

A LITERATURA INFANTO-JUVENIL COMO POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

CHILDREN AND YOUTH'S LITERATURE AS A POSSIBILITY FOR BLACK IDENTIFY AFFIRMATION

Rita de Cássia Moser Alcaraz
Eugênia Portela de Siqueira Marques

RESUMO: Este estudo identifica a literatura infantil - juvenil como artefato cultural, portador de estratégias discursivas, que informam e nos formam culturalmente para afirmar a identidade afro-brasileira, por meio de personagens que valorizam a cor da pele e os cabelos cacheados. A reflexão teórica crítica fundamenta-se nos estudos pós-coloniais que tensionam o currículo escolar e a colonialidade do saber. Consideramos que literatura infanto-juvenil tem função legitimadora de saberes na escola e na articulação desses no processo de descolonização das esferas institucionalizadas, as quais serviram/servem predominantemente na subjugação e subalternização dos povos colonizados. Por meio da reflexão crítica e decolonial do corpus documental que inseriu o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, selecionamos em algumas obras o protagonismo do ser negro por meio da representação dos personagens. Ao impactarem a lógica hegemônica de base ocidental e eurocêntrica, elas contribuem para a afirmação identitária da criança negra em um espaço de resistência e de descolonização à cultura da branquidade.

PALAVRAS-CHAVE: Descolonização. Literatura. Cultura do ser negro/o. Identidade negra.

ABSTRACT: This study identifies children and youth's literature as a cultural artifact, bearer of discursive strategies that inform and culturally form to affirm the African-Brazilian identity, through characters who value the color of the skin and curly hair. The critical and theoretical reflection is based on the post-colonial studies that tension the school curriculum and the coloniality of knowledge. We considered that children and youth's literature functions as a knowledge legitimizer in school and in the articulation of these knowledges in the decolonization process of institutionalized beads,

which served/serve predominantly in the subjugation and subordination of the colonized peoples. Through critical and decolonial reflection of the documentary corpus that was inserted in the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in school curriculum, we selected in some works the prominence of being black. They contribute, on the impact of the hegemonic logic built on Western and Eurocentric basis, to the identity affirmation of black children in a space of resistance and decolonization to the culture of whiteness.

KEYWORDS: Decolonization. Literature. Culture of being black. Black identity.

A LITERATURA INFANTO-JUVENIL COMO POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

INTRODUÇÃO

Pois o negro não tem que ser negro, mas sê-lo diante do branco. [...] Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referências foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (FANON, 2008, p.104).

A literatura infantil e juvenil é um gênero literário indicado para as crianças e jovens por meio de um olhar adulto de especialistas e críticos. Segundo Peter Hunt (2010) a literatura infantil pode ser compreendida com base no leitor implícito, no caso da criança, pela idade, ele é um leitor em formação com vivências limitadas. Na esfera educacional, a literatura infantil e juvenil apresentam várias modalidades e estabelecem novas possibilidades de leitura conforme as crianças e os jovens leitores exploram os livros. A mediação da leitura nesse caso deve ser orientada conforme o planejamento escolar proposto e a idade dos alunos, compreendendo a esfera literária como importante na formação de futuros leitores e na fruição da literatura por eles.

A literatura infantil surge na França com essa denominação na segunda metade do século XVIII. As fábulas nos modelos La Fontaine, Charles Perrault e outros tinham também objetivos pedagogizantes e moralizante. (COELHO, 1991) Tal influência no Brasil,

inicialmente, estruturou a literatura destinada a crianças e jovens como um projeto político-pedagógico que adivinham da Europa.

Via de regra, a imagem da criança presente em textos desta época é estereotipada, quer como virtuosa de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo um livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com pais e professores (...) (LAJOLO; ZILBERMAM, 1986, p.34)

Com Monteiro Lobato em 1920, a literatura então destinada a infância ganha ares inventivos e originais, apesar de todo o racismo empregado na construção das personagens negras como Débora Cristina Araújo apresenta no artigo ‘A produção literária infanto juvenil brasileira e as relações raciais: conjuntura, limites e possibilidades’ (2011). “E sobre o racismo especificamente, a criança, munida de condições adequadas de interpretação, pode desvelar formas simbólicas que corroboram a manutenção de hierarquizações.” (ARAÚJO, 2011, p. 5) Nessa mesma época, a literatura tem uma expansão mercadológica e começa a ser um artefato importante no ambiente escolar, garantindo novas bases econômicas ao mercado.

As manifestações de discriminação, estereótipos, negação, inferiorização ou subalternização do negro no currículo escolar, nos livros didáticos e paradidáticos desde a década de 1950 até a atualidade são denunciadas por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, entre as quais destacamos os estudos de Fúlvia Rosemberg (1985), Paulo Vinicius B. Silva (2005), Eliane Cavalleiro (1998), Ione Jovino (2006). As pesquisas apontavam para formas de discriminação diversas presentes nos cotidianos da escola, com hierarquias raciais perpassando as escolhas curriculares, definições institucionais e de gestão, relações interpessoais entre professores e alunos e entre pares, livros dirigidos aos alunos/as (didáticos e de literatura). A preocupação constante era sobre o impacto dos estereótipos nos alunos, potencialmente influenciados para a negação das identidades negra, para a desvalorização de grupos de pertença dos/as alunos/as, para a internalização de valores eurocêntricos. As relações de interação sócio-históricas-culturais e discursivas influenciaram e influenciam a literatura infantil e juvenil produzida no Brasil. Fúlvia Rosemberg (1985) relata como a literatura infanto-juvenil possui modelos culturais que influenciam o significado social da infância por meio da representação das histórias e da ilustração, baseada na relação “criação-produção-difusão-consumo”, manifestando discriminações “contra as categorias de idade, sexo, cor-etnia, incidentalmente, de origem sócio-econômica. (ROSEMBERG, 1985, p.20)

Os artefatos literários possuem representações sociais-históricas-culturais e discursivas utilizadas no ambiente escolar para destinado as infâncias, por vezes, com uma idealização de brancura como Rosemberg concluiu:

Detectamos, percebemos e denunciemos, a ocorrência de preconceito acintoso e revoltante – sexual, étnico-racial e econômico- ao lado de um discurso educativo, emulador de altos princípios éticos. (...) O homem branco adulto proveniente dos estratos médios e superiores das populações é o representante da espécie, o mais frequente nas estórias, aquele que recebe um nome próprio, aquele que se reveste da condição de normal. (1985, p.77)

Nossa compreensão é que as normativas educacionais colocaram um desafio epistemológico e prático ao currículo e aos artefatos para ela produzidos nas escolas brasileiras, ao questionar à estrutura hegemônica cristalizada em pilares de uma cultura com

base eurocêntrica, que operou estrategicamente no silenciamento e na subalternização de outros saberes.

Na década de 1990, os Movimentos Sociais Negros centralizam as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias e para a educação de qualidade para todos. As demandas por garantia de direitos para a população negra passaram a ocupar a pauta oficial do governo e abriram canais para a criação de Conselhos do Negro, órgãos do governo com representação dos movimentos sociais e, especialmente, a inserção do debate sobre a diversidade étnico-racial no Conselho Nacional de Educação.

As pressões legítimas dos movimentos negros fundamentadas nos resultados de pesquisas das décadas de 1980 e 1990 apontavam que a busca por valores inculcados como sendo “universais” levam os negros e indígenas à negação de sua identidade e à construção de uma baixa autoestima.

A partir de 2003, com a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96), as quais inserem a obrigatoriedade dos sistemas educacionais brasileiros em contemplarem em seus currículos a história e cultura afro-brasileira e indígena, acena para a superação dos currículos monoculturais. Assim, instiga outras epistemologias e rompe com a visão homogênea e padronizada de cultura, por meio da interculturalidade, quando identifica e potencializa as concepções das diferenças presentes no cotidiano escolar.

A proposta subjacente à mudança na LDBEN é causar um deslocamento epistêmico, no qual as práticas pedagógicas não silenciem diante dos legados eurocêtricos que hierarquizaram, subalternizaram e desumanizaram os sujeitos colonizados.

O projeto de uma escola democrática e antirracista, bem como da produção de artefatos a ela destinados, como o livro de literatura infantil e juvenil, pretende ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos no currículo escolar e no fazer pedagógico. Nesse contexto, identificamos a literatura infanto-juvenil como discurso que circula nas escolas e que pode operar numa trajetória de (re) construção e fortalecimento da identidade negra.

Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais para uns, e a neutralidade racial para outros. As consequências dessa visibilidade para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que ele é o modelo paradigmático de aparência e de condição humana (PIZA, 2002, p.72).

Com base nessas questões, chegamos ao foco deste artigo, no qual buscamos analisar cinco livros selecionados tendo como critérios a infância, o cabelo cacheado, a cor da pele e que possuem um potencial descolonizador.

O DESLOCAMENTO EPISTÊMICO

Os estudos dos pós-coloniais (H. BHABHA, 1999), (E. SAID, 2001), (S. HALL, 1997) indicam a influência colonizadora na formação social de modelos epistemológicos e curriculares em bases eurocêtricas de modelos universais e generalistas não-favorecendo saberes locais.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

Compreendemos o protagonismo na literatura infantil e juvenil como direito as diferenças e oposição aos modelos universais nas relações políticas, econômicas, culturais, sociais e de representação a várias infâncias. A decolonialidade - insere-se em outra genealogia de pensamento, sendo o constitutivo diferencial do M/C – Modernidade/colonialidade, reivindicado por Mignolo que se difere do projeto pós-colonial (BALLESTRIN, 2013, p. 108) - da educação aponta para outras questões a serem dialogadas nos discursos acadêmicos e políticos e defendem a tese de que a independência das ex-colônias e a formação dos Estados-nação garantiram a descolonização. O conhecimento hegemônico com bases eurocentradas é questionado em outras representações do sujeito.

No Brasil, as manifestações de resistência e enfrentamento ao modelo imposto pela colonialidade, no campo da educação se dá por meio das ações e reivindicações dos Movimentos sociais, em especial do Movimento Negro. As denúncias sobre a presença do racismo, preconceito, subalternização do negro nos currículos escolares e livros didáticos e paradidáticos, o silenciamento sobre discriminação racial no ambiente escolar, tensionaram os legisladores a elaboração e implementação de um arcabouço jurídico pedagógico para contrapor-se à hegemonia epistêmica colonial e, desse modo, possibilitar a descolonização curricular, com a visibilidade de outras lógicas, conforme mostra o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Arcabouço jurídico pedagógico para a Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial - 1

<ol style="list-style-type: none">1. Lei nº 10.639/2003 que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares;2. Lei 11.645/2008 que inseriu o ensino de História e Cultura indígena nos currículos escolares.3- Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de março de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.4- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, MEC 2009.5- Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.6- Plano Nacional de Educação (2011-2020).7- Programa Nacional do Livro Didático (2010).8 - Programa Nacional Biblioteca da escola (2010).9 - Lei 12.711 de 29 de Agosto de 2012 garantindo a reserva de 50% das matrículas por curso nas 59 universidades federais e 38 institutos federais.
--

Fonte: Atualizado pelas autoras de MARQUES, ALMEIDA E SILVA, 2014.

Identificamos nessas legislações o resultado de um movimento de resistência e subversão à imposição da colonialidade, ao representarem importantes avanços, ao possibilitarem diálogos sobre os saberes indígenas e afro-brasileiros no currículo escolar, na perspectiva da interculturalidade crítica e decolonial como ferramenta pedagógica, que segundo Walsh:

[...] 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. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial (WALSH, 2009, p.25).

A colonialidade, no Brasil, é marcada pelos discursos do mito da igualdade racial e essas legislações sofrem resistências na implementação. Apesar disso, elas vem orientando a educação para as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras e acenam para o êxito das políticas de Estado, visando o reconhecimento, a valorização e a visibilidade da cultura, da história, da afirmação identitária de não-brancos.

A LITERATURA NA DESCOLONIZAÇÃO DE IDENTIDADES

Para Nilma Lino Gomes (2002) a relação com o corpo faz parte da cultura e do pertencimento social. O corpo é alterado culturalmente e impera como fundamental para a afirmação identitária, seguindo padrões sociais e culturais. Essas alterações no corpo ainda guardam em si o processo de humanização ou coisificação. Nele são marcados os padrões estéticos contextualizados culturalmente a que se dispõe os sujeitos. Esse corpo pode ser usado como protesto contra a indústria cultural, mas também de forma massiva obedece padrões estéticos referenciado pelas mídias. As evidências culturais impressas no corpo são marcas construídas socialmente e historicamente. As discussões raciais das identidades de negros/negras foi marcada na escola por meio de discursos de subalternização dos corpos, retratados nos livros de história por maus-tratos corporais. Não há como medir de forma precisa como esse discurso operou repetidamente na vida dos alunos e alunas. O corpo mutilado pelo colonizador é desqualificado nas relações de poder eurocêntrico e operaram de forma a desconstruir e subjugar racialmente as crianças, jovens e futuros adultos.

O status de pertença para alguns negros e negras construído socialmente no Brasil foi de assimilação cultural e branqueamento.

[...] aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos

sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 235).

Essa trajetória está em desconstrução em muitos espaços, inclusive no escolar e nos materiais mercadológicos produzidos para atender à demanda na área da educação. Devido a necessidade de representar nos artefatos escolares outras representações, conforme a recomendação do aporte jurídico. O espaço identitários afirmativo de negros e negras passa pela corporeidade. Conforme a pesquisadora Nilma Lino Gomes aponta (2002), por meio do cabelo crespo e da cor da pele.

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos. Será que eles são superados?

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. (GOMES, 2002, p. 4)

A literatura infantil gradativamente recebe produções que promovem essa reflexão e referenciam as representações étnicas como a do negro/negra. Elas descentralizam o eixo de representação da branquidade, já que apresentam como protagonistas outros fenótipos.

A valorização de características fenotípicas usadas biologicamente, em meados do século XVIII e XIX, como ultrajantes e que serviram para subalternizar algumas etnias dentre elas a negra, ressurgem agora na fusão entre corpo e história como um espaço cultural, político e social de afirmação identitária. A transposição dessas características como cor de pele, cabelos e outros traços para a literatura permite uma identificação com um projeto maior, o da descolonização.

A quebra de paradigmas, padrões, preconceitos e estereótipos raciais surge como uma luta pela valorização do negro/negra e funda novas representações por meio de obras literárias na valorização identitária no Brasil. Pensar em tais características é contextualizarmos novas formas de aprender, seja no ambiente escolar e na sociedade. Algumas características como o cabelo cacheado foram e são motivos de racialização e preconceito, ressurgem agora como formas de fortalecimento para a identidade. Elas (re)afirmam um espaço corpóreo cultural na representação da arte como espaço de expressão negra/o em territórios antes ditos ‘neutros’, mas sempre organizado por meio de discursos para a branquidade. “Dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana- ao ser- a mais constante: é o branco o representante da espécie” (ROSEMBERG, 1985, p.81)

A literatura atual possui um espaço de representação de não-brancos compreendido como fundamental na tentativa de descolonizar a infância por meio de características de afirmação por meio da corporeidade. Com esse propósito, destacamos cinco obras destinadas ao público infantil. Elas tratam da infância, mas também trazem para a análise a personagem negro/negra, enfatizando o cabelo cacheado, traço fundamental para a afirmação identitária pelo ato político e social que cada cacho guarda e a cor da pele, são elas: i) “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém, ilustrado por Adriana Mendonça; ii) “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!” de Lucimar R. Dias ilustrado por Sandra Beatriz Lavandeira; iii) “A fada

crespa”, obra no prelo, de Danielle Andrade ilustrada por Flávia Bomfim. Tal obra foi escolhida, pois a autora trabalha com mediação em diferentes espaços em Salvador- Bahia. Apesar de não explorarmos a obra sob o ponto de vista da criança, ela encanta e apresenta muita inventividade e originalidade, como nesse artigo procuramos subverter a ordem colonizadora, tal proposta se coaduna com essa intenção; iv) “Nikké”, Édimo de Almeida Pereira, ilustrações Angelo Abu; v) “Chico Juba”

i) O cabelo de Lelê é uma narrativa que trata de uma personagem negra que inicialmente não gosta do seu cabelo. A história é que cada um dos cachos da personagem guarda um pouco de sua ancestralidade e coincide com a de empoderamento de sua história, cultura e pertença. A protagonista é posta em situações de reflexão sobre seu cabelo. Ela é confrontada com algumas situações não explicitadas no livro, pois não se nasce discordando de uma ou outra característica. Essa é uma construção social que em algum momento vem a se tornar problema pelos ditames culturais propagados comercialmente. Um dos motivos é a valorização de traços fenotípicos como cabelos lisos, loiros, tez clara e olhos também. Ainda, pelos modelos eleitos e reproduzidos interminavelmente como ‘beleza’ para a toda a sociedade por meios de informações diversas que acabam ditando uma aparência idealizada. Nessa relação à criança também consome e assimila a estrutura social de uma beleza feita para o consumo com orientações eurocêntricas.

A literatura como artefato cultural, ligado a indústria massiva de consumo nos permite questionar a fronteiras entre: o belo idealizado comercialmente e o belo experienciado como natureza fenotípica real. Por isso ao fim da história: “Lelê gosta do que vê!/ Vai à vida, vai ao vento/ Brinca e solta o sentimento/ Descobre a beleza de ser como é/ Herança trocada no ventre da raça/ Do pai, do avô, de além-mar até”. (BELÉM, 2007, p.12)

A mudança do olhar da personagem ocorre ao se descobrir bela com cabelos cacheados. O senso estético se aprofunda pelo entendimento construído ao se apropriar da cultura afro-brasileira. A identidade é uma afirmação coletiva que se enraíza na história.

ii) O livro da Professora Lucimar Rosa Dias, “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”, nos permite afirmar a importância da naturalização da infância. A descrição da personagem pelo narrador-observador enfatiza a família como sendo diferente em gostos e escolhas e assim apresenta a possibilidade da criança em se identificar com as idiossincrasias da família. Nessa composição observamos uma família que possui características muito distintas entre si, a mãe gosta de ler jornais e arrumar o jardim; o pai gosta de cozinhar e assistir jogo de futebol; o irmão mais novo brinca de esconde-esconde e o mais velho adora vídeo-game; a avó materna gosta de rock e de caminhar. A protagonista é marcada pela beleza, inteligência e por ser sapeca. “Vou apresentar uma menina muito especial. Ela é linda, inteligente e muitíssimo sapeca.” (DIAS, 2012, p.1-2) Todos se respeitam muito e a protagonista afirma sua cor de pele e seu cabelo.

O narrador a apresenta como Luanda por ser referência a uma cidade que o pai da protagonista conheceu e achou linda. Essas descrições servem como caracterizadoras de uma família que vive na cidade grande de classe média-alta. O conjunto de afazeres de cada um dos membros da família apresentado na narrativa naturaliza as relações, permitindo a integração entre a família e a personagem, caracterizando o olhar da criança e a representação dela sobre a infância.

iii) “A Fada Crespa” de Danielle Andrade é destaque nessa linha de narrativas que permitem a criança adentrar ao mundo mágico das fadas.

Lá na nuvem mais azul do Céu brincam as Fadas Crespas. São elas que fazem pular as ondas do mar, aceleram ou freiam as tempestades, tornam doces e brilhantes as águas dos rios, dançam pertinho das estrelas e voam encantadas, sem precisar de asas. Mas nem sempre foi assim. (ANDRADE, [s.d])

Uma fada negra e com cachos bem enroladinhos protagoniza a ação. Aconselhada pela fada mais velha Cici em momentos pontuais. Ela resgata a sabedoria e orientação do arquétipo da avó, a grande sábia que viveu muito e sabe aconselhar, e instiga a fada a resolver o seguinte problema: ela deve voar sem asas.

A fada encontra na floresta um arco com tranças que trançam o cabelo cacheado. As tranças são muito apreciadas pela fada, contudo, ela ganha a tarefa de voar sem asas, como a maioria das brincadeiras da fada são no céu. As tranças acabam sendo um termômetro para os momentos de irritação da fada, impossibilitada de voar, pois elas se contorcem e ficam para cima. Até que ela é aconselhada a ir ao mar um dos seres mais sábios, devido a idade, e se encontra com uma baleia. Após elas nadarem e lancharem chá com batatas gratinadas, a baleia aconselha a menina a soltar o cabelo, imediatamente ela voa.

Só de lembrar de voar suas tranças começaram a se eriçar, então mais que depressa Fada Crespa começou a desfazer as tranças e num instante sentiu seus pés saírem do chão. Estava voando outra vez! Alegre fechou os olhos para lembrar da ventania. Num instante sentiu um cheiro forte de flor e percebeu que em meio aos seus cachinhos crescia agora um jasmineiro encantado cheio de flores azuis bem perfumadas. Fada Crespa então voou mais alto, porque como se vê por aí, os pés de jasmims, iguaizinhos aos cabelos crespos de muitas meninas que vivem na terra e muitas fadas encantadas que vivem nas nuvens, tem o dom especial de crescerem para cima e são os melhores amigos das estrelas e de todas as coisas lindas que moram no céu. (ANDRADE, [s.d.]

A fada cumpre a tarefa dada e ainda com suas tranças leva a baleia vez ou outra para passear no céu cheio de estrelas, como ela é grande, parece uma estrela cadente. Nessa narrativa o mundo do faz de conta é importante para enfatizar como representações arquetípicas dos seres mágicos, no caso as fadas, podem ser caracterizados como negra, internalizando novos valores além das representações eurocêntricas e mercadológicas veiculadas por desenhos e bonecas para o consumo.

iv) O quarto livro de Édimo de Almeida Pereira Nikké de forma poética conta as aventuras de Nikké, uma personagem com cabelos crespos e negra que acaba auxiliando as mulheres que tinham no cabelo a cronologia temporal do dia e da noite. Uma delas queria mudar o visual encurtando o cabelo, mas isso afetaria o tempo, e a única capaz de mudar tal circunstância era Nikké. A personagem-criança também nessa narrativa é a única com poder de convencimento para que a noite não encurte o seu cabelo e altere a própria cosmogonia vital do universo.

Nikké sugere que se mesquem os cabelos e ao ter um pouco dos cabelos loiros do dia nos cabelos pretos, como luzes. “A partir de então, as noites deixaram de ser tão escuras, a ponto de podermos enxergar as estrelas, em seu tom mais que brilhante, quando olhamos para o céu.” (PEREIRA, 2011, p.14) E ao ter em seu cabelo loiro mechas escuras: [...] os dias se tornaram mais amenos, com momentos de sombra, para que os andarilhos, os bichos e as pedras se refrescassem dos rigores de sol.” (PEREIRA, 2011, p.15) Devido a esse auxílio as mulheres deram a menina fios de cabelos pretos e loiros, os quais ele trançou e com ele laçou um cometa para o espaço. A menina vive muitas aventuras em diversos lugares, pois como toda criança curiosa ela vive muitas aventuras. Parte dessas histórias são contadas em uma tribo, trazendo para a narrativa a figura ancestral do griô, o contador de história africano que ensina por meio das histórias orais.

v) O quinto livro escolhido foi o do “Chico Juba” escrito por Gustavo Gaivota e ilustrado por Rubem Filho, a história é de um menino com uma cabeleira que se torna cientista para tentar inventar um xampu que mude seu cabelo. O seus inventos vão desde xampu dentes de leão, que fazem o cabelo dele voar ao vento e ele fica careca; o xampu de terra o deixa cheio de plantinhas e grilos. Foram tantas invenções até Chico aceitar a sua Juba,

esse livro permite tratar da temática com ênfase no cabelo, aqui o recorte de gênero é importante, já que a maioria das obras apresentadas revela uma tendência em problematizar e afirmar os cabelos para a infância das meninas.

A estética voltada para a menina negra em maior escala nas publicações no Brasil se deve a valorização dos cabelos lisos como padrão de beleza e status. Assim escolhemos nesse trabalho, um livro para indicar para os meninos a valorização do cabelo. Em cada uma das invenções propostas encontramos uma nova aventura e com ela a possibilidade de afirmar o cabelo crespo como estética de empoderamento corpóreo de meninas e meninos negras/os.

Em todas as obras, as crianças protagonistas trazem a individualidade marcada pela afirmação identitária racial da infância sem estereótipos de traços físicos ou posturas caricatas. Como Nilma Lino Gomes (2002, p.2) afirma: “O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário.” Esses livros literários mantêm uma estrutura no nível simbólico para o ser e viver a infância com a afirmação e possibilidade de ser criança sentindo-se belo. Eles também marcam os traços de negritude na valorização da diferença e ênfase na estética na beleza diferente da proposta colonial estética de valorização do eurocentrismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções da literatura infantil apresentadas no trabalho naturalizam e afirmam representações identitárias por meio de personagens-protagonizadas/os por negras/os. Essa estratégia insere o artefato cultural como possibilidade de inserir na pauta escolar questões pertinentes a representação das crianças e do jovem negra/negro, afirmando de maneira positiva a identidade deles e fortalece a estima por meio da cor de pele e do cabelo cacheado.

O modelo interpretativo na escolha das histórias levou em conta os aspectos afirmativos para a descolonização da infância por meio das características estéticas de não-brancos. Assim, os livros escolhidos alteram a ordem nas relações de poder dominante da produção de livros protagonizados por brancos e indicam um espaço de resistência contra a manutenção de privilégios de discursos modelares universais e generalistas. Os cinco livros escolhidos ainda inserem uma nova orientação para a formação e representação identitária da criança e do jovem negro/negra por meio da temática abordada.

Dessa maneira, permite outros discursos para a autoidentificação da criança sem as lentes culturais eurocêntricas, descolonizando espaços e inserido representações atuais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Danielle. Ilustrado por Flávia Bomfim. **A fada crespa**. Disponível em: < <http://movicontinuo.blogspot.com.br/search?q=fada+crespa> >. Acesso em 10 de maio de 2015.

ARAÚJO, Débora Cristina. **A produção literária infanto juvenil brasileira e as relações raciais: conjuntura, limites e possibilidades**. (2011) Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/602279/d%C3%A9bora-cristina-de-araujo---xi-congresso-luso-afro-brasil...> Acesso em 4 de junho de 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
BELÉM, Valéria. Ilustrado por Adriana Mendonça. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 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, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2009**. Disponível em <<http://www.portaldainigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em 28 de mai. de 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/ juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo**. 4ª ed. Ática, 1991.

DIAS, Lucimar R. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Ilustradora Sandra Beatriz Lavandeira. Mato Grosso do Sul: Alvorada, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004> Acesso em 11 de Julho de 2015.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Ilustrado por Rubem Filho. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para Crianças: Para conhecer a Literatura Infantil Brasileira: Histórias, autores e textos**. São Paulo: Global ed. 1986.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In:

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Psicologia**, São Paulo, n.3, p. 207-31, 1950.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARQUES, Eugênia P. de S.; ALMEIDA Alexandrina de; SILVA, Wilker S. A **Percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar**. Disponível em <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/461/427> Acesso em 10/07/2010

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 59-90, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

PEREIRA, Édimo de Almeida. Nikkê. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Vinícius Baptista da. Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, 2003, v. 29, n. 1, p. 125-146.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos brasileiros: uma síntese da literatura**. São Paulo: PUC/SP, 2002.

WALSH, Catherine. "Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

Recebido em: 08 de novembro de 2015.
Aceito em: 29 de maio de 2016.