

Meu Crespo é de Rainha: a interseccionalidade entre raça e gênero na literatura infantil

Enauanny Wênny Lira Santos*, Tarcia Regina da Silva**

Resumo

A interculturalidade se articula com a urgência de uma sociedade mais justa, equitativa, igualitária e plural. Nesse cenário, defendemos que desde a Educação Infantil precisamos trabalhar para a redução das desigualdades. Assim, a partir do reconhecimento da literatura como um direito humano, nos propomos a analisar o livro de literatura infantil *Meu Crespo é de Rainha*, da bell hooks (2018), que enaltece a beleza e a identidade da menina negra. A pesquisa, de caráter documental, teve o objetivo de fomentar possibilidades da utilização desse artefato cultural no trabalho pedagógico a partir da interseccionalidade entre raça e gênero para crianças pequenas.

Palavras-chave: Feminismo negro; interseccionalidade; literatura infantil.

My Afro is Queen: intersectionality between race and gender in children's literature

Abstract

Interculturality is articulated with the urgency of a more just, equitable, egalitarian, and plural society. In this scenario, we advocate that from Early Childhood Education, we need to work towards the reduction of inequalities. Thus, recognizing literature as a human right, we propose to analyze the children's literature book "My Bell Hooks Is a Queen" by Bell Hooks (2018), which extols the beauty and identity of the Black girl. This documentary research aimed to foster possibilities for using this cultural artifact in pedagogical work based on the intersectionality between race and gender for young children.

Keywords: Black feminism; intersectionality; children's literature.

Mi Crespo es de Reina: la interseccionalidad entre raza y género en la literatura infantil

Resumen

La interculturalidad se articula con la urgencia de una sociedad más justa, equitativa, igualitaria y plural. En este escenario, defendemos que desde la Educación Infantil necesitamos trabajar para la reducción de las desigualdades. Así, a partir del reconocimiento de la literatura como un derecho humano, nos proponemos analizar el libro de literatura infantil "Mi Bell Hooks Es una Reina" de Bell Hooks (2018), que exalta la belleza y la identidad de la niña negra. Esta investigación documental tuvo como objetivo fomentar posibilidades para la utilización de este artefacto cultural en el trabajo pedagógico a partir de la interseccionalidad entre raza y género para niños pequeños.

Palabras clave: Feminismo negro; interseccionalidad; literatura infantil.

* Mestre em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professora da Rede Municipal de Garanhuns. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-6069>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5792769313025634>. E-mail: enauanny@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Associada da Universidade de Pernambuco (UPE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos da Criança. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4392-3468>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5951919363361300>. E-mail: tarcia.silva@upe.br.

INTRODUÇÃO

Na educação infantil, embora se perceba uma crescente preocupação para se reconhecer a multiplicidade de vozes e identidades de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas presentes no espaço educativo, os currículos, entendidos não apenas como um conjunto de conhecimentos, mas como um artefato social e cultural que produz inclusões e exclusões, organizam-se de forma conflituosa, centralizando-se numa perspectiva cultural eurocêntrica e adultocêntrica, onde se busca, em geral, a formação de um único modelo de ser e existir.

Pensar nessas discussões no âmbito educacional é refletir sobre o multiculturalismo. Debatê-lo é adentrar no território das diferenças, no qual os princípios norteadores resultam das incessantes lutas dos marginalizados pelo direito à cidadania. O multiculturalismo advém das reivindicações e vivências dos sujeitos que sentiram na pele o triste sabor do preconceito e da discriminação no bojo das sociedades das quais fazem parte. Moreira (2001) reconhece que as sociedades contemporâneas são incontestavelmente multiculturais.

Nessa condição, as variadas diferenças oriundas de dinâmicas sociais, tais como classe social, gênero, raça, etnia, orientação sexual, cultura, geração, religião, entre outras, expressam-se nas distintas esferas sociais. “Multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta” (MOREIRA, 2001, p. 66).

Peter McLaren (1997) defende, inicialmente, a perspectiva do multiculturalismo crítico, no qual a “diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica de compromisso com a justiça social” sendo a diferença “um produto da história, cultura e ideologia” (McLaren, 1997, p. 123). Ele desenvolve a ideia de multiculturalismo crítico e de resistência, a partir de uma abordagem pós-estruturalista de resistência, dando destaque ao papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade. Mais tarde, em outra obra, esse autor acrescenta outra acepção: a do multiculturalismo revolucionário, no qual assume o sentido para além do reconhecimento das identidades como plurais. Visa a análise sobre o modo como a sociedade, através de suas dinâmicas de desenvolvimento e das

desigualdades resultantes do capitalismo, influencia na produção, manutenção e segregação das diferenças (McLaren, 2000).

Candau (2011, 2012) desenvolveu várias pesquisas sobre a questão, reconhecendo que o foco do multiculturalismo é o trabalho com as diferenças. Situando-se na perspectiva intercultural, ela parte do princípio da negação das visões diferencialistas que defendem processos radicais de afirmação de identidades específicas. Tal perspectiva traz na sua base a ideia do multiculturalismo crítico apresentado por McLaren (1997, 2000), que defende a luta por uma sociedade mais justa e equânime e a convivência entre os diferentes através do diálogo entre as culturas.

Todavia, de acordo com Catherine Walsh (2009b), a interculturalidade não pode ser entendida apenas como um multiculturalismo, deslocando-a de seu sentido crítico, político, construtivo e transformado. Ela só faz realmente sentido se estiver situada num contexto de mudança que “esteja assumida de forma crítica, como ação, projeto, processo que procura intervir na refundação das estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e desumaniza” (Walsh, 2009b, p. 2). Dessa maneira, evidencia-se a filiação da interculturalidade com a desconstrução da colonialidade do poder que, no contexto da América do Sul, tardiamente:

[...] começou a reconhecer ‘oficialmente’ sua diversidade étnico-cultural; uma diversidade histórica enraizada em políticas de extermínio, escravidão, desumanização, inferiorização e também na suposta superação do indígena e negro, esta última parte da miscigenação (ou ‘crioulização’) e em países como Brasil, República Dominicana e o Caribe colombiano e venezuelano, a mal chamada ‘democracia racial’ (Walsh, 2009b, p. 3).

A interculturalidade se articula com a urgência de uma sociedade mais justa, equitativa, igualitária e plural, assinalando que o espaço destinado à diferença e à diversidade está organizado tanto no campo jurídico como no reconhecimento latente de que é necessário promover relações entre os diferentes grupos culturais, onde se possam enfrentar todas as formas de discriminação, de racismo e exclusão, almejando a formação de cidadão que entende as diferenças como um valor positivo.

A perspectiva de Walsh (2009b) é a da interculturalidade crítica que tem como mote central as relações de poder, o padrão de racialização vigente e como a diferença tem sido construída em função desse contexto. É também nessa perspectiva que esta pesquisa se organiza, reconhecendo “o problema estrutural colonial racial e sua ligação ao capitalismo de

mercado” (WALSH, 2009b, p. 6-7). Para ela (2009a), a interculturalidade crítica no campo educativo ultrapassa a discussão da diversidade étnico-cultural e se insere numa questão mais ampla que é o problema da ciência em sua essência, ou seja, a forma como a ciência, elemento estruturante da modernidade/colonialidade, fortaleceu a conservação da hierarquia racial, na qual o modelo de homem branco, principalmente europeu, é tido como referência.

Diante dessa consideração, a interculturalidade convida a reinventar a escola (CANDAU, 2012) a partir de novos olhares, práticas pedagógicas, estratégias de vivências que podem considerar os saberes ancestrais [...], “como conhecimento que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente” (Walsh, 2009a, p. 25). A interculturalidade nos convida para um projeto decolonial (Walsh, 2009a), ou melhor, para um projeto que questiona e busca o enfrentamento da matriz colonial do poder em todas as suas formas.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (Walsh, 2009a, p. 25).

Apoiada pela noção de interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica potente passamos a “compreender que as meninas negras são fruto de um ambiente social tóxico, que as exclui e promove graves violências” (Costa, 2021, p. 49). Dessa maneira, pergunta-se: como a escola, desde a Educação Infantil, pode promover práticas pedagógicas que contribuam para o empoderamento, a autoestima e a valorização da identidade da menina negra? Compreendemos a literatura como uma estratégia viável para o fortalecimento da identidade negra, desde a Educação Infantil, pois partimos do reconhecimento dela como um direito humano (Candido, 2011) e salientamos o direito de toda criança se ver representada positivamente nos textos literários. É o referido autor quem nos explica, ainda, que a literatura pode ser considerada “o sonho acordado das civilizações” (Candido, 2011, p. 175). Candido (2011) pontua que, se não há equilíbrio psíquico sem o sonho durante os nossos sonos, também não há equilíbrio social sem a literatura. Assim, a

literatura é um fator primordial para a nossa humanização. Nesse contexto, ressaltamos a importância de narrativas que valorizem a identidade da população negra, considerando-se que as desigualdades raciais ainda perduram na nossa sociedade.

Peço que consideremos a perspectiva a partir da qual olhamos, questionando de modo vigilante com quem nos identificamos, quais imagens amamos. Se nós, pessoas negras, aprendemos a apreciar imagens odiosas de nós mesmos, então que processo de olhar nos permitirá reagir à sedução das imagens que ameaçam desumanizar e colonizar? É evidente que esse é o jeito de ver que possibilita uma integridade existencial que consegue subverter o poder da imagem colonizadora. Apenas mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar como somos vistos. Neste processo, buscamos criar um mundo onde todos possam olhar para a negritude e para as pessoas negras com novos olhos (Hooks, 2019, p. 39).

Refletir sobre o empoderamento das meninas negras na Educação Infantil a partir da literatura é reconhecê-la como um direito humano (Candido, 2011), oportunizando à criança a convivência em um espaço escolar intrinsecamente antirracista e antissexista, que visa a equidade de raça e de gênero. Essa abordagem é fundamental para mitigar as opressões e reduzir as desigualdades sociais desde a infância. O cerne desta investigação reside na análise de como obras de literatura infantil podem subverter os olhares colonizadores que historicamente promoveram a objetificação e a subalternização da mulher e da criança negras. Tais olhares, conforme teorizado por Bell Hooks (2019), impõem narrativas depreciativas, privando a criança do controle da representação de sua própria imagem.

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar um livro de literatura infantil destinado a crianças pequenas (4 e 5 anos), público-alvo da Educação Infantil, que traz em suas práticas discursivas o protagonismo de meninas negras. Nosso intuito é apresentar esses materiais pedagógicos capazes de catalisar a construção do olhar opositor. Esse olhar, político e ativo, é a ferramenta pela qual a criança negra rejeita a imagem externa e desvalorizada, e constrói uma formação identitária positiva baseada no orgulho, na autodesignação e na valorização de seus elementos estético-corpóreos. Ao analisar tais obras, evidenciamos seu potencial em contribuir positivamente para que a menina negra assuma o controle de sua narrativa, transformando o espaço educativo em um palco de resistência e empoderamento.

A pesquisa adotará a metodologia documental para analisar o livro *Meu Crespo é de Rainha*, de Bell Hooks (2018), reconhecendo-o como um artefato cultural e socialmente situado que opera na construção de representações. O foco desta abordagem reside na seleção e na

análise aprofundada do texto escrito e imagético do livro, considerando sua estrutura, seu conteúdo e o contexto de produção e recepção. Em seguida, será empregada a Análise Discursiva (AD) para desvelar as representações de gênero e raça veiculadas na obra. A AD permitirá ir além do conteúdo manifesto, buscando identificar os regimes de verdade e as relações de poder subjacentes que moldam os discursos sobre a identidade negra feminina, o cabelo crespo e a autoestima. Especificamente, a análise se concentrará em como a obra desconstrói estereótipos e constrói novas subjetividades, examinando as categorias de gênero e raça como eixos indissociáveis da experiência e representação. Serão investigados os enunciados e as estratégias retóricas que naturalizam ou subvertem as normas hegemônicas, evidenciando o potencial político e pedagógico da narrativa de Hooks (2018) na luta por uma inclusão efetiva e representações afirmativas no contexto contemporâneo.

Nesse contexto, nesta pesquisa, trazemos a análise do livro *Meu Crespo é de Rainha* (Hooks, 2018) que enaltece a beleza e a identidade da menina negra, exaltando os diversos tipos de penteados afros e incentiva as meninas a usarem os cabelos de diferentes maneiras: com cachinhos, crespinhos, birotos, coquinhos (Hooks, 2018). A questão do cabelo é uma marca muito forte entre as meninas negras e, por vezes, se torna negativa na sociedade, Hooks evidencia que a menina do livro gosta dele como ele é. “Pixaim, sim! Gosto dele bem assim (2018, p. 21).

O cabelo crespo foi, historicamente, uma das principais zonas de batalha na guerra ideológica do racismo, sendo objetificado e associado a algo "ruim", desvalorizando e inferiorizando a estética negra. Essa estigmatização corpórea é uma marca indelével do racismo, definido por Djamila Ribeiro (2018, p. 39) como um "sistema de opressão que visa negar direitos a um grupo, que cria uma ideologia de opressão a ele". Bell Hooks (2017, p. 87) complementa, ao descrever o racismo como um "mal social" que corrói a imagem e subalterniza a população negra. É essa força opressora que leva muitas pessoas, especialmente mulheres, a buscarem o alisamento químico do cabelo, numa tentativa de escapar de um lugar socialmente construído como de inferioridade estética e se aproximar dos padrões eurocêntricos.

A obra *Meu Crespo é de Rainha* (Hooks, 2018) atua como um potente mecanismo de controle da representação ao confrontar diretamente esse processo. O livro opera a descolonização estética, fornecendo uma linguagem antirracista e antissexista que ressignifica

o cabelo crespo como símbolo de realeza e beleza. A celebração da versatilidade e da beleza natural do cabelo estimula a construção do olhar opositor. Esse olhar, político e autônomo, rejeita o julgamento depreciativo dos olhares colonizadores e possibilita a criança a ver a si mesma positivamente. Assim, Hooks (2018) transforma o cabelo de um vetor de opressão e subalternização em uma fonte de orgulho e um campo de resistência estético-corpóreo, essencial para o empoderamento e a quebra do sistema racista desde que as crianças ingressem na escola.

FEMINISMO NEGRO E INFÂNCIAS

De acordo com Djamila Ribeiro (2019), o feminismo negro foi crescendo entre 1960 e 1980, em função da fundação da National Black Feminist, nos Estados Unidos, em 1973. Tendo a forte contribuição das feministas negras que foram desenvolvendo uma literatura feminista negra. No Brasil, o movimento de mulheres negras teve forte repercussão a partir da denúncia e das estratégias de combate ao genocídio da população negra e da ameaça à liberdade reprodutiva das mulheres, considerando que, nos anos de 1990, 43,9% das mulheres negras já estavam esterilizadas, e, no Nordeste, esse índice chegava a 62,9%. Em 1851, a ativista negra Sojourner Truth, em seu discurso “E eu não sou uma mulher”, já denunciava a desigualdade no tratamento das mulheres negras em relação às não-negras:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Truth, 1851,s/p).

Para Collins (2019), as realidades das mulheres negras são negadas através de vários processos por meio dos quais se assegura o pertencimento pleno a um grupo: a branquitude, como uma prerrogativa para compor o pensamento feminista, a masculinidade como pré-requisito para englobar o pensamento social e político negro, e a articulação entre ambas para integrar o setor dominante da academia.

Ao nos aproximarmos da discussão sobre a educação de meninas negras, Chimamanda Ngozi Adichie (2017) nos traz uma grande contribuição, alertando que desde a infância é importante ensinar as meninas a rejeitarem os estereótipos de gênero: “Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa ‘porque você é menina’. ‘Porque você é ‘menina’, nunca é razão para nada. Jamais!’” (Adichie, 2017, p. 50). A autora atenta, ainda, para a importância de questionar a linguagem, destacando que, muitas vezes, ao nomearmos as meninas como princesas, estamos reforçando a sua fragilidade, a ideia de superioridade dos homens. Realça o quanto é perigoso ensinarmos as meninas a serem boazinhas, agradáveis, pois muitos abusadores sexuais se aproveitam disso. Assim, tentando ser boazinhas, elas passam muito tempo com pessoas que lhe fazem mal, estando condicionadas a assumir formas que agradam aos outros. Notabiliza, também, a relevância, para as meninas, da valorização do seu corpo e de seu cabelo. Dessa maneira, Adichie (2017) nos aponta algumas premissas relevantes para a educação das meninas no espaço escolar e fora dele.

Bell Hooks (2019) enfatiza a necessidade de estimular as mulheres negras a lutarem por sua formação, destacando que esse deveria ser o principal objetivo do movimento feminista. E, mais, afirma que a prática da liberdade só se efetivará para as mulheres quando formos capazes de criarmos uma metodologia voltada às necessidades de todas as mulheres. Nesse contexto, destacamos que essa agenda feminista precisa ser iniciada na primeira infância.

Para Lélia Gonzalez (2020, p. 141), nós, mulheres, somos definidas pelo “sistema ideológico de dominação que nos infantiliza”, na medida em que esse sistema nos impõe “um lugar inferior dentro de sua hierarquia (sustentado por nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade precisamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não apenas de nosso próprio discurso, mas de nossa própria história (p. 141).

Nesse contexto, pensar uma educação a partir do feminismo negro para a Educação Infantil é integrar pedagogias anticoloniais, críticas e feministas, sistematizando uma proposta didática que questione o racismo e o sexismo, que visibilize as opressões presentes na interseccionalidade entre raça e gênero desde a primeira infância, atentando não apenas para o que se apresenta de maneira silenciosa no contexto do ambiente escolar, bem como, para o absenteísmo dessas temáticas nesse espaço, o que, por consequência, exige a

necessidade da inserção de práticas pedagógicas que apresentem a história das mulheres negras e sua atuação, mas que, também incida no seu empoderamento, na valorização da sua identidade e da sua autoestima.

Tendo isso em vista, propomo-nos, nesta pesquisa, a analisar a interseccionalidade entre raça e gênero, indagando: “como devemos discuti-la a partir de um olhar relacional, e não posicional e hierárquico fixo” (Conrado; Ribeiro, 2017, p. 82)? A interseccionalidade nos desperta para a premissa de que o mundo que nos cerca é bem mais complicado e contraditório do que pensávamos inicialmente. Conforme Crenshaw (2002), as interseccionalidades são construídas para que possamos refletir sobre as consequências da influência mútua de duas ou mais formas de dependência. Assim, esse conhecimento de complementariedade entre formas de sujeição nos ajuda a evidenciar a superposição de opressões. Nesse contexto, a interseccionalidade representa a abordagem e a análise da problemática a partir de diversos caminhos, sendo cada um deles rodeado por eixos de opressão.

Bell Hooks (2017, p. 109), retrata o feminismo negro como um movimento político fundamental para “combater as múltiplas e simultâneas opressões de todas as mulheres negras”. Esse combate é, necessariamente, embasado na interseccionalidade (CRENSHAW, 2002), que compreende que os preconceitos relacionados à mulher e à negritude estão interligados por eixos de subordinação. Na Educação Infantil, o Feminismo Negro pode se utilizar da literatura engajada, como a opção pelo livro *Meu Crespo é de Rainha* (Hooks, 2018), para fornecer o controle da representação, desafiando a objetificação estética imposta pelos olhares colonizadores (Hooks, 2019).

Ao valorizar o cabelo crespo e a identidade negra, a prática feminista negra na escola transforma um ponto de vulnerabilidade em uma fonte de poder, ensinando a criança a desenvolver o olhar opositor. Esse olhar, conforme aponta Adichie (2017), é o que permite à criança aprender a reconhecer seu próprio valor, sem se comparar a ninguém. Assim, o Feminismo Negro na pedagogia é um ato de autodefinição que garante que a subjetividade da menina negra não seja moldada pela depreciação externa, mas pelo orgulho e pela autoestima, promovendo uma educação que atua diretamente na raiz das desigualdades de raça e gênero.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO?

Guizzo, Zubaran e Beck (2017) demonstram como as diferenças raciais e de gênero são representadas pelas crianças. Elas vêm sendo o centro de discussões, no qual a sociedade

apresenta marcadores sociais que fazem distinção do belo e do feio, impondo um padrão de beleza, sendo que a menina negra não está representada nesse contexto. Isso pode fazer a criança acreditar que “o branco/a carrega marcas identitárias positivas, ao passo que, no sentido oposto, releva identidades inferiorizadas” (Guizzo et al, 2017. p. 6).

Segundo as autoras supracitadas, as escolas ainda apresentam uma literatura infantil com predomínio da pessoa branca e é nesse espaço de conhecimento que devemos mostrar livros com personagens negros em posições de destaque para não acontecer algum tipo de estranhamento quando se veem negros ganhando visibilidade. As autoras sugerem, ainda, que é necessário refletir sobre representações nos livros, uma vez que livros com menor representatividade negra aumentam a probabilidade de ocorrer racismo e estereótipos contra a população negra (Guizzo et al, 2017).

Em consonância com as autoras supracitadas, Chaves e Oliveira (2018) destacam que as crianças negras acabam se vendo fora de um padrão de beleza, por não terem traços eurocêntricos em suas características relacionadas ao fenótipo. Silenciar a ancestralidade dessas meninas negras e fazê-las acreditar que existe, na sociedade, um modelo a seguir. Gomes (2002) retrata que o cabelo do negro, visto como “ruim”, é a desigualdade racial expressada em forma de racismo. Chaves e Oliveira (2018), em suas pesquisas, retratam as situações de opressão e inferioridade da menina negra vivenciadas em escolas públicas e o quão grande é o sofrimento delas, quando são inferiorizadas por não se enquadrarem dentro de um padrão estético de beleza. “A questão do cabelo crespo como expressão negra ainda não é considerada um tema relevante no cuidado de crianças pequenas, o que contribui para a exclusão das estéticas e culturas negras e sobretudo da identidade negra” (Chaves; Oliveira, 2018, p. 14).

Por vezes, se escutam expressões pejorativas sobre o cabelo crespo, afirmações como “cabelo de fuá” são dirigidas às meninas negras, e isso acaba sendo reverberado nas escolas, evidenciando racismo e estereótipos que são, quase sempre, negados pelas instituições. Outra questão para se destacar é o silenciamento da cultura negra no currículo escolar que só trabalha o corpo e a estética a partir da ótica eurocêntrica e colonizadora.

É garantida, por lei, a obrigatoriedade do ensino de História e da cultura Afro-brasileira nas escolas através da Lei nº 10.639/03. É através dela que a literatura infantil como

proposta de atividade pedagógica vem sendo apresentada nas escolas para o conhecimento do eu e do outro. Machado e Debus (2018) destacam que é necessária a presença da literatura afro-brasileira, porém “não se trata somente de apresentar personagens negras, faz-se necessário pensar como elas são representadas, se contribuem para a valorização da cultura negra ou não [...]” (Machado; Debus, 2018, p. 5) e, ainda, se “a imagem contribui, ou não, para suplantar estereótipos e preconceitos” (Machado; Debus, 2018, p. 4). Apresentar a cultura Africana e Afro-brasileira através dos livros de literatura infantil na primeira etapa da educação básica contribui para desmistificar um modelo padrão imposto pela cultura da sociedade. Dialogando com o artigo acima, Franco e Klem (2021) defendem que:

Nos primeiros anos escolares a literatura se torna um instrumento fundamental na construção de reflexões, valores, ampliação da imaginação, da fantasia, do entendimento da sociedade, na desconstrução de preconceitos, na autoaceitação da identidade e na identificação de si (Franco; Klem, 2021, p. 2).

Por isso, a importância de apresentar a literatura negra nas escolas desde a Educação Infantil, tendo em vista que tais representações influenciarão na formação humana, cultural e nas relações sociais que poderão propiciar a valorização das diversas identidades. Franco e Klem (2021) ainda se preocupam com a importância de que novos caminhos para criação e inovação de diferentes protagonismos negros sejam expostos às crianças, pois os leitores em processo de alfabetização, tendo familiaridade com a literatura negra, irão romper esses marcadores e posições fixas impostos pela sociedade, possibilitando as crianças/meninas negras a possibilidade de crescer reafirmando sua identidade.

Nesse sentido, Santos e Rossetto (2018) dizem que a identidade da menina negra está em processo de construção, na educação infantil, uma vez que ela se forma a partir das interações sociais. Sabendo disso, se faz tão necessário que se encontre nas instituições elementos referentes à valorização da identidade racial. O enaltecimento da identidade fortalecida no âmbito educacional pode influenciar na construção de valores. De acordo com Oliveira e Arantes (2019, p. 142) “através da literatura afro-brasileira é possível resgatar os sentimentos de afeto que venham a surgir no cotidiano da Educação Infantil”.

A partir do que foi exposto, é possível afirmar que as intersecções entre raça e gênero precisam ser consideradas desde a Educação Infantil, pois, “a experiência de ser mulher negra

não pode ser entendida em termos de ser negro e de ser uma mulher como formas independentes” (Santos; Rossetto, 2018, p. 9).

ANÁLISE DA OBRA MEU CRESPO É DE RAINHA

O livro *Meu Crespo é de Rainha*, de Bell Hooks (2018), transcende a literatura infanto-juvenil ao posicionar-se como um poderoso instrumento de fortalecimento da identidade da menina negra, focando na valorização de seus elementos estético-corpóreos centrais. A obra realiza um movimento crucial ao ressignificar o cabelo crespo, historicamente alvo de depreciação e negação, transformando-o na metáfora da "coroa de uma rainha". Essa associação não é meramente poética; ela rompe as barreiras do preconceito, do racismo estrutural e dos estereótipos que relegaram o "cabelo negro [a ser] visto como algo ruim" (GOMES, 2019, p. 19), ensinando às crianças uma perspectiva afirmativa e positiva sobre sua identidade.

A relevância dessa valorização estética se aprofunda quando relacionada à noção de "olhares colonizadores" trabalhada por Hooks (2019). A autora argumenta que o olhar dominante, produto da colonialidade e da supremacia branca, impõe narrativas depreciativas sobre os corpos e as características das pessoas negras, visando controlar e desvalorizar a identidade negra. O ato de associar o cabelo crespo à realeza e à beleza, como faz a obra, é um gesto de resistência e descolonização. Ele desafia ativamente a internalização desse olhar colonizador, que leva muitas crianças negras a desejarem a conformidade com padrões eurocêntricos. *Meu Crespo é de Rainha* (Hooks, 2018) atua, portanto, como uma intervenção pedagógica e política, ensinando as crianças a rejeitarem o julgamento externo e a cultivarem um olhar interno de admiração e respeito por si mesmas. Essa pedagogia estética é fundamental para que a criança negra se veja positivamente e reivindique seu corpo como um espaço de orgulho, dismantando as amarras visuais e discursivas do racismo.

Para Gonzales (2020), a identidade da pessoa negra é definida de maneira dúbia e distorcida, uma vez que o mito da democracia racial ainda é ativo na nossa sociedade, assim como a ideologia do branqueamento, que traz o homem branco como modelo. Dessa maneira, reconhecemos que a escola pode contribuir para reverter essa percepção. Para Gomes (2003, p. 173), “o cabelo pode ser um dos caminhos para compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na

escola”. Entretanto, por vezes, é nesse espaço que as crianças têm suas primeiras experiências discriminatórias. Ainda segundo Gonzales (2020), as escolas adotam uma ideologia que induz as crianças a “acreditar que ser um homem branco e burguês constitui o grande ideal a ser conquistado. Em contraste, elas são também induzidas a acreditar que ser uma mulher negra e pobre é um dos piores males” (Gonzales, 2020, p. 145).

No livro *Meu Crespo é de Rainha*, hooks (2018) utiliza a literatura infantil de forma simples e com uma linguagem de fácil interpretação, para apresentar às crianças negras e não negras uma discussão sobre a diversidade étnico-racial, ajudando as crianças negras a construírem sua identidade, bem como, ensinar respeito às diferenças às crianças não negras. Hooks (2018) acredita que a literatura infantil é o meio de conscientização para crianças em formação identitária, salientando: “a literatura infantil é um dos locais cruciais para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas” (Hooks, 2018, p. 37)

“Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação” (Gomes, 2003, p. 173). Por muito tempo se ouviu frases de que o cabelo negro fede! É duro igual Bombril! É de pixaim! E tantas outras expressões que diminuem a comunicação e inibem a criança, bem como as brincadeiras que são específicas para cada gênero. Reforçando a assertiva, Hooks (2018) destaca que é nos parquinhos das escolas que esses padrões retrógrados de gênero continuam se fortalecendo.

A desmistificação do estereótipo do cabelo negro como “algo ruim” (Gomes, 2019, p. 19) é o cerne da proposta pedagógica e política de *Meu Crespo é de Rainha* (2018). A autora não apenas rejeita a depreciação, mas constrói ativamente uma contra-representação ao descrever o cabelo crespo em termos puramente sensoriais e afetivos, desafiando a matriz visual e discursiva que historicamente o marginalizou. Ao declarar, logo no início, “Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce” (Hooks, 2018, p. 2), e ao compará-lo a elementos de ternura e beleza—“macio como algodão, pétala de flor ondulado e fofo, cheio de chamego e de aconchego” (Hooks, 2018, p. 4) —, Bell Hooks associa o cabelo a algo inerentemente bom, cheiroso e prazeroso, operando uma cura simbólica da imagem.

Essa celebração estética é, em essência, o caminho para a formação do “olhar opositor”, conceito fundamental desenvolvido por Hooks (2019). O olhar opositor surge como uma prática de resistência das mulheres negras diante de um sistema midiático e cultural que

historicamente as excluiu ou as representou de forma humilhante. Como argumenta Hooks (2019, p. 184), "na política da escravidão, das relações de poder racializadas, eram tais que aos escravos era negado o direito de olhar", tornando o ato de olhar um gesto perigoso, mas crucial.

No contexto do livro analisado, o uso de linguagem positiva e afetuosa sobre o cabelo ensina a criança a reivindicar seu direito de se ver e se amar, recusando ativamente o olhar dominante. Ao invés de internalizar a imagem de que seu cabelo é "ruim" ou "difícil", a menina negra é ensinada a exercer um olhar crítico e autoafirmativo que encontra beleza e prazer em sua própria estética. A obra, portanto, oferece o vocabulário e a imagem para que a criança não apenas "olhe para trás" para o racismo, mas também "olhe para dentro" com amor, transformando o ato de se reconhecer em um gesto político de agência e descolonização visual. Ao fazê-lo, ela participa da busca por "novos olhares" para a negritude, que é uma das estratégias que Bell Hooks elabora para que a descolonização seja efetivada (Hooks, 2019). A expressão facial das meninas expressa a felicidade de tais comparações serem feitas positivamente, conforme pode ser observado abaixo:

Imagem 1: Meu crespo é de rainha, (Hooks, 2018)



Fonte: Livro *Meu crespo é de rainha* de Bell Hooks (2018).

Para Hooks (2018), em articulação com Gomes (2003), o cabelo é algo cultural e cheio de significados, carregando consigo histórias e memórias. Dessa feita, os vários modos de se usar o cabelo crespo é pauta no livro *Meu crespo é de rainha* (Hooks, 2003). Por muito tempo o cabelo crespo era usado apenas com tranças, pois, "o uso das tranças, na infância, se

constitui um verdadeiro ritual para essa família. Elaborar tranças variadas no cabelo das filhas é uma tarefa aprendida e desenvolvida pelas mulheres negras” (Gomes, 2003, p.117).

A desconstrução dos estereótipos sobre o cabelo crespo em *Meu Crespo é de Rainha* (2018) culmina na celebração de sua potência estética e versatilidade. O livro não apenas o revaloriza, mas também o apresenta como um elemento de agência e escolha, ensinando diferentes modos de uso: "moicanos pro alto ou jogado pra baixo", "amarrado com pompom, cortado bem curtinho", "ou livre e solto ao sabor do vento", "cabelo pra pentear, cabelo pra enfeitar, pra enrolar e trançar ou deixar como está" (Hooks, 2018, p. 8). Essa exaustiva enumeração de possibilidades de *styling* funciona como um convite explícito à experimentação e à liberdade corporal.

Essa ênfase na pluralidade estilística alinha-se a uma prática de resistência que "envolve oposição, busca de controle, de autodesignação e de autodeterminação" (Hooks, 2019, p. 183). Ao dar visibilidade à multiplicidade de formas que o cabelo crespo pode assumir, a narrativa empodera a menina negra a exercer o controle sobre sua própria imagem. Segundo Hooks (2019), o sistema hegemônico nega à população negra o direito de representação autônoma. Portanto, ao mostrar que o cabelo crespo pode ser de "várias formas" e ser usado "como está", a narrativa atua como uma pedagogia visual que reforça o direito à autodesignação. O orgulho que a menina negra passa a sentir de sua cor/raça e de seus elementos estético-corpóreos (fenótipo) é, em última instância, a materialização desse olhar opositor, pois ela transforma o que era historicamente uma marca de opressão em um símbolo de identidade e empoderamento. A obra se torna, assim, um catalisador para a reescrita do corpo negro na infância, não mais como objeto do olhar colonizador, mas como sujeito que se olha e se define com orgulho.

O livro ressalta também o quão bom é ser arrumado por alguém. Na história, a figura materna é essa mão carinhosa, que trança ou escova cabelos, para que o dia comece animado (Hooks, 2018). É a mão materna, da mulher que ensina a outra mulher menina a valorização da sua identidade. É perceptível a importância da família na aceitação do fenótipo negro, bem como para construção da sua identidade, pois é na família que se iniciam os primeiros aprendizados. No entanto, destacamos, aqui, também, a importância da figura paterna nos cuidados das crianças, principalmente da menina, pois essa participação a fará enxergar, no seu processo de formação, que o cuidar dos filhos “não deveria ter gênero” (Adichie, 2017, p. 20). Assim, quando

for uma mulher adulta, ela não se sujeitará a aceitar os papéis que a sociedade estabelece para cada gênero. Dessa maneira, se aproximará do objetivo do feminismo que é uma “sociedade sem hierarquia de gênero” (Ribeiro, 2018, p. 44). A felicidade das meninas da história fica evidente com as exclamações que entoam a alegria das crianças.

As características fenotípicas negras por muito tempo foram atreladas a adjetivos pejorativos, induzindo ao fortalecimento do preconceito racial. A estética negra esteve, e ainda em alguns momentos, é associada a feiura, isso ancorado nas marcas do passado escravista e eurocentrado (Chaves; Oliveira, 2018). Contudo, a desconstrução dessa marca estereotipada é desfeita ao longo de toda a narrativa de Bell Hooks (2018). A menina apresentada por Hooks (2018) é visivelmente livre e feliz com sua personalidade fincada na valorização da sua ancestralidade negra. As imagens e as narrativas na história deixam em evidência esse fato: a menina se aceita como é, com seu cabelo e suas diversas possibilidades de se apresentar socialmente.

Através das imagens que expressam a alegria e o contentamento da menina e em diálogo com o texto é possível reconhecer a felicidade e o empoderamento da menina e negra com seus cabelos crespos, afirmando: “meu crespo é de rainha!”. Dessa maneira, o livro traz uma forte contribuição para o trabalho pedagógico na Educação Infantil no que concerne a possibilidades do trabalho que relacionem a interseccionalidade entre raça e gênero para crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este artigo reforçando o imperativo de uma educação intrinsecamente antissexista e antirracista desde a primeira infância, ecoando o apelo de Adichie (2015): “Sejamos todos feministas”. A incorporação do feminismo negro na Educação Infantil exige a adoção de pedagogias críticas e anticoloniais, com o objetivo de sistematizar propostas didáticas que confrontem o racismo e o sexismo. O foco deve recair na interseccionalidade entre raça e gênero, visibilizando as opressões conjuntas vivenciadas pelas meninas negras desde cedo. É essencial combater tanto o silêncio quanto o absenteísmo dessas temáticas no ambiente escolar, exigindo a inserção de práticas pedagógicas que não apenas apresentem a história e a atuação das mulheres negras, mas que, sobretudo, incidam em seu empoderamento, na valorização de sua identidade e na construção de sua autoestima.

Nesse contexto, a obra *Meu Crespo é de Rainha* (Hooks, 2018) emerge como um poderoso instrumento de ruptura dos olhares colonizadores. O livro oferece um espelho positivo crucial para a criança negra, frequentemente ausente nos materiais pedagógicos hegemônicos. Ao valorizar o cabelo crespo e a identidade negra feminina com uma linguagem sensorial e afirmativa (como "lindo" e "cheio de chamego"), a narrativa atua diretamente no controle da representação, desafiando os vieses implícitos e explícitos do ambiente escolar que tendem a depreciar a estética negra.

Uma grande contribuição pedagógica da obra reside na facilitação da construção do olhar opositor, conceito central da teoria de Bell Hooks (2019). Ao celebrar a versatilidade e a beleza do cabelo crespo em suas múltiplas formas - livre e solto, trançado, em *pompom* - o livro transforma a estética negra em um ato de autodesignação. O olhar opositor, sendo o ato político de resistir à exclusão, prepara a menina negra a rejeitar a internalização do julgamento externo e a adotar uma perspectiva autoafirmativa.

Dessa forma, o texto ressignifica o cabelo: de um ponto de vulnerabilidade estética imposta pelo racismo, ele se converte em uma fonte de orgulho e identidade na infância, assegurando que o corpo e a imagem da criança sejam lidos e definidos por ela mesma, e não mais pelos ditames do olhar colonizador. A análise do livro demonstra, portanto, que a literatura infantil engajada é um veículo indispensável para garantir que o espaço escolar seja, de fato, um lugar de pertencimento e empoderamento para as meninas negras, desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todas feministas**. Tradução Christian Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

- CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 13-17.
- CHAVES, Rosa Silvia Lopes; OLIVEIRA, Waldete Tristão de. “O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim”: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 9, n. 37, p. 170-192, 2018.
- CONRADO, M.; RIBEIRO, A. A. M. Homem negro, negro homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 73-97, abr. 2017.
- CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero. In: Dossiê especial: Gênero e raça. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 3, p. 171-182, 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- FRANCO, Sandra Aparecida Pires; KLEM, Suelen Cristina dos Santos. Valentina, a princesa negra na literatura infantil: possibilidade de ampliação do contato com a cultura afro-brasileira aos leitores. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-17, 2020.
- 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.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos no enfrentamento do racismo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Organização Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUIZZO, Bianca Salazar; ZUBARAN, Maria Angélica; BEXK, Dinah Quesada. Raça e gênero na educação básica: pesquisando com crianças. **Acta Scientiarum-Maringá**, Maringá, Suppl., p. 523-531, 2017.
- HOOKS, bell. **A vontade de mudar**: homens, masculinidade e amor. Tradução Ayodele e Ezequias Jagge. Rio de Janeiro: Coletivo Nuvem Negra, 2018.
- HOOKS, bell. **Meu crespo é de rainha**. Tradução Nina Rizzi. Ilustrações Chris Raschka. São Paulo: Boitatá, 2018.
- HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- MACHADO, Thayse da Costa; DEBUS, Eliane Santana. Para pensar os identificadores da literatura afro-brasileira nos livros infantis: a menina que tinha um céu na boca, de Júlio Emílio Braz. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 13, n. 30, p. 580-592, 2018.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

PEDRO, Claudia Bragança; GUEDES, Olegna de Souza. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres. In: SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. GT 2. Gênero e movimentos sociais.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

TRUTH, Sojourner. "Ain't I a Woman?". **Discurso proferido na Women's Rights Convention**. Akron, Ohio, 29 maio 1851.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des) colonialidade: perspectivas críticas e políticas. In: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ARIC, 2009b.

Recebido em: Junho/2025.

Aprovado em: Novembro/2025.