibilidades das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc.

A equidade racial pode se efetuar através de programas e políticas de ações afirmativas de caráter universal voltadas para superação das desigualdades étnico-racial. Como trabalhamos com literatura voltada às infâncias, destacamos que além da Lei 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p.21) impõem que o planejamento das propostas pedagógicas assegure “[...] O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. E não somente isso: mas uma problematização como as diferenças são produzidas a partir de relações de poder.

A Educação Infantil não era presente na vida das crianças. “Durante muitos anos, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia” (CARVALHAR, PARAÍSO, 2010, p. 49) e as mudanças nas quais ocorreram hoje são resultantes de “mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram no mundo a partir do século XVII” (Carvalho; paraíso, 2010, p. 49). Portanto, a Educação Infantil se constitui como importante na formação e construção social das crianças, é o primeiro

momento no qual elas se relacionam pela primeira vez com outras crianças de distintos grupos sociais. Durante o convívio na Educação Infantil, mais do que “socializar e compartilhar conteúdos e saberes curriculares, as crianças se relacionam e trocam informações que são vitais na produção de suas identidades” (Carvalho, Paraíso, 2010, p. 49). As intensas interações e transformações ocorrem neste período, e a partir de então as crianças começarão a tecer suas identidades.

Neste contexto, o currículo escolar e a escola desempenham um papel fundamental na construção da identidade das crianças, pois aprendem-se “valores, práticas, crenças e hábitos de nossa cultura que se constituem, por sua vez, em eficientes mecanismos de produção de identidades de gênero e étnico-racial” (Carvalho, Paraíso, 2010, p. 49). Desse modo, nos questionamos se os discursos presentes nessa etapa apresentam representações positivas para as crianças negras, representação aqui entendida “como uma forma de conhecimento e de divulgação do outro” (Carvalho, Paraíso, 2010, p.50).

A literatura é um artefato cultural responsável pela produção de saberes e verdades, que na Educação Infantil faz isso de forma lúdica, priorizando os aspectos da fabulação, imaginação e encantamento. Como as questões étnico-raciais na literatura é algo ainda recente, é preciso então que possamos questionar e resistir a falta de representação para as crianças negras nas obras de literatura infantil e a ausência dos autores/as negros/as. Algumas pesquisas têm contribuído para que as desconstruções e resistências possam ocorrer. Conforme argumenta Dias (2012), para que ocorra a inclusão da literatura infantil afro-brasileira como uma forma de abordar as relações étnico-racial, determinados princípios podem ser seguidos e utilizados para os profissionais da área.

O primeiro princípio a ser abordado, é a *coragem* em assumir o compromisso com a diversidade. “Trazer para a Educação Infantil os temas relativos à diversidade implica tomar uma atitude ousada e ética em relação à raça barra cor e etnia” (Dias, 2012, p. 665). Reconhecer, assim, a importância da representatividade para as crianças, e a importância de referenciais

positivos para elas independente das ações do corpo docente escolar, é necessário ter muita coragem. Cabe aqui pontuar a importância das ações, formações continuadas e atividades que forneçam conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e a diversidade étnico racial, para que estes profissionais se sintam mais estimulados para cada vez mais realizem a abordagem. O segundo princípio é a *ludicidade*:

Acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico-racial na educação infantil, não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem (Dias, 2012, p. 666)

Entre esses patrimônios culturais temos literatura infantil, como frisa Eliana Debus (2017, p. 22), “a literatura tem o poder de ‘carregar’ consigo uma força humanizadora” que proporciona diversos saberes, desperta a curiosidade e conhecimento sobre ‘eu e o outro’”. O terceiro princípio é a *consideração* em ver as diferenças como algo positivo, que está interligado ao segundo. Com as referências da literatura afro-brasileira seja os/as personagens ou os/as autores/as, as crianças irão observar as individualidades.

Por isso, cada vez que essas professoras possibilitam que as crianças ouçam e vejam histórias com outras representações, elas estão travando uma luta contra os discursos vigentes e dominantes sobre os modos como as crianças devem se reconhecer como sujeitos e reconhecer o outro, e assim rompendo com hierarquias nas quais é valorizado o branco europeu e desvalorizado todas as outras formas de ser diferente desse tipo considerado como o não étnico, ou seja, o padrão (Dias, 2012, p. 667).

Considerando um País multicultural e pluricultural, as literaturas têm muito a ensinar, demonstrar e representar, rompendo com narrativas únicas e ideias de haver somente um padrão ideal, contribuindo efetivamente para o processo de construção de identidades das crianças. No entanto:

Não cabe à professora definir para a criança sua identidade, seja em qual for o âmbito. O que lhe cabe é fornecer elementos positivos nos quais as crianças negras e não negras possam se apoiar na constituição de sua identidade (Dias, 2012, p. 667-668).

São justamente estes elementos considerados positivos que a literatura afro-brasileira apresentará para as crianças, além de construir um espaço de referência e mostrá-las que as diferenças não fazem ninguém inferior, mas sim, únicas no mundo.

Ao quarto e último princípio, observa-se que para a criança construir a sua identidade de forma positiva, é necessário que as escolas infantis forneçam *experiências* que contribuirá para essa construção, o que justamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil propõem. Para que todo o processo seja realizado com êxito, é importante ressaltar a necessidade de “cursos de formação de professoras para o desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade étnico-racial (..)” (Dias, 2012, p. 668). Reconhecemos, portanto, que houve avanços desde as primeiras ações dos movimentos negros até os dias atuais, mas ainda não foram suficientes para de fato termos uma educação antirracista tão pouco uma sociedade. A inclusão da literatura afro-brasileira, pode contribuir no forte processo da construção da identidade da criança negra, possibilitando a elas novos modos de ver e estar no mundo.

As discussões até então suscitadas mostram que a literatura é um espaço de produção de sentidos, significados e saberes variados, por isso mesmo tem se constituído como um espaço de luta para que outros sentidos, significados e saberes possam emergir. As questões étnico-raciais aparecendo na literatura indicam que há existência de resistências.

Considerando esse aspecto e os princípios levantados por Dias (2012), acerca dos ensinamentos, experiências e produção de identidades que podem ser proporcionados pela literatura, entendemos que os livros de literatura

podem se constituir como um currículo. Currículo entendido aqui como “artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos” (Paraíso, 2010, p. 30).

Nesse sentido, o conceito de currículo deixa de ser aquele circunscrito as grades escolares com suas disciplinas para entender os diversos artefatos que também têm pedagogias e estão em circulação na sociedade. Nessa pesquisa, nomeamos dois livros de literatura - *Amora* (Emicida) e *O gato e o escuro* (Mia Couto) como currículo antirracista literário. Para as análises partimos da seguinte questão problema: Como os livros de literatura infantil *Amora* e *O gato e o escuro* ensinam sobre as questões étnico-raciais? Buscaremos a partir dessa questão, localizar os sentidos e significados divulgados sobre a cor preta nos livros e como isso incide na produção de outras verdades e sujeitos antirracistas.

#### **METODOLOGIA: COMO PESQUISAMOS?**

Antes de adentrarmos sobre como a análise dos livros metodologicamente foi realizada, primeiramente é necessário compreender como estamos compreendendo aqui metodologia de pesquisa:

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode-se referir a formas que sempre mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer (Meyer, Paraíso, 2012, p.15).

Nesse sentido, não tomamos a metodologia de forma restrita, cerrada e/ou dada antes de formulada a questão dessa pesquisa. A partir dos caminhos que fomos percorrendo pelas trilhas da literatura foi possível ir acompanhando o acontecer do próprio trilhar investigativo dessa pesquisa, como acompanhamos uma narrativa literária. Com alguns percalços, altos e baixos, armadilhas, becos. A partir da questão “Como os livros de literatura infantil *Amora* e *O gato e o escuro* ensinam sobre as questões étnico-raciais?” fomos

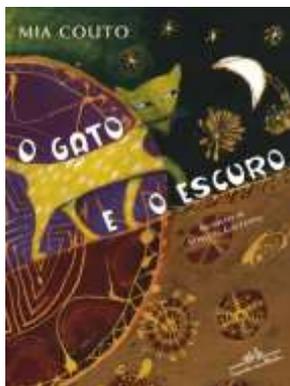
nos questionando sobre qual seria o fazer mais pertinente de acordo com essa questão. Os livros analisados, os referenciais teóricos que adotamos, afinal, as metodologias se constituem também atreladas à perspectiva teórica (Meyer, Paraíso, 2012).

Essa pesquisa parte de pressupostos das teorias pós-críticas a qual compreende que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos (Meyer, Paraíso, 2012). Esses problemas são sempre políticos, pois dizem respeito a problematizações sobre o funcionamento da sociedade, os processos de hierarquização, desigualdades sociais que precisam ser, continuamente, visibilizados, descritos, problematizados. Além disso, essa perspectiva entende que não existe sujeito dado a priori, mas ele é efeito das relações de poder de disputas, por isso mesmo, nos interessa questionar sobre a produção de verdades, circulação dos discursos, os efeitos de verdade, as disputas que permitem algumas mais do que outras ganharem visibilidade, mas também como ocorrem as resistências.

Seguindo, pois, essa perspectiva que fomos, metodologicamente, analisando os livros de literatura. Mostrando também suas relações com a sociedade, a cultura e seus efeitos educativos. Os livros *O gato e o escuro* e *Amoras* serão entendidos aqui como currículos culturais não-escolares que podem divulgar e produzir significados sobre o mundo e as coisas do mundo. Produzem saberes e verdades e são responsáveis por ensinar os indivíduos sobre temas e demandar que esses indivíduos se conduzam de certos modos (PARAÍSO, 2010). Para as análises de ambos os livros as seguintes problematizações são levantadas: *O que esses livros ensinam? Como comumente a cor preta é significada? De que forma os dois livros se conectam e quais verdades eles produzem?* Compreendendo, portanto, que o currículo “não envolve apenas questões técnicas, relativas a conteúdos de ensino, procedimentos didáticos e métodos e técnicas pedagógicas” (Gomes, Gonçalves e Silva, 2002, p. 55), mas sim que é considerado um artefato social e cultural envolvido com a produção de identidades.

## ATRAVessar FRONTEIRAS PARA ACESSAR O ESCURO, DELICIAr-SE COMO AMORAS E SER UMA ANJA PRETA

Figura 1: capa do livro *O gato e o escuro*



Fonte: Livro *O gato e o Escuro*

No livro *O gato e o Escuro* de Mia Couto (2008) acompanhamos a história de Pintalgato, um gato que vive sendo advertido pela mãe para que não atravesse a fronteira do dia. Mas ele, curioso para investigar o que se esconde sob a sombra da noite, decide se aventurar e acaba tendo um encontro inusitado com o escuro. Ao retornar para luz do dia, percebe no seu pelo que era amarelo com pintinhas, está preto como a noite e fica apavorado. Seria um castigo por ter atravessado a fronteira? Por que esse medo de se tornar preto?

Contemplamos uma história que aborda ao mesmo tempo um sentimento comum na infância que é o medo, mas que também provoca o pensar sobre o medo-preconceito com a cor preta. Isso significa dizer que o medo que temos de certos assuntos, temas e até mesmo pessoas é produzido a partir de uma concepção antecipada que construímos a partir do conhecimento que temos sobre eles.

Conhecimentos esses que nos foram ensinados - como a mãe felina ensinou seu filho -, mas que está, pois em relação com a ignorância que vamos construindo sobre outros assuntos que não conhecemos. Assim, nos apegamos a esses conhecimentos e evitamos ver de uma outra perspectiva, de um outro lugar, isso muitas vezes pode gerar aversão, agressões e violências diversas.

Muita gente, por exemplo, tem medo das religiões de matriz africana, das homossexualidades, pelos modos como foram ensinadas a entender sobre elas. Algumas delas não apenas evitam contato, estabelecendo também fronteiras, com corpos e pessoas que pertencem a essas religiões e sexualidades como também reproduzem suas concepções e podem ser violentas. Então, é um medo que também é preconceito.

E o que pode tensionar esse medo-preconceito é exatamente produzir outra forma de conhecer, saberes outros que ajudem a entender e ver o mundo de maneira diferente daquela que estamos acostumados a ver. No entanto, além desses conhecimentos, precisa-se de disposição para aprender a ver o mundo de outra forma, a olhar para si mesmo e perguntar: por que penso o que penso? Por que não posso pensar de outra forma? Por que não posso atravessar as fronteiras impostas por esse modo de conhecer que aciono?

Esses questionamentos podem vir de muitas formas. Vejamos como acontece no livro de Mia Couto. A história do gato e o escuro se desenrola com muita imaginação. Pintalgato, um lindo gatinho de tons amarelos vive em curiosidade sobre o que há além da fronteira do dia, mas a sua mãe se afligia ao imaginar o felino ultrapassando o limite do horizonte.

### **Episódio 1 - O gato e o escuro:**

*A mãe se afligia e pedia:*

*- Nunca atravesse a luz para o lado de lá.*

Através desta narrativa a mãe gata pretende despertar, em Pintalgato, o medo pelo escuro, dando a entender que neste escuro habitava algo desconhecido no qual ele não podia ter acesso. Entretanto, ela não diz certamente o porquê do medo e nem o que ele irá encontrar caso atravessasse o limite. Mobilizando as memórias da nossa infância, provavelmente poderemos lembrar como nossos familiares nos assombravam com “o medo diante da escuridão, porque é nela que as criaturas que se desconhecem, ou que se já ouviu falar, devem aparecer” (Silva, 2017, p. 33).

Nesse sentido, veremos que a associação do escuro, da penumbra, do desalumiado, do sombrio, como algo negativo não é algo apenas da cabeça da mãe felina. Culturalmente, há essa associação, uma rápida pesquisa do dicionário de sinônimo com a palavra “escuro”, encontramos palavras como: trevas, tenebroso, sinistro, sombrio, melancólico, triste, monótono, duvidoso, suspeito, incompreensível, ininteligente etc. Um conjunto de palavras que na sua semântica vai produzindo o escuro, o preto com uma série de variáveis que negativam o que entendemos por escuro. Então, o escuro deve ficar mesmo no nível do desconhecido, de modo que não podemos ultrapassar o limite de onde a luz alcança. Crescemos assim o entendimento de que o escuro não é um lugar seguro, ao contrário do claro que é iluminado, racionalizado e assim visto como seguro, como podemos ver no enredo da história. Mas talvez o que falte em nós é um pouco de ousadia, desconfiança e perguntar sobre a possibilidade de pensar de outras formas e atravessar os limites impostos pelo conhecimento.

Na sequência da narrativa, mesmo a mãe de Pintalgato proibindo de atravessar o horizonte, ele ainda mantinha a curiosidade.

### **Episódio 2 - O gato e o escuro:**

*Namoriscando o proibido, seus olhos pirilampiscavam.*

O gato flertava e desejava o horizonte tanto que seus olhos brilhavam, talvez temesse mais o castigo que seria aplicado do que a própria escuridão. Isso comprova-se no ato de coragem de Pintalgato em que durante um passeio sobre a ponte ele enche-se de coragem e adentra-se um pouco além do horizonte. Ao voltar logo percebe que suas patas “estavam mais escuras que breu” e a reação foi de se esconder da sua mãe ao invés de sentir medo pela escuridão que ficou no seu corpo.

Quando, na narrativa, pode-se ler que o felino namoriscava o proibido podemos entender que ele desejava o proibido, olhava insistentemente para aquilo que parecia inalcançável, cobiçava-o, cortejava-o. O que de certo modo indicava o desenvolvimento de uma curiosidade para o que estava do lado de

lá. A curiosidade parece ser, portanto, o primeiro sentimento para que torno algo interessante e estimulante de se conhecer. Concordamos com Britzman (2018, p. 89) quando diz que “sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender”. Para a autora a curiosidade é “um modo de pensamento que recusa a segurança” (2018, p. 92). Por isso mesmo, o felino namorisa o proibido, vai estabelecendo com ele uma outra relação daquela ensinada pela mãe, que pretendia fixar um lugar para ele sobre o desconhecer o que havia do lado de lá.

Tomando a narrativa literária a gente pode ir discutindo como muitas vezes nos apegamos a determinados lugares que nos impedem de conhecer outros espaços. Isso porque os lugares que estamos são considerados por nós mais seguros, mas nos parece que é necessário tensionar porque concebemos os outros espaços como não seguros e perguntar: o que pode acontecer se ultrapassarmos esses limites impostos pelos modos como conhecemos as coisas? E se tornamos as crianças em pequenas investigadoras a partir da atitude do felino? Não estamos querendo dizer com isso que se trata de um estímulo à desobediência aos pais, mais dos limites impostos pelos modos de conhecer que podem ser sempre ultrapassados pelo exercício da curiosidade. Para que assim “desenvolvam uma curiosidade para com aquilo que não é aprendido e que compreendam como a paixão pela ignorância se defende contra um novo conhecimento” (Britzman, 2018, p. 97).

Conforme indica Britzman (2018, p. 108) “na literatura, no cinema, na arte, na música, a preocupação não está em como estabilizar o conhecimento”, a preocupação se volta a buscar “como explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões”. Nesse sentido, a narrativa desenvolve-se a partir dessa curiosidade, mobilizando nas crianças essa capacidade da educação para questionar. Verdade que há muitas incertezas que pode causar ansiedade e medo, mas é preciso um pouco de coragem.

Pintalgato teve coragem, insistiu e no dia seguinte ultrapassou noite adentro até que percebe que seu corpo havia sido tomado pela escuridão e caí

em choro, o que chama atenção do próprio Escuro que o tenta consolar dizendo que ele que devia ficar triste por viver em plena escuridão. Em seguida, a mãe gata surge para consolar o Escuro que continua a se queixar:

**Episódio 3 - O gato e o escuro:**

- *Sou feio, não há quem goste de mim*
- *Mentira, você é lindo. Tanto como os outros.*
- *Então porque não figuro o arco-íris?*
- *Você figura no meu arco-íris.*
- *Os meninos têm medo de mim, todos têm medo do escuro.*

As afirmações do personagem Escuro, nos faz recuperar as narrativas hegemônicas das histórias infantis. É perceptível um padrão nessas narrativas que apresentam características tidas como ideais, como já mencionamos, o tipo físico, a pele clara, cabelos longos e loiros, valorizando assim o branco europeu enquanto desvalorizam “outras formas de ser diferente desse tipo considerado como o não étnico, ou seja, o padrão” (Dias, 2012, p. 667). O que Giroux (1995, p. 71) chama de “disneyzação da cultura infantil”. A disneyzação pode ser compreendida como os modos que essas narrativas dessa companhia historicamente visibilizaram e tornaram padrão e norma um certo tipo de ser criança, mas com concepções brancas, assim, crianças negras escutando/lendo estas histórias se sentiam anuladas por sua cor não apresentar aspectos positivos.

Determinados contextos pejorativos utilizados em nossa sociedade podem reforçar a assimilação do escuro, da cor preta, ao negativo. Tradicionalmente as pessoas participam de velórios vestindo roupas pretas, transmitindo o seu sentimento de tristeza através da vestimenta. Ao pronunciar frases como “a coisa ficou preta” “ovelha negra”, não sou tuas negas” “lista negra” “coisa de preto”; abertamente, utilizando o escuro, preto, para transmitir negatividade/pessimismo, nesse sentido “as associações da pessoa

negra com qualidades desvalorizadas em nossa sociedade se dão de diversas formas” (Ferreira, Camargo, 2011. p. 378).

Vejam agora o relato descrito no trabalho de Meyer (2002) que nos mostra que estas referências negativas sobre a cor negra estão efetivamente presentes nos contextos escolares:

Uma menina negra, de três anos, passou a frequentar a pré-escola. Após algumas semanas de aula, começou a chorar e a recusar-se a ir para a instituição (...) Depois de algumas abordagens, a menina explicou a mãe que não queria ir mais para a escola porque, ali, ela tinha descoberto que ‘não podia ser anjo!’ (Meyer, 2002. Pág. 52).

O relato mobilizado pela autora no artigo é de uma professora negra. A partir dele a gente pode ir problematizando nossas práticas educativas quando associadas ao peso das imagens e da linguagem visual na Educação Infantil. A criança descobre e aprende muitas coisas na escola e não somente com aquilo que é explicitamente ensinado pelo que profere verbalmente os docentes, mas a partir das histórias contadas, dos murais e cartazes fixados nas paredes escolares, nas capas dos livros, cadernos e tudo aquilo que constitui a escola e seus muros e paredes internos e externos. A autora, portanto, diz ser possível imaginar o potencial pedagógico da figura de anjos no contexto da educação infantil, comumente associado ao catolicismo, mas também associados a meninos (ou seres assexuados) de pele muito branca, cabelos louros e olhos azuis.

Consideramos, então, que na Educação Infantil nada pode ser considerado irrelevante, se pensarmos que é a primeira vez que a criança está se relacionando com pessoas que não são do seu grupo familiar e construindo a sua identidade. Com a manifestação da criança ao não desejar retornar à escola por sua descoberta, pode-se observar que a escola durante muitos anos cumpre um papel importante na “formação de determinados tipos de pessoas, o que hoje poderíamos chamar de determinadas identidades sociais” (Meyer, 2002, p.

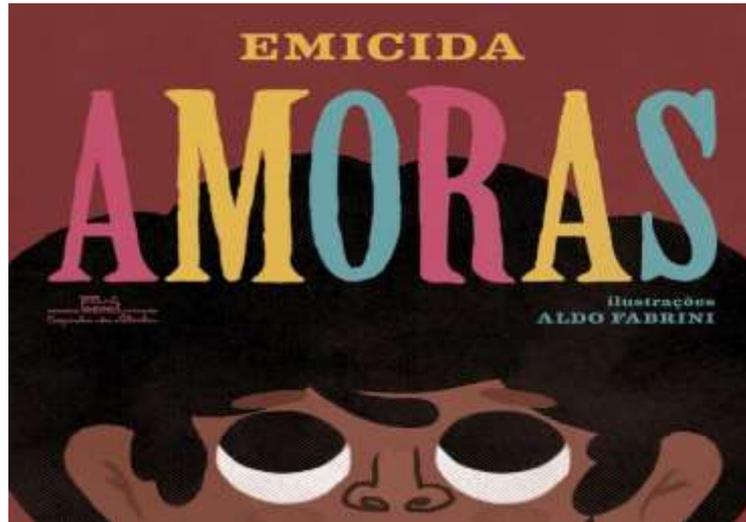
53), mas que apresentam em seus currículos a quase inexistência de representações sobre algum grupo étnico a não ser o branco europeu.

Nesse contexto, é comum nos corredores das escolas de educação infantil que haja em grande proporção o uso da linguagem visual como imagens, pinturas e desenhos, o que “indicam, assim, os pressupostos políticos-pedagógicos que norteiam os currículos implementados nessa etapa de escolarização” (Meyer, 2012, p. 52), e podem até ser considerados como conteúdos escolares dado o potencial pedagógico. Carvalhar e Paraíso (2010) afirmam que há marcas nos currículos atuais que valorizam somente uma única forma de ser, de saber e de viver. Desse modo, a educação que perpassa através deste currículo é o tipo de educação bancária que Freire criticava que tem o intuito de “depositar o conhecimento considerado necessário na cabeça do educando, através de práticas curriculares colonizadas” (Ferreira, Silva, 2013, pág. 28) valorizando uma só cultura e oprimindo outras. Mesmo com a Lei 11.645/08 e a as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p.21) não torna suficiente o exercício pleno dessas abordagens em salas de aula e as suas representações em atividades.

A leitura de um livro para as crianças apresenta diversas sensações e emoções levando em consideração por ser crianças os sentimentos podem expandir. Da mesma forma que pode propor o conhecimento de outras narrativas e significados como mostra a história de Amoras.

Podemos analisar em amoras uma narrativa que busca também ressignificar a cor preta. Emicida, rapper brasileiro, lança em 2018 seu primeiro livro dedicado ao público infantil. Amoras é um livro carregado de referências à cultura negra e à resistência negra citando nomes como Zumbi dos Palmares, Martin Luther King e Malcom X.

Figura 2: capa do livro *Amoras*



Fonte: Livro de *Amoras*

*Amoras* considerada uma fruta com diversos nutrientes e com um bom sabor, no enredo da história ganha tantos outros significados e isso porque a pequena garotinha se identifica com sua beleza, textura e cor.

#### **Episódio 1 - *Amoras*:**

Em um passeio com a pequena no pomar, explico que as pretinhas são o melhor que há.  
*Amoras* penduras a brilhar, quanto mais escuras, mais doces. Pode acreditar.

Os adjetivos atribuídos como brilhantes, bonitas e doces podem proporcionar a uma possível desconstrução dos sentidos negativos que temos sobre a cor preta. Esses sentidos, normalmente, são apresentados de forma estereotipada como os exemplos citados acima. Ao contrário, em *Amoras* vemos a cada página e ilustração a potência para construir essa ressignificação não somente pelos adjetivos relacionados, mas principalmente pelo enredo que enfatiza a afetividade, diálogo saudável, e uma protagonista negra e forte, assim, “uma narrativa que apresenta personagens negros fortes e conscientes de sua identidade é capaz de revigorar a autoestima de crianças e de jovens

como negros e contribuir para sua construção identitária” (Caetano, Gomes, Castro, 2022, p. 4).

Dessa forma, para Consoante Kiusam de Oliveira, a literatura atua como “ferramenta para fortalecer identidades, para combater as diversas discriminações, como alimento estratégico para o corpo e a alma” (Bento, 2020, p.361) e a discussão para o enfretamento da desigualdade apresentadas nos currículos escolares e tanto para a inserção desta literatura no ambiente escolar deve ser ainda mais enfatizada, “uma vez que a escola é um dos principais (se não o principal) ambiente para enfretamento e combate ao racismo” (CARNEIRO, RUSSO, 2020, p.119).

### **Episódio 2 - *Amoras*:**

Então a alegria acende os olhos da menina;  
Que conclusão incrível alcançou a pequenina?  
(...)

Me olhou nos olhos muito bem e disse:  
- Papai que bom, porque eu sou pretinha também!

Nesse momento da história, nota-se a forma como Emicida brincou com a escrita das palavras, tornando-as gigantes ocupando toda a página, demonstrando a importância, potência e força da garotinha e isso se intensifica ao citar Zumbi dos Palmares, Martin Luther king, e Malcom X. Em seguida nas últimas páginas do livro, o autor traz um glossário com o significado dos nomes citados ao longo da história como “Obatalá” “Orixás” “Alá” mostrando a diversidade cultural e religiosa com respeito e leveza. Mas não pode ser descartada a possibilidade de alguma reação preconceituoso com relação às referências citadas ao longo da história.

Durante a escrita deste artigo, acompanhamos a notícia de uma mãe de aluno que vandalizou a obra *Amoras* com críticas às religiões de matriz africana. O ato traduz-se como intolerância religiosa já que as páginas do livro foram riscadas com indicações de salmos bíblicos e as informações sobre os orixás

foram designadas pela mãe como falsas. A mãe continua trazendo versos bíblicos para reafirmar aquilo que considera verdade e critica os modos como o ensino vem sendo modificado. Talvez fazendo referência a obrigatoriedade da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Essa obrigatoriedade tem tensionado a forma de conhecer a nossa história centrada em perspectivas eurocêntricas, católicas e branca. Por ser um território em disputa, é comum ver que lutas como essas sejam travadas em torno do que ensinar no currículo. Mas também é possível ver se constituindo importantes resistências para que outros conhecimentos sejam possíveis e visíveis nos currículos.

Nesse sentido, o livro *Amoras* torna-se um importante artefato cultural que não somente ajuda a ressignificar a cor preta, mas também constituir saberes sobre as religiões de matriz-africana que é do povo preto. Produzindo importantes mecanismos de pertencimento e reconhecimento de culturas, que assim como a cor preta, foram historicamente negativadas, subalternizadas e marginalizadas.

Se considerarmos que a linguagem “não é apenas um meio de transmitir ideias e significados, mas [que é] a instância que se constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos” (Meyer, 2002, p. 59), podemos ver o potencial da narrativa de *Amoras* para se produzir outros sentidos para as crianças. Assim, ao folhearem os livros se sentirão semelhantes aos personagens ilustrados e se sentirão pertencentes a um grupo social, além do orgulho de serem negros/as. Isso pode também constituir pessoas antirracistas, pois o trabalho com essas questões não é apenas endereçado às pessoas pretas, mas para toda comunidade e sociedade que queremos viver.

Quando começamos esse tópico convidando-os/as a atravessar fronteiras para acessar o escuro, deliciar-se como *Amoras* e ser uma anja preta é no sentido de articular as histórias e narrativas aqui mobilizadas para que de algum modo possamos ser ousados/as em cruzar os limites impostos pelo conhecimento e propor outras formas de conhecer e produzir saberes nas escolas com as literaturas para pensar as culturas do povo preto de formas

positivas. Deliciar-se com as amoras é uma forma de degustar esses conhecimentos como uma atitude de resistência em um banquete cheio de possibilidades outras de estar no mundo, até mesmo aqui corporificado com uma anja preta, inconcebível no imaginário, na ficção e na realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirados em uma perspectiva de resistências para os currículos, entendemos que é necessário “que reconfiguremos relações, proposições e percepções acerca das instituições educativas, das políticas curriculares e das práticas pedagógicas” (Reis, 2023, p. 3). Para isso, a literatura emergente nos parece uma aliada indispensável. A literatura afro e afro-brasileira pode ser vista como um espaço para romper o silenciamento da cultura afro-brasileira e sua negatização, já que as produções literárias “servem como um importante instrumento na promoção dessa conscientização, sobretudo no ambiente escolar” (Caetano, Gomes, Castro, 2022. p. 3).

Se a literatura traz consigo uma série de mecanismos para nos fazer imaginar, fabular e criar mundos (im)possíveis, talvez seja com ela que iremos produzir currículos antirracistas. Até porque quando nos envolvemos em “atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar” (Britzman, 2018, p. 89). Nesse sentido, as análises aqui dos livros *O gato e o Escuro* e *Amoras* ao ressignificar a cor preta lança nosso imaginário para um outro modo de pensar a nós mesmos, o outro, nossas construções e verdades. Nos ensinam outros saberes que nos foram negados, em detrimento de um certo valor a respeito da cor branca. Traduzindo, pois, como um efeito de poder no currículo.

“À flor da pele, as pedagogias antirracistas e da descolonização, à contra-pele, colocam-se no front das batalhas”. Assim passamos a recusar “a ordem de morte-em-vida que, desde a educação infantil, silencia e planifica mundos com o tom de uma única ‘cor de pele’” (Reis, 2023, p. 7). Rejeitamos,

nos opomos a uma única história, a uma única cor de pele, para com essas narrativas nos colocarmos em insubordinação para pensar a educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Wilame Santana. *Cultura afro-religiosa na Educação Básica: desafios na implementação da Lei nº 11.645/08 no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. 2022.

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

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

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, Autêntica, 2018.

CAETANO, Janaína Oliveira; GOMES, Suzete Araujo Oliveira; CASTRO, Helena Carla. Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infantojuvenil. *Práxis Educativa*, v. 17, 2022.

CARNEIRO, Carolina Zolin; RUSSO, Maria José Oliveira. A criança negra e a representatividade racial na escola. *Cadernos de Educação*, v. 19, n. 38, p. 105-126, 2020.

CARVALHAR, D. L.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo: questões étnico-raciais e de gênero. *Presença Pedagógica*. v. 16, p. 48-54, 2010.

COUTO, Mia. *O gato e o escuro*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2008.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, p. 661-674, 2012.

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

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, p. 19, 2013.

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 31, p. 374-389, 2011.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, p. 49-81, 1995.

Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; Gonçalves e Silve, Petronilha Beatriz (org.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im) possibilidades de se ver como anjo. Livro Experiências étnico culturais para a formação de professores. In GOMES, Nilma Lino Gomes e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 2, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: Hélder F. Isayama (Org.) *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, p. 27-58, 2010.

REIS, Diego dos Santos. “DA TERRA SAI UM CHEIRO BOM DE VIDA E NOSSOS PÉS A ELA ESTÃO LIGADOS”: amefricanizando o currículo. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1-10, 2023.

RODRIGUES, Renata Cordeiro; BARBAHO, Alexandre Almeida. A Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede de Ensino: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia. *Conhecer: debate entre o público e o privado*, v. 6, n. 17, p. 199-219, 2016.

SILVA, Leonária Costa. O medo e sua construção de sentido através da literatura infantil: uma reflexão do livro “pequeno manual de monstros caseiros”, DE STANISLAV MARIJANOVIC. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Maranhão, 2017.

Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOSATI, Aldaíza. Mapa da exclusão/inclusão social. *Comciência*, n. 36, out. 2002. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Recebido em:29/03/2024

Aceito em: 01/04/2024

Publicado em: 30/08/2024