

Literatura infantil com personagens negras: narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo

Children's literature with black characters: decolonizing narratives for new identity and world constructions

Literatura infantil con personajes negros: narrativas decolonizadoras para nuevas construcciones identitarias y de mundo

Simone dos Santos Pereira*
Iracema Santos do Nascimento**

Resumo

Este artigo parte de reflexões sobre a fabricação de uma história única, que elege e valoriza determinada cosmovisão em detrimento das outras que compõem a formação histórico-cultural de um povo ou nação, legitimando e transmitindo apenas uma herança cultural. No Brasil, esse discurso tem apresentado o povo negro como escravo, submisso, inferior... Na escola, uma das importantes vias de transmissão de tal narrativa são as histórias nos livros de literatura, que sugerem padrões do que é verdadeiro, bom e bonito, a partir da supremacia branca e heteronormativa. Este artigo analisa e problematiza, de modo interdisciplinar, dois textos da literatura infantil contemporânea que provocam a desnaturalização das narrativas e das relações colonizadoras e dualistas: entre o bem e o mal, o certo e o errado, o belo e o grotesco, o incluído e o excluído. Eles mobilizam discursos de africanidades e negritudes para o empoderamento da criança negra. Conforme observado em pesquisa de campo em escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, sua leitura por educadoras para crianças pequenas possibilita releituras e reescritas de corpos negros, a partir da interseccionalidade de gênero e de etnicidade, permitindo às (aos) leitoras uma ampliação de visões de si e de mundo.

Palavras-chave: Literatura infantil contemporânea. Descolonização. Processos identitários. Relações de poder. Negritudes.

Recebido em 13/10/2019 – Aprovado em 27/12/2019
<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11440>

* Doutoranda no PPG em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (PPGAS FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Professora da Educação Básica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3177-2575>. E-mail: simone.pereira@alumni.usp.br

** Professora doutora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Áreas de pesquisa e atuação: Democracia, Gestão Educacional e Diversidade; Direito à Educação; Educação, Raça e Gênero; Direito à literatura. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6114-5949>. E-mail: iranasci@usp.br



Abstract

This article starts with reflections on the fabrication process of a single history, which elects and values a certain worldview over all others in the historical-cultural formation of a people or a nation, legitimizing and transmitting only one cultural heritage. In Brazil, this discourse has presented the black people as slave, submissive, inferior... At school, one important way of transmitting such discourse is the stories present in children's literature which suggest patterns of what is true, good and beautiful, based on white and heteronormativity supremacy. This article analyzes and problematizes, in an interdisciplinary way, two stories of the contemporary children's literature which provokes the denaturalization of colonized and dualist relations: between good and evil, right and wrong, beautiful and grotesque, included and excluded. These stories mobilize discourses of Africanities and blackness for the empowerment of black children. As observed in the field research in a public school in the city of São Paulo, as the educators read to and with the children they enable black bodies' rereading and rewriting, considering gender and ethnicity intersectionality, allowing readers to broaden views of themselves and of the world.

Keywords: Contemporary children's literature. Decolonization. Identity Processes. Power relations. Blackness.

Resumen

Este artículo comienza con reflexiones sobre el proceso de fabricación de una historia única, que elige y valora una determinada cosmovisión en detrimento de todas las demás en la formación histórico-cultural de un pueblo o una nación, legitimando y transmitiendo solo un patrimonio cultural. En Brasil, este discurso ha presentado a los negros como esclavos, sumisos, inferiores... En la escuela, una forma importante de transmitir dicho discurso son las historias presentes en la literatura infantil que sugieren patrones de lo que es verdadero, bueno y bello, basado en la supremacía blanca y en la heteronormatividad. Este artículo analiza y problematiza, de manera interdisciplinaria, dos historias de la literatura infantil contemporánea que provocan la desnaturalización de las narrativas y de las relaciones colonizadoras y dualistas: entre el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, lo bello y lo grotesco, lo incluido y lo excluido. Ellas movilizan discursos de africanidades y negritudes para el empoderamiento de las (os) niñas (os) negras (os). Estos cuentos permiten relecturas y rrescrituras de los cuerpos negros, basados en la interseccionalidad de género y etnia, permitiendo a las (os) lectores ampliar sus puntos de vista sobre sí mismos y sobre el mundo.

Palabras clave: Literatura infantil contemporánea. Descolonización. Procesos identitarios. Relaciones de poder. Negritudes.

Literatura e descolonização na construção de identidades

Quão importante são os livros que lemos? Ao discutir a capacidade da literatura de confirmar a humanidade do ser humano, Antonio Candido aponta que ela tem certo tipo de função psicológica que satisfaz as necessidades mais elementares de ficção e de fantasia. Contudo, “[...] a fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.” (CANDIDO, 1972, p. 113, grifo no original). Assim, as narrativas podem atuar na subjetividade do leitor em uma medida que não podemos avaliar.



O autor questiona se há intencionalidade na literatura, uma vez que os padrões do que é verdadeiro, bom e bonito são discursos construídos a partir de interesses dos grupos dominantes, que reforçam a manutenção de concepções sociais. Ele responde que sim e que a literatura pode ser humanizadora ou alienadora, de acordo com as escolhas realizadas por autoras e autores e de como leitoras e leitores as interpretam.

Nesse sentido, a literatura tem papel fundamental nos processos subjetivos de significação das crianças. Enquanto direito básico do ser humano e equipamento intelectual e afetivo, ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1989, p. 113). Ela possibilita múltiplas vozes e narrativas, amplia compreensões de si mesmo e de mundo, contribui para o equilíbrio social...

Mariosa e Reis sugerem que a construção da identidade da criança passa, inevitavelmente, pelos referenciais que forem a ela apresentados. Esses referenciais estão presentes nos brinquedos, nas personagens de desenhos animados, de filmes, de histórias infantis, etc. As autoras ressaltam que as crianças influenciadas pelos padrões do que é bonito e do que é bom, sugeridos pelas personagens dessas narrativas, podem constituir sua própria identidade positiva ou negativamente. Por vezes, a literatura serve “[...] como fonte de significados existenciais que poderão ser aplicados ao mundo real. Então, conforme Abramowicz (1989), para que o indivíduo possa formar a sua própria identidade, ele precisa recriar a realidade e imaginá-la” (MARIOSA; REIS, 2011, p. 48).

Pode-se afirmar que a estrutura dominante da indústria para o mercado de cultura infantil no Brasil passa pela influência de construções históricas procedentes da Europa e dos Estados Unidos. Elas definem modelos de corpos, de sentimentos, de histórias e de culturas, que são naturalizados como histórias verdadeiras, únicas e normatizantes. Seguindo, por exemplo, as histórias “clássicas” de princesas

[...] as crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras [por silenciamentos, ausências e papéis sociais estanques] alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que se assemelhe com o universo do negro (MARIOSA; REIS, 2011, p. 42).

Contudo, apropriadamente, vem se intensificando, nos últimos anos, uma produção literária que valoriza a cultura, a história e a tradição africana e afro-brasi-



leira, apresentando a leitores e leitoras de todas as idades outras possibilidades de perceber o mundo.

Em um momento em que a pluralidade demanda descolonizações das ideias fixas e estruturantes para o fortalecimento de identidades e de direitos para mais equidade, analisamos neste artigo duas narrativas infantis que posicionam o corpo negro e a descendência africana de modo a constituir positivamente a subjetividade da criança negra. Trata-se do conto *Oduduá e a briga pelos sete anéis*, do livro *Om̄-oba histórias de Princesas*¹ e do livro *O mundo no black power de Tayó*², ambos de autoria de Kiusam Oliveira.

A escolha de escrever um artigo sobre literatura infantil com personagens negras se deu a partir da observação de práticas de leitura dos dois textos mencionados por professoras da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Carolina Maria de Jesus, de São Paulo (SP), durante pesquisa de campo realizada entre maio e junho de 2018. Na experiência etnográfica vivenciada na EMEI³ pudemos perceber representações positivas dos corpos negros e das tradições africanas na literatura oferecida para as crianças.

Perceber-se negra ou negro é algo proposto e incentivado pela EMEI, construído desde os primeiros dias⁴, com leitura de histórias, cantigas, brincadeiras, estudos de africanidades, oficinas de turbantes e tranças, entre outras atividades. De acordo com as professoras, muitas vezes as crianças, em sua maioria negras, chegam à EMEI rejeitando sua cor. Após algum tempo, passam a se reconhecer como negras, de forma positiva, desconstruindo ideias, para além dos muros da escola, de preconceito, de discriminação, de inferioridade, etc. (PEREIRA, 2020).

Entre as atividades da EMEI podemos destacar a Sessão Simultânea de Leitura⁵, realizada, quinzenalmente, às quartas-feiras, durante um período de dois meses. As crianças se aproximam das narrativas por suas próprias escolhas e não por divisões em idades, turmas, etc. Para incentivar o protagonismo e a autonomia, a atividade começa com cada criança escolhendo a história que quer ouvir. Individualmente, em suas respectivas salas, cada criança recebe um adesivo com seu nome. Ela deve colá-lo na cartolina que contém a foto do livro que escolheu. As leituras são realizadas em diferentes espaços da escola. As crianças saem de suas salas de aula e buscam a professora que segura a cartolina com a imagem do livro de sua preferência. Desse modo, se formam novos grupos a partir da afinidade das escolhas. As professoras encorajam as crianças a selecionarem uma história diferente a cada sessão, todavia, há aquelas que decidem pelo mesmo livro em todos os encontros.



No bimestre observado, os livros escolhidos foram: *O Grúfalo*, de Julia Donaldson e Axel Scheffler (Ed. Brinque-book), *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini (Ed. Brinque-book), *Por que você não me aceita assim?* de Helme Heine (Ed. Iluminuras), *A Princesa Sabichona*, de Bette Cole (Ed. Martins Fontes), *Omọ-oba: histórias de princesas* (Mazza edições) e *O mundo no black power de Tayó*⁶ (Ed. Peirópolis). Selecionamos os dois últimos títulos para análise neste artigo por se referirem diretamente às matrizes africanas e ao empoderamento do corpo feminino negro.

Corpos descolonizados, subjetividades livres

Com sua escrita literária, Kiusam⁷ de Oliveira busca fortalecer a subjetividade das crianças negras e apresentá-las positivamente às crianças não-negras. Promove também ressignificações de olhares e de lugares de fala para as (os) adultas (os), as famílias, as professoras e demais actantes que leem, contam e recontam essas histórias. Conforme explica a autora em vídeo⁸ gravado para a Comissão Permanente de Avaliação das Políticas Públicas em Educação (COPAPPE), ela quer contribuir para um processo de constituição identitária livre de hierarquias e desigualdades.

Nos textos escolhidos para análise, Kiusam foca personagens femininas negras. No vocabulário iorubano, *Omọ-oba* significa “criança do rei” e a autora escolhe como protagonistas princesas, que se tornaram orixás. Tal escolha está relacionada à força que quer imprimir ao feminino, uma vez que a mulher negra é desvalorizada, não é reconhecida como produtora de intelectualidade, de arte e de cultura.

Pelas palavras de Kiusam e pelos traços do ilustrador Josias Marinho, as orixás⁹ femininas Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê Xalugá e Oduduá são representadas como lindas princesas. Oduduá traz a narrativa da origem do céu e da terra e também do poder e da força do feminino. As (re)criações de Kiusam buscam desvelar elementos de cosmovisões africanas e ampliar as possibilidades de corpos femininos para além daqueles das tradições cristãs e das princesas ocidentalizadas, amplamente difundidas nos últimos séculos no Brasil e no mundo.

Assim, o trabalho de Kiusam opera na contracorrente da história única, o que nos remete ao pensamento e à obra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. A partir de sua história de vida, Adichie (2009) alerta para o quão as crianças são impressionáveis e vulneráveis aos perigos que uma história única representa. Porque os livros de fácil acesso na Nigéria narravam histórias das princesas de Charles Perrault, Irmãos Grimm e Disney, a autora explica que as primeiras personagens



dos textos que escrevia eram idênticas àquelas que lia: brancas, com olhos azuis, brincando na neve... Ou seja, como decorrência dos processos de colonização europeia no continente africano, a partir dos sete anos de idade, Adichie reproduzia em seus primeiros escritos a cultura que lhe era apresentada como legítima, em que a literatura imposta lhe fazia acreditar que só caberiam em livros personagens estrangeiras à sua cor, à sua cultura e à sua territorialidade. Ela relata que, ao ler as histórias de autores africanos, tais como Chinua Achebe e Camara Laye, (re)conheceu a representatividade negra na literatura, fato que transformou a percepção de si, de sua cultura e da literatura.

A (não) representatividade da criança negra no cinema, nos desenhos, na literatura, na música, nas redes sociais, nas revistas em quadrinhos, etc., influencia diretamente na constituição da subjetividade das crianças. A não presença nesses espaços as posiciona dentro de uma hierarquia fixa, socialmente construída por uma cultura dominante, que valoriza modelos únicos de narrativas, de beleza, de pertencimento, etc., naturalizando o devir dos corpos. Assim, é também dever da escola e das (os) educadoras (es) a tomada de posição na escolha de narrativas que valorizem todas as formas de ser e estar na sociedade (PEREIRA; SILVA; SIQUEIRA, 2019).

A escrita de Kiusam questiona as narrativas únicas, possibilitando outras formas de ser do corpo negro. A autora narra algumas das versões da mitologia dos iorubás¹⁰ das comunidades de tradição Ketu¹¹: Oiá e o búfalo interior, Oxum e seu mistério, Iemanjá e o poder da criação do mundo, Olocum e o segredo do fundo do oceano, Ajê Xalugá e o seu brilho intenso, Oduduá e a briga pelos sete anéis. Essas princesas negras africanas possibilitam perceber outros tempos, espaços e locais de fala, sugerindo inúmeras formas de vivenciar o feminino na sociedade. São princesas fortes, que possuem instrumentos (psicológicos e materiais) para enfrentar seus adversários. Nesse sentido, a autora busca apresentar formas diversas de compreender a História, as mitologias, as culturas e as religiosidades africanas, como também o posicionamento das mulheres negras na sociedade.

Oduduá e a briga pelos sete anéis

A narrativa aqui comentada é *Oduduá e a briga pelos sete anéis*, uma versão de mito de origem da tradição oral iorubá, em que uma princesa guerreira luta por sete anéis e o resultado é a separação da terra e do céu. Hampâtê Bâ aponta que a tradição oral é a grande escala da vida no continente africano. Nela

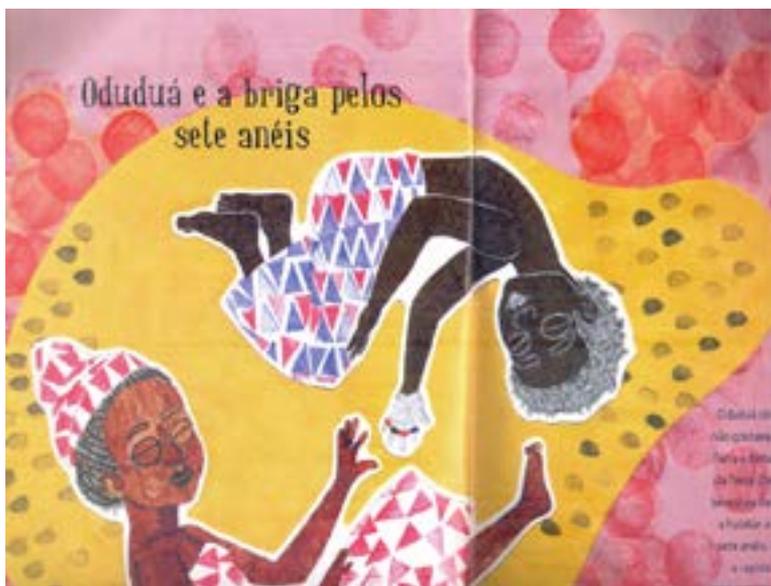
[...] o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e re-criação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169).

Seguindo a tradição oral, Kiusam de Oliveira inicia a narrativa apresentando a princesa orixá com elementos de ordem psicológica (rapidez e determinação) e da natureza: “Tinha uma beleza rústica e não gostava de se enfeitar. Ela era a Terra e tinha a força da Terra e cor da Terra” (OLIVEIRA, 2009, p. 43).

Há a representação de um feminino que entrelaça o corpo, o espaço, o tempo, a beleza, a força e a rapidez. Nesse corpo feminino há também determinação e coragem enquanto características psicológicas que a acompanham ao longo de sua história de vida, de criança à princesa, à mulher, à guerreira e à orixá. As relações de mulher e natureza estão imbricadas.

Oduduá vivia dentro de uma cabaça com o príncipe Obatalá, e como o espaço era pequeno, um corpo tinha que ficar em cima e o outro embaixo. Nessa versão os corpos feminino e masculino ocupam, proporcionalmente, o mesmo espaço dentro da cabaça.

Figura 1 – Páginas iniciais da história *Oduduá e a briga pelos sete anéis*



Fonte: Ilustração retirada do livro.

“Todas as noites, o príncipe Obatalá decidia que a princesa Oduduá deveria dormir embaixo dele” (OLIVEIRA, 2009, p. 44). E lhe ordenava que ali ficasse. Obatalá assume uma postura identitária de superioridade do gênero masculino e determina uma relação de poder, favorecendo a quem ficasse em cima. Oduduá retrucava e insistia que parasse de ordenar: “Temos que chegar a uma decisão comum” (OLIVEIRA, 2009, p. 44). Apesar das reclamações da princesa, o príncipe não mudava sua forma de agir. Nesse exemplo, Obatalá inventa diferenças e produz desigualdade ao engendrar uma oposição dualista entre poder-obediência, dominação-submissão, superioridade-inferioridade...

De acordo com Woodward (2014), “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*” (p. 40, grifos no original). A diferença fabricada pela relação “eu” e “a outra (o outro)”, na forma de oposições binárias, gera classificação e hierarquia em que um será mais forte ou mais valorizado que o outro, produzindo necessariamente desigualdades.

Em algum momento Oduduá e Obatalá ganharam, de um parente próximo, sete anéis de ouro e, porque a divisão dos anéis não seria igual para cada um, o príncipe Obatalá ordenou que quem dormisse em cima ficaria com quatro dos anéis. E assim foi feito por muito tempo.

Um dia Oduduá parou de aceitar tais determinações: “Príncipe Obatalá, eu não aceito mais esta imposição sobre mim. Não é por que você é homem que deve sempre ter sua vontade atendida. Sou mulher e tenho meus direitos do mesmo jeito que você os tem” (OLIVEIRA, 2009, p. 45). Oduduá desnaturaliza a ordem de gênero¹² ora imposta por Obatalá. Esse posicionamento questiona diferenças, classificações, hierarquias e desigualdades construídas histórica e socialmente.

O príncipe não aceitou a proposta de equidade e “a princesa Oduduá, irada, partiu para cima dele numa briga sem-fim. Enquanto lutavam, tentavam cada um pegar os anéis, sem sucesso. Lutaram, mas lutaram tanto que a cabaça se rompeu em duas partes” (OLIVEIRA, 2009, p. 45). Foi aí que, lançada a parte inferior para baixo, Oduduá se tornou a Senhora da Terra e, ao ser lançada para cima, a parte superior da cabaça, Obatalá se tornou o Senhor do Céu. Uma briga por sete anéis, que se espalhou pelo mundo, separou Céu e Terra, marcando o mito da origem para as comunidades Ketu.

Oduduá questiona as imposições de seu companheiro de “universo-cabaça”, o lindo príncipe Obatalá, que, “por ser homem”, acreditava que só ele possuía direitos. Ao posicionar o lugar de fala e de atitude da princesa Oduduá em busca de

equidade de direitos, Kiusam desconstrói estereótipos de gênero muito comuns em narrativas infantis, ou seja, da princesa que espera passivamente pelo príncipe encantado.

Nessa história, a princesa orixá guerreira é protagonista da ação do surgimento do mundo. As tensões e as brigas resultantes de seus questionamentos, literalmente, levaram à explosão do mundo em que viviam. Eis uma metáfora poética para a tremenda força dos movimentos de mulheres e feministas – sobretudo do feminismo negro – que vêm teimando em transformar as relações de gênero e o mundo generificado em que vivemos¹³.

O tempo, enquanto episteme, “[...] só existe como significação, como sentido, como valor porque é legitimado por uma comunidade, uma sociedade que a formula, a autoriza, interage com ela através de manifestações religiosas, estéticas, econômicas” (BARROS, 2003, p. 24). Essas significações passam por múltiplas versões, mas a algumas delas são atribuídos mais valor e mais poder, ou mesmo, valor e poder ditamente universais. Assim, questionamos: que discursos de origem são valorizados e transmitidos enquanto herança cultural? A ideia de origem que povoa o imaginário da maioria de nós brasileiras (os) e de outros povos colonizados por europeus, provém do mito cristão, em que “[...] no princípio Deus criou o céu e a terra” (A BÍBLIA, 1987, p. 25), e do mito grego, em que a união entre Gaia (deusa da terra) e Uranos (potestade do céu), gerou Cronos (deus do tempo) e também Mnemosine (deusa da memória). Os mitos de origem se tornam discursos únicos e se alternam na relação de significados culturais dominantes.

A história de Oduduá traz um novo discurso sobre o corpo, o espaço, o tempo, a origem do universo, que põe em cheque a produção das *histórias únicas* dos processos de colonização do Brasil, do continente americano e do continente africano. Kiusam, intencionalmente, permite novas possibilidades de se (re)conhecer enquanto corpos negros na sociedade, contextualizados no desenvolvimento histórico e na produção de diferentes visões de cultura. Desse modo, a leitura do livro permite a discussão de outra(s) forma(s) de origem do céu e da terra, de outros mitos, de outras culturas. Provoca ainda a desnaturalização das histórias e das relações colonizadoras e dualistas: entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, entre o belo e o grotesco, entre o incluído e o excluído.



O mundo no black power de Tayó

Tayó, na língua Iorubá, significa “da alegria / aquela que pertence à alegria” e, dessa forma, a personagem nos é apresentada pela narrativa de Kiusam e pelos traços da ilustradora Taísa Borges. Tayó tem seis anos e, assim como outras personagens de outros livros infantis, é uma criança negra muito feliz, que adora seu cabelo, a sua história e a sua cultura.

Figura 2 – Ilustração do livro *O mundo no black power de Tayó*



Fonte: Ilustração retirada do livro.

A narrativa possibilita a valorização das características do corpo (de Tayó) e de elementos de culturas do continente africano. Kiusam inicia o texto por destacar as belezas do corpo negro com cores, movimento e vivacidade: o rosto de Tayó parece uma moldura de valor, “[...] seus OLHOS são NEGROS, tão negros como as mais escuras e belas noites que do alto miram com ternura qualquer ser vivo. Do fundo desses olhos escuros saem faíscas de um brilho que só as estrelas são capazes de emitir”¹⁴ (OLIVEIRA, 2013, p. 11, grifos do original), sua boca só se move para dizer palavras de amor.

Em seguida, a autora se atém ao penteado *black power* que está no cerne da questão do fortalecimento da beleza do cabelo crespo. O penteado de Tayó é a parte do corpo que ela mais gosta e, por isso, está sempre a embelezá-lo com os mais divertidos enfeites: borboletinhas, flores coloridas, fios de lã... Kiusam apresenta a alegria e a força do cabelo de Tayó e como a criança significa o mundo através dele: “[...] Ela ama tanto os bichos, a natureza, os alimentos, as pessoas e os planetas que, por vezes, projeta todo esse universo em seu penteado” (OLIVEIRA, 2009, p. 24). Seu cabelo é tão grande quanto sua imaginação e carrega suas concepções de mundo nele.

Kiusam ressalta a forte ligação entre Tayó e a história dos povos e culturas africanas de modo que o (a) leitor (a) possa valorizá-las, ressignificá-las e preservar as memórias e as tradições. Tayó projeta

[...] em seu penteado todos os sons e cores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes, demonstrando que nem corrente nem grilhões conseguiram aprisionar a ALMA POTENTE DOS SEUS ANTE-PASSADOS (OLIVEIRA, 2009, p. 31).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) explicitam que durante a maior parte do século XX o Estado promoveu ações, inclusive por meio das escolas, objetivando uma

[...] homogeneidade cultural, enquanto se propagava o “mito da democracia racial brasileira”. Essas interpretações conduziram a atitudes de dissimulação do quadro de fato existente: um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões diretas na vida cotidiana da população discriminada. Disseminou-se, por um lado, uma ideia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro” (1997, p. 25, grifo no original).

No processo de fabricação da história, a partir do ponto de vista dos vencedores, a ideia de uma identidade nacional única se reafirmava pelo ocultamento de produções de diferenças e, conseqüentemente, de desigualdades.

Os PCNs, com o intuito da valorização da diversidade cultural, destacam o tema étnico-racial no volume de Pluralidade Cultural, entre os temas transversais. Ao discorrer sobre os conteúdos fundamentais propostos pelo documento, Mattos (2003) ressalta que os entrelaçamentos de conexão histórica realizados entre o continente africano, a escravidão e a questão racial ainda são problemáticos uma vez que: i. parecem estar desvinculados da análise do conjunto da sociedade na época da colônia, e; ii. resultam em uma quase naturalização da relação entre africanos e escravidão, que possibilita associação da questão racial como justificativa do período.



do escravista. Nesse sentido, a autora propõe para a Educação Básica, entre outros elementos: i. que a história da África seja tratada com a mesma profundidade que a história europeia; ii. que o processo de racialização das (os) negras (os) nas Américas seja historicizado de forma a relacioná-lo às definições de direitos civis; e iii. que se incorpore outros olhares sobre a construção da história do país.

Depois de muitos enfrentamentos dos movimentos negros, o Estado reconhecendo a importância dessas questões, promulga as Leis 10.639 em 2003 e 11.645 em 2008. Ambas modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e versam sobre a inclusão, no currículo da Educação Básica, de reescritas da história e da cultura a partir das contribuições das (os) africanas (os), afro-brasileiras (os) e indígenas para a formação do Brasil.

O livro de Kiusam é uma das contribuições sobre a desconstrução dos discursos históricos únicos: “[...] TAYÓ projeta em seu penteado, mesmo sem se dar conta disso, todas as memórias do sequestro dos africanos e das africanas, sua vinda à força para o Brasil nos navios negreiros, os grilhões e correntes que aprisionavam seus corpos” (OLIVEIRA, 2013, p. 28), apresentando outras formas de refletir sobre esse período histórico de dominação, opressão e hierarquização dos povos, das culturas, da história e das riquezas do continente africano.

Entre essas memórias sequestradas houve uma imposição da religiosidade dos povos dominantes sobre aquelas dos povos nativos. A mitologia dos orixás é resgatada por Kiusam ao mostrar que enquanto dorme o penteado de Tayó é “[...] povoado por seus ancestrais, os zelosos ORIXÁS, que a protegem e não a deixam se esquecer de que é descendente da mais nobre CASTA REAL AFRICANA” (OLIVEIRA, 2009, p. 32, grifos do original).

A presença da realeza africana torna possível outras formas de compreender e se relacionar com as histórias de princesas, a partir de corpos negros. Possibilita ainda perceber outras formas de interação entre mãe e filha¹⁵, pois a mãe de Tayó sempre a apoia e a ajuda na constituição de sua identidade e nas tantas formas de vivenciar o cabelo e, conseqüentemente, o mundo.

Ainda que tenha muito orgulho de sua história, de sua ancestralidade e de seu cabelo, Tayó passa por situações de enfrentamento em espaços não familiares:

[...] Quando seus colegas de classe dizem que seu cabelo é ruim, ela responde: - MEU CABELO É MUITO BOM porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso (OLIVEIRA, 2009, p. 27, grifos do original).

Impossível não nos remetermos aos estudos antropológicos de Nilma Lino Gomes sobre corpo e cabelo como elementos fundamentais na construção da identidade e beleza negra. A autora lembra que “o corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo”.

E é justamente o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professores/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo (GOMES, 2002, p. 42-43).

Quando confrontada, Tayó responde à falta de gentileza de seus colegas, de forma a ressaltar as qualidades materiais e subjetivas de seu cabelo. Uma das características marcantes da menina é conseguir transformar as lembranças tristes – dessas situações hierárquicas realizadas por outros corpos – em memórias felizes, apresentando, dessa forma, possibilidades de resistência e enfrentamento ao racismo e de valorização do cabelo crespo. Por meio de sua cabeleira, ou seja, por meio de seu próprio corpo, a menina resgata tempos, espaços, materialidades e vivências das memórias e das tradições africanas, possibilitando às leitoras e leitores (crianças e adultos) outras tantas interpretações necessárias e urgentes.

Considerações finais

O marco legal internacional e nacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), postulam que todas as pessoas nascem livres, sem distinção de raça, de classe, de religião e que são iguais em dignidade, garantindo a todos e todas os direitos à educação, à saúde, à liberdade de expressão, etc. Contudo, visões de mundo hegemônicas e colonizadoras classificam e hierarquizam a cor, o gênero, a região, entre outros marcadores sociais, transformando diferenças em desigualdades, muitas delas inscritas nos corpos dos sujeitos. É fundamental que outras narrativas sejam desveladas e compreendidas para que todos os tipos de corpos coexistam em igualdade.

Para além do enfrentamento ao machismo e ao racismo, os textos utilizados na EMEI e aqui analisados somam-se aos esforços por recuperar as bases invisibilizadas de nossa civilização, ao apresentar referências culturais de matriz africana com a mesma força de influência da matriz europeia (de origem greco-romana). Como afirma Ferreira-Santos, é preciso que reencontremos “nossas maneiras de ser, sentir, pensar, amar, compartilhar”, escondidas “desde que um estrangeiro se



apropriou do centro de nossa aldeia”. O autor convoca-nos a “reconhecer a importância de nossas próprias matrizes de pensamento e alma para que seja possível dialogar com esta parte da cultura ocidental no mesmo grau de validade epistemológica”¹⁶ (FERREIRA-SANTOS, 2012, p. 3-4, tradução nossa a partir do espanhol).

Entre tantas outras narrativas, as que foram aqui apresentadas colaboram para a reescrita e a releitura da história do Brasil, de sua cultura e de seu povo, assim como de seus corpos. Tais histórias devem ser oferecidas às crianças pequenas como um ingresso mais justo (e cientificamente mais bem informado) na cultura escolar, contribuindo para a adequada implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Notas

- ¹ Selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 2011, distribuído para aproximadamente 29 mil escolas públicas no Brasil. Recomendado pela Fundação Nacional do Livro em 2010.
- ² Vencedor do prêmio Programa de Ação Cultural (ProAC) de Cultura Negra em 2012 em São Paulo. Em 2014 foi distribuído às unidades educacionais da cidade de São Paulo, pelo projeto *Leituraço* que consistia “[...] na difusão, estímulo à leitura e estudo da produção literária africana e afro-brasileira” Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/igualdade_racial/noticias/?p=184138. A escolha deste título para análise aqui é anterior à polêmica, em 2018, em torno de sua suspensão por uma unidade educacional em município fluminense depois da reclamação de uma família, por motivos religiosos. Após ganhar enorme visibilidade e críticas nas redes sociais, a escola voltou atrás na adoção do livro.
- ³ Agradecemos às professoras, crianças, funcionárias (os) e famílias da EMEI pelos tempos, espaços e interações compartilhados.
- ⁴ No início de cada ano letivo, no período de acolhimento, há uma atividade coletiva em que as crianças e suas famílias ouvem uma história da *Abayomi* e confeccionam sua própria boneca de pano. Conforme texto produzido coletivamente, por uma turma no ano de 2017, e publicado no jornal da escola: “*As pessoas da África foram pegas a força para vir para o nosso país que é o Brasil trabalhar. Elas viajavam de barco e as crianças choravam porque não tinham brinquedos. Então as mães rasgavam as roupas e faziam bonecos com nós de pano e eles acalmavam e brincavam. Essas bonecas se chamam Abayomi*”.
- ⁵ Os livros que ficam à disposição das crianças são escolhidos coletivamente pelas professoras nas reuniões da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).
- ⁶ A obra está disponível pelo programa Livros animados A cor da Cultura no Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=70THqWkRg9w&list=PLNM2T4DNzmq5aA3D0dOxNSrhu9g7rxcS>.
- ⁷ Seu nome, na língua Iorubá, significa Rainha da noite.
- ⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQqRY4NUxTg>. Acesso em: 20. jan. 2020.
- ⁹ Ori significa cabeça e Xá senhor(a), protetor(a).
- ¹⁰ Que engloba tanto a visão de mundo, quanto as religiões iorubás, assim como o Candomblé no Brasil e a Santería na América Central.
- ¹¹ Localizadas na África Ocidental, na atual República do Benim.
- ¹² Compreendemos gênero como “[...] um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino” (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2017, p. 10).
- ¹³ Sobre a generificação do mundo, ver Connell, Pearse *Gênero: uma perspectiva global* (2015). Sobre o feminismo negro brasileiro, destacam-se a pioneira Lelia Gonzalez e a contemporânea Sueli Carneiro. De Gonzalez, sobressaem-se artigos como *As amefricanas do Brasil e sua militância, Por um feminismo afro-latinoamericano, A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social*, todos de 1988. De Carneiro, podemos mencionar *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil* (2011).



¹⁴ Esses e todos os próximos grifos estão na obra original.

¹⁵ As histórias de princesas de origem europeia costumam apresentar relações de hierarquias e dominações por parte das madrastas e das bruxas malvadas, marcando os corpos femininos com relações desiguais de poder (PEREIRA; SILVA; SIQUEIRA, 2019). Kiusam ressalta a relação positiva entre mãe e filha, ressignificando questões em torno do marcador geracional.

¹⁶ Por eso mi cuestión hace décadas ha sido ¿Dónde se ocultan nuestras matrices de pensamiento y alma? [...] es más que hora de reconocer la importancia de nuestras propias matrices de pensamiento y alma para que sea posible dialogar con esta parte de la cultura occidental en el mismo grado de validez epistemológica.

Referências

A BÍBLIA. Gênesis 1. São Paulo, Edições Paulinas, 1987. p. 25-26.

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. *TED Global*. Digital. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/up-next?language=pt-br. Acesso em: 20 jan. 2020.

BARROS, Armando M. O tempo como temporalidade, episteme e sociabilidade. In: BARROS, Armando M. (org.). *Breves notas ao ensino de História da Educação*. Rio de Janeiro: e-papers, 2003. p. 29-38.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.639. 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” Brasília. DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, 10. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília. DF, 2008.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, 1972.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: FESTER, Antonio C. R. (org.) *Direitos humanos e...* São Paulo: Comissão Justiça e Paz, Ed. Brasiliense, 1989. p. 107-126.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Ancestralidad, transparencia y participación ciudadana en Sumak Kawsay. In: IAEN – Instituto de Altos Estudios Nacionales – Universidad de Posgrado del Estado: Quito, 2002. p. 1-28.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Set./Out./Nov./Dez. 2002.

HAMPÂTÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: História Geral da África – v. I. *Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2ª. ed. rev. 2010. p. 167-212.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA; Michele. Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2017.



MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-138.

MARIOSIA, Gilmara S.; REIS, Maria da Glória. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. *Estação Literária*, Londrina, Vagão v. 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011.

OLIVEIRA, Kiusam. *m□-oba Histórias de Princesas*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam. *O mundo no black power de Tayó*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.

PEREIRA, Simone dos S. Tecendo redes de conhecimento para a diversidade: narrativas de professoras da Educação Infantil. In: *Histórias de Luta por Educação*. São Paulo: Letra e Voz, 2020. No prelo.

PEREIRA, Simone dos S., SILVA, Máira L. SIQUEIRA, Juliana S. Literatura infantil e tomada de posição: tempos, espaços e identidades entre os lugares de passagem. In: SILVA, Erika K. B. C (org). *Leitura, Literatura e Linguagens*. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. p. 128-144.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

