

A LITERATURA INFANTOJUVENIL COM A TEMÁTICA DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NAS ESCOLAS

Nivia de Andrade Lima¹

Talita de Oliveira²

Luciana de Mesquita Silva³

Resumo: O presente trabalho objetiva discutir o papel da literatura infantojuvenil com a temática das religiões de matriz africana como importante ferramenta de letramento racial crítico no contexto escolar. Para tanto, apresentamos as diferentes visões acerca do conceito de letramento na área de Educação e nos Estudos da Linguagem. A partir de uma concepção plural e ideológica do termo, entendemos letramento como prática social situada em diferentes eventos e agências. Em seguida, abordamos o surgimento do termo letramento racial crítico como decorrente dos pressupostos da Teoria Racial Crítica e como modo de refletir sobre como raça e racismo operam na vida em sociedade. Por fim, discutimos obras de literatura infantojuvenil com a temática das religiões de matriz africana que foram alvo de racismo religioso. A dificuldade de aceitação dessas obras por professores, pais e estudantes é um indício de que trazer narrativas não hegemônicas de grupos excluídos pode contribuir para a promoção do letramento racial crítico.

Palavras-chave: literatura infantojuvenil; religiões de matriz africana; letramento racial crítico

CHILDREN'S LITERATURE WITH THE THEME OF RELIGIONS OF AFRICAN MATRIX AND THE IMPORTANCE OF CRITICAL RACIAL LITERACY IN SCHOOLS

¹ Mestranda em Relações Étnico-Raciais no Programa de Pós-Graduação Étnico-Raciais (PPRER) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). Mestre em Estudos Culturais pela Katholieke Universiteit Leuven – Bélgica. Analista de Planejamento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

² Doutora em Letras (Estudos da Linguagem) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), campus Maracanã. Docente do Programa de Pós-Graduação em Relação Étnico-Raciais (PPRER) e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) na mesma instituição.

³ Doutora em Letras (Estudos da Linguagem) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), campus Petrópolis. Docente do Programa de Pós-Graduação em Relação Étnico-Raciais (PPRER) e dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas, Linguagens e Ensino na Educação Básica (campus Petrópolis) e em Relações Étnico-Raciais e Educação (EaD/campus Maracanã) na mesma instituição.

Abstract: The present work aims to discuss the role of infant-juvenile literature with the theme of African-based religions as an important tool for critical racial literacy in the school context. To this end, we present different views on the concept of literacy in the area of Education and Language Studies. Based on a plural and ideological notion of the term, we understand literacy as a social practice situated in different events and agencies. Further on, we address the emergence of critical racial literacy as a result of the assumptions of Critical Race Theory and as a way of reflecting on how race and racism operate in social life. Finally, we discuss infant-juvenile literature books with the theme of African-based religions that have been the target of religious racism. The difficulty of teachers, parents and students in accepting these books indicates that bringing non-hegemonic narratives from excluded groups may contribute to the promotion of critical racial literacy.

Keywords: infant-juvenile literature; African-based religions; critical racial literacy

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar o papel da literatura infantojuvenil contendo a temática das religiões de matriz africana como notório instrumento de letramento racial crítico (FERREIRA, 2004, 2014, 2015a, 2015b), como desdobramento da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e da inserção de conteúdos de História e Cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Um dos impactos dessas leis foi o incremento no mercado editorial voltado para a publicação de livros de literatura infantojuvenil e paradidáticos que passaram a contemplar narrativas, personagens e visualidades não-hegemônicas. Essa literatura passa a protagonizar personagens, corpos, territórios, saberes, ritualísticas e textos advindos de culturas historicamente excluídas, como o candomblé, e, conseqüentemente, casos de racismo religioso e de rejeição a esses livros passaram a ser frequentes (MARQUES, 2014; PEREIRA; AGUIAR, 2021; ROSA, 2022). Advogamos, aqui, que essas tensões decorrentes da presença de literatura infantojuvenil com temática de religiões de matriz africana nas salas de aula são indicadoras da importância de se refletir sobre o modo com raça e racismo constroem nossas identidades e impactam na construção dos letramentos

escolares.

O artigo está organizado em duas seções. Na primeira delas, traçamos um panorama das diferentes conceituações do termo letramento nas áreas de educação e nos estudos da linguagem. A partir de uma concepção plural e ideológica de letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984, 2014), localizamos a importância dos diferentes eventos e agências de letramento – dentre as quais, a escola – como modos de agir no mundo e transformá-lo por meio da palavra. Em seguida, passamos à discussão sobre a noção de letramento racial crítico, cujos representantes, a partir do referencial teórico da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 1998, 2006; TATE, 1997), vêm buscando educar cidadãos críticos e reflexivos sobre como as identidades sociais de raça e o racismo moldam nossa sociedade.

Na segunda seção do artigo, discutimos exemplos de livros de literatura infantojuvenil com temática das religiões de matriz africana que foram alvo de racismo religioso, ainda que fossem obras recomendadas pelo Ministério da Educação (MEC) ou selecionadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Entendemos essas reações de escolas, pais e estudantes como consequência do letramento racial crítico que vem sendo desenvolvido, com a incorporação de contranarrativas que reconstruam as identidades de crianças e adolescentes, por meio da valorização do seu pertencimento racial e dos demais sujeitos do espaço escolar.

Por fim, ensejamos que a literatura infantojuvenil com temática de religiões de matriz africana se faça cada vez mais presente nos letramentos escolares, de modo a que narrativas e saberes não-hegemônicos contribuam para a reconstrução do imaginário que temos sobre as identidades sociais de raça e para que a escola se torne uma arena privilegiada de combate ao racismo – o religioso e as demais formas de opressão racial. Também defendemos que haja mais pesquisas sobre letramento racial crítico e sobre o mercado editorial voltado para a produção de obras que tematizem negros e indígenas, seus saberes, seus corpos, seus territórios e sua religiosidade.

VISÕES DE LETRAMENTO(S) E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Letramento racial é uma noção que vem assumindo, cada vez mais, um lugar estelar na pesquisa contemporânea e no debate público. Em programas de TV, matérias jornalísticas, publicações nas redes sociais, ambientes corporativos etc., frequentemente nos deparamos com o termo para se referir, genericamente, a conhecimentos que potencialmente contribuiriam para alertar as pessoas sobre o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) que subjaz às práticas cotidianas e institucionais. Para evitarmos incorrer em uma visão generalista (e até esvaziada) do conceito, apresentaremos aqui uma breve retrospectiva de como o termo letramento surge no campo da educação e dos estudos linguísticos para, em seguida, mostrar como, mais recentemente, vem interagindo com as demandas advindas dos estudos sobre identidades étnico-raciais e da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 1999, 2006; RYAN; DIXON, 2015).

É na segunda metade dos anos 1980 que o termo letramento começa a figurar em publicações interessadas em ampliar noções consagradas em torno da alfabetização como domínio do código e das tecnologias envolvendo o ler e o escrever. Para os estudiosos do letramento, um indivíduo alfabetizado, além de saber codificar e decodificar o alfabeto de determinada língua, está cercado de demandas da nova realidade social que passaram a exigir desse indivíduo a capacidade de usar a leitura e a escrita em distintas práticas sociais. Magda Soares (2000), em sua obra *Letramento: um tema em três gêneros*, aponta que a palavra letramento tornou-se “cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Angela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*” (SOARES, 2000, p. 15, grifo da autora).

Tanto a obra de Angela Kleiman (1995) quanto a de Magda Soares (2000) são fundamentais para situar letramento enquanto uma prática social, um meio de agir sobre o mundo social por meio da palavra para poder transformá-lo. Do mesmo modo, esses trabalhos defendem uma perspectiva plural do letramento – portanto **letramentos** –, possibilitando que possamos extrapolar o contexto escolar como

único lugar em que ocorrem práticas de letramento. Em Kleiman (1995), no capítulo intitulado “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, a autora destaca que a escola, ao contrário de outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua e o trabalho, tem se preocupado

não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Essa concepção de letramento centrado em um “funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMAN, 1995, p.22) é denominada por Brian Street (1984) de **modelo autônomo**, ao qual, o professor e antropólogo britânico contrapõe o **modelo ideológico**

que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. (...) [E]sse modelo (...) pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

No que diz respeito às práticas de letramento relacionadas à literatura infantojuvenil (tema central no presente artigo), o modelo ideológico proporciona, portanto, duas reflexões importantes. Primeiramente, devido à interface entre as práticas orais e as práticas letradas escritas, pode-se afirmar que a criança que ouve a estória de um livro infantojuvenil, em casa ou em sala de aula, ao compreender o que o adulto está lhe contando, está fazendo uma relação com um texto verbo-visual e, assim, participando de um **evento de letramento**, pois “está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever” (KLEIMAN, 1995, p.18). Essa afirmação reforça a importância do contato da criança com a literatura infantojuvenil, inclusive nos anos pré-escolares. Além disso, outra questão essencial é o contexto e a instituição (agência) que promove o evento de letramento. Em seu livro *Letramentos*

sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação, Street (2014) esclarece que o termo “ideológico” desse modelo deve ser entendido conforme seu emprego “dentro da antropologia, da sociolinguística e dos estudos culturais contemporâneos, em que a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014, p. 173). No modelo ideológico de letramento, portanto, a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita não são negados, mas devem ser entendidos “como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET, 2014, p.172).

Apesar das constantes críticas sobre o modelo tradicional de letramento que costuma povoar as salas de aula, consideramos que a escola continua sendo uma importante agência de letramento. As leis 10.639/2003 – juntamente com os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004 – e 11.645/2008 são exemplos de como a escola pode ser convertida em arena para a promoção de novos letramentos a partir da inserção, no currículo escolar, da história, da literatura e dos saberes dos africanos, afrobrasileiros e povos indígenas. Entre os impactos dessas leis nos letramentos escolares, destacamos o aumento no mercado editorial de obras de literatura infantojuvenil com temáticas ligadas às questões étnico-raciais e às religiões de matriz africana, como veremos mais adiante.

A noção de **letramento racial** é inserida mais recentemente no meio acadêmico e, apesar da ampla popularização do termo (conforme sinalizamos no início dessa seção), a quantidade de trabalhos sobre a temática ainda é considerada reduzida. Em consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴, localizamos 34 resultados para a pesquisa “letramento racial”. Já no Portal de Periódicos da CAPES⁵, ao inserirmos “letramento racial” na busca por assunto, localizamos 37 artigos. No contexto brasileiro, destacamos o trabalho

⁴ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> Consulta realizada em 6 de abril de 2024.

⁵ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br> Consulta realizada em 6 de abril de 2024.

de Aparecida de Jesus Ferreira (2004, 2014, 2015a, 2015b) que, a partir dos pressupostos da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 1998, 2006; TATE, 1997), vem contribuindo para a consolidação e disseminação do termo **letramento racial crítico**.

Sobre a Teoria Racial Crítica (TRC), trata-se de uma corrente intelectual com raízes nos estudos legais estadunidenses cujo principal objetivo “é tornar as estruturas de privilégio racial visíveis” (RYAN; DIXON, 2015, p.106). A TRC parte da noção de que o racismo é endêmico na sociedade, reconhece o conhecimento experiencial de pessoas negras, faz uso de contranarrativas e desenvolve suas teorias a partir da interdisciplinaridade. No campo da educação, estudiosos da TRC sugerem que a formação dos professores deve ser conduzida de forma a que lhes sejam dadas “oportunidades de reflexão crítica sobre suas crenças e experiências de raça” (RYAN; DIXON, 2015, p.108) visando a que ocorra a “desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas” (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 9).

No artigo intitulado “Literatura infantil como meio articulador do Letramento Racial Crítico em sala de aula” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2020), encontra-se a seguinte definição para Letramento Racial Crítico, elaborada por Aparecida de Jesus Ferreira:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e **o quanto raça e racismo têm impactado 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**. No caso desta pesquisa, como formadora de professoras/es que sou, **entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade** (FERREIRA, 2015a, p.138 apud OLIVEIRA; FERREIRA, 2020, p.37, grifo nosso).

Em seus cursos de extensão voltados para a formação de professores de línguas, Aparecida de Jesus Ferreira vem operacionalizando o conceito de letramento racial crítico a partir de alguns movimentos importantes:

a) elaboração e discussão de narrativas autobiográficas de experiências com raça e racismo; b) reflexões em torno dos efeitos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo e nas práticas escolares; c) análise das representações de identidades sociais de raça em livros didáticos e literatura infantojuvenil. Sobre esse último aspecto, destacamos o que defende a pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes (2005) acerca da importância de que a escola (e os letramentos nela promovidos) atue de forma a que o processo de (re)construção de identidade(s) das crianças e dos adolescentes seja, por um lado, um processo de reconhecimento e de pertencimento racial e, por outro, de compreensão e entendimento da importância da representação do outro, seja ele ou ela negro(a), branco(a) ou indígena.

Na próxima seção, daremos destaque à literatura infantojuvenil com temática das religiões de matriz africana e, em diálogo com outros trabalhos sobre esse tema, apresentaremos o modo como obras dessa natureza, ao mesmo em que fizeram ecoar casos de racismo religioso, atuam significativamente na elaboração de outros repertórios e representações, a partir do ponto de vista e das narrativas de grupos sócio-historicamente excluídos. A presença da literatura infantojuvenil com a temática das religiões de matriz africana nas práticas pedagógicas em sala de aula revela-se, portanto, como um meio articulador importante de letramento racial crítico, pois, ao contarmos contranarrativas, trazemos para a escola histórias não-hegemônicas, um dos princípios da TRC, possibilitando “a análise de questões que envolvem raça e racismo, principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno” (FERREIRA, 2014, p.257).

LITERATURA INFANTOJUVENIL E AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

A lei nº 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de

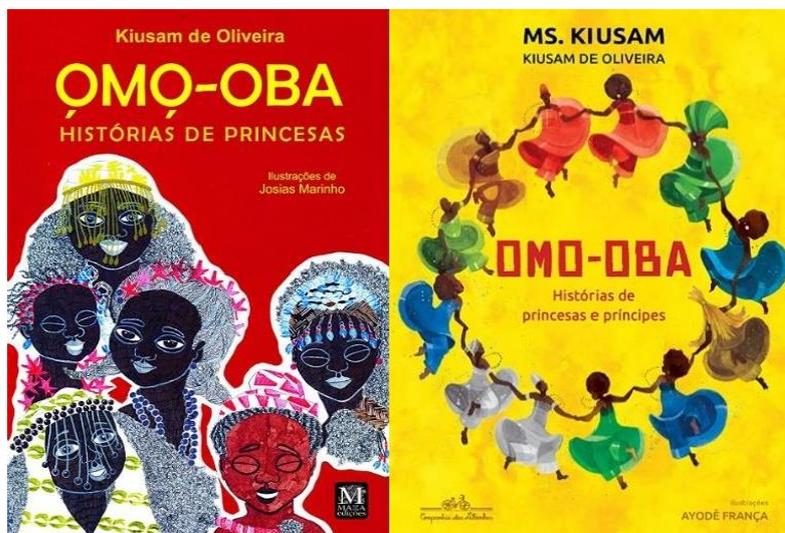
conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História, o que impulsionou, a partir de então, uma maior produção no mercado editorial de obras didáticas e literárias de forma a

suprir a demanda pela temática étnico-racial. Especificamente, a emergência de uma literatura infantojuvenil que aborda, de diversas formas, temáticas étnico-raciais foi bastante prolífera, chegando a centenas de títulos em pouco mais de dez anos. Muitos destes livros têm sido indicados para compor listas de compras do governo ou são adotados por professores para a abordagem da temática étnico-racial no espaço escolar. **Os livros dedicados à temática afro-religiosa, entretanto, têm sofrido uma resistência específica quando utilizados em sala de aula** (PEREIRA; AGUIAR, 2021, p.121- 122, grifo nosso).

No artigo intitulado “As religiões de matriz africana na literatura infantojuvenil”, Luena Nascimento Nunes Pereira e Thais Teixeira Aguiar, analisaram, como parte do projeto de pesquisa “Literatura Infantojuvenil Afro-Brasileira: novas narrativas”, quatro livros infantojuvenis que abordam a temática das religiões de matriz africana, de forma a compreender “como cada um deles representa as religiões de matriz africana em suas histórias e (...) se eles buscavam fazê-lo através da crítica direta à discriminação, do lúdico, ou recorrendo ao didatismo” (PEREIRA; AGUIAR, 2021, p. 122). Dentre esses livros, destaca-se o livro *Ọmọ-Obá: Histórias de Princesas Africanas* (2009), de Kiusam de Oliveira, indicado pelo Ministério da Educação (MEC) a compor a lista do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2011.

Fig. 1 – Capas do livro *Ọmọ-Obá*, Mazza Edições (2009) e Companhia das

Letrinhas (2023)



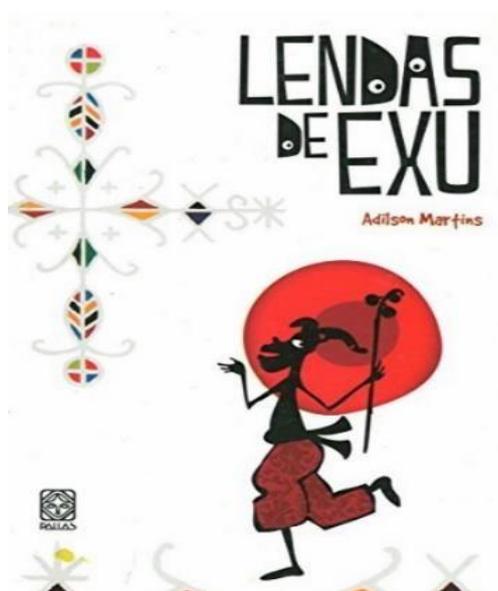
No artigo acima mencionado, as pesquisadoras relatam que esse livro sofreu **racismo religioso** na escola do Serviço Social da Indústria (SESI) de Volta Redonda, no sul do Estado do Rio de Janeiro, e teve sua exclusão solicitada, a pedido de um grupo de pais. A autora Sonia Rosa, em seu livro *Literatura infantil afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica* (2022), também relata esse caso e transcreve a notícia publicada no jornal *O Dia* em 20 de março de 2018:

A obra, escolhida pela equipe pedagógica do Sesi no dia 8, para turmas infantis, até julho, chegou a ser suspensa na quinta-feira pela instituição, que voltou atrás da decisão ontem. Outros pais, que já haviam adquirido o livro, atribuíram a rejeição nas redes sociais à suposta intolerância religiosa e racismo. A obra já foi premiada e traz ilustrações de figuras negras e **narra contos de orixás e mitos africanos, através da tradição ketu (maior nação de candomblé)**, embora não tenha conotação religiosa. (ROSA, 2022, p.127, grifo nosso)

Pereira e Aguiar (2021) também destacam, em seu artigo, outro livro indicado pelo MEC que sofreu, em 2009, “censura dentro de um colégio por representar deidades cultuadas pelas religiões de matriz africana/afro-brasileira” (PEREIRA; AGUIAR, 2021, p.125). Trata-se do livro *Lendas de Exu*, de Adilson Martins, publicado pela Editora Pallas em 2006, tendo sido “a primeira obra baseada em Exu a ser autorizada a abordagem nas escolas” (PEREIRA; AGUIAR, 2021, p.125). Todo o processo de racismo religioso sofrido pela obra e pela professora que o utilizou em sala de aula foi analisado pela própria

professora, Maria Cristina Marques (2014), em sua dissertação de Mestrado desenvolvida e defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais, no Cefet/RJ, intitulada *Lendas de Exu sob os holofotes da educação*.

Fig. 2 – Capa do livro *Lendas de Exu*, Editora Pallas (2006)



O caso de racismo religioso sofrido por essas duas obras literárias no ambiente escolar expõe esse lugar de tensão entre autoridade e resistência, enfatizado por Street (2014) quando versa sobre o modelo ideológico de letramento, onde grupos dominantes buscam silenciar os saberes de outras culturas. Nesse sentido, partindo da perspectiva da cultura como poder, o conceito de paisagem cultural, proposto pelo geógrafo cultural britânico Denis Cosgrove (2012), permite analisar o conjunto de obras literárias selecionadas pelo corpo docente da escola, importante agência de letramento, como um resultado desse lugar de tensão entre culturas dominantes, residuais, emergentes e excluídas. Através da análise de cada livro escolhido, é possível identificar se esse representa a cultura dominante e seu interesse em manter e reproduzir “uma imagem de mundo consoante com sua própria experiência e ter essa imagem aceita como reflexo verdadeiro da realidade de cada um” (COSGROVE, 2012, p.230), ou culturas “residuais (que sobraram do passado), emergentes (que antecipam o futuro) e excluídas (que são ativa ou

passivamente excluídas), como [...] grupos religiosos marginalizados” (COSGROVE, 2012, p.227). As obras literárias *Omọ-Obá: Histórias de Princesas Africanas* (2009) e *Lendas de Exu* (2006) tratam da temática das religiões de matriz africana, a qual é muito importante para os grupos sociais que praticam as religiões afro-brasileiras, como o candomblé, mas que têm sofrido, ao longo da história brasileira, processos de marginalização e de invisibilização. Essas obras representariam, portanto, nessa paisagem cultural escolar literária, uma **cultura excluída**.

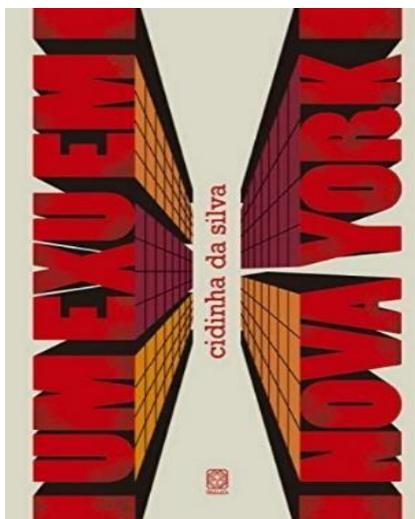
No âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a presença de obras literárias como *Os nove pentes d'África* (código PNLD 0012L20602), *Contos Africanos* (código PNLD 0460L20602), *Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos, e outras histórias africanas* (código PNLD 0270L20602), e *Encontros de Histórias: do arco-íris à lua, do Brasil à África* (código PNLD 0011L20602), no acervo referente ao gênero 1 - Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular do PNLD Literário 2020, parece indicar a valorização do tema da ancestralidade africana como uma **cultura emergente** no campo das políticas públicas de educação, de acordo com o conceito de paisagem cultural de Cosgrove (2012). Já outra obra literária, de Cidinha da Silva, *Um Exu em Nova York* (2018), vencedora do Prêmio da Biblioteca Nacional na categoria “contos” em 2019, ao ter sido reprovada pelo PNLD Literário 2021 – Ensino Médio, após a sua inicial aprovação, reforça a posição da literatura com a temática das religiões de matriz africana como uma **cultura excluída** no espaço escolar.

Além da importância da inclusão da temática da intolerância religiosa no acervo do PNLD, o conto “Kotinha” da obra literária *Um Exu em Nova York* (2018), por exemplo, também se apresentaria como fonte enriquecedora no campo linguístico, ao trazer um léxico característico das religiões afro-brasileiras, com palavras como “eparrei”, “oyá”, “roncó”, “bamburucema”, “ibás”, “orixás”, “ilá”, “nzázi”, “muzenza”, “inquire” e “adjá” (GUND, 2020), propiciando ao corpo docente e discente escolar, desconhecedor das religiões afro-brasileiras, “o momento de não-entendimento do que alguém disse como um espaço para aprender. (...) a oportunidade de escutar sem ‘controle/domínio’,

sem possuir ou apoderar-se da fala através da interpretação” (hooks, 2008, p. 861). Além disso, no campo literário, a obra luta contra o racismo religioso através de sua voz narrativa

amparada por um **discurso de pertencimento**: conhece os objetos simbólicos, os ritos e a cosmogonia dos deuses que pertencem aos seus. Por isso mesmo, esse narrador desconstrói o discurso de intolerância que atribui aos símbolos dessas religiões a qualificação de demoníaco. [...] A contrapelo da demonização das religiosidades afro brasileiras, a autora apresenta uma visão afirmativa do terreiro, em alguns aspectos. Um deles é não responder violência com violência: não há um revide por parte das pessoas presentes, há somente a esperança de que o socorro venha das formas do seu sagrado. Nesse sentido, o conto não se limita à denúncia das violências física e psicológica [...] Denuncia também o abandono social a que são relegados os praticantes de religiões afro-brasileiras e seus ritos. Mesmo tendo, conforme a legislação estudada, o direito à liberdade religiosa e sendo um dever do Estado brasileiro proteger os locais, os símbolos sagrados e as pessoas, nem sempre isso acontece. O povo do terreiro, no conto composto somente pela presença de mulheres e crianças, conta apenas com as forças de seu sagrado (GUND, 2020, p. 43-44, grifo nosso).

Fig. 3 – Capa do livro *Um Exu em Nova York*, Editora Pallas (2018)

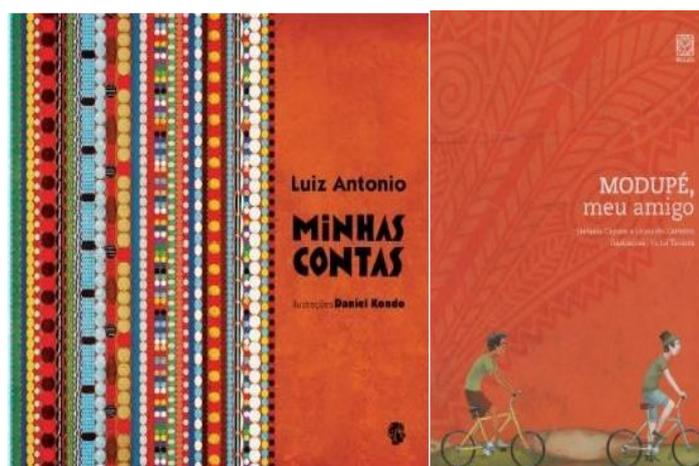


A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso IV, garante ser “inviolável a liberdade de consciência e de crença”, e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em seu artigo 16º, inciso III, garante o direito à liberdade de crença e culto religioso a todas as crianças e adolescentes. Portanto, juntamente com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008,

espera-se da escola que ela funcione como um espaço no qual se possa por em prática a inclusão, na qual, **ao contrário de ignorar ou discriminar as diferenças existentes entre culturas e saberes, estas sejam exaltadas e se incentive o respeito mútuo** (GOMES, 2012). Como afirmado, **não basta que a escola não discrimine, ela precisa ensinar a não discriminar**. (PEREIRA; AGUIAR, 2021, p.145, grifo nosso)

Nesse sentido, Luena Pereira e Thais Aguiar destacam os livros infantojuvenis *Minhas Contas* (2009) e *Modupé, meu amigo* (2015), os quais buscam “ensinar a não discriminar; trabalhando com ensinamentos sobre respeito ao próximo a possibilidade de mudança de atitude nas pessoas que discriminaram” (PEREIRA; AGUIAR, 2021, p. 145).

Fig. 4 – Capas dos livros *Minhas Contas*, Editora Cosac Naify (2009), e *Modupé, meu amigo*, Editora Pallas (2015)



O aumento do número de livros paradidáticos e de literatura infantojuvenis publicados – e disponíveis nas listas de compras do governo – sobre temas voltados às relações étnico-raciais por si só não significa a boa recepção dessas obras por educadores, responsáveis ou alunos, pois muitos desses textos “acabam sendo ignorados por muitas escolas. O silêncio (...) do qual fala Gomes (2012) é recorrente, não por falta de conhecimento sobre o assunto, mas por escolha, sendo ele uma das formas pelas quais a discriminação racial se expressa no ambiente escolar” (PEREIRA; AGUIAR, 2021, p.126). Além disso, quando utilizados pela escola somente em ocasiões comemorativas, como no

dia 20 de novembro (dia da consciência negra), ou no dia 19 de abril (dia dos povos indígenas), revelam como a sociedade brasileira é uma “sociedade racializada onde a branquitude é posicionada como normativa” (LADSON-BILLINGS, 1998, p.9 apud FERREIRA, 2014, p.246). Como explica a psicóloga e professora Cida Bento, em entrevista publicada, na página do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)⁶, sobre o seu livro *O Pacto da Branquitude* (2022), “a branquitude se expressa em uma repetição ao longo da história, de lugares de privilégio assegurados para as pessoas brancas, mantidos e transmitidos para as novas gerações”.

Os recorrentes casos de racismo religioso e de dificuldade de aceitação de obras de literatura infantojuvenil com a temática das religiões de matriz africana por parte de professores, pais e estudantes nos levam a considerar que essas obras são importantes instrumentos de promoção de letramento racial crítico. Trazer para a escola histórias não hegemônicas, que visibilizem narrativas e saberes de grupos excluídos e tensionem os discursos da branquitude, pode contribuir para que a escola atue na reconstrução de imaginários sociais e raciais e, do mesmo modo, contribua para fortalecer o reconhecimento e o pertencimento étnico-racial e cultural de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para discutir a literatura infantojuvenil com temática sobre as religiões de matriz africana como potente ferramenta de letramento racial crítico nas escolas, adotamos dois percursos convergentes de debate. No primeiro deles, elaboramos um panorama de como o conceito de letramento, no campo da Educação e dos Estudos da Linguagem, transborda a noção inicial de alfabetização para dar conta dos usos sociais da palavra. Mais

⁶ https://ceert.org.br/noticias/44659/livro-o-pacto-da-branquitude-e-lancado-em-debate-virtual-organizado-pela-companhia-das-letras-e-folha-de-spaulo?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwiMmwBhDmARIsABeQ7xRZsNWizwX-EaiKsCWtHxl1UP1TZZ0hAf-vaNAAtIGN4S9zDC_FTU5QaAiQxEALw_wcB Acesso em 7 de abril de 2024.

contemporaneamente, para dar conta das demandas advindas dos estudos étnico-raciais e das formulações teóricas da Teoria Racial Crítica (TRC), a noção de letramento passa a incorporar o recorte racial, daí falarmos sobre letramento racial crítico. Em seguida, passamos à discussão de obras de literatura infantojuvenil que foram objeto de rejeição por parte de membros da comunidade escolar, constituindo, assim, episódios de racismo religioso. Consideramos esses exemplos representativos do impacto da promoção do letramento racial crítico decorrente da inserção desse tipo de literatura nas salas de aula.

Tendo em vista que o Brasil continua produzindo dados alarmantes acerca do racismo religioso – como a perseguição e a violência contra terreiros de candomblé e as constantes investidas no apagamento do legado cultural de herança africana –, a produção de literatura infantojuvenil com temática das religiões de matriz africana é uma oportunidade de renovar as práticas educacionais para a promoção de uma sociedade mais justa, defensora da equidade racial e do direito à liberdade religiosa. Essa literatura é capaz de produzir letramento racial crítico a partir de narrativas, personagens, simbologias e epistemes forjadas fora dos referenciais caros à branquitude. Ainda que a escola não seja a única agência promotora de letramentos (incluindo o letramento racial crítico), concordamos com o que dizem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) acerca do papel da escola:

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. (DCNERER, 2004).

Esperamos que a literatura infantojuvenil com temática de religiões de matriz africana figure, de forma constante e crescente, nos letramentos escolares para que a escola se torne um espaço efetivamente comprometido

com o combate ao racismo. Desejamos, também, que a pesquisa acadêmica racialize suas formas de produzir conhecimento e que novos estudos sobre letramentos escolares, letramento racial críticos, literatura infantojuvenil, religiões de matriz africana, racismo religioso, entre outras temáticas correlatas sejam desenvolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANTONIO, L. *Minhas contas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei Federal nº 8090, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 de março de 2008.

CAPONE, S.; CARNEIRO, L. *Modupé, meu amigo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

COSGROVE, D. "A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas". In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. *Geografia cultural: uma antologia I*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 219-237.

FERREIRA, A. J. *Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian schools: A study of EFL*

teachers. PhD thesis. University of London – Institute of Education. London, 2004.

FERREIRA, A. J. “Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas”. *Revista da ABPN*, v.6, n.14, jul- out. 2014, p. 236-263.

FERREIRA, A. J. (Org.) *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

FERREIRA, A. J. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015b.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade: Brasília, p.39-62, 2005.

GOMES, N. L. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. *Currículo sem fronteiras*, vol.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GUND, I. T. A intolerância religiosa no conto “Kotinha”, de Cidinha da Silva. *Linguagem em (Re)vista*, vol.15, n.29, jan./jul. Niterói, 2020.

hooks, b. “Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens”. *Estudos feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

KLEIMAN, A. B.(Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LADSON-BILLINGS, G. “Just what is critical race theory and what’s it doing in a nice field like education? *Qualitative Studies in Education*. v. 11, n. 1, p. 17-24, 1998.

LADSON-BILLINGS, G. “Preparing teachers for diverse student populations: a critical race theory perspective”. *Review of Research in Education*, n.24, p. 211-247, 1999.

LADSON-BILLINGS, G. “Discursos racializados e epistemologias étnicas”. In: DENZIN, K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

MARQUES, M. C. *Lendas de Exu sob os holofotes da educação*. Orientador: Sérgio Luiz de Souza Costa, v.180. Cefet/RJ, RJ. Rio de Janeiro, 2014.

MARTINS, A. *Lendas de Exu*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

OLIVEIRA, K.; FERREIRA, A. J. "Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula". *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 33–45, 2020.

OLIVEIRA, K. *Ọmọ-Obá: Histórias de Princesas Africanas*. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, K. *Omo-Obá: Histórias de princesas e príncipes*. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2023.

PEREIRA, L. N. N.; AGUIAR, T. T. "As religiões de matriz africana na literatura infanto-juvenil". *Revista Calundu, [S. l.]*, v. 5, n. 2, 2021.

ROSA, S. *Literatura infantil afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica*. São Paulo: Jandaíra, 2022.

RYAN, C. L.; DIXSON, A. D. "Repensar a pedagogia para (re)centralizar raça: algumas reflexões". In: FERREIRA, A. J. (Org.) *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

SILVA, C. *Um exu em Nova York*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TATE, W. F. "Critical race theory and education: history, theory, and implications". In: APPLE, M. W. (Ed.) *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, v. 22, p. 195-247, 1997.