

## Identidade, Representatividade e Ancestralidade na obra *Amoras* de Emicida

ARTIGO

Flávio Penteado de Souza<sup>i</sup>

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, MT, Brasil

1

### Resumo

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso da Especialização em “Relações Étnico-raciais: políticas públicas, diversidade e sociedade”, realizada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A pesquisa apresenta, por meio dos estudos decoloniais, uma análise literária do livro *Amoras*, de autoria do rapper e escritor Emicida. A partir da abordagem qualitativa, a pesquisa apresenta um estudo bibliográfico baseado na perspectiva de análise literária crítica proposta por Wellek e Warren (2003). A pesquisa vale-se de uma discussão teórico-metodológica em torno da construção da teoria decolonial e abre um convite para discussão sobre o que é a literatura antirracista. Diante disso, a obra *Amoras* é analisada a partir de três principais categorias: 1) identidade, 2) representatividade e 3) ancestralidade. Por meio da pesquisa, observou-se que a literatura antirracista é uma das formas de propiciar um diálogo que desconstrói o racismo e preconceito dentro do âmbito escolar.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Literatura Afro-brasileira. Emicida. *Amoras*.

### Identity, Representativeness and Ancestry in Emicida's work *Amoras*

### Abstract

This article is an excerpt from the course completion work for the Specialization in "Ethnic-Racial Relations: Public Policies, Diversity and Society" at the State University of Mato Grosso (UNEMAT). Through decolonial studies, the research presents a literary analysis of the book *Amoras* by rapper and writer Emicida. Using a qualitative approach, the research presents a bibliographical study based on the perspective of critical literary analysis proposed by Wellek and Warren (2003). The research makes use of a theoretical-methodological discussion around the construction of decolonial theory and opens up an invitation to discuss what anti-racist literature is. The work *Amoras* is analyzed according to three main categories: 1) identity, 2) representativeness and 3) ancestry. The research showed that anti-racist literature is one of the ways of promoting a dialog that deconstructs racism and prejudice within the school environment.

**Keywords:** Decoloniality. Afro-Brazilian literature. Emicida. *Amoras*.

## 1 Introdução

A literatura afro-brasileira vem ganhando espaço no cenário brasileiro com a crescente discussão sobre formas de implantação da Lei 10.639/03 nos currículos das escolas brasileiras. A literatura surge como uma forma de abordar a temática racial por meio de um viés da historicidade e da cultura, rompendo com o olhar colonial (Brasil, 2003).

A literatura afro-brasileira, de acordo com as autoras Teixeira (2023) e Costa *et al.* (2022), traz um olhar diferenciado para as produções infantis contemporâneas, retratando personagens pretos e pretas enquanto protagonistas. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira constitui-se como uma possibilidade de contar e narrar histórias com personagens pretos dentro de contextos diversos, retratando histórias sobre a realidade vivenciada pelas crianças, por meio de gêneros literários distintos.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar criticamente o livro *Amoras* de autoria de Emicida, à luz dos estudos decoloniais na literatura. Este estudo é um recorte do trabalho de conclusão de curso da Especialização em “Relações Étnico-raciais: políticas públicas, diversidade e sociedade”, realizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e orientado pela Profa. Ma. Gilmara Oliveira Gomes.

A decolonialidade é uma perspectiva que rompe com os padrões impostos pela colonialidade, torna-se um caminho voltado para a desconstrução, resistência e crítica à modernidade. Carvalho (2021, p. 31) evoca a propositura de que a decolonialidade rompe com a visão de que existem raças hierarquicamente superiores e inferiores, e que devem viver sob uma estrutura de dominação. Nesse sentido, o presente estudo provoca uma análise que apresenta a pauta racial negra como protagonista e aponta para a relevância de estudar a literatura por meio de um olhar Afrodiaspórico.

## 2 Fundamentando a literatura antirracista na perspectiva da decolonialidade

### 2.1 Breve contextualização da decolonialidade

Entre os principais teóricos da teoria decolonial, podemos citar autores como Maldonado-Torres (2023), Mignolo (2014) e Quijano (2005), que reafirmam a necessidade de a sociedade moderna romper com o pensamento colonial de poder e reafirmar o papel do sujeito e dos grupos sociais. Na visão dos autores, a decolonialidade remete à necessidade de um novo projeto político, econômico, social e cultural.

Todavia, para compreender a decolonialidade e o pensamento decolonial, faz-se necessário, antes de tudo, discutir o conceito de “colonialidade”. De acordo com os estudos de Mignolo (2014, p. 13), a colonialidade [...] equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, que é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade, a qual justifica a violência da colonialidade.

Corroborando esse pensamento, Quijano (2010, p. 74), em seu estudo *Colonialidade do Poder e Classificação Social*, define colonialidade como:

Refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder.

A sociedade brasileira, por exemplo, manifesta a falsa visão de que não há racismo, que o Brasil é um país plural, caracterizado pela diversidade de corpos, raças e religiões. Todavia, o que é pregado no cotidiano são relações racistas que se reproduzem e se manifestam nos espaços de trabalho, nas escolas, e em outros espaços. Ou seja, o Brasil é um país racista, conforme ressalta Nunes (2010) em seu artigo *Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita*, no qual analisa as origens do racismo brasileiro por meio de reflexões sobre as relações raciais após o fim da escravidão.

Nos dias atuais, persiste uma visão colonial que aponta para uma falsa democracia racial. Contudo, a partir dos estudos decoloniais, podemos compreender que essa é uma falsa realidade, em contraste com o que de fato ocorre cotidianamente com negros e negras na sociedade. São pujantes os crimes de racismo e preconceito que

ocorrem diariamente no cenário brasileiro, evidenciando a dura realidade experienciada pelos corpos pretos.

Para efeito de sentido, Schwarcz (1996, p. 55), em seu livro *As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro*, traz uma frase que resume de forma direta isso: “[...] todo brasileiro se sente como em uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados”.

Corroborando essa perspectiva, Quijano (2005, p. 117) afirma que existe uma construção de poder posta por uma divisão racial da sociedade, em que um dos eixos fundamentais desse padrão é:

[...] a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

A colonialidade coloca o povo preto em um lugar de subserviência e subalternidade, onde precisam, diariamente, se provar e isso é algo que está enraizado na cultura e no pensamento brasileiro. Para Café (2020a, p. 02) a colonialidade “é percebida na persistente hierarquização entre os seres humanos, assim como, nas classificações e estratificações que são impostas a suas produções culturais e materiais”.

Esse pensamento, conforme Café (2020a) ressalta, também é atrelado à desqualificação dos saberes e da produção intelectual e cultura dos povos que foram colocados em condição de escravizados. Ou seja, esse ideário ainda continua sendo (re)produzido atualmente, o que nos mostra que existe um “abismo que separa as produções culturais e os saberes dos colonizadores dos saberes dos colonizados [...]” (Café, 2020a, p. 03).

Diante do que foi exposto anteriormente pelos estudiosos Café (2020), Mignolo (2014), Nunes (2010), Quijano (2005; 2010), Schwarcz (1996), podemos compreender que o colonialismo deixou marcas profundas no processo de formação do Brasil, as quais ainda persistem nos dias atuais, algo que é interpelado em todas as áreas (saúde, educação, economia, política, entre outras).

Além disso, cabe destacar que o colonialismo nega os saberes dos povos colonizados com o intuito de dominar seu imaginário, e isso foi um processo essencial para o sucesso da dominação colonial de poder. Esse processo conseguiu ganhar forças devido a hierarquização e classificação de raças, ideologicamente determinando quem era superior e quem era inferior (Café, 2020b).

O conceito do colonialismo, já apresentado neste texto, é essencial para compreendermos a necessidade da crítica trazida pelos estudos decoloniais e do giro decolonial. A decolonialidade se caracteriza como uma superação a tudo que estava posto pela epistemologia eurocêntrica e passa a ter um olhar que distancia o caráter colonial dos povos racializados. De acordo com Carvalho (2021, p. 48), a decolonialidade:

[...] não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas [...].

A crítica que é trazida pela decolonialidade nos ajuda a analisar o racismo e o preconceito no Brasil sob a ótica de que isso não é uma construção que se restringe ao âmbito nacional, todavia, é um problema global. Ao mesmo tempo, a decolonialidade leva em consideração os múltiplos saberes atrelados ao pluralismo de ideias e a diversidade epistemológica. Nesse sentido, traz-se o protagonismo para os saberes da ancestralidade, da cultura africana e indígena, além dos movimentos sociais, chamando a atenção para a diversidade que existe entre a população (Café, 2020a; Maldonado-Torres, 2023).

Para Café (2020b), um dos principais desafios da decolonialidade é fortalecer esse pensamento de superação e rompimento do colonialismo em um mundo racista que está posto a população subalternizada, algo que é defendido pelo movimento antirracista e afrodiaspórico, algo que será discutido na próxima sessão.

## 2.2 Antirracismo: diálogos entre a educação antirracista e literatura antirracista

As escolas de educação básica, de forma geral, pautam seus currículos a partir das orientações dos instrumentos de sementeira educacionais e trazem como referência a identidade e o contexto da comunidade em que a instituição está inserida. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, é um marco para o fortalecimento de princípios, direitos e concepções educacionais brasileiras. Trata-se de um fruto de diálogos que se estabelece como uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições” (Brasil, 2018).

Dentre os diversos princípios curriculares norteadores, está a valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, conforme o que está descrito nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. De acordo com a BNCC, essa proposta deve ser executada durante todo o ano escolar em ações que envolvem a identidade, cultura e ancestralidade.

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (Brasil, 2018, p. 417).

Contudo, a realidade das escolas muitas vezes se distancia do que é estabelecido nas propostas institucionais. Em alguns casos, o que está descrito nos documentos não se reflete na prática pedagógica do ambiente escolar. As pesquisas de Silva (2019), Sales (2016) e Araújo (2021) reforçam o fato de que a escola representa, por vezes, um local que (re)produz o racismo e o preconceito.

Por meio de um estudo de caso realizado por Silva (2019), intitulado *Racismo no ambiente escolar: vivências de jovens estudantes do ensino médio no campo em Belo Campo*, a autora constata que, por meio das narrativas/relatos dos jovens periféricos, que a maioria vivencia de perto “atos de racismo presenciando tais cenas, sendo espectadores, vítimas ou, até mesmo, agressores, como declarado nas entrevistas”.

Assim como, o preconceito racial apresentado na pesquisa é percebido tanto na escola, quanto no ambiente social pelos educandos.

No trabalho de conclusão de curso de Sales (2016, p. 44), intitulado *Os desafios de implantação efetiva da lei 10.639 / 2003 nas escolas*, a autora aponta que não há aplicação da Lei. 10.639/03, e que precisa haver “um diálogo com todos os atores envolvidos no processo”, pois somente apontar a temática étnico-racial na proposta pedagógica não garante a efetividade.

A pesquisa de Araújo (2021), *Literatura e racismo estrutural: proposta de trabalho na escola com o livro minha vida de menina*, aponta para o fato de que o racismo estar presente dentro da escola é um fator de exclusão e silenciamento entre estudantes. Contudo, o estudo apresenta uma proposta de como “minorar os danos do racismo na vida das pessoas negras, e que a literatura é um caminho para fomentar tais discussões”, apresentando resultados significativos.

Diante disso, compreendemos que, a partir da análise dos contextos apresentados por estes estudos empíricos (Silva, 2019; Sales, 2016; Araújo, 2021), faz-se necessário compreender que a educação “é primordial para estabelecer as mudanças necessárias nesse sistema, com práticas pedagógicas antirracistas, inclusão e respeito às diferenças, políticas públicas que promovam a cidadania” (Silva, 2020, p. 14).

Cabe aqui destacar que os estudos não representam a realidade de todas as escolas brasileiras, porém são dados reais de pessoas pretas reais que têm seus corpos marcados pelo racismo e preconceito dentro da escola de educação básica. Propor ações pedagógicas que rompam com estes estereótipos racistas é necessário para criar um espaço de acolhimento para os estudantes nas escolas, seja por meio das artes, da cultura, do esporte, entre outras (Sales, 2005).

Para isso, precisa haver a descolonização do currículo escolar, para que seja pensado um modelo educacional que aborde uma visão decolonial, de cunho antirracista. Uma das formas de propor o diálogo das questões raciais parte da perspectiva antirracista na escola de educação básica, estendendo-se a todos os âmbitos. A Educação Antirracista é definida por Gomes (2017) como “uma educação que contemple um

currículo afroreferenciado na memória histórica das lutas da população negra e atitudes e posturas de combate ao preconceito, discriminação e práticas racistas”. Nesse mesmo sentido, Cruz (2022, p. 24) ressalta que:

Discutir uma educação antirracista é essencialmente discutir o processo histórico e o silêncio da escola sobre as dinâmicas de perpetuação ou superação do racismo. Implementar uma educação antirracista precede uma prática antirracista na escola. E esta prática só vai se efetivar se escutarmos falas dos educandos e educandas.

8

A educação antirracista representa uma ótica que preconiza os saberes culturais e atribui significados múltiplos às práticas pedagógicas na escola. Com isso, a escola compreende que o antirracismo é um movimento que reforça a luta e o combate às violências contra a população preta, promovendo o diálogo entre os atores educacionais (gestão, professores, estudantes e comunidade escolar).

Diante do exposto sobre o antirracismo no contexto educacional, tomamos como ponto de reflexão quais seriam as formas de propor ações no cotidiano escolar que visem diminuir o racismo e o preconceito. Pautando-nos na perspectiva decolonial, este artigo vale-se da literatura antirracista como forma de intervenção no ambiente escolar e como ferramenta de promoção de conhecimentos étnico-raciais, por meio dos estudos e pesquisas de Bassete, Santana e Batista (2023), Silva e Alcaraz (2021) e Teixeira (2023).

A literatura, então, assume lugar de destaque e adota um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem como uma “ferramenta pedagógica de uma educação antirracista, pois permite que os estudantes explorem diferentes gêneros literários, isto é, contos, crônicas, romances e narrativas acerca das temáticas raciais”. Além disso, a literatura antirracista pode ser explorada de diversas formas pedagogicamente na escola, incluindo a leitura de livros, a produção de livros pelos estudantes, a contação de histórias e a leitura, análise e declamação de diversas obras e gêneros literários (Bassete; Santana; Batista, 2023, p. 207).

## 2.3 O autor e sua obra: Amoras de Emicida



Após apresentar algumas obras com temática antirracista, abrimos aqui o espaço de ensinamentos antirracistas, para apresentar a obra que é a protagonista da presente pesquisa, *Amoras*, e seu autor, Emicida. Os relatos abaixo foram retirados de trechos de entrevistas e matérias sobre o cantor para os portais de comunicação Meteoro Brasil em 2020, Extra em 2019, o programa de entrevista Programa do Jô em 2010 e uma matéria publicitária no jornal Folha de São Paulo em 2020.

**Figura 1 – Emicida**



**Fonte:** Dicionário Cravo Albin, 2021.

Emicida é um dos maiores rappers do Brasil e uma das vozes mais potentes na valorização da cultura negra. Leandro Roque de Oliveira nasceu no bairro Jardim Fontales, na Zona Norte de São Paulo, em 17 de agosto de 1985, sendo o terceiro de quatro irmãos. Seu pai, Miguel, era Dj de bailes black e tentou fazer carreira, mas, com o tempo, não conseguiu mais lugares para tocar, passou, então, a trabalhar como metalúrgico e, depois, a recolher ferro velho nas ruas. Seu pai foi morto em uma briga de bar, quando Leandro tinha apenas 6 anos de idade. Nesse período, sua mãe trabalhava como empregada doméstica e teve que criar os filhos sozinha, faxinando e sobrevivendo com um orçamento mínimo, conforme é apresentado no vídeo “Quem é Emicida”, produzido pelo portal de comunicação Meteoro Brasil em 21 de novembro de 2020.

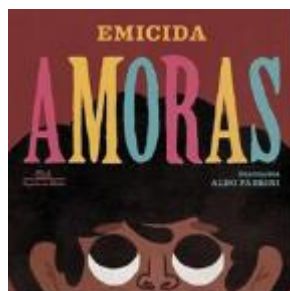
De acordo com a Folha de São Paulo (2020), Leandro já era conhecido na cena do hip hop, pois participava de diversas batalhas de MCs (mestre de cerimônia), fazendo rimas e improvisos. É nesse contexto que surge seu nome artístico “Emicida”, sendo a junção das palavras “MC+Homicida”, que, na época, venciam todas as batalhas de rimas.

Foi a gravação da música *Triunfo* que fez com que ele ganhasse projeção nacional em 2009.

No ano de 2015, o rapper lançou o álbum *Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa*, pela gravadora Laboratório Fantasma, sob licença da Sony Music, voltado para o público infantil. Em 2016, foi indicado ao Grammy Latino de Melhor Álbum de Música Urbana por esse trabalho. Entre as 14 faixas do álbum, estava a música *Amoras*, que, com apenas 56 segundos, narrava, por meio de uma melodia envolvente, sua relação com sua filha mais velha, trazendo também algumas discussões sobre cultura afro-brasileira, religião e ancestralidade, conforme informações publicadas em matéria veiculada pelo portal Extra em 14 de novembro de 2019.

No ano de 2018, a convite da Editora Companhia das Letrinhas, transforma a música lançada em 2015, *Amoras*, em seu primeiro livro infantil, que recebeu o mesmo nome (Silva, 2020).

**Figura 2 – Livro “Amoras”**



**Fonte:** Emicida. São Paulo: Companhia das Letrinha, 2018.

O livro *Amoras* aprofunda questões que já se apresentavam em sua música homônima, tais como: Identidade negra, representatividade, ancestralidade, historicidade e cultura afro-brasileira, que serão apresentadas e analisadas mais detalhadamente na próxima sessão que diz respeito aos caminhos metodológicos desta pesquisa.

### 3 Metodologia

O presente artigo é de natureza qualitativa, com foco na apresentação de um estudo bibliográfico pautado na análise crítica da obra *Amoras*, de autoria de Emicida. A escolha pela abordagem qualitativa deu-se pelo fato de corroborar com o aprofundamento na interpretação das representações culturais e simbólicas obtidas na obra literária.

Para Minayo (1994, p. 21), a abordagem qualitativa parte do princípio de uma análise contextualizada, que apresenta um contato mais direto com o campo de estudos, motivado por “aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Neste estudo, a proposta é analisar questões-chave para a compreensão da obra de análise, conforme pontua Gil (2002, p. 17), a pesquisa pode ser definida como um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Dessa forma, foram feitas buscas de caráter exploratório científico em fontes de informação, bases de dados em sites e plataformas científicas especializadas, assim como em bancos de programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, além de periódicos brasileiros e internacionais, para formar o corpo do artigo. Selecionando assim, os principais documentos norteadores da pesquisa teóricos e empíricos que tratam do o livro *Amoras* e da literatura antirracista, para embasar a análise da pesquisa.

De acordo com Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida:

[...]a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A busca por materiais de estudo será relevante para realizar a análise do objeto de estudo da pesquisa, visto que utilizaremos o aporte teórico produzido por outros autores que abordaram perspectivas próximas de estudo ou de mesma natureza da análise

antirracista e cultural. Portanto, “com isso, sabemos que a pesquisa bibliográfica é de fundamental importância para que o pesquisador consiga fundamentar seu objeto de estudo” (Teixeira, 2023, p. 14).

Na segunda etapa, compreende-se a análise literária, na qual foi realizada uma análise da obra *Amoras*, sob a perspectiva crítica literária de Wellek e Warren (2003), partindo de dois principais eixos: os estudos antirracistas e culturais. A obra *Amoras* foi dividida em três categorias de análise, nas quais foram analisados criticamente elementos narrativos (escritos e visuais) por meio de cinco categorias, sendo elas:

1) Identidade – analisada por meio das pesquisas de Silva (2018), Stuart Hall (2006; 2016) e Thomaz Tadeu da Silva (2014), visando à compreensão do que é a identidade em um contexto geral, e o que representa a identidade preta na sociedade atual, entrelaçando-se com o discurso identitário proposto pelo livro.

2) Representatividade e 3) Ancestralidade – foram analisadas a partir das pesquisas de Anderson Ribeiro Oliva (2003), Castro (2001), Prandi (2022), Santos (2009), São Bernardo (2018), para que possamos entender a construção desses dois conceitos dentro da obra *Amoras*, pois os mesmos discutem a partir da base teórica dos estudos decoloniais.

Diante do exposto anteriormente, a análise consistiu na apresentação de excertos e recortes do livro, discutindo as ideias centrais apresentadas pelo autor Emicida. Os recortes foram organizados nas três categorias (identidade, representatividade e ancestralidade) e, para efeito de considerações finais, foi realizada uma relação entre todas as categorias, tecendo um entrelaçamento dos estudos teóricos e empíricos que foram base para a compreensão desta pesquisa (Wellek; Warren, 2003).

## 4 Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos as análises realizadas a partir do livro *Amoras* de Emicida, partindo da perspectiva metodológica de análise literária crítica. Este artigo utiliza a abordagem dos estudos e pesquisas de Wellek e Warren (2003). As análises foram

realizadas separadamente dentro das três categorias de análise, retomando as produções científicas que compõem a fundamentação teórica e metodológica desta pesquisa.

## 4.1 Identidade

13

A discussão sobre a identidade é apresentada na obra com referência direta à relação entre a identidade da personagem principal do livro (a filha de Emicida) enquanto criança e sua identidade como uma criança preta. Logo nas páginas iniciais do livro, o autor traz a seguinte colocação: “não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças”, conforme é mostrado na Figura 3:

**Figura 3 - A Criança**



**Fonte:** Emicida. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

O trecho reforça o fato de que a criança tem uma identidade que reflete todo seu imaginário infantil, que apresenta uma visão diferente da realidade, o que difere do adulto. Ao mesmo tempo, essa identidade é uma construção social que não pode ser distanciada de sua identidade enquanto criança preta. No trecho em questão, Emicida (2018) assume um discurso positivo sobre a identidade da criança preta, e isso é um fator essencial “para que as crianças negras construam positivamente a sua identidade tendo orgulho do seu pertencimento racial” (Silva, 2018, p. 64).

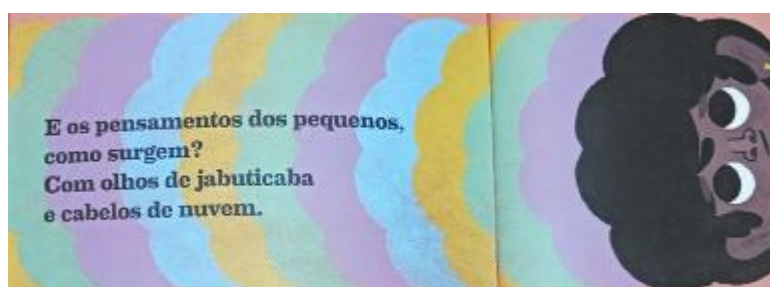
Ao discutir sobre a identidade preta na infância, precisamos levar em consideração noções que vão além das características fenotípicas, enfocando identidades que “são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo

contemporâneo – num mundo que pode se chamar de pós-colonial”, como ressalta Tadeu da Silva (2014, p. 25).

Podemos compreender então que essa noção de identidade supera os padrões preconceituosos e abre espaço para a valorização da pertença étnica das crianças, conforme é apresentado no excerto: “com olhos de jabuticaba e cabelos de nuvem”.

14

Figura 4 – Os cabelos de nuvem



Fonte: Emicida. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

É evidente a importância e a “sensibilidade descolonizada” do autor ao tratar do cabelo da personagem preta, comparando-o a uma nuvem, um elemento da natureza que, no imaginário popular, é tido como algo macio, o que vai contra a narrativa do cabelo crespo como “duro” ou “ruim” (Hall, 2006, p. 318).

Para Hall (2016), existem padrões que são impostos às pessoas pretas no que diz respeito à sua identidade, estereótipos que são reafirmados cotidianamente por uma sociedade racista que as inferioriza. Nesse contexto, destaca-se a relevância da produção de Emicida (2018), que apresenta uma criança preta que está vivenciando experiências em um cenário que a coloca em um lugar de beleza, que não reproduz o racismo e preconceito.

Emicida (2018), ao abordar as características da personagem, reafirma o pensamento afrodiaspórico, que entende o corpo preto como plural, repleto de significados e história, que vai além da escravidão do período da diáspora africana.

Um ponto de destaque na obra *Amoras* é o desfecho da história, no qual a personagem ao conversar com o pai e recebe seus ensinamentos, é comparada às

amoras, frutas que são “pretinhas e doces”. A menina, então, num processo de reconhecimento de sua identidade, compreende que também é pretinha como as frutas, e isso é algo bom (Emicida, 2018).

Figura 5 – Sou pretinha também!



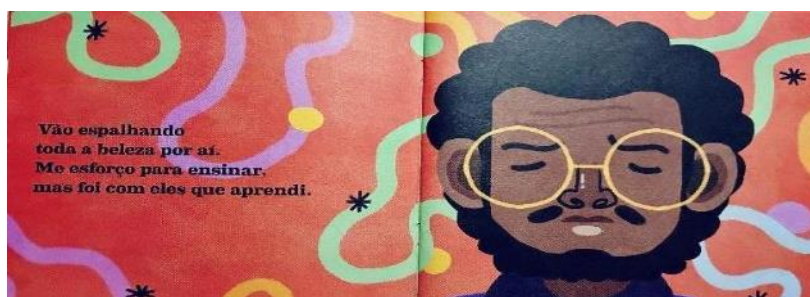
Fonte: Emicida. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

Na Figura 5, é perceptível o olhar de alegria expressado no rosto da menina, e sua fala “papai, que bom, porque eu sou pretinha também” reforça o sentido de que ela se reconhece como criança preta, atribuindo a isso um olhar positivo por meio de uma narrativa que embala o imaginário da pequena menina (Silva, 1999). Essa identificação como “pretinha” vem a partir de uma identificação que é ancestral, que vem sendo produzida pelo pai ao mostrar a beleza de sua pele, seus cabelos e seus traços (Silva, 2018).

## 4.2 Representatividade

A representatividade é retratada na obra por meio da presença e protagonismo de personagens pretos e pretas, vale citar o próprio Emicida, que aparece como um narrador consciente, e sua pequena filha, além de outras personalidades pretas. Na Figura 6, o autor Emicida é retratado, e ele expressa o dizer “Me esforço para ensinar, mas foi com elas que aprendi”. Nesse trecho, ele faz referência a si próprio como uma representação positiva para sua filha, destacando a troca de saberes entre eles.

Figura 6 – Ensinar



Fonte: Emicida. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

A representatividade nas obras infantis é um ponto-chave para que as crianças pretas se sintam visibilizadas e protagonistas, pois essa é uma situação que nem sempre é mostrada nos livros infantis e didáticos que encontram nas escolas. Nesse sentido, Silva (2018, p. 63) ressalta que “nem todas as crianças negras se sentem representadas” nas literaturas infantis. Diante disso, é preciso que sejam produzidos mais livros que contem histórias sobre personagens pretos voltados ao público infantil.

Muitas vezes, as histórias que são produzidas nos livros trazem uma visão que nos afasta do verdadeiro significado e da importância da presença preta. Oliva (2020) reforça que os livros precisam partir das representações, e que estas podem ser construídas de forma positiva e consciente, pois representar povos pretos como miseráveis está distante da diversidade existente na sociedade de modo geral.

Podemos afirmar que, quando personagens pretos são retratados nas narrativas, isso ocorre a partir de uma visão de sofrimento, de uma pessoa que vive em situação de miséria em seu continente, enquanto as pessoas brancas europeias são retratadas como salvadoras de outras nações. Essa visão também é comumente associada à visão perante o continente africano, como um espaço de miséria e escassez.

Oliva (2020, p. 23), em sua obra *Lições sobre a África: colonialismo e racismo nas representações sobre a África nos manuais escolares de história em Portugal (1990-2005)*, apresenta alguns questionamentos pertinentes: “Quais histórias são narradas? quais sociedades são protagonistas de suas histórias? Que perspectivas devem ser



empregadas nessas representações sobre as experiências humanas no tempo? quem são os produtores dessas narrativas?”.

Esses questionamentos nos levam a refletir sobre o papel e a necessidade de conhecermos, de fato, a história dos povos pretos e do continente africano, uma história que nos representa enquanto pretos e população afro-brasileira. Precisamos fortalecer e dar visibilidade às produções literárias que são produzidas por autores e autoras negras que narram enredos vividos por pessoas pretas, permitindo que as crianças se sintam representadas, como na obra *Amoras*.

### 4.3 Ancestralidade

Como fechamento das análises categoriais, neste tópico, a “Ancestralidade” toma forma a partir das produções científicas de Castro (2001), Prandi (2022), Santos (2009), São Bernardo (2018) e Vadala (2020).

Na obra de Emicida (2018), a ancestralidade é apresentada de duas formas distintas, porém ambas fazem referência à construção de saberes e às experiências vividas que fazem parte da construção histórico-social dos sujeitos, e que tem relação com a identidade, conforme ressalta Santos (2009). Ancestralidade é definida como uma:

[...] categoria que permite entender os territórios desterritorializados que, ao se reconstruírem (a exemplo da experiência negra no Brasil), constroem outros territórios capazes de suspender a temporalidade e a linearidade de uma história de cunho progressista e unívoca; ou, como a história indígena, cuja própria existência e resistência determinam o local de rasura de uma nação que se pretende homogênea (São Bernardo, 2018, p. 231).

Primeiramente, a ancestralidade é a tratada como um convite às crianças leitoras da obra para conhecerem sobre a diversidade religiosa, o respeito às culturas e traz visibilidade aos mitos e religiosidade africana e afro-brasileira, a partir dos Orixás, conforme apresentado na Figura 7:

**Figura 7 – O Orixá**



**Fonte:** Emicida. São Paulo: Companhia das Letrinha, 2018.

Neste trecho, o autor apresenta uma divindade ancestral: “Obatalá, também chamado Orixan-lá e Oxalá, o criador da humanidade”, uma divindade que tem a representação de um deus (Prandi, 2022, p. 290). Essa divindade é cultuada dentro das religiões de matriz africana, que são denominadas assim por serem religiões de culto aos Orixás. No Brasil, foi difundida a cosmovisão trazida pelos escravizados durante a diáspora africana, e com isso foram criadas religiões afro-brasileiras, as mais conhecidas são o Candomblé e a Umbanda (2001).

Na obra *Amoras*, o autor não trata da temática por um viés intolerante, mas sim fala sobre a relação e a importância do conhecimento da ancestralidade religiosa (Emicida, 2018), considerando o conhecimento ancestral parte integrante da cultura e identidade da pertença étnica negra.

A ancestralidade também é apresentada a partir da inclusão de símbolos de resistência e luta da população preta brasileira, reforçando o simbolismo de que somos formados por uma história que precisa ser contada, conforme podemos ver na Figura 8.

**Figura 8 – Zumbi dos Palmares**



**Fonte:** Emicida. São Paulo: Companhia das Letrinha, 2018.

A figura acima trata de uma das personalidades pretas mais influentes da cultura brasileira: Zumbi dos palmares, que “foi líder do Quilombo dos Palmares, comunidade livre formada por escravos fugitivos das fazendas” (Vadala, 2020, p. 10). Ao abordar Zumbi no livro, o autor aproxima as crianças do conhecimento sobre a história e o processo de luta travado no período de escravização do Brasil, algo que por vezes é silenciado e tratado de forma errônea por alguns autores.

## 5 Considerações finais

Trazer esse conhecimento para os livros infantis é dar visibilidade a saberes que precisam ser compartilhados e narrativas que necessitam ser mais exploradas no âmbito escolar. Santos (2009, p. 144) afirma que “é por meio dessas narrativas que a ancestralidade vive em nós, mesmo que você nunca tenha ido à África, a África vive e chega até cada um de nós em fragmentos culturais espalhados pela música, livros, filmes, e toda sorte de arte”. A ancestralidade “é vivida a partir da singularidade da experiência do corpo e do mito desde a cultura de matriz africana” (São Bernardo, 2018, p. 231).

A partir da análise da obra *Amoras* de Emicida, por meio das categorias de Identidade, Representatividade e Ancestralidade, podemos compreender que o autor não apresenta apenas um livro com belas imagens e personagens protagonistas pretos e pretas, mas uma história que contribui para o enriquecimento cultural das crianças. Em seu livro, são construídas narrativas que abordam a história e cultura afro-brasileira em um contexto infantil, embaladas por versos rimados que ao mesmo tempo propiciam a reflexão sobre a identidade negra brasileira, o papel da representatividade preta e a ancestralidade que constitui quem somos e nossas histórias enquanto pretos e pretas.

Por meio dos dizeres de Miranda e Assunção (2021, p. 13), encerramos este estudo dizendo que o livro *Amoras* de Emicida tem “uma escrita que constitui e é constituída pela narrativa que compõe a diversidade epistêmica no campo do pensamento decolonial, fomentadora de novos referenciais, valores, olhares, subjetividades”.

## Referências

ARAÚJO, Maciel Nascimento de. **Literatura e Racismo Estrutural**: proposta de trabalho na escola com o livro minha vida de menina. In: Seminários DoCEntes, 2021, Fortaleza. Anais do Seminários DoCEntes, 2021. Disponível em <[https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2021/11/anais\\_seminario\\_doce\\_ntes\\_2021\\_18-1.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2021/11/anais_seminario_doce_ntes_2021_18-1.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BASSETE, C. S.; SANTANA, M. F.; BATISTA, M. S. Leitura Literária como Recurso Pedagógico no Processo de Ensino Aprendizagem de Educação Antirracista. Revista Inventário, (32). Salvador, 2023. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/56148>>. Acesso em: 15 abr. 2024

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 05 abr. 2024.

CAFÉ, L. S. **Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal**: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020a. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/104197>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CAFÉ, L. S. **Decolonialidade, diáspora e História da África no Brasil**. Youtube, 23 de novembro de 2020b. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oEHcKFZyj-c>>. Acesso em: 14 de abr. 2024.

CARVALHO, Rayann K. Massahud de. **Colonialidade, Decolonialidade e Transmodernidade**: para um direito situado na periferia. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

CASTRO, Y. P. **Falares africanos na Bahia**. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras – Topbooks, 2001.

COSTA, Samara da Roa; PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. **Literatura Infantil e Reflexões Antirracistas no Cotidiano da Primeira Infância**. Revista da ABPN • v. 14, n. 39 - 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/issue/archive>. Acesso em: 15 dez 2023.

CRUZ, Rosemary. **Educação Antirracista e a Prática Docente**: um olhar a partir da escrevivência e para as práticas das professoras da Escola M.E.F. Maria das Neves Lins (Bayeux-PB). Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2022. Disponível em < [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25681?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25681?locale=pt_BR)>. Acesso em: 16 abr. 2024.

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

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Bernardino-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). 2. Ed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (Orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. 1a ed. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes de. **Pensamento afrodiaspórico em perspectiva: abordagens no campo da História e Literatura - Volume 1: História** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita**. Periódicos Eletrônicos em Psicologia - USP. v.17 n.1. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010. Disponível em < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772006000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000100007)>. Acesso em: 30 mar. 2024.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ea/a/iSfDJDycj4\\_nzJw\\_RH6W3xzLH/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/ea/a/iSfDJDycj4_nzJw_RH6W3xzLH/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 12 dez. 2023.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: colonialismo e racismo nas representações sobre a África nos manuais escolares de história em Portugal (1990-2005)**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Os orixás e a natureza**. Revista de Estudos Afro-Brasileiros, Itanhaém, v. 3, n. 1, p. 285-530, jan./jun. 2022. Disponível em < <https://www.estudosafrobrasileiros.com.br/index.php/eab/article/view/61/58> >. Acesso em: 14 maio 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Argentina: CLACSO, Consejo Latino-americano de Ciências Sociales 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Espistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALES, Augusto dos Santos. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SALES, Simone de Fátima Vieira. **Os Desafios de Implantação efetiva da lei 10.639 / 2003 nas escolas. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola)** - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. Disponível em < <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33149/1/c%C3%B3pia%20tcc%20-%20PDF.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos. **A lenda e a lei: a ancestralidade afro-brasileira como fonte epistemológica e como conceito ético-jurídico normativo.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB, 2018. Disponível em < <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4422>>. Acesso em: 15 abr. 2024

SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (Orgs.), **Raça e diversidade.** São Paulo: Edusp, 1996.

SILVA, Luciana Cunha Lauriada; SILVA, Kátia Gomes da. **O negro na Literatura infantojuvenil brasileira.** Revista Thema. Pelotas, IFSUL, v. 08, n. 02, 01-13, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/106>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, T. R. **A Valorização da Identidade da Criança e Negra desde d Educação Infantil.** Cadernos De Estudos Sociais, 2018. Disponível em < <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1701>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, Luana Lima Bittencourt. **Racismo no Ambiente Escolar: vivências de jovens estudantes do ensino médio no campo em Belo Campo.** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco - REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 9, n.20, 2019. Disponível em < <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/527>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. **Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba.** Revista Educação e Contemporaneidade da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2021. Disponível em < [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010470432021000200118&lng=pt&nrm=isso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010470432021000200118&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SILVA, Katiana Pereira. **A Importância da Representatividade na Literatura Infantil: análise do livro amaras do autor Emicida.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira: PB, 2020. Disponível em < <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/22684>>. Acesso em: 03 abr. 2024.

SOUSA, André Luiz Amancio de. **Literatura Afro-Brasileira: Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras –

Universidade Federal de Minas Gerais - Programa de Mestrado Profissional em Letras – UFMG FALE - PROFLETRAS – Belo Horizonte - 2016. Disponível em:

<https://profletras.letras.ufmg.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andre%20Amarcio%202016.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

TEIXEIRA, Adrieli. **Elementos identitários e de representatividade Afro-Brasileira na narrativa Cabelo ruim? de Neusa Baptista Pinto**. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) PPGLetras, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023. Disponível em:

<https://ppgletrasunemat.com.br/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

VADALA, Walter. **Zumbi dos Palmares: por uma educação antirracista**. Ponta Grossa – PR: Editora Monstro dos Mares, 2020.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

<sup>i</sup> Flávio Penteadado de Souza, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1614-4407>

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Doutorando em Linguística pela UNEMAT (Cáceres-MT). Professor do Ensino Superior na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop-MT. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Ambiental, Diversidade e Ensino (GEPEEADEN/FECISC/UECE).

Contribuição de autoria: Pesquisa, escrita do artigo e correções.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3421075687519107>

E-mail: [flavio.penteadado@unemat.br](mailto:flavio.penteadado@unemat.br)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista *ad hoc*:** Patrício Carneiro Araújo, Marcos Carvalho e Rodrigo Luis dos Santos.

### Como citar este artigo (ABNT):

SOUZA, Flávio Penteadado de. Identidade, Representatividade e Ancestralidade na obra Amoras de Emicida. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e13494, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13494>

Recebido em 08 de julho de 2024.

Aceito em 13 de agosto de 2024.

Publicado em 17 de novembro de 2024.