PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES

CURSO DE PEDAGOGIA



**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ENCRUZILHADA:**

**ESPIRITUALIDADE NEGRA VERSADA EM LITERATURA INFANTIL**

ANDRESA CRISTINA SILVA MORENO

GOIÂNIA

2022

ANDRESA CRISTINA SILVA MORENO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ENCRUZILHADA:**

**ESPIRITUALIDADE NEGRA VERSADA EM LITERATURA INFANTIL**

Trabalho de Monografia apresentado à Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Adriane Camilo Costa.

GOIÂNIA

2022

ANDRESA CRISTINA SILVA MORENO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ENCRUZILHADA:**

**ESPIRITUALIDADE NEGRA VERSADA EM LITERATURA INFANTIL**

Este trabalho de monografia julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pela Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em 22/06/2022.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profa Dra Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto

Coordenadora de Monografia

Banca examinadora:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Orientadora: Profa Dra Adriane Camilo Costa

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profa Dra Tânia Ferreira Rezende

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profa Dra Marcilene Pelegrine Gomes

GOIÂNIA

2022

**DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho de Monografia à minha avó, que me apresentou o prazer e a beleza que há nas letras.

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos seres que tornaram a realização deste trabalho possível. Aos meus mais velhos e antepassados que me permitiram existir. À minha ancestralidade negra da qual herdei os aspectos importantes para reconstrução da minha identidade, minhas tias-avós paternas, matriarcas negras que quebraram padrões sociais e se tornaram, todas as cinco, mulheres com graduação superior e donas de si. À minha bisavó Isaura que foi a grande gênese dessas mulheres. Ao meu pai e minha mãe por me ofertarem o melhor que tiveram. Ao meu filho, por me dar o sentido de continuidade, de amor profundo e de grande interesse pelo desenvolvimento humano, desde a primeira infância, que contribuiu com minha escolha pela educação. Ao meu mestre de Capoeira Angola e Samba de Roda, Mestre Goyano, que generosamente compartilha comigo sua sabedoria nessa manifestação cultural de matriz africana, local onde me descobri uma mulher negra e encontrei terreno de pertencimento, deleite e identificação. À sacerdotisa de orixá, Mãe Gamutinha, de Salvador, e à sacerdotisa de Umbanda Mãe Iara, de Goiânia, por cuidarem de minha espiritualidade com acolhimento e afeto, me ensinando sobre histórias antigas. Por fim, mas não menos importante, à minha orientadora Adriane Camilo, que me incentivou em minhas ideias mais ousadas, valorizou meus anseios, me auxiliou prontamente no que precisei, fez observações importantes, respeitando minhas escolhas, e não me permitiu desistir dos meus propósitos.

*Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas alteradas pela violência colonial e para aqueles que desfrutam dos privilégios, da proteção, e dos poderes herdados e mantidos nessa arquitetura de violência e exclusão, a educação não pode ser meramente entendida como política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. [...] a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização.*

*Luiz Rufino*

**RESUMO**

O presente trabalho de monografia para o curso de Pedagogia objetivou articular: educação, racismo e antirracismo, literatura infantil, subjetividade e identidade negra, e espiritualidades/religiosidades de matrizes africana e afro-brasileira, em um esforço para compreender como um livro de literatura infantil pode reunir estas questões e qualificar a ação educativa dentro da escola, e também fora dela. Para isso, ponderou-se sobre a importância da escola, hoje, como principal meio para desconstrução das desigualdades geradas e reproduzidas em seu interior pelos efeitos da colonialidade, como apontou Rufino (2021), Quijano (2005) e Carneiro (2005). Assim como sua característica de local importante para lidar com as questões que dizem respeito à população negra, pois, de acordo com Gomes (2002), Munanga (2009) e Rufino (2021), ela é um dos meios fundamentais de construção da identidade negra e da compreensão da diversidade. Desta forma, a arte foi tomada como instância presente na escola capaz de qualificar a educação antirracista. A literatura infantil, foi considerada como instrumento para realização desta tarefa, por meio da investigação das suas qualidades estéticas e as derivadas implicações na formação da subjetividade, explicitadas por autores como Coelho (2000), Ianni (1999), Cândido (1999), Burgarelli (2011), Caldin (2005) e Reyes (2010). Sobretudo, foi investigada sua relevância para a construção da identidade das crianças negras e da compreensão da diversidade em crianças não negras, principalmente nos autores Debus (2017), Araújo (2018), Lima (2005), Silva (2010). Quanto às espiritualidades/religiosidades de matriz africana e afro-brasileira, foram exploradas suas contribuições, na literatura infantil, para o combate ao racismo religioso; para gerar representatividade negra e para realizar o resgate epistemológico dos antepassados do povo negro. Essa parte da investigação inclui conceitos importantes como o de oralitura, de Martins (2003), que valoriza a oralidade nas tradições africanas. Entre os autores que subsidiaram esta discussão estão Nogueira (2020), Bâ (1980), Flor do Nascimento (2016), Lopes (2005), Sodré (1988), entre outros. A partir dos conceitos estudados ao longo da pesquisa, reforçados pelo exercício de analisar algumas obras de literatura infantil, este trabalho propôs a produção de um livro infantil – narrativa literária e visual – que contasse uma história da tradição espiritual/religiosa de matriz africana, matriz essa apresentada em seus diferentes aspectos por Sàlámì e Ribeiro (2011), Oyèwúmì (2021), Omidire (2005) e outros. A produção do livro como resultado final da investigação visou atender a demanda da população negra por mais histórias que as representem de maneira digna, justa, em condições de protagonismo, contextualizado com a ontologia de seus antepassados, e foi realizada articulando experiências de pesquisa e de leitura e escrita pessoal.

**Palavras-chave:** educação antirracista; literatura infantil, identidade negra, religiosidade de matriz africana.

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ................................................................................................. 8

**CAPÍTULO 1**

**LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA, IDENTITÁRIA E ANTIRRACISTA** ................................................................ 12 1.1 Os livros de histórias e a formação humana ........................................... 16 1.2 Literatura Infantil: identidade e antirracismo ............................................. 18 1.3 Exercitando o olhar: análise de obras para público infantil........................ 26

**CAPÍTULO 2**

**UNIVERSO IORUBÁ PARA AMBIENTAR UMA LITERATURA INFANTIL**... 33 2.1 A cosmopercepção iorubá ........................................................................ 38 2.2 Os iorubás no Brasil .................................................................................. 40

**CAPÍTULO 3**

**ESCREVENDO E ILUSTRANDO UMA HISTÓRIA INFANTIL** ....................... 43 3.1 A construção das personagens ................................................................. 46 3.2 A construção da narrativa literária e visual ................................................ 51

**CONSIDERAÇÕES** ........................................................................................ 57

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** .............................................................. 59

**APÊNDICE** ..................................................................................................... 65

**INTRODUÇÃO**

A encruzilhada pode ser um lugar onde os caminhos se convergem e se encontram, como também pode ser um ponto crítico onde se deve tomar uma decisão de qual caminho seguir. Ela é um símbolo muito importante das tradições afro-brasileiras e guarda em si significados profícuos para desdobrar os assuntos que circulam este trabalho de monografia. Proponho encruzilhar as questões: educação; combate à opressão racial, à hegemonia de saberes e de identidades e ao racismo religioso; arte e literatura infantil; e espiritualidades/religiosidades de matriz africana, para pensar em ferramentas de transformação do presente e construção de um futuro mais justo.

A educação nacional, como parte fundadora da estrutura social brasileira, esteve, historicamente, permeada pelo racismo estrutural [[1]](#footnote-1)e opressão colonial. Seja na época dos missionários jesuítas, no Brasil colônia, no Império, a partir da primeira constituição em 1824, ou na implementação da República e a crescente necessidade de instrução dos indivíduos para construir uma nação, a população negra sempre esteve à margem dos processos de escolarização.

Como nos mostra Gonçalves e Silva (2000) e Almeida (2018), a escola teve papel crucial na consolidação da estrutura excludente, na perpetuação do racismo estrutural e na difusão da opressão racial. Seja por falta de condições dignas para que a população negra conseguisse estudar; pela necessidade de priorizar o trabalho em detrimento dos estudos; pela precarização das escolas voltadas para a população pobre – na sua maioria, negra –; pela culpabilização dos indivíduos pelo fracasso escolar; pelas vivências de opressão racial no seio das escolas devido à incorporação da cultura racista nas instituições e em seus conhecimentos transmitidos, os negros tiveram, por muito tempo, a escola como uma espécie de “inimiga”. Ainda hoje a população negra figura números de escolarização muito abaixo da população branca, são maioria nas estatísticas de evasão escolar, de reprovação e analfabetismo e minoria em anos de estudo, em universidades e cursos de pós-graduação. O ensino de cultura e história africana e afro-brasileira também encontra ainda muitos obstáculos. (OLIVEIRA, 2020).

Concordando com o que nos diz Paulo Freire, que a escola sozinha não consegue mudar a sociedade, mas que sem ela essa mudança se torna impossível (FREIRE, 2000), é imprescindível que, para isso, a escola esteja compromissada com as questões raciais e caminhe na contramão da direção que tomou durante a maior parte de sua história. Ou seja, ela precisa colaborar para o combate ao racismo na sociedade e ao etnocentrismo[[2]](#footnote-2) em seus currículos, para a educação das relações étnico-raciais e a compreensão da diversidade e para a construção da autoestima e das identidades das crianças negras de forma satisfatória. As relações étnico-raciais se configuram como importante campo de reflexão ativa e intervenção educacional no sentido de promover a igualdade entre os grupos étnicos marginalizados e os demais, e de contribuir para o letramento racial crítico[[3]](#footnote-3).

Consonante às questões discutidas neste trabalho, o enfrentamento à intolerância religiosa é uma das facetas que compõe o prisma do combate ao racismo. O babalorixá[[4]](#footnote-4) e doutor em semiótica Sidnei Nogueira (2020) explica que, em se tratando de Brasil, a intolerância religiosa é, em grande parte, racismo cultural. Isto porque outras religiões não sofrem ataques e agressões na intensidade e violência que as comunidades tradicionais de matriz africana sofrem. Em sua perspectiva se trata, portanto, de racismo religioso, pois as investidas hostis não se motivam apenas no repúdio ao diferente, mas às origens negras dessas religiões. Nogueira postula ainda que o termo intolerância seja mais adotado devido ao mito da democracia racial[[5]](#footnote-5) e da suposta laicidade do Estado (2020, p. 47).

A intolerância religiosa como prática racista na escola acontece em mais de um aspecto, como os casos de ataque direto aos estudantes ou professores pertencentes às religiões negras, noticiados constantemente nas mídias, ou subnotificados[[6]](#footnote-6); e o receio das crianças e jovens de terreiro[[7]](#footnote-7) em assumir sua identidade religiosa na escola, seja por medo da hostilidade, como demonstra Caputo (2012), seja por falta de representatividade no currículo. Este último se relaciona com um dos aspectos mais detalhadamente abordado neste trabalho – a invisibilidade das epistemologias africanas e afro-brasileiras nos conteúdos presentes na escola, mantendo uma perspectiva etnocentrista do conhecimento, o que Nogueira (2020) relaciona como efeito pós-colonização (2020, p. 144).

Eleger a forma mais eficaz de lidar com as questões levantadas pode ser tarefa difícil, no entanto, se tratando de educação e de infância, enveredar-se pelos caminhos da arte parece uma maneira pertinente e frutífera de manejar essas questões. A arte é ousadia, é, ao mesmo tempo, alimento para a imaginação infantil e campo vasto para sua expressão, é plurivalente e conecta-se com a complexidade humana e social, capaz de semear nas mentes e nos corações, especialmente das novas gerações, soluções para problemas individuais e coletivos. A arte literária para crianças traz a estética textual e visual e enriquece esse empreendimento, mediante uma das mais antigas atividades inventivas da humanidade – contar histórias.

Assim, a literatura infantil que tenha verse sobre a espiritualidade/religiosidade de matriz africana, se mostra instrumento estético precioso para uma educação antirracista, para o resgate cultural e representativo da cultura de matriz africana, para a construção da autoestima das crianças negras e para e celebração da diversidade em nossa sociedade.

Ao longo da pesquisa, serão considerados os dois vocábulos: espiritualidade e religiosidade, concordando com o que diz o professor Flor do Nascimento (2016) sobre as tradições espirituais africanas, mais especificamente a tradição iorubá. O estudioso elucida que, na perspectiva iorubá não existe separação entre vida física e espiritual, as divindades não se encontram numa realidade transcendente, ao contrário, as realidades são indissociáveis entre si, são complexas e relacionadas e não duais e contrapostas. Ou seja, de acordo com a etimologia da palavra religião (que vem do latim *religare*), não há uma ligação perdida que precise ser restaurada, por isso a importância do termo espiritualidade como dimensão que trata dos mistérios e sentidos da existência. No entanto, quando olhamos para o contexto enfrentado pelos africanos no Brasil que, desde sua chegada, tem resistido às investidas de morte, negação, apagamento e inferiorização de sua cultura, podemos pensar na pertinência do termo religião por se tratar de uma reconexão com a memória e a identidade africana, uma religação entre África e Brasil.

Deste modo, este trabalho se desdobra em duas partes, de um lado a pesquisa, a problematização e a escrita teórica, e do outro lado a produção de um livro de literatura infantil (texto e ilustração), como exercício artístico para materializar os conceitos que aqui serão desfiados. A primeira parte, o trabalho teórico, se divide em 3 capítulos. O primeiro capítulo dedicado à literatura infantil e sua contribuição para a formação humana (cognitiva e subjetiva), para a formação da identidade das crianças negras e para a educação das relações étnico-raciais; e análise de algumas obras literárias para público infantil observando os aspectos tratados nos itens anteriores do capítulo. O segundo capítulo traz um pouco do universo iorubá, tronco étnico-linguístico africano de onde veio a história escolhida para o livro literário infantil, tratando de aspectos históricos, sociais, espirituais/religiosos e de sua presença no Brasil. O terceiro capítulo diz respeito aos aspectos da produção literária e visual, a experiência de escrever um livro infantil, os personagens, a produção do texto e das ilustrações.

O livro produzido, intitulado “Taiwó e Kehindé” é o centro da encruzilhada, ponto de confluência das questões que compõem a pesquisa. Ele também é o instrumento que poderá ser utilizado para tomar a decisão que a encruzilhada propõe, produzido com propósito de oferecer recurso para trabalhos educativos que nos conectem com nossas origens africanas, desdobrando-se no deleite artístico, combate ao racismo, no letramento racial crítico, na representatividade para crianças negras, no resgate cultural, no enfrentamento do racismo religioso, na celebração da diversidade e em muitas outras possiblidades que podem surgir. Como centro da encruzilhada, é um ponto de grande fluxo de sentidos, percepções, valores e histórias. A produção do livro foi movimentadora de todo o estudo, partiu de minha trajetória que se iniciou, desde a infância, no campo das artes, enveredando-se pelas artes visuais, pela escrita poética inspirada por minha avó, tomando novos rumos conforme percebi a necessidade de resgate de uma identidade negra e da importância da espiritualidade africana nesse resgate e reconstrução. Escrever e ilustrar um livro infantil foi uma forma de trazer o exercício artístico para o trabalho de monografia, envolvendo questões que agregam sentidos que cruzam o particular e o coletivo, nesse esforço de valorização das identidades negras, neste tempo da vida tão precioso que é a infância.

O livro Taiwó e Kehindé consiste, portanto, num movimento Sankofa, conceito fundamental presente no adinkra – ideograma dos povos Akã[[8]](#footnote-8), que apresenta significados e valores culturais complexos para cada um de seus símbolos. Sankofa, representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás com uma esfera em seu bico, significa voltar e apanhar o que ficou para traz. Em um movimento de resgate, de olhar para as raízes como atitude imprescindível para construir o futuro. (NASCIMENTO, 2008). Taiwó e Kehindé é uma produção artística derivada desta pesquisa que, como o pássaro Sankofa, retorna para buscar nas cosmopercepções[[9]](#footnote-9) tradicionais iorubá, conhecimentos e dons para transformar o presente e vislumbrar o futuro que queremos.

**CAPÍTULO 1**

**LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA, IDENTITÁRIA E ANTIRRACISTA**

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Nely Novaes Coelho

A reflexão de Coelho (2000) foi escolhida para abrir os caminhos desta pesquisa pois a arte é uma instância com impacto poderoso na subjetividade, presente desde os primórdios da expressão humana no mundo e que acompanha os momentos de florescimento e de caos, de construção e de transformação culturais. A arte alcança o reino simbólico do ser, onde fervem os anseios e cristalizam-se imagens. A arte literária feita para as crianças, encruzilha a linguagem textual e visual e se mostra um artefato polivalente capaz de qualificar a formação cognitiva e a compreensão da diversidade, bem como a formação subjetiva, humana, onde se constroem as identidades e a autoestima das crianças.

O avanço da sociedade nas discussões políticas e a pressão que ela exerce sobre o Estado para garantir ações que contemplem a diversidade cultural brasileira são algumas das estratégias que possibilitam o alcance dos propósitos acima citados. De forma concreta, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é uma importante ação afirmativa para a reparação histórica em relação à população negra brasileira, ao reconhecimento dos povos e das matrizes africanas na formação da cultura e da identidade nacional. Essa Lei alterou a Lei nº 9.394[[10]](#footnote-10), instituindo obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em instituições de educação básica do território nacional, abrangendo todo o currículo escolar e em especial as áreas de Educação Artística, Literatura e História (BRASIL, 2003).

Como desdobramento da lei, o documento aprovado pela Comissão Nacional de Educação (CNE): Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visa “atender à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.” (BRASIL, 2004, p. 10). Neste documento, os autores acrescentam que tais políticas devem garantir a formação de sujeitos capazes de lidar com as relações conflituosas produzidas pelo racismo e

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL, 2004, p. 15).

Desta forma, o Estado volta sua atenção para a educação como principal meio de desconstruir a ignorância e promover o conhecimento sobre as questões negras e sobre o povo negro. As discussões no seio dos movimentos negros ressaltam a importância das escolas por atuarem no período inicial do desenvolvimento humano, um campo onde a tarefa de plantar as sementes da equidade, da justiça, do letramento racial e da diversidade se torna frutífera.

A educação como “campo”, na expressão bourdieuana (BOURDIEU, WACQUANT, 2005), ou seja, como uma instância que opera relativamente sob suas próprias diretrizes e possui certa autonomia, pode abrir espaço para forças contrárias ou favoráveis aos avanços sociais que buscamos, isso a coloca no centro das iniciativas governamentais e dos debates dos movimentos negros nacionais. A educação básica é um dos principais círculos de socialização e aprendizado cultural e científico e é, ao mesmo tempo, atravessada por disputas constantes entre a conservação da hegemonia e a busca da transformação. Por isso, o investimento para a defesa de uma sociedade equalitária neste campo é medular. Rufino (2021) ressalta que a educação não deve negar o conflito, ao contrário, deve assumi-lo como possibilidade criativa para desmantelar conformações e modos de ser, fazer e pensar únicos. Para o autor, a educação deve sempre perseguir a prática da liberdade. Diante de um mundo erigido sob a violência da colonização, que se reinventa e perdura em múltiplas dimensões.

Será possível uma educação que não seja bancária, que propicie a libertação das existências subtraídas pelas ações de catequese, plantation e intervenção militar? Como honrar as existências que serpenteiam no tempo e ritualizar a vida como algo que não seja meramente utilitário? A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador. (RUFINO, 2021, p. 5-6).

Gomes (2002), em uma elaboração sobre educação e identidade negra, concebe esta última como fruto de uma construção histórico-social-cultural cujos conflitos fazem parte de sua natureza e cuja construção se dá, sobretudo, durante a passagem dos sujeitos negros pela escola. Isso porque a identidade forma por meio de um olhar que os negros direcionam a si mesmo a partir de sua relação com o meio e com o outro, é nessa relação que temos nossa identidade abordada, interpretada e significada. Nesse âmbito, o diálogo entre educação e identidade negra assume dimensão relevante, pois representam articulações individuais e sociais capaz de funcionar como uma *faca de dois gumes*, uma vez que

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, p.39)

Assim, as práticas que valorizem o olhar para os sujeitos negros e sua cultura são imprescindíveis e pode acontecer em várias esferas do contexto escolar, dentre elas a arte é uma das mais potentes. A escolha da literatura como instrumento para a construção da identidade negra, de uma educação antirracista e da compreensão da diversidade reitera as linguagens artísticas como “atividades de construção, expressão e conhecimento. [...]. E configura-se, segundo os teóricos, no motivo principal da interação do homem com o universo, com o outro e consigo mesmo.” (CALDIN, 2003, p. 48). A arte oferece múltiplas ferramentas para lidar, representar, compreender e, inclusive, tensionar a realidade, capaz de questionar a própria cultura, desnudar nuances ambivalentes e escancarar questões carentes de atenção para uma sociedade mais justa, pois

Como o mundo é complexo, intricado, difícil, problemático, contraditório, contínuo, descontínuo, opaco e infinito, os indivíduos e as coletividades estão sempre empenhados em alguma forma de exorcismo, sublimação ou fabulação. Muda a linguagem, mas permanece a obsessão de desencantar e reencantar, para que se pareça com a utopia ou a nostalgia (IANNI, 1999, p. 38).

Portanto, dialogando com o que foi estabelecido pela Lei 10.639/2003, a literatura infantil é um importante instrumento estético para a educação das relações étnico-raciais, para a autoestima das crianças negras e para o reconhecimento social da cultura negra como elementar para a identidade nacional. Assim, fomenta o letramento racial de forma consonante com a ludicidade da infância e que favoreça a formação de seres humanos conscientes, capazes de compreender e celebrar a diversidade.

**1.1 Os livros de histórias e a formação humana**

As narrativas ficcionais, ao mesmo tempo que informam as percepções subjetivas do autor, também possuem a capacidade de espelhar e influenciar o mundo concreto, pois elas são “um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele” (CANDIDO, 1999, p. 86).

A ficção faz parte da vida humana, é exercício ativo da imaginação e cria modos para elaborar a própria experiência. Constela em um céu de fantasia, questões fundamentais para o entendimento da vida, das relações, das angústias e dos desejos, e que podem ser contempladas de maneira simbólica fora de si, sem, no entanto, deixar de movimentar os sentidos internos e nos levar ao reconhecimento, ao conflito e à reflexão que necessitamos para o crescimento de nossas consciências.

Cândido (1999) ressalta que a literatura é uma forma de conhecimento, e que um “grande número de mitos, lendas e contos são etiológicos, isto é, são um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade” (1999, p. 83). Ou seja, são criações com capacidade de alcançar perguntas básicas que o ser humano se faz ao longo da vida e dá sentido à sua existência por meio de um envolvimento mais profundo, povoando o imaginário com imagens que organizam e/ou desorganizam as emoções e as noções acerca da vida.

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (CÂNDIDO, 1999, p. 84)

Burgarelli (2011) salienta que a presença da literatura na escola não deve ser considerada sob uma perspectiva utilitarista, pragmática, com objetivo único de contribuir na alfabetização e na aprendizagem dos conhecimentos reunidos pela escola. A literatura deve atender ao chamado da arte de suscitar perguntas e projetar caminhos para mudanças. Sobretudo, ela deve levantar questionamentos indispensáveis para que a escola não se torne agente reprodutor de uma sociedade desigual e sim um lugar onde se aprende a imaginar outros mundos possíveis. Se o encontro com a literatura amplia a própria subjetividade do ser, ela não firma um compromisso com a formação humana homogênea, mas com a formação de seres capazes de abraçar o incerto, o imprevisível e fabular revoluções. Segundo Burgarelli,

[...] tanto a natureza quanto a função da literatura são radicalmente distintas da natureza e da função da escola. Esta tem como meta a castração e o desejo: sustentar as cordas da civilização firmes e amarradas e formar sujeitos iguais, implicados com as mesmas causas; já a meta da literatura é a sublimação e o gozo: provocar rupturas, envergar planificações, driblar o recalque para dar vida a outros elementos e, assim, fundar novo universo (2011, p.94).

No processo de construção da subjetividade, a literatura oferece aporte valioso devido à forma que as crianças se relacionam com os livros. A ludicidade que marca as narrativas para este público possui um vínculo muito próximo com a peculiaridade deste tempo da vida, sobretudo na primeira infância, onde a relação com a fantasia é muito fértil. Isso potencializa o envolvimento com a narrativa e o impacto da história em sua compreensão de mundo, na medida em que se entregam abertamente ao desconhecido e à experiência que dali germina. Belmiro e Galvão (2017) comentam como a tênue separação entre o concreto e o imaginário auxilia no mergulho na ficção sem a necessidade de se agarrar aos fatos. De acordo com as autoras, as crianças pequenas

Em suas brincadeiras de faz de conta, os objetivos conhecidos e nomeados pela cultura tomam outras formas e funções. As coisas não são o que parecem ser e, nesse movimento contínuo de transformações, nada é estável, imóvel ou irreal. Suas relações com os objetos animados e inanimados se dão de acordo com seu modo peculiar de apreender e compreender o mundo; sua fonte de experiência é ela mesma: suas sensações imediatas e diretas. (BELMIRO; GALVÃO, 2017, p. 108).

Reyes (2010) em seu livro *A Casa Imaginária*, defende que a inserção da literatura infantil na vida das crianças, bem antes da aquisição da leitura e da escrita, é benéfica em muitos sentidos, já que somos sujeitos imersos na linguagem desde o ventre. Essa relação íntima com a linguagem é o que torna frutífero ler para uma criança pequena, permitindo que ela embarque em sua própria imaginação nesse oceano que são as histórias literárias, sem perder o porto seguro da língua materna e da afetividade do adulto que lê para ela.

Se aproximando do ponto de vista de Burgarelli, ela se dedica em falar da *tarefa* da literatura, ao mesmo tempo simples e complexa, de “oferecer material simbólico inicial para que cada criança comece a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem quer e pode ser” (REYES, 2010, p. 15), e também para que seja capaz de ordenar “o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem” (REYES, 2010, p. 63).

Nesse caminho, Reyes desfia sobre a descoberta de si mesmo por meio da descoberta do outro, nas aproximações e distanciamentos entre a história narrada e sua própria história, e o quanto isso é uma experiência essencialmente humana. Este movimento está presente na vida muito antes do contato com a literatura escrita. As histórias orais, os mitos, os contos e as lendas permitiram que os povos se reconhecessem, se imaginassem e dotassem sua jornada pessoal e coletiva de propósito. Da mesma forma, o contato das crianças com o território indefinido a ser explorado quando abrem um livro pode oferecer essa experiência, pois

Talvez nessa incerteza que também entregamos à criança com a experiência de ler (já que ler é sobretudo acumular perguntas e abrir o leque de possibilidades) lhe outorguemos a faculdade para eleger, para explorar opções, para formar juízos e critérios, para lidar com os pesadelos e os sonhos e para inventar sua própria história nesse território onde confluem as histórias dos outros: de todos nós, os humanos (REYES, 2010, p.92).

Deste modo, a literatura infantil permite descobrir e cruzar o universal e o particular, levando o sujeito, por meio da imaginação, ao encontro de si mesmo como ser singular, coletivo e cósmico, pertencente a uma realidade micro e macro que se relacionam, se chocam e se modificam o tempo todo. A riqueza reside no potencial desse empreendimento quando realizado por uma criança, podendo reverberar por toda sua vida pessoal e coletiva, sobretudo quando mediada pela ação educativa.

**1.2 Literatura infantil: identidade e antirracismo**

No Brasil, o histórico da literatura infantil com personagens negras, africanas e/ou afro-brasileiras, permite identificar que seu uso como prática pedagógica antirracista é um advento recente, visto que a representação dessas personagens de forma mais justa e equalitária começou a ocorrer principalmente após a Lei 10.639/2003, e de forma mais satisfatória nos últimos 10 anos.

Araújo (2018), ao estudar as pesquisas acadêmicas que investigam a literatura infanto-juvenil na dimensão das relações étnico-raciais expõe que, mesmo havendo um crescimento da presença de personagens negras ao longo do tempo, sobretudo após a era Lobatiana (pós Monteiro Lobato), as representações estereotipadas se mantiveram. Segundo a autora, esta área da literatura “estaria marcadamente, desde seus primórdios, comprometida com a perpetuação de relações de dominação racial, tendo a população negra como coadjuvante da história desse gênero literário.” (ARAUJO, 2018, p. 64). Com a predominância de histórias sobre a escravização, que negligenciam as resistências negras e dão ênfase ao sofrimento, a construção de personagens a partir de características desvalorizadas e o racismo explícito em obras canônicas[[11]](#footnote-11), a autora conclui que o “aumento na qualidade das representações de crianças negras, com a valorização de traços e símbolos da cultura negra e melhor trato de temáticas envolvendo o racismo e o preconceito” (ARAUJO, 2018, p. 68), só passa a acontecer em obras contemporâneas.

Uma das qualidades presente nestas obras é a associação texto-imagem. A ilustração propicia o deleite estético de ver representada a diversidade em cores, texturas e formas. Além disso, Debus (2017) defende que as ilustrações não devem apenas repetir o texto em forma de imagens e sim ampliar as percepções sobre a narrativa, incentivando a criatividade, pois “a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa” (2017, p. 37). Logo, a narrativa visual deve respeitar sua potência enquanto obra de arte e oferecer não apenas uma ilustração literal para o texto, mas, em parceria com ele, dispor um universo onde as crianças podem tanto reconhecer quanto reimaginar a si mesmas, o outro e o mundo ao redor. As experiências de opressão racial passam necessariamente pelo corpo, pelo fenótipo, pela cor, pelo cabelo, pelo formato do nariz etc. Nesse sentido, as ilustrações alcançam condições mais amplas que o texto literário, uma vez que pode oferecer uma riqueza visual de representações positivas do corpo negro e do contexto em que ele se insere.

O livro infantil “oferece um complexo de representações que associa palavras, sentidos e visualidades, configurando-se como importante meio gerador de significados.” (MORENO, 2021). Portanto, para sua utilização em uma prática pedagógica antirracista é importante atentar para aspectos levantados por Lima (2005) em seu estudo histórico a respeito de personagens negras nas publicações brasileiras. A autora ressalta que além de trabalhar o campo conceitual e emocional,

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. (LIMA, 2005, p. 101).

Lima, em seu estudo, traça um quadro de análise, elencando categorias de observação como: a construção ideológica do corpo das personagens; a hierarquia frente aos demais personagens não-negros; o grotesco; a sexualidade, entre outras. A autora então observa o quanto essas imagens, massivamente veiculadas, representaram os sujeitos negros apenas como “outros raciais”, a partir de modelos carregados de ideologias e construções racializadas, “como fantasias coletivas que ajudam na manutenção de identidades dominantes, construtoras de sentimento que acabam por fundamentar as relações raciais” (LIMA, 2005, p. 102). Outra questão importante levantada por Lima foi a problemática em apresentar personagens negras com traços caricatos, exagerados ou grotescos, mesmo que haja personagens não-negros desenhados dessa mesma forma, devido ao reduzido número de imagens dignas oferecidas ao longo da história para as crianças negras se identificarem.

Em vista disso, não é suficiente investir em livros com narrativas que tragam personagens negras e a cultura negra, um livro mal ilustrado pode surtir efeito contrário ao que se pretendeu, gerando problemas na interpretação, no reconhecimento e até mesmo no manejo, por parte dos adultos, das intempéries que podem surgir. Em vista disso, é importante prezar por uma literatura que

[...] possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea [...]. (SILVA, 2010, p. 35).

As ilustrações dos livros infantis são, portanto, preciosas à formação da auto estima das crianças negras. Elas atribuem dignidade às personagens negras, posicionando-as como integrantes do corpo social de forma equalitária, oferecendo referências benéficas para identificação. Munanga (2009a) ressalta a importância de referências negras que promovam o sentido de pertencimento a uma sociedade, evitando assim a frustração gerada pela busca de um padrão inalcançável. Essa frustração vem de vicissitudes particulares que atravessam pessoas negras, entre elas “a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua ‘inferiorização’ e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc.” (MUNANGA, 2009a, p. 19). Para essas pessoas, é no corpo que estão inscritos os signos determinantes da inferiorização, logo, é por meio das representações dos corpos negros que os sujeitos se reconhecem e iniciam o resgate de uma identidade valorizada.

A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua *negritude* antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade. (MUNANGA, 2009a, p. 19, grifo do autor).

Hall (2006) concebe a identidade como esfera interativa, construída por meio do diálogo constante entre um núcleo subjetivo compreendido como “eu real”, a sociedade, e o pertencimento à diferentes aspectos culturais que nos cercam. O teórico ressalta que o cenário acelerado e fragmentado do mundo globalizado faz com que a organização das identidades se torne contraditória e caminhe para direções diversas. O contato com uma multiplicidade de óticas e artefatos culturais, pode promover mudanças na construção de uma identidade para que faça cada vez mais sentido ao sujeito, não se consolidando como uma essência, mas respondendo à contextos específicos. Sendo assim, a literatura como artefato cultural, pode ser uma facilitadora da elaboração de identidades negras legítimas e satisfatórias.

Entretanto, além do investimento em obras que tragam protagonistas negros em condições de dignidade, tanto no texto quanto nas ilustrações, é necessário que se realize o resgate da ancestralidade negra, do passado histórico do povo negro em toda sua complexidade, localizando os valores filosóficos e civilizatórios como ontologia de um povo.

As discussões sobre modernidade e colonialidade[[12]](#footnote-12) explicitam que a colonialidade do poder/ser/saber[[13]](#footnote-13), (QUIJANO, 2005) operando sob perspectivas etnocêntricas, localizaram a Europa como maior referência cultural, delegando outras culturas às margens do que consideraram como civilização. Os valores civilizatórios do que hoje é conhecimento como Ocidente, foram fundamentados sobre outros modos sociais de se organizar e de produzir conhecimento e cultura. Portanto, a cultura ocidental, além de reivindicar uma universalização, se consolidou graças à destruição de outras formas de saber, inferiorizando sociedades complexas que já existiam e “desperdiçando-se em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS, 2009, p. 183). Por consequência, o epistemicídio constitui-se na morte e apagamento das formas de produzir conhecimento dos povos colonizados, e estende seus braços, ainda hoje, para dentro da educação (CARNEIRO, 2005).

Por isso é crucial reparar a imagem dos ancestrais do povo negro, historicamente desenhados como tribais, selvagens, incivilizados e localizados numa espécie de infância da racionalidade. Isso significa desconstruir a superioridade do modelo europeu e uma razão que foi racializada, segundo Sueli Carneiro (2005), por meio da:

negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização (2005, p. 99).

Para enfrentar o epistemicídio nas escolas, Rufino (2021) nos fala que a educação

não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização (2021, p. 6).

Assim, ao tratar dos diferentes povos que nos constituem é preservar as cosmopercepções (OYEYÚMI, 2021) que orientavam a lida com a vida, com o mundo e com os outros seres, reconhecendo estes povos como construtores de conhecimento.

Nessa perspectiva, as histórias que compõem o universo espiritual-religioso de matriz africana são terreno fértil para fazer brotar as sementes do resgate ontológico, filosófico e epistêmico. Isto porque a espiritualidade consiste num dos principais valores civilizatórios dos povos tradicionais africanos, de modo que a vida física (e tudo que dela faz parte) é concebida como sagrada e espiritualizada. O mundo físico é uma inspiração espiritual e não há comumente o que conhecemos por sagrado-profano. No Brasil, os candomblés, conservam esses importantes traços em seus fundamentos, como a ausência do binarismo certo/errado, bem/mal, corpo/espírito. A vida é um complexo em movimento, perpassado pela espiritualidade.

Seguindo a trajetória de não operar basilarmente com distinções duais fundamentais, as cosmovisões africanas que os candomblés herdam não sustentam uma quebra radical entre o sagrado e o profano. O Sagrado, para as tradições ocidentais, está ligado com o que é divino, com o espiritual, como que merece culto por não estar “em nosso mundo”, que é, de alguma maneira, separado. Para esta percepção, o profano é exatamente aquilo que não é sagrado, que foge ao âmbito religioso, constituindo um território onde o culto não precisa ou não pode acontecer. Para os candomblés tudo é instância da manifestação dos orixás[[14]](#footnote-14), inquices e voduns: o chão, as encruzilhadas, o mato, a água, os corpos, os cemitérios, o vento, as transformações da natureza, a tecnologia, etc. (FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 160).

Assim sendo, o domínio espiritual-religioso negro guarda em si princípios que orientam o entendimento de mundo, os conhecimentos desenvolvidos, a organização comunitária e social e as culturas tradicionais africanas, que sobrevivem e se multiplicam na nossa própria cultura brasileira. Abordar este domínio nas salas de aula significa, entre tantas possibilidades, explorar concepções que nos ajudem a pensar um mundo melhor.

As culturas tradicionais africanas prezam pela coletividade, pela comunhão e o respeito à natureza, pela integração em detrimento da fragmentação e a complexidade em detrimento da dualidade, atributos indispensáveis para um futuro mais equilibrado. Os mitos não precisam ser assumidos meramente como crenças irracionais substituíveis pelos conhecimentos científicos, eles são enredos que arranjam a vida interior de cada ser humano e possibilitam pensar como estruturar a vida exterior e as relações nela estabelecidas, afinal

[...] a vida interior do homem é exatamente a mesma. Assim, se você puser de lado, por um momento, o mito da origem do mundo – os cientistas afinal acabarão por lhe dar uma explicação – e se voltar para o mito que pergunta pela eterna busca do homem, pelos estágios de realização dessa busca, pelos transtornos de transição da infância para a maturidade e pelo sentido da maturidade, a história aí está, tal como em todas as religiões. (CAMPBELL, 1990, p. 152)

Todavia, ainda é necessário impulsionar a presença nas escolas de livros infantis que falem sobre a espiritualidade/religiosidade negra. Sobre isto, a pesquisadora Queiroz (2018) demonstrou que, entre 2004 e 2014, as escolas públicas brasileiras receberam apenas 5 obras dentre os 740 títulos selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Tais obras estiveram presentes na edição de 2005 e de 2010 do PNBE e representam pouco mais de 0,5% de incidência nos acervos para as séries iniciais do Ensino Fundamental até o ano de 2014.

Esta baixa incidência se relaciona com a dificuldade em inserir as obras com esta temática nas salas de aula, seja por parte dos professores, pela equipe escolar ou por parte das famílias. Em 2018, algumas famílias de alunos da Escola Sesi de Volta Redonda-RJ, identificadas como pertencentes a igrejas evangélicas neopentecostais, tentaram impedir que a escola trabalhasse com um dos livros inseridos em seu currículo[[15]](#footnote-15). O livro era *Omo-Oba: Histórias de Princesas*, da escritora Kiusam de Oliveira (2009), que reconta mitos africanos sobre orixás femininas com “objetivo de fortalecer a personalidade de meninas de todos os tempos” (OLIVEIRA, 2009). Com a pressão das famílias, a escola retirou o livro de seu catálogo letivo, mas voltou atrás após a repercussão do caso nas redes sociais e na mídia. Em outra ocasião, uma professora do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Macaé, Rio de Janeiro, também foi censurada por pais de alunos, e pela direção da escola, ao escolher trabalhar com um livro do próprio catálogo da instituição: *Lendas de Exu*¸ de Adilson Martins (2005). A professora Marques (2019), fala da sua experiência em um artigo apresentado na 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd:

A diretora evangélica me colocou à disposição, ou seja, me entregou para a Secretaria de Educação do Município. Um inquérito administrativo se instaurou dentro da escola, os procuradores da prefeitura ocuparam uma sala como escritório, e de lá convocava professores para responder às questões referentes à minha atuação como educadora naquela escola. Questionavam, por eu ser umbandista, se falava de religiosidade em sala de aula. Muitos de meus colegas, que antes eram meus amigos, resolveram ficar ao lado da diretora (MARQUES, 2019, p. 4).

Marques destaca que mitologias antigas como a mitologia grega e romana, são trabalhadas normalmente na escola como sendo parte da cultura de um povo, enquanto que o mesmo trabalho, quando efetuado com mitologias africanas, são encarados como tentativa de doutrinação religiosa.

Logo, a inserção de livros infantis sobre a espiritualidade/religiosidade negra em sala de aula, prescinde de uma postura consciente por parte dos professores e da equipe escolar envolvida. A formação continuada dos professores é fundamental para combater o racismo religioso, para a mediação e o manejo das questões trazidas pelas obras e dos desdobramentos que elas podem causar na recepção por parte dos leitores e de suas famílias. Vale ressaltar que se deve ter atenção para a exotização e folclorização da cultura negra que pode acontecer no cotidiano escolar, restringindo-se ao mês da consciência negra ou mesmo apenas ao dia 20 de novembro, o que de acordo com Campos (2016) “reforça a segregação, ao demarcar, mais ou menos nitidamente, as fronteiras que separam as tradições ‘deles’ em confronto com as ‘nossas’” (2016, p. 179). Essas propostas pedagógicas invalidam as possíveis contribuições da literatura no combate ao racismo e sublinham:

[...] a necessidade da sistematização das práticas de leitura e da continuidade, a longo prazo, da educação que se pretende antirracista, uma vez que os mecanismos reprodutores do racismo encontram-se consolidados na nossa sociedade, sendo constantemente renovados. [...] Tais propostas não combatem o problema, mas carnavalizam-no, numa postura acrítica de celebração de tudo, até da injustiça. (CAMPOS, 2016, p. 167).

Por fim, ao reconhecer a demanda, no seio das ações educativas, por obras literárias de qualidade, que contem histórias ambientadas no universo espiritual/religioso negro, é crucial que as práticas pedagógicas com este material sejam feitas com cuidado e atenção, por profissionais conscientes e atualizados, capacitados para lidar com as questões complexas que podem surgir. Tal trabalho, se realizado conforme essas condições, é profícuo para a construção de uma educação antirracista, para a identidade das crianças negras e a celebração da diversidade, pois estas obras são carregadas

de histórias míticas sobre a criação do mundo, sobre a resolução de conflitos e sobre a capacidade de resistência de povos africanos, seja em contextos locais ou na diáspora africana. Envolvem personagens com atributos sobre-humanos, dotados de poderes mágicos ou de uma sabedoria ancestral; são também deusas e deuses que auxiliam seus descendentes na resolução de conflitos; são, sobretudo, histórias de reencontros entre três experiências: a vivência com o racismo, que marca tão fortemente as trajetórias de negras e negros no brasil; a resistência, característica central da população negra na diáspora; e seus mitos fundantes, que na origem africana auxiliavam mulheres, homens, crianças, velhas e velhos a lidarem com seus conflitos e a solucionar problemas. São histórias de reconciliação e de fortalecimento da história africana. (ARAUJO, 2017, p.38).

Ou seja, as histórias presentes nas mitologias africanas são capazes de atender às demandas específicas das crianças, tão ligadas a narrativas mágicas, de personagens com super poderes, de heróis e heroínas que alimentam a esperança e informam valores para lidar com o mundo e consigo mesmo.

**1.3 Exercitando o olhar: análise de obras para o público infantil.**

Para ilustrar alguns pontos levantados no tópico anterior, algumas obras de literatura infantil sobre a espiritualidade/religiosidade negra foram analisadas sob a luz do referencial teórico que acompanhou este trabalho até aqui. Esta etapa não pretendeu aprofundar em detalhes cada uma das obras, mas se dedica a comentar aspectos e elementos com intuito de desdobrar o que foi discutido anteriormente, identificando elementos, prismas, com um olhar atento e crítico e assim suscitar reflexões. Este estudo também compôs a metodologia que subsidiou a construção da narrativa, literária e visual, do livro literário produzido.

Diante do avanço das discussões sobre o racismo, é preciso sempre analisar e reanalisar as obras que chegam ao público infantil, para identificar pontos problemáticos que possam ter passado despercebidos. Podemos citar como exemplo o que ocorreu em 2021 quando a editora Companhia das Letras reeditou e relançou a obra *Abecê da Liberdade: A história de Luis Gama, o menino que quebrava correntes com palavras*, de 2015 dos autores José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta[[16]](#footnote-16). No livro, os autores imaginaram o escritor e abolicionista Luís Gama em sua infância, dentro de um navio negreiro, vivenciando cenas lúdicas do tipo: brincar de *pular corrente*,e ironizando sua própria condição de escravizado ao brincar de *escravos-de-jó.* Uma narrativa como essa passar pelos revisores da editora em 2015, e novamente em 2021, não é aceitável diante do avanço das discussões. Considerando que esse avanço é algo recente[[17]](#footnote-17) na história brasileira, os livros não estão a salvo de armadilhas e contradições, afinal:

O texto literário desvenda ressonâncias, pois expressa ou induz algo ou muito do processo de elaboração do autor, de uma determinada situação ou conjuntura. Sendo síntese de tensões e vibrações, inquietações e perspectivas, uma obra literária pode ser tomada como síntese das visões de mundo prevalecentes em uma determinada época. (IANNI, 1999, p. 41)

Adentrando às obras, no livro *A menina Akili e seu tambor falante* de Verônica Bonfim (2016) e ilustração de Luciano Lima, a protagonista é uma menina que vive numa aldeia africana chamada Adimó e estabelece uma relação de amizade e companheirismo com seu tambor falante Alafiá. Ao que parece, a história se passa antes da escravização e, num dado momento, a menina Akili tem uma visão sobre as dores e grandes dificuldades vindouras. Diante do medo gerado por essa experiência mística, Akili conta com seu tambor para lhe proteger e fazê-la compreender que ele será um elemento fundamental para a continuidade do legado cultural de seu povo em terras distantes, mesmo na adversidade, ele será a voz resistente à colonização.

Na história, a relação com a natureza, com a comunidade e com o sagrado é valorizada e Alafiá é figura fundamental nos principais acontecimentos da vida de Akili e seu povo. O tambor é conhecido na cultura afro-brasileira por sua sacralidade, nos cultos, na capoeira, no samba, ele é o interlocutor que fala direto ao corpo e remete às batidas do coração. Elemento central da musicalidade nas tradições africanas o tambor pode ser considerado um dos grandes símbolos de espiritualidade. Na cultura iorubá conta-se que foi criado para que os humanos expressassem sua gratidão ao Criador pela vida e pela natureza através da música e da dança[[18]](#footnote-18).

A narrativa não conta sobre as divindades africanas em si, ainda que algumas delas apareçam aqui e ali, mas a espiritualidade está contida em passagens especiais. Quando, por exemplo, a narradora está contando de como o tambor canta nas diferentes ocasiões festivas da comunidade e deixa explícito que ali se celebra a chegada e a *partida* de uma pessoa querida – ilustrando a visão espiritual da vida, que não enxerga a morte como fim absoluto pois uma pessoa amada é mantida viva pelo culto aos ancestrais. O livro foi adaptado para os palcos e transformado em musical infantil, dirigido por Rodrigo França, com performance, música, dança, brincadeiras e projeções, já foi apresentado em Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife.

Em *Aguemon*, uma das obras distribuídas pelo PNBE para o Ensino Fundamental, a autora e ilustradora Carolina Cunha (2002), nos conta um dos mitos de criação iorubá que tem como personagem chave o camaleão Aguemon, mensageiro divino, que leva as inspirações de Olodumare (o Ser Supremo) para a criação do mundo.

Nesta obra, o filho de Olodumare, Oniomon, responsável pela criação, é um menino. Isso cria uma relação lúdica com a espiritualidade. A criança, brincando, cria o mundo, exercendo sua qualidade divina de cocriar. Oniomon, com o intermédio do camaleão Aguemon, que sopra a inspiração de Olodumaré em sua mente, imagina todas as cores e belezas do mundo e em seguida concebe e dá forma à natureza, demonstrando o respeito que ele tem por ela como fruto de inspiração sagrada.

As ilustrações são de um colorido muito vivo e trazem uma riqueza de detalhes na representação dos bichos, da terra, das plantas, da água e etc. As roupas de Olodumaré e de Oniomon também apresentam muitos detalhes, texturas, cores e enfeites, relacionando a comunhão com a natureza, quebrando o estereótipo comum de povos tribais, trajados com pouca roupa, remetendo à aspectos selvagens. Também pode-se identificar que, nas passagens em que Aguemon transmite as mensagens sagradas de Olodumaré para Oniomon, “As imagens do animal recebendo tantos dons e guardando-os na boca para mais tarde transmiti-los ‘magicamente’ a Oniomon, carregam metaforicamente o valor dado a palavra pelas tradições africanas (LEMOS, 2010, p. 223).

Um ponto que merece atenção diz respeito ao final da narrativa, quando Oniomon dá vida aos bonecos de barro que moldou, criando assim os seres humanos:

Na manhã seguinte, como de costume, Oniomon acordou e foi brincar com seus bonecos de lama. Ele conversava, ria, mas foi quando tocou naquelas figuras que o encanto aconteceu. Os bonecos logo começaram a se mexer. Transformaram-se em seres humanos. Ganharam vida. Os dois olharam para Oniomon, não sabiam quem ele era, mas dali em diante passaram a viver juntos. Foi assim que nasceu a **raça negra** (grifo da autora). (CUNHA, 2002, p. 48)

Importante destacar que as discussões acerca de raça se situam no campo sociológico, e não mais no campo biológico. Falar de raça ainda é necessário devido à persistência do racismo, que atua por meio de signos fenotípicos, e no meio acadêmico é consenso que

[...] a utilização do termo “raça” denota o passado no qual o grupo era assim classificado e, ao mesmo tempo, reafirma a unidade do grupo denunciando a forma como eles ainda são tratados com base em ideias que se originaram em contextos de dominação e exploração de um grupo sobre o outro. (SILVA; SOARES, 2011, p. 113).

No entanto, o trecho do livro referenciado acima pode transparecer que a criação da raça negra é um acontecimento biológico e, concordando com as reflexões de Silva e Soares (2011) “levaria a creditar a possibilidade de subespécies humanas, ou mesmo várias espécies de homens, teses que [...] já não são compatíveis com os estudos mais modernos e de maneira alguma refletem a realidade.” (SILVA; SOARES, 2011, p. 114).

Por fim, vale ressaltar que, ao falar de onde vem a história, a autora aparece representada na ilustração sentada de costas, ouvindo uma senhora que é uma sacerdotisa do culto aos orixás. Ao fazer isto a autora toma o cuidado em informar qual a perspectiva dela enquanto autora da obra e ressalta que a história é muito mais antiga e está presente na sabedoria dos mais velhos da cultura afro-brasileira.

O livro *Ifá – O Adivinho* foi ilustrado por Pedro Rafael e escrito por Reginaldo Prandi (2002), foi um dos livros distribuídos em escolas públicas pelo PNBE. Nos delongaremos um pouco nesta obra, que consiste numa coleção de 11 itans (contos da mitologia iorubá), por ela apresentar vários pontos problemáticos em um único deles.

Primeiramente, reflete-se acerca das ilustrações que apresentam as personagens, em sua maioria, vestidas quase sempre com pouca roupa, com os seios e os troncos nus, a cabeça sempre raspada e sem adornos. Esta escolha representativa pode reforçar o estereótipo do negro selvagem e tribal, que vivia nu nas florestas. Os estudos sobre o vestuário iorubá africano (IFATOSIN, 2006) demonstram uma tradição que envolve roupas complexas, que cobrem todo o corpo, ricas em tecidos, detalhes, objetos e adornos de cabeça. Optar por representar este traço cultural pode ser valioso na desconstrução da imagem dos povos africanos como primitivos e incivilizados.

Em um itan específico do orixá Xangô, que o autor intitulou*: Porque o rei castigou suas três esposas*, o narrador começa contando que as esposas de Xangô “cooperavam entre si, ajudando o marido, sem ciúme e sem briga, se é verdade que isso seja possível: três mulheres convivendo sem ciúme, sem competição e sem conflito.” (PRANDI, 2002, p. 38).

As ideias sobre a convivência feminina presentes neste trecho parecem partir de um imaginário construído ao redor da concepção hierárquica de gênero, onde é comum a submissão aos maridos e a rivalidade entre mulheres. Mas, numa sociedade onde o gênero não existe como categoria de hierarquização essa afirmação talvez não faça sentido. Oyewùmí (2021)nos mostra que, na tradição iorubá, o poder circulava considerando a idade, e que os mais velhos são sempre os mais valorizados não havendo a naturalização das relações de poder baseadas em gênero. Logo, considerar as relações de gênero como hierárquicas numa cultura como a iorubá “está enraizado na noção simplista de que gênero é uma maneira natural de universal de organizar a sociedade e que o privilégio masculino é sua manifestação derradeira.” (2021, p. 69).

Além disso, após questionar se seria possível três mulheres conviverem sem conflito, o autor conta a história que termina, de fato, em uma briga entre as esposas Obá e Oxum. Ou seja, essa construção do texto pode transparecer que a convivência é difícil apenas por serem mulheres. Como resultado, Xangô, quando se dá conta da confusão:

Deu uma boa surra nas esposas Oxum e Obá.

Numa por ser mau caráter, noutra por sua burrice.

Aproveitou e castigou também Iansã, a outra esposa,

que não tinha nada a ver com a história,

mas que acabou também levando a sua.

“Que fique como lição!”, justificou Xangô, o Justo. (PRANDI, 2001, p 39).

No glossário apresentado no final do livro, Xangô é descrito como deus da justiça e, refletindo sobre como os sentidos que a palavra *deus* mobiliza no senso comum ocidental podem ser muito diferentes do que significa uma divindade iorubá, Oliveira (2007) elucida que

Divindades africanas, sejam elas quais forem, vivenciam as experiencias do conflito, da tensão, da disputa e da harmonia mediados por um sistema ético que permite a expressão das energias, e quando elas se antagonizam é por meio da tradição ética da experiencia africana que as forças – e seu poder – reestabelecem seu equilíbrio para manter a vida do universo e do indivíduo. (OLIVEIRA, 2007, p. 256)

Portanto, uma divindade iorubá, longe de ser uma referência eterna de perfeição, em certos momentos, representam a busca pelo equilíbrio de forças antagônicas. Este trecho do livro de Prandi pode comprometer o entendimento sobre a noção de divindade e de justiça na cultura iorubá, sobretudo em uma literatura voltada para público infantil, com objetivos estéticos e lúdicos, e não de aprofundamento no estudo acerca daquele povo.

Ademais, como já nos demonstrou Oyewùmí**,** se Xangô bateu nas esposas não é por ter o privilégio da categoria homem, muito menos pelo fato da cultura valorizar a opressão de gênero, afinal outras orixás femininas também são guerreiras, fortes e poderosas, e ganham outras disputas com orixás masculinos.

Este mesmo itan é encontrado na obra *Lendas Africanas dos Orixás,* do antropólogo reconhecido por seus estudos sobre os iorubás e os candomblés no Brasil, Pierre Verger (1997). Nela o desfecho da história é apresentado de forma diferente e, mesmo levando em conta as diferentes versões dos itans, pode-se refletir acerca do desfecho que Prandi optou por trazer para as crianças. Na obra de Verger

[...] Obá precipitou-se sobre Oxum com impetuosidade.

Uma verdadeira luta se seguiu.

Enraivecido, Xangô trovejou sua fúria.

Oxum e Obá, apavoradas, fugiram e transformaram-se em rios. (VERGER, 1997, p. 50)

A seguir, a obra premiada em 2004 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, do poeta mineiro Edimilson de Almeida Pereira (2004): *Os Reizinhos do Congo,* ilustrado por Graça Lima, nos leva num passeio pelo universo das Congadas, ritual religioso afro-brasileiro repleto de sincretismo entre o catolicismo e as matrizes africanas, especialmente a matriz bantu, muito presente na região do Congo – África. O livro apresenta dois contos em forma de poema e é divido em duas partes, no primeiro conto há um protagonista masculino – o reizinho que será coroado, e no segundo a protagonista é a menina rainha que será coroada.

A narrativa, apresenta o contexto da escravidão, falando sobre os africanos que pereceram durante a travessia, e trazendo um navio negreiro nas ilustrações, com os escravizados amontoados em seu interior. No entanto as ilustrações são lúdicas, bem como a linguagem poética, o que cria outra relação com tais informações, que não são dispostas de forma explícita e nem exploram ou enfatizam a dor e o sofrimento. Ademais, as ilustrações fazem jus à riqueza de cores, tecidos, texturas e formas das festas de congado, característica herdada das culturas tradicionais africanas, embora alguns personagens negros tenham sido representados com a boca vermelha, desproporcionalmente grande em relação ao rosto.

O autor narra histórias que não seguem a cronologia linear tradicional, com começo, meio e fim. O narrador é o próprio mar, conhecido como Calunga, e ele é como um grande sábio que vê todas as coisas e nos transporta através do tempo. Já no início ele se apresenta como aquele que engoliu os africanos que sucumbiram ao mar durante as viagens nos navios negreiros:

Eu, o mar imenso, engolia gente e navio; levava muitos ao fundo. Outros, porém, escapavam e diziam – Somos malungos, companheiros nesta viagem.

A vida girou na roda do cata-vento.

Os avós do reizinho foram presos, perderam dente e saliva, mas não os pensamentos.

E o que disseram noutra língua, nosso ouvido vai puxando:

*Ganga aruá dendê*

*Ganga Aruá dandá*

*Via o reizinho de Congo*

*Morador desse lugar.* (PEREIRA, 2004, p. 4).

De acordo com Barreiros (2014) “A expressão mostra uma marca de resistência, empreendida pelos africanos para manter viva a cultura e a identidade.”, pois “Não perder os pensamentos mostra-se crucial para o fortalecimento da identidade e sustentação de todo um legado cultural.” (2014, p. 196). Sobre este legado, a narrativa nos mostra como seria um festejo tradicional de congado na percepção de duas crianças. Ao longo da história, o autor se desloca entre o passado onde os avós do menino e da menina fizeram a travessia transatlântica, e o presente, no festejo onde essa memória de como viviam em suas terras se mantém viva.

Valores africanos e afro-brasileiros puderam ser identificados em todas as estrofes, como o respeito aos mais velhos; a importância da comunidade; a ancestralidade sempre presente na figura dos avôs e das avós; a circularidade – até mesmo na narrativa que não segue um tempo linear, e nem apresenta uma resolução definitiva para o sofrimento pois: “Foi o dia, a noite avança. Porque é pequeno, o reizinho está dormindo. Em seu sonho lutam os navios contra a fúria das tristezas. Os peixes engolem as pedras; mil homens perderam seus ossos” (PEREIRA, 2004, p12). O sofrimento faz parte da trajetória e é ressignificado na sobrevivência dos valores afro-brasileiros e na convivência comunitária.

**CAPÍTULO 2**

**UNIVERSO IORUBÁ PARA AMBIENTAR UMA LITERATURA INFANTIL**

Para desenvolver alguns importantes fundamentos que compõem a espiritualidade de matriz africana, foi elencado o universo espiritual/religioso iorubá, ambiente onde a narrativa do livro infantil que será produzido acontece. Adentraremos um pouco nos aspectos históricos e sociais deste povo, em seus valores primordiais e na sua presença em África e na diáspora brasileira.

Yorùbá, ou iorubá em português, designa um conjunto de povos da África sub-saariana (abaixo do deserto do Saara) de mesmo tronco étnico-linguístico (conhecido também como tronco nagô), com atividades primordialmente agricultoras e comerciais, e que hoje se localizam no Benin, no Togo, em Gana, e em maior número na Nigéria, representando atualmente 20% de sua população – 130 milhões de pessoas. (OLIVA, 2005, p. 48). Esse conjunto é formado pelos povos de Ifé, Oyo, Keto, Savé, Ifoyin, Egbá, Ondô, Ijebu, Ijexá e Equiti (LOPES, 2005, p. 70).

Oliva (2005) salienta que a construção da identidade iorubá comum a estes povos é relativamente recente, pois as características em comum desses povos que vivem no espaço geográfico denotado acima, são compartilhadas há tempos, porém “o ato de se reconhecerem e serem reconhecidos como iorubás, passou a ser uma ação percebida somente a partir do final do século XVIII” (2005, p. 144).

O autor também destaca que a presença dos iorubás no território que hoje se encontram, acredita-se reportar ao período do primeiro milênio depois de Cristo (2005, p. 147). A origem deste povo, no entanto, não é um consenso seguro entre os estudiosos. O que se pôde verificar quanto a isso faz jus à importância das narrativas mitológicas por haver, dentro delas, a presença de fatos históricos. Os itans que narram a criação do mundo, foram por muitos séculos “repetidos e recontados, servindo não só de fundamento cosmológico, mas também como mecanismo de entendimento da estrutura de funcionamento da vida em seus mais diversos aspectos – o natural, o econômico, o político e o social.” (OLIVA, 2005, p. 50). No principal deles, Odùduwà é, ao mesmo tempo, uma divindade responsável pela criação do mundo e um herói ancestral que deu origem a todos os iorubás e à cidade-Estado de Ilê Ifé, na atual Nigéria, nomeada pela tradição como “umbigo do mundo”, sendo a cidade sagrada, berço da humanidade e da nação iorubá.

Das diversas versões de origem histórica deste povo, presentes na memória coletiva e narradas por meio da tradição oral, o ponto de convergência repousa na figura de Odùduwàcomo ancestral comum, cujos netos se tornariam os sete príncipes que, a partir de Ilê-Ifé, expandiriam o reino iorubá fundando as outras cidades-Estados pertencentes a ele. (OMIDIRE, 2005, p. 48). Portanto, é possível identificar os iorubás como um povo que localiza em Ilê-Ifée em Odùduwàsua origem comum, cultuam os orixás e falam a língua iorubá, em seus diferentes dialetos, tudo isso confirmado a partir da importante tradição oral. Neste quesito, Omidire (2005) ressalta que:

[...] embora se costume argumentar que a natureza oral tanto dos mitos como dos relatos históricos, oralmente transmitidos, dificulte a verificação de sua autenticidade e baseada nisso, a epistemologia ocidental muitas vezes prefira desqualificar tais relatos como inválidos, acontece que, [...] provas arqueológicas, surgidas das escavações de sítios em diversos pontos da yorubalândia, sobretudo em Ilê-Ifé, trazidas corroboram grande parte da história oral das origens do povo yorubano. (2005, p. 49).

Renegar a confiabilidade da tradição oral em sociedades como a iorubá, é uma atitude que parte de um molde exógeno, formado em uma cultura que privilegia a escrita acima de qualquer outra forma de memória e transmissão de conhecimento. Essa atitude foi justificada, pelos intelectuais europeus, na visão racista que detinham sobre os povos africanos, indígenas e asiáticos, de que eram povos pré-lógicos, sem racionalidade, civilização ou cultura. Determinaram, portanto, que as sociedades sem escrita, especificamente nos moldes europeus, eram sociedades sem história. Contudo, a oralidade é qualidade crucial para as culturas antigas africanas e possui uma importância muito mais profunda que a própria escrita tem para as sociedades ocidentais. Para expandir este conceito recorremos, primeiramente, ao valor dado à palavra por estes povos tradicionais.

O tradicionalista malinês, Amadou Hampaté Bâ (1980), discorre em seu texto “Tradição Viva” sobre as qualidades da palavra e sua relevância para as tradições africanas. A palavra é detentora de força de vida, oriunda da dimensão divina, e a ela deve-se profundo cuidado, respeito e responsabilidade. Devido aos poderes depositados na palavra, quando proferida, pode ter efeitos múltiplos e até mesmo irreversíveis, sendo categoria central das práticas espirituais. De acordo com o autor ela é “Síntese de tudo o que existe, receptáculo por excelência da Força suprema e confluência de todas as forças existentes. Maa, o Homem, recebeu de herança uma parte do poder criador divino, o dom da Mente e da Palavra.” (BÂ, 1980, p. 171). Portanto, a palavra é alicerce sagrado da tradição oral africana que

com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os *griots*[[19]](#footnote-19)estão longe de ser seus únicos guardiães e transmissores qualificados.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. (BÂ, 1980, p. 169).

A palavra é uma força situada na dimensão eterna, preexistente ao mundo e aos seres e, ao ser pronunciada, parte dela desencadeia ações e forças etéreas e outra parte retorna à natureza (LEITE, 1996, p. 105). Considerando que, para estes povos, a espiritualidade não é um compartimento da vida, mas orienta toda a existência, a palavra, carregada de vitalidade, transmite o conhecimento e manifesta o poder cocriador do ser humano. Sua comunicabilidade “possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento apenas cultural e estrangeiro à natureza e à dimensão mais profunda do homem.” (1996, p. 106). Para precisar este sentido, os autores Sàlámì e Ribeiro (2011) ilustram:

O vocábulo *so*, traduzido por *falar, dizer, contar,* significa também brotar do solo ou brotar do tronco da árvore. O verbo *sojáde* significa falar claro e, simultaneamente, brotar surgir. Atentemos para esses significados. A metáfora que relaciona a fala a um produto do solo ou de uma árvore sugere que a palavra brota do interior do ser e manifesta a sua natureza: pelo fruto se conhece a árvore e pela palavra se conhece o homem. (2011, p. 104).

Isto posto, estabelecendo diálogo com a literatura, é possível ampliar a discussão por meio do termo de Martins (2003) *oralitura.* A autora defende que os lugares da memória são muito mais expansivos e diversos que a grafia alfabética, e utiliza as performances com o eixo organizador e transmissor de conhecimento. Para ela, a performance pode abranger os rituais, o cotidiano familiar, atividades lúdicas, artísticas (como a dança, o teatro e outras) e etc. Dentro dessa multiplicidade de abordagens, a pesquisa de Martins pensa “o corpo e a voz como portais de inscrição de saberes de várias ordens.” (MARTINS, 2003, p. 66). Dessa maneira, a autora define *oralitura* como

inscrição cultural que, como letra (*littera)* cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhando ainda no termo seu valor de *litura*, rasura da linguagem, alteração significante, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas.

O significante oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição verbal, mas especificamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituinte, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. [....] Nessa perspectiva podemos pensar, afinal, que não existem culturas ágrafas, pois nem todas as sociedades confinam seus saberes apenas em livros, arquivos, museus e bibliotecas, mas resguardam, nutrem e veiculam seus repertórios em outros ambientes de memória, suas práticas performáticas. (2003, p. 77-78).

Omidire (2005) trabalha o conceito de oralitura a partir da cultura iorubá e o define como a existência de alguns procedimentos “embutidos nos diversos gêneros literários praticados pelos povos yorubanos, fazendo com que sua transmissão no tempo e no espaço seja realizada com a mesma preocupação que norteia os textos escritos nas sociedades alfabetizadas (2005, p. 19). Assim, a sociedade iorubana garantiu a sobrevivência no tempo de conceitos, conhecimentos e valores, sem que se perdessem de sua essência original e de forma que pudessem ser facilmente decodificados e distinguidos entre fatos, mitos e lendas. Através dessa investigação, Omidire também critica o apego ocidental à escrita “usando-a para legitimar e universalizar a civilização, a cultura e a epistemologia ocidentais em detrimento de outros pensamentos humanos, como os de povos não-europeus” (2005, p. 93).

A oralitura seria, portanto, uma ampliação da literatura como um gênero circunscrito aos textos alfabéticos das sociedades ocidentais, e abarcaria textos como os *itans* e *orikis*[[20]](#footnote-20) que, por sua forma de memorização e reprodução, com intuito de apreender a força vital e espiritual que eles carregam, não devem ser considerados como meras comunicações verbais. Tais produções guardam os conhecimentos construídos, os valores espirituais, filosóficos e morais, e possuem

vários mecanismos que os permitem comportar-se não como simples textos orais, sendo também possível detectar no processo de sua elaboração, armazenamento e reprodução, traços de uma forma de escrita, escrita essa que é feita ‘*na cabeça’*, ou seja, ordenada na memória [...]. Isso nos permite classificar os textos desta categoria da literatura yorubana, como textos da oralitura (OMIDIRE, 2005, p. 157).

Isto posto, escolheu-se um itan iorubá para escrever a narrativa infantil proposta por este trabalho de monografia. O itan representa essa magia da palavra, transmitido através da tradição oral, da oralitura. A escolha por grafá-lo em escrita, em língua portuguesa, para uma obra de literatura infantil, considera o contexto diaspórico em que ainda há a desvalorização das raízes africanas, o desconhecimento a respeito das tradições espirituais, a mistificação e o preconceito em relação à religiosidade/espiritualidade de tronco iorubá, e a decorrente importância da preservação e divulgação desses conhecimentos.

**2.1 A cosmopercepção iorubá**

Como já abordado anteriormente, o enfoque na religiosidade/espiritualidade iorubá é capaz de realizar o resgate ontológico, epistemológico e filosófico deste povo. O sagrado “permeia de tal modo todos os setores da vida africana, que se torna impossível realizar uma distinção formal entre o sagrado e o secular, entre o espiritual e o material nas atividades do cotidiano.” (RIBEIRO, 1996, p. 18). Os ensinamentos difundidos a partir da tradição espiritual, guardam os códigos que regem a vida íntima e social.

É importante destacar que, falar de tradição na dimensão africana/iorubá significa mobilizar outros sentidos para o termo. O título do texto de Bã (1980) *Tradição Viva*¸ traduz a perspectiva das tradições para estes povos. A tradição não é um composto de leis e regras morais engessadas, congeladas no tempo, rígidas e arbitrárias, que orientam sociedades estagnadas em um presente contínuo, mas sim um complexo vivo que interliga passado, presente e futuro de forma cíclica. A tradição, nesse caso, é dinâmica, move-se através da vivacidade cultural, reinventa-se a cada geração sem perder de vista os ensinamentos dos antepassados e a necessária construção do futuro a partir do movimento do presente.

Essa compreensão da tradição se distancia da noção conservadora que se utilizam das tradições como mantenedoras dos modos de preservação de poder e das relações de dominação, não possibilitam o questionamento das estruturas de poder vigentes, e não reconstroem o ethos da origem mesmo quando em sistemas opressores e autoritários. (BRASIL, 2013, p. 12).

Segundo a tradição iorubá, a vida corre em transformações, no sentido circular – a criança vai se transformando até chegar a velhice, o velho se transforma em antepassado, o antepassado tem participação ativa influenciando seus descendentes e pode se transformar nascendo novamente em sua família. (SÀLÁMÌ; RIBEIRO, 2011, p. 34). Além disso, há também a perspectiva de que, ao nascer, o indivíduo carrega consigo um destino que precisa perfazer, através de uma personalidade que irá desenvolver ao longo da existência física. No entanto este destino não é determinista, e cada ser

tem o direito e o poder de assenhorear-se da própria existência através da busca contínua de conhecimentos, da ampliação da consciência e do desenvolvimento disciplinado da vontade. Ou seja, as realizações fundamentais da existência dependem não apenas de inclinações naturais e/ou da sorte, mas também de esforços pessoais que venham aliar-se aos desígnios do destino (SÀLÁMÌ; RIBEIRO, 2011, p. 35).

Outro aspecto importante se refere aos conceitos de bem e mal que não se relacionam com os códigos morais dualistas presentes na tradição judaico-cristã. Os erros fazem parte da vida, eles se relacionam principalmente com o prejuízo para o indivíduo e para o coletivo, e devem ser equilibrados e reparados conforme avança a consciência e o aprendizado. Não há um ser místico que represente o mal como opositor de uma divindade que represente o bem supremo. Instâncias antagônicas estão presentes no todo – seres humanos, natureza, mortos, vivos, divindades – e precisam alcançar o equilíbrio para o bem viver coletivo, para a preservação da comunidade, dos valores ancestrais e da natureza. Desta forma não há ações boas e más em sua essência, mas ações valorizadas – aquelas que concorrem para a continuidade da comunidade e da natureza – e ações desvalorizadas – aquelas que enfraquecem a comunidade e a natureza.

No que tange à noção de pessoa, pode-se emprestar um conceito dos povos bantu por funcionar igualmente entre os iorubás tradicionais. O sufixo *ntu* presente em muitas línguas do tronco bantu designa a qualidade coletiva do ser humano, que interliga o propósito de sua existência à coletividade estendida não apenas para a comunidade humana, mas para tudo que faz parte da realidade do todo – animais, vegetais, minerais, vivos, mortes e os que hão de nascer. (SANTANA, 2019). Nessa perspectiva inscreve-se o conceito *ubuntu*, dos povos zulu,que tem por tradução *eu sou porque nós somos*, e revela a propriedade comunitária das culturas africanas, a desvalorização do individualismo sem, no entanto, desconsiderar as particularidades de cada sujeito, ao contrário, elas são fundamentais para nutrir a comunidade.

Outro conceito que compõe a concepção iorubá de pessoa é o *Orí*. Concebido como uma divindade interior, este conceito transparece a participação do ser humano no todo sagrado da existência pois, guarda em si mesmo, o sagrado como orientador de sua vida. *Orí* é considerado uma divindade pessoal, que dota o ser de sua personalidade, e o ajuda a desenvolvê-la para alcançar o seu destino durante a vida e após ela. *Orí* é traduzido literalmente como *cabeça física*, símbolo de *Orí inu* – a cabeça interior.

Ori, enquanto divindade pessoal, é a mais interessada de todas pelo bem-estar de seu devoto. Neste sentido, pode-se dizer que ori é a mais importante das divindades do panteão iorubá pois, seja qual for o empenho de outras divindades em favorecer determinada pessoa, todo e qualquer progresso dependerá sempre do que for sancionado por ori. (SÀLÁMÌ; RIBEIRO, 2011, p. 72).

As outras divindades da espiritualidade iorubá são os orixás e os ancestrais. Os orixás se relacionam diretamente com forças da natureza e podem ser entendidos como “genitores divinos que definem a pertença do ser humano à ordem cósmica. Assim sendo, representam valores e forças de caráter universal e regulam as relações com o sistema como totalidade. (SÀLÁMÌ; RIBEIRO, 2011, p. 54). Enquanto os ancestrais se relacionam com a sociedade e com os princípios por ela valorizados, uma vez que nem todo antepassado se torna um ancestral, apenas aqueles que são reconhecidos como influência importante para a comunidade. “Podemos dizer que os antepassados [...] representam valores e forças próprios de determinados grupos familiares ou linhagens, determinam e regulam as relações sociais, a ética e a disciplina moral no interior desses grupos.” (2011, p. 56).

Todos os valores trazidos ao longo desta parte se relacionam com os valores civilizatórios afro-brasileiros. Este termo se refere a um conjunto de valores africanos tradicionais presentes na sociedade brasileira e, primordialmente, nas manifestações negras. Valores que exprimem um modo de ser africano, trazido para o Brasil e, segundo o material A Cor da Cultura (BRASIL, 2010), são valores que “não são lineares, estanques, mas se interpenetram, se hibridizam, obedecem a fluxos e conexões que se dão na cotidianidade e na imersão e absorção dessa dimensão civilizatória” (2006 p. 17). São eles: a oralidade, a energia vital (ou axé), a ludicidade, a memória, a ancestralidade, o cooperativismo, a musicalidade, a corporeidade, a religiosidade e a circularidade.

**2.2 Os iorubás no Brasil.**

As pessoas africanas que foram escravizadas durante o tráfico trouxeram para nosso país muito mais do que sua força de trabalho. Trouxeram valores, práticas, saberes e crenças que deixaram marcas indeléveis em nossas maneiras de viver, muito embora nem sempre sejamos capazes de visualizar essas heranças.

Uma delas são as espiritualidades africanas que findaram por se incorporar às religiões que nasceram no Brasil como resultado da necessidade de não perder os referenciais identitários arrancados das pessoas escravizadas no continente africano e trazidas para cá contra sua vontade.

Estas pessoas africanas ou descendentes de africanas constroem “religiões” brasileiras que trazem elementos africanos e os articulam de modo particular formando um conjunto de ritos, crenças e valores que ficaram conhecidos, a partir das experiências na Bahia e no Rio de Janeiro, como candomblés. Dito de outro modo, os candomblés são “religiões” brasileiras que construíram práticas sincréticas que uniram elementos africanos, indígenas e cristãos na história da religiosidade brasileira. (FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 156)

Como bem destacou o professor e filósofo Wanderson Flor do Nascimento (2006), as religiões de matriz africana construídas no Brasil pelos africanos e seus descendentes, mesclam elementos da matriz africana com os elementos encontrados em diáspora nessas terras, e são compostas por candomblés, umbandas, Tambores do Maranhão, Xangô do Recife, Batuque do Rio Grande do Sul, entre outras.

No que se refere aos candomblés, o professor adere ao termo no plural exatamente por representar a diversidade presente na religiosidade brasileira, e que compõem diferentes vertentes do candomblé em variadas manifestações. Essa diversidade se relaciona com os povos que vieram para o Brasil durante a escravização. Os candomblés chamados de nação ketu, ou nagô, são compostos pelos povos iorubás; os chamados de nação Angola são de matriz bantu da região atual de Angola; e os chamados de nação jêje dizem respeito aos povos ewé-fons localizados nos atuais Benin e Togo (antigo Daomé). Os candomblés de origem nagô são aqueles que trouxeram os orixás para o Brasil.

Lopes (2005), acrescenta que

Os orixás vieram paras as Américas conduzidos por sacerdotes iorubanos. Uns, como os de Oyó, trouxeram tradições iorubanas autóctones. Outros, como os de Queto, trouxeram costumes rituais fortemente influenciados por práticas jeje-daomeanas.

Segundo a tradição, os fundamentos das primeiras casas de culto a orixás no Brasil, o Ilê Axé la Nassô e o Alaqueto, foram plantados na Bahia, respectivamente na primeira e na segunda metades do século XIX. (2005, p. 227).

Nos dias atuais, a religiosidade de matriz yorubá-nagô é considerada a de maior expressividade no cenário religioso de matriz africana no Brasil. Nos candomblés de nação Angola as divindades são chamadas de *Nkisis* (Inquices) e nos candomblés de nação jejê as divindades são os *Voduns.* No entanto, o conhecimento popular dos orixás supera o conhecimento dessas outras divindades, apesar dos povos de origem iorubá não terem sido a maioria dos povos trazidos como escravizados.

Estima-se que aproximadamente 4 milhões de africanos tenham sido trazidos para o Brasil, e pertenciam à três regiões geográficas e culturais do continente africano: a área dos povos de língua bantu, na África central e austral; a área sudanesa islamizada ocupada pelos povos malês; e a área ocidental de onde vieram os iorubás, jêje, fons, fanti-ashanti e ewê. (MUNANGA, 2009b). Os povos bantu foram os primeiros a chegar, a partir de 1549, ao longo dos séculos foram trazidos em maior número formando uma grande maioria entre os africanos no Brasil. Já os povos iorubás desembarcaram na costa brasileira somente no último período do tráfico, a partir de 1815, até meados de 1850 (VERGER, 1987), e contribuíram enormemente para a formação cultural principalmente da Bahia, sobretudo Salvador, e do Recife.

Dentre as razões que se elencam para a expressividade da cultura e religiosidade iorubá no Brasil, Omidire (2005) comenta que estudiosos acreditam ser devida à sua chegada tardia em solo brasileiro, agrupando-se principalmente nas cidades, mantendo contato com a África e “sofrendo um menor grau de vigilância senhorial, o que teria permitido um menor apagamento de sua cultura de origem, levando a um certo renascimento de suas idiossincrasias em solo diaspórico”. (2005, p. 63).

Estas idiossincrasias iorubás sobreviveram, até os dias atuais, principalmente através das casas de candomblé de nação ketu-nagô. Desta forma, os terreiros não devem ser entendidos apenas a partir de critérios geográficos e materiais, como espaços físicos destinados unicamente a práticas religiosas, mas sim como comunidades que resguardam e expressam um modo africano de viver em diáspora, com seus saberes, fazeres, modos de se relacionar e de compreender a existência. Sodré (1988) afirma que os terreiros podem ser compreendidos enquanto quilombos, afinal “mostraram ter sido o lócus de engendramento por suas características especiais de útero mítico, que possibilitou a reaglutinação dos elementos fundamentais para a manutenção do negro enquanto grupo e cultura.” (SODRÉ, 1988, p.56).

Dentre os fundamentos iorubá sobreviventes no Brasil é possível identificar: a presença da ancestralidade; a matrilinearidade, percebida na fundação dos primeiros terreiros, sempre feita por mulheres; o cuidado com os mais velhos e sua importância a partir de uma idade relativa[[21]](#footnote-21); os rituais de iniciação; a importância da palavra proferidas através dos itans, dos cânticos e dos orikis; a sabedoria transmitida pela oralidade; a relação indissociável com a natureza ilustrada no provérbio *Kosi Ewé, Kosi Òrìsà* "sem folha não existe Orixá", denotando a importância da dimensão da natureza para a continuidade da tradição; o sagrado como realidade última; e a energia vital que interliga todos os aspectos da existência – o axé. Assim:

os candomblés sustentam uma cosmologia integrada da realidade, que poderíamos chamar de holística, na medida em que pensa uma interconexão radical entre todos os elementos da natureza humana e não humana [...]. Esta interconexão se dá através da atuação de uma força vital fundamental presente em toda a realidade de modo fundamentalmente dinâmico. (FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 157).

Por fim, estes fundamentos referem-se às peculiaridades civilizacionais da sociedade iorubá, e estão presentes não apenas nas casas de candomblés, mas muitos deles se encontram difundidos na cultura nacional.

**CAPÍTULO 3**

**ESCREVENDO E ILUSTRANDO UMA HISTÓRIA INFANTIL**

Neste último capítulo compartilho a experiência pessoal de escrever, e ilustrar, um livro infantil, a narrativa literária deste livro e um protótipo de suas ilustrações estão disponíveis no apêndice deste trabalho.

Sou fotógrafa desde 2010, profissional do audiovisual, artista visual, artesã, amante do cinema e, mais recentemente, tenho desenvolvido projetos e realizado trabalhos na área de ilustração e design. Minha ida para a educação, por meio da graduação em Pedagogia, foi com objetivo de continuar seguindo pelo caminho das artes. Unir educação e arte é minha maior pretensão nesta carreira acadêmica/educacional e, concomitantemente, tenho sempre pesquisado e discutido as questões étnico-raciais nos trabalhos universitários. Em minha caminhada como mulher negra, essas investigações foram fundamentais para construção da minha identidade e autoestima e para compreensão das relações que estabeleci ao longo da vida, de como elas me construíram.

Dito isso, a ideia foi convergir estes pontos no trabalho de monografia e o disparador que me fez decidir pela produção de um livro infantil foi a pesquisa de iniciação científica realizada no quinto e sexto período da graduação, na Pró-reitoria de Pós-graduação e pesquisa da PUC Goiás, no projeto de pesquisa “Antropologia, literatura infantil e educação: representações sobre a diversidade étnico-racial em livros de autora/es brasileira/os”, na área da Antropologia Social. Com o título “Religiosidades, mitologias e espiritualidades de matriz africana: um diálogo com a educação a partir da literatura” a investigação teve como objetivo geral compreender o panorama das obras de literatura infantil brasileiras, publicadas entre 1990 e 2018, que abordam estas manifestações.

Como resultado observei que, durante quase 30 anos, apenas 21 títulos desta natureza foram publicados. Mesmo considerando que o aumento das publicações de obras com temáticas negras se deu a partir da implementação da Lei 10.639/2003, a quantidade de livros sobre espiritualidades/religiosidades de matrizes africanas não representa a expressividade das práticas espirituais e religiosas negras em nossa sociedade. Os candomblés, as umbandas, os batuques do sul, os tambores do maranhão, e tantas outras religiões de matriz africana no Brasil marcam importante presença em nossa cultura, possuem um expressivo número de adeptos e, inclusive, são as que mais sofrem com o preconceito, a ignorância e a intolerância (racismo) religiosa. Por isso considerei que o número de obras que consegui levantar e pesquisar ainda era pequeno diante desse cenário.

Outro ponto de atenção refere-se à autoria do texto literário e das ilustrações nas obras pesquisadas, pude observar uma desigualdade entre autores negros e brancos e, mais ainda, entre ilustradores negros e brancos. Dos autores, 60% eram brancos e 40% negros, e dos ilustradores 79% eram brancos, 14% negros e 7% não pode ser verificado. Essa constatação denuncia uma estrutura que historicamente tem dificultado ou impedido que pessoas negras falem de si mesmas, que tenham as condições necessárias para escreverem e/ou ilustrarem um livro infantil contextualizado em sua vivência espiritual e religiosa.

Diante disso, tendo como alicerce a importância que as práticas espirituais/religiosas de matriz africana possuem na construção de minha identidade, decidi que o livro infantil ambientado na espiritualidade/religiosidade iorubá seria o mote para minha pesquisa de monografia e, consequentemente, seu produto. Considerei a produção da monografia como momento ideal para realizar este empreendimento, pela oportunidade de fazer as pesquisas necessárias, as experimentações e os aprofundamentos que permitiram não apenas a ampliação de noções conceituais, científicas, políticas e sociais, mas também o exercício estético de escrever e ilustrar.

No entanto, não foi uma jornada fácil e me peguei, ao longo do percurso, achando que foi uma decisão ousada demais diante das circunstâncias, das minhas condições concretas e do fato de nunca ter feito isso antes. Balancear a pesquisa e a produção do trabalho teórico da monografia, o contato com outras obras de literatura infantil, a produção do livro em si, as outras disciplinas do último período da graduação e as atividades profissionais e de descanso foi uma tarefa muito difícil que me fizeram refletir sobre o tempo de qualidade necessário para me dedicar integralmente ao projeto de um livro infantil. Essas dificuldades influenciaram algumas decisões que foram necessárias ao longo do trabalho.

Escrevendo o pré-projeto tive a ideia de ambientar a história em alguma tradição de matriz bantu, como os candomblés de angola ou o congado, já que as narrativas iorubás dos orixás são as que prevalecem nas obras de literatura infantil. A ideia era colaborar com a diversidade e com outras representatividades. Porém, todas as dificuldades listadas me fizeram decidir por outro caminho. Devido ao fato de já estudar e praticar religiosidades de matriz iorubá, de já conhecer um tanto deste universo por meio de minha vivência e de já ter reunido um considerável material teórico sobre esta matriz, decidi então que ambientar a história nela era a alternativa viável no momento.

Outra decisão foi a respeito da narrativa em si pois, no pré-projeto, também esbocei algumas ideias pra uma história autoral com base nas minhas experiências de infância, que me ajudariam a compor uma personagem inspirada em mim mesma, quando criança. Mas esta tarefa se mostrou a mais difícil por envolver processos muito íntimos, subjetivos, emocionais, que demandariam muito mais tempo para elaborar tudo e fazer nascer uma história original. Portanto escolhi recontar um itan iorubá, adaptando para a linguagem lúdica e poética, fazendo nascer novas palavras pra uma história já muito antiga.

Também não foi possível concluir todas as etapas da produção do livro, principalmente as ilustrações. A narrativa literária pude escrever, no entanto, foi necessário apresentar o projeto visual ainda em processo - esboços das ilustrações e da construção dos personagens.

Muitos dos conhecimentos que trago a respeito das histórias dos povos iorubás foram colhidos da oralidade, no convívio com meu mestre de Capoeira Angola, que é ogan[[22]](#footnote-22) de uma casa de candomblé nagô de Salvador, com uma comunidade de Umbanda que frequento há 10 anos e com a ialorixá (mãe de santo, sacerdotisa de orixá no candomblé) do terreiro que meu mestre faz parte, que cuida da minha espiritualidade desde 2014. O próprio itan que escolhi conheci através deste convívio, bem como as características e histórias dos personagens que fazem parte deste itan.

**3.1 A construção das personagens**

**Exu**

Na tradição iorubá existe uma divindade que é central em todo o corpus mitológico, dentre todos os orixás. Esta divindade é Exu, que em muitas histórias aparece como aquele ligado sempre aos inícios e aos finais, sempre reverenciado antes de qualquer outro orixá pois sem ele nada se faz, nada acontece. Exu rege as forças criativas, inclusive sexuais, mas também qualquer outro impulso de criação. Ele é o próprio movimento, e sem movimento não é possível a criação. Outros itans nos contam que ele existe em todas as dimensões ao mesmo tempo. Como diz o provérbio: “Exu matou um pássaro ontem, com a pedra que jogou hoje”. Ele existe fora do limite e da linearidade do tempo, em todos os lugares, e isso reflete na sua figura como aquele que rege o movimento e a comunicação. É o mensageiro, senhor do mercado, do comércio e das trocas de todas as naturezas.

Assim, todos os dias pertencem a Exu, todos os momentos lhe pertencem, o que denota sua ascendência sobre os demais orixás e sua onipresença. Além de conduzir o axé dos demais orixás, Exu está presente na vida cotidiana do homem, sendo nele que as pessoas encontram forças complementares. (SÀLÁMÌ; RIBEIRO, 2011, p. 166).

Exu é uma das divindades mais atacadas no contexto do racismo religioso nos países da diáspora ou até mesmo em comunidades iorubás na África que foram islamizadas ou cristianizadas. Se naturalizou a associação da figura de Exu com a figura da antítese de Deus, ao que conhecemos por Diabo, Demônio, Satanás. Sàlámì e Ribeiro (2011), ao falar sobre a demonização de Exu na diáspora, nos contam que quando a Bíblia e o Alcorão foram traduzidos para a língua iorubá, os vocábulos *Satã, Demônio, Lúcifer* e outros, foram todos traduzidos pelo vocábulo Exu. Segundo os autores, essa tradução imprópria, e até mesmo desonesta, que deram origem e consolidaram muitos enganos a respeito desta divindade “de fato cumpriu uma função estratégica muito importante no conjunto de ações depreciativas contra a Religião Tradicional Iorubá e, particularmente, contra a figura de Exu.” (2011, p. 212).

Isto porque Exu, além do que já foi descrito acima, também é o regulador da ordem, da organização, da harmonia. Aquele que fornece o que é necessário para a construção do bom caráter, sendo assim

[...] um dos pilares de sustentação da cosmogonia e da teologia iorubás. E é a coluna principal do sistema religioso iorubá, com fortes implicações socioculturais, dado ser elo inspetor das condutas ético-morais. Destruir este pilar, ou mesmo abalar essa coluna, foi, de fato, uma inteligente estratégia colonialista que, lamentavelmente perdura ao longo de séculos nos países da diáspora. (SÀLÁMÌ; RIBEIRO, 2011, p .216)

O ideal iorubá consiste na busca da felicidade no presente, e não uma recompensa *pos*t*-mortem* para bons atos. A felicidade no aqui e agora se conquista através da construção do bom caráter, e Exu é o maior responsável em apoiar o ser humano nesta busca. Ainda nas palavras dos autores:

*Ìwà* é um conceito iorubá que reúne o que denominamos *caráter* e *personalidade.* [...] o ideal da educação é formar omo-lúwàbí, pessoas cujo iwá esteja bem desenvolvido, o que implica, necessariamente, na formação de indivíduos solidários. *Ìwá-pèlé*, que é identificável através de uma atitude reverente, serena, responsável, paciente, equilibrada e harmoniosa, sugere a presença de uma pessoa de bom caráter, personalidade bem equacionada, bondosa, gentil. (SÀLÁMÌ; RIBEIRO, 2011, p. 172)

Pela nociva deturpação feita desta divindade, e pelo necessário resgate de seus verdadeiros significados, escolhi Exu para ser o narrador desta história, honrando os princípios iorubás de fazer-lhe a reverência necessária, reservo para ele a primeira página do livro como uma oferenda, onde ele se apresenta como mensageiro ao interlocutor.

**Ibeji**

As personagens principais da história são os Ibeji, os orixás gêmeos que representam a infância. Na mitologia iorubá, a primeira criança a nascer foi Taiwó que significa “o primeiro a chegar” e, mesmo nascendo primeiro, é considerado o irmão mais novo, aquele que Kehindé envia para inspecionar o mundo antes de sua chegada. A segunda criança foi sua irmã Kehindé, a “segunda a chegar”, considerada a irmã mais velha. Isso pode parecer um paradoxo para nós, mas, considerando que na cultura iorubá a existência precede o nascimento e prossegue após a morte, é possível tentar compreender o motivo da criança que permaneceu mais tempo em contato com a origem espiritual e atravessou por último o portal – o útero de sua mãe – é considerada a mais velha.

O itan, que conta a história de quando os Ibeji venceram a morte, traz em si as características destes orixás. Eles representam a alegria diante da vida, são os responsáveis por proteger da morte prematura, por acalmar o sofrimento, por converter lágrimas em sorrisos, por dominar as condições para promover a cura e o bem-estar, por remover os obstáculos da vida das pessoas (SÀLÁMÌ; RIBEIRO, 2011, p. 86). São conhecidos por serem crianças idênticas, muito levadas, que adoram uma pegadinha com quem não sabe que gêmeos e, mesmo sendo crianças, são os regentes da paz, da leveza, da serenidade e da sabedoria.

Essa visão permite desconstruir uma outra visão tradicional de um mundo “adultocêntrico” (NOGUEIRA, 2019), que enxerga a criança como ser que ainda não está completo, que é totalmente passivo-dependente, que apenas aprende e nada pode ensinar e que só será “alguém” na idade adulta: *o que você quer ser quando crescer?* Nas culturas tradicionais africanas as crianças são consideradas a riqueza da família, a certeza da continuidade, são antepassados que retornaram. Na cultura iorubá o nascimento de crianças gêmeas é considerado um evento de boa sorte, uma benção, visto que os gêmeos são as representações concretas de Ibeji.

Taiwó e Kehindé nos falam de uma infância que é valorizada, de seres que são sujeitos, protagonistas de um tempo de vida muito importante, que possuem poder de escolha, de decisão, são sábios e enxergam o mundo de uma forma única e muito importante para o equilíbrio da vida e, sobretudo, da espiritualidade. Nogueira (2019) nos fala que

a realização da espiritualidade só chega ao seu apogeu quando somos capazes de assumir a infância como um estado existencial especial que nunca devemos perder. Nunca perder de vista o milagre cotidiano de existir, a mais-valia da vida que precisamos insistir em buscar. (2019, p. 135)

Ademais, a imersão no itan de Ibeji guarda um ensinamento importante: a dança vence a morte. A dança, nas tradições africanas e afro-brasileiras, é parte fundamental dos ritos espirituais/religiosos. No candomblé, quando há a manifestação dos orixás em seus filhos, eles vêm para dançar. Cada itan específico de cada orixá é encenado em dança, dançando que eles movimentam o axé e energizam seus filhos, os presentes e a casa. A dança é dimensão imprescindível da vida, as orações são feitas com todo o corpo, através dos movimentos coreográficos. Por isso, o desfecho da história de Taiwó e Kehindé arremata a relação entre criança-vida-espiritualidade de acordo com a filosofia de vida iorubá, onde a morte é motivo para gozar, brincar e dançar a vida.

**Iku**

Nesta história a morte é um personagem, e ela se chama Iku – palavra iorubá que significa morte. Na tradição iorubá, Iku é o orixá responsável por este fenômeno da existência, onde tudo passa por um ciclo de apogeu, de declínio e de final. Porém, este final não é um final absoluto, pois se a existência é cíclica, não encontra um ponto final em si mesma. Este fim é o fim de um pequeno ciclo dentro do grande ciclo da vida.

Iku está intimamente ligada à gênese humana na mitologia iorubá (SANTOS, 1986). Foi ela quem sugeriu à orixá Nanã, que o barro fosse utilizado como material para moldar os homens e mulheres. Nanã, que dentre outras coisas era a senhora do barro, concordou com a sugestão. No entanto, com o nascimento de mais e mais humanos a matéria prima foi se esgotando e logo já não mais haveria barro para que novos humanos nascessem. Como solução Olodumare, abençoou Iku para que regesse o ciclo da criação, determinando que visitasse os humanos todos os dias para reconduzir homens e mulheres de volta ao reino espiritual, ao todo primordial, desta forma a existência se renovaria continuamente. Iku usou seu bastão kúmòn para retirar o barro, e com o mesmo bastão desligava as pessoas, retirando delas o sopro da vida – o emi, e conduzindo sua matéria de volta para a terra. Este itan de Iku remete à percepção iorubá da vida e morte como inseparáveis para a continuidade da criação.

Iku aparece em várias histórias cumprindo seu papel, ora de forma harmônica, ora de forma desajustada, como acontece neste itan de Ibeji. Para os iorubás ela é indesejada na juventude, e bem aceita na velhice. Escolhi “pintar” a morte não como entidade má em si mesma, desprezível e inimiga soberana dos humanos. Nesta narrativa ela se apresenta como um desafio pois sua ação está desequilibrada e passa a levar vidas de forma prematura, desafio este que evoca uma das qualidades de Ibeji de proteger contra a morte antes da hora. Nesse sentido, a morte representa esse elemento desafiador, o medo, que gera expectativa e anseios de que alguém possa restaurar o equilíbrio. Este recurso é muito presente nas histórias infantis, onde o protagonista da história precisa vencer um desafio, enfrentando uma circunstância difícil em busca de superação.

**Iemanjá e Orunmilá**

Iemanjá e Orunmilá são os outros dois personagens da história, são personagens secundários, mas que possuem sua importância simbólica. Orunmilá é o rei do reino onde se passa a história. Não é simplesmente o “chefe da aldeia”, mas um rei importante de um povo que vive em um lugar que é perto da floresta sem evocar aspectos selvagens de “tribo”, mas sim ilustrando como um povo constrói reinos, sociedades e uma vida em comunidade, em harmonia com a natureza.

Orunmilá, no corpo mitológico iorubá, é a divindade oracular que decifra os segredos revelados em Ifá – o oráculo. Todo o conhecimento tradicional iorubá está guardado no corpo literário de Ifá, todos os itans, mitos, orikis, provérbios, histórias e canções fazem parte deste corpo literário. O oráculo de Ifá é aquele que auxilia os seres humanos a conhecerem e compreenderem seu caminho, seu destino, a orientar suas escolhas diante dos obstáculos – daí a importância de Orunmilá, aquele que decifra os segredos de Ifá, muito respeitado por sua sabedoria.

Iemanjá, nesta versão do itan, é a mãe adotiva dos Ibeji (existem outas versões em que os gêmeos são adotados pela orixá Oxum). Iemanjá é uma divindade bastante conhecida no Brasil, arrisco dizer que é a orixá mais popular dentre todo o panteão. Seu nome quer dizer *a mãe cujos filhos são peixes,* representando o campo humano que ela rege: a maternidade. Iemanjá tem tantos filhos quanto o mar tem peixes, é mãe de vários outros orixás e é associada às águas, à fertilidade, longevidade, prosperidade, paciência e contato com o subconsciente e com a espiritualidade.

A presença, mesmo que secundária, da mãe na narrativa é de grande interesse para as crianças pequenas e, neste caso ela também representa uma diversidade familiar. Isto porque na mitologia iorubá os Ibeji são filhos de Oxum e Xangô, mas por motivos externos, foram adotados por Iemanjá, que cuida deles com muita dedicação e amor. Dela eles recebem um tambor mágico, elemento fundamental para os gêmeos vencerem o desafio apresentado pela morte. Este lugar de afeto materno, da segurança e autoestima que a uma boa relação com a mãe gera, simbolizado pelo tambor, é o alicerce para que os filhos se lancem no mundo em suas aventuras, enfrentem os perigos e não percam a alegria e o entusiasmo. Depois, retornam para o aconchego materno, pois ao mesmo tempo que são grandes também são pequenos, e assim como nós, precisam do colo e do carinho de mãe.

**3.2 A construção da narrativa literária e visual**

O itan escolhido conta a história de quando os gêmeos Taiwó e Kehindé venceram a morte brincando. Em algumas narrativas os irmãos são meninos, e em outras são um menino e uma menina. Para recontar este itan optei por representá-los como menino e menina, com objetivo de gerar maior representatividade para meninos e meninas negras.

A narrativa construída trata-se de uma adaptação, uma recontagem de uma história muito antiga, colocando em palavras e ritmo próprios, dando assim meu toque subjetivo, selecionando e acrescentando alguns elementos sutis sem alterar os fundamentos e a sequência de acontecimentos.

A história conta que um dia Iku, a morte, chegou no reino de Orunmilá, onde viviam os gêmeos com sua mãe adotiva Iemanjá, e decidiu que não queria mais ir embora. Velhos, jovens, adultos, crianças, bichos, plantações, flores, tudo passou a morrer antes de completar seu ciclo. Orunmilá pediu à morte que saísse de seu reino, ela respondeu que só sairia se alguém a obrigasse a fazer algo que não queria. Orunmilá enviou vários emissários, de embaixadores para negociar à guerreiros para expulsar à força, mas ninguém retornou. Ao consultar Ifá, o oráculo revelou que quem cuidaria da situação seriam os Ibeji. Mesmo com o receio de sua mãe Iemanjá, os gêmeos saíram animados. De posse de seu tambor mágico eles, vestido de forma idêntica, seguiram Iku pela floresta. Taiwó surgiu na frente dela, tocando o tambor, dançando, cantando e brincando, Kehindé acompanhava tudo escondida na floresta, observando por entre as árvores. Iku, como se tivesse enfeitiçada por aquela energia começou a dançar alegremente ao som do tambor e da cantoria de Taiwó. Quando ele cansou de tocar, sua irmã Kehindé discretamente tomou seu lugar e continuou a encantar a morte, que não conseguia parar de dançar, enquanto Taiwó foi descansar e se recuperar. Fizeram isso por sete vezes seguidas, até que Iku já não aguentava mais, continuava dançando, mesmo que quisesse parar não conseguia resistir à energia daquela música. Iku então, exausta, implorou que cessasse o tambor e a cantoria e nesse momento os gêmeos se revelaram e cobraram a promessa que a morte fizera ao rei Orunmilá. Ela então deixou o reino conformada, não mais ceifaria as vidas prematuramente, e quando os Ibeji retornaram foram muito celebrados, receberam presentes, doces, e uma grande festa em homenagem a eles aconteceu, onde todos dançaram e cantaram ao som do tambor mágico de Taiwó e Kehindé.

Ao entrar em contato com uma história, as crianças se identificam com os personagens, se imaginam em seu lugar, vivendo sua narrativa, enfrentando seus desafios. Embarcam nessa viagem, se emocionam, anseiam, criam expectativas, se alegram. Apresentar crianças negras como heroínas das histórias oferece para as crianças negras, e também para as não negras, a possibilidade de ser grande no aqui e no agora. Desconstrói aquela tradicional ideia de que serão algo, alguém, ou farão alguma coisa importante apenas quando crescerem. Taiwó e Kehindé, em todo seu entusiasmo, traquinagem e alegria, vencem um grande perigo – a própria morte. Isso valoriza as características das crianças, reafirmam o tempo da infância como tempo de brincadeira, de criatividade, imaginação, ludicidade, qualidades que são tão fundamentais para a vida que são capazes de vencer um desafio dessa magnitude. A narrativa dos Ibeji devolve para as crianças seu direito fundamental: de viverem a infância, reiterando a importância de suas peculiaridades, garantindo que já são alguém e não precisam esperar ou correr no tempo para alcançar este posto.

Nogueira (2019), ao falar deste itan de Ibeji, reflete:

O que significa dizer que as crianças colocam a morte para dançar? [...] Aqui “criança” é uma metáfora para “Infância”. De modo que interpretamos que no contexto do Candomblé, afirmarmos que a Infância é capaz de olhar diretamente para a morte e tomá-la como razão necessária para fazer da vida uma atividade brincante. (2019, p. 135).

Quando me voltei para a escrita do itan, pensando sobre como eu recontaria essa história, como escolheria as palavras e como estruturaria o texto, me lembrei da minha infância. Minha avó materna, que concluiu apenas a 4ª série do Ensino Fundamental, sempre foi uma leitora de poesia. Ao longo de sua vida escreveu muitas delas, eternizando momentos importantes e deixando registrado em versos a forma como ela via o mundo. Aos 70 anos ela lançou seu tão sonhado livro: “Coquetel de Poesias”, todas corrigidas e digitalizadas por mim. Esse livro se tornou nossa lembrança mais viva dela, que hoje tem 87 anos e está com Alzheimer em estado avançado. Inspirada por ela, comecei a escrever poesia aos 7 anos de idade, algumas inclusive foram publicadas no jornal O Popular, da capital goiana. Assim como minha vó continuei escrevendo, poesias, poemas, contos... escrever “embelezando as palavras”, como ela dizia, me trazia um sentido mais profundo para as experiências que me faziam escrever.

Os autores Kohan (2013) e Gregorin Filho (2010) me ajudaram a observar os aspectos mais técnicos e os detalhes que deveriam estar presentes em uma obra endereçada para público infantil. Escolhi escrever a narrativa em uma prosa poética, sem tanta rigidez com o uso de ritmo métrico, mas dotando a leitura de uma cadência musical propícia, segundo Kohan (2013), à forma lúdica com que as crianças se relacionam com o texto. Essa escolha permitiu escrever um texto suscinto, que contasse os pontos fundamentais da história sem muita delonga e sem prejuízo à experiência.

O início da história conta com uma charada e com informações do âmbito do extraordinário, que estimula a curiosidade e a imaginação das crianças antes de entrar na história. O uso de repetições, metáforas e estímulos sensoriais, combinando formas, sons e cores, também buscaram cumprir este papel, ao longo do texto. Para Kohan (2013) são importantes os “jogos de palavras e brincadeiras fonéticas, pois a criança é leitora e “ouvidora”.” (2013, p. 9).

Optei por não fazer uso do glossário, ao invés disso, trouxe um pequeno texto informativo que se localizará no final do livro, trazendo informações importantes sobre o contexto da história, sobre sua origem e sobre os personagens.

A descrição dos detalhes do ambiente e das personagens colabora com a representação positiva dos sujeitos negros e de sua ancestralidade e oferece um gancho para explorar tais detalhes na ilustração. No mais, a narrativa segue mais ou menos uma fórmula já conhecida nas histórias infantis: um reino de fantasia, com elementos maravilhosos; um desafio que perturba a ordem e a harmonia do cenário; heróis que se apresentam para superar o desafio, com a ajuda de alguém mais velho que oferece um elemento fundamental para a jornada (o tambor mágico dado por sua mãe Iemanjá); a jornada em busca de vencer os obstáculos, a superação do desafio e a restauração da harmonia seguida de uma recompensa. Segundo a autora, essa narrativa dialoga bem com a idade entre 5 e 6 anos pois “esse público aprecia narrativas em etapas, nas quais um ou dois heróis vivem suas aventuras no tempo e no espaço, superando medos, experimentando surpresas, alimentando esperanças, até o final feliz. (Kohan, 2013, p. 23). No entanto, ela encanta todas as idades pois está presente em contos, lendas, histórias em quadrinho, filmes e etc.

Alguns elementos ligados a Ibeji aparecem na narrativa, como a árvore gameleira branca, chamada em iorubá de *irókò*, os búzios e o macaco colobo (SÀLÁMÌ; RIBEIRO, 2011), endêmico das florestas da África subsaariana. A relação de tais elementos com os Ibeji é encontrada em outros itans dos orixás gêmeos.

A narrativa visual ainda se encontra em processo, até o momento da finalização e apresentação deste trabalho de monografia, no entanto é possível discorrer sobre alguns aspectos das ilustrações, bem como apresentar o protótipo dos protagonistas no apêndice, junto da narrativa literária. Durante a pesquisa e os testes para iniciar as ilustrações, me mantive sempre atenta ao que foi investigado acerca das ilustrações de personagens negras, buscando uma representação visual de corpos negros que fosse positiva e condizente com o contexto em que estão inseridos – a ancestralidade africana iorubá.

O objetivo da narrativa visual é ser dialógica, com ilustrações que “promovem o diálogo com emoções, por meio da postura, gestos e expressões de personagens e outros elementos estruturais da narrativa, além de expressar valores do destinador de caráter social e cultural, acrescentando novos significados ao texto verbal.” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 28). Desta forma, amplia-se a percepção para além do texto literário através de uma outra narrativa que segue paralela às palavras sem se ater estritamente a elas.

Escolhi fazer dois cursos online para ampliar um pouco meus conhecimentos acerca deste universo que são as ilustrações para histórias infantis: Livro infantil ilustrado: crie uma história única, de Weberson Santiago e Ilustração digital para contos infantis, de Teresa Martínez, ambos na plataforma Domestika de cursos online. Weberson Santiago é ilustrador, escritor e professor com mais de dez títulos infantis publicados, além de trabalhos de ilustração para grandes publicações nacionais como a revista Veja e a Folha de São Paulo. Teresa Martínez é uma ilustradora mexicana, com mais de 25 anos de experiência, com trabalhos publicados internacionalmente. Optei por trabalhar com ilustração digital, no programa Photoshop, da Adobe, por ter mais familiaridade com esta ferramenta e já realizar alguns trabalhos na área do design e da criação de elementos gráficos. A ilustração digital permite uma gama de possiblidades e se mostra tão eficaz quanto o trabalho gráfico manual, mais tradicional.

Foram usados vários tipos de pincéis, trazendo uma mesclagem de técnicas como a aquarela e o giz de cera, com desenhos sem traço de marcado, trazendo uma fluidez para as imagens e um aspecto mais orgânico. Desenhei olhos grandes e expressivos, com um toque levemente mais delicado nos olhos de Kehindé. Os olhos destacam-se e buscam transmitir a curiosidade, a alegria e a vivacidade de Taiwó e Kehindé. A cor da pele tem como base um marrom escuro, e nuances entre um tom mais escuro e outro mais claro trazem a luminosidade e as sombras aos desenhos. As cores das roupas foram escolhidas a partir de uma pesquisa sobre as representações de Ibeji e as cores em que são feitas. O vermelho para Kehindé, e o verde para Taiwó foram as selecionadas por representarem opostos complementares no círculo cromático, dialogando diretamente com características dos Ibeji. Quando eles precisam se vestir com a mesma roupa se vestem com a roupa vermelha, representando a importância do mais velho, neste caso, a irmã Kehindé. Alguns acessórios estão presentes como colar de sementes, braceletes de palha e búzios na ponta das tranças do cabelo, todos representativos da cultura iorubá.

Taiwó e Kehindé se mostrou um trabalho ousado, porém compromissado com a autoestima das crianças negras, a educação das relações étnico-raciais e o resgate da origem africana em quantas nuances fossem possíveis. Com intuito de ser publicado em formato impresso e, quem sabe, no futuro, transformado em um curta-metragem animado para maior alcance em outras linguagens, estabelecendo aproximações com a área onde circulo e trabalho. Por enquanto, pretende integrar um acervo literário brasileiro que traga a espiritualidade/religiosidade negra, pois

Os acervos literários fornecem elementos para as identidades sociais serem percebidas. E já que são considerados uma janela para o mundo, podemos perguntar quais mundos estão contemplados? Um exercício rápido, que parta das convenções continentais, enfim, Ásia, América, África, Oceania, Europa e Antártida escancararia quais as matrizes presentes e ausentes para o imaginário. Os livros lidos são mídias, entre outras, a produzir, reforçar ou desmontar generalizações que iniciam nos biótipos por regiões. As evidentes diferenças biológicas não são um problema. Os conteúdos a elas associados, da ordem cultural, sim. (LIMA, 2018, p. 34).

Por fim, me inspirando em grandes escritoras negras de livros infantis como Bell Hooks, Heloisa Pires Lima, Kiusam de Oliveira, Helena Teodoro, Cidinha da Silva, Sonia Rosa, Nilma Lino Gomes e tantas outras, pretendo seguir neste mergulho na origem africana e na literatura, de modo que me permita estar cada vez mais à altura da complexidade e da riqueza que é escrever e ilustrar para crianças histórias que versem sobre a África que corre nas veias de nossa identidade cultural brasileira.

**CONSIDERAÇÕES**

A literatura possui um valor estético inegável. Literatura é arte, é atividade da imaginação e da criatividade capaz de organizar e desorganizar universos em suas narrativas. As histórias são receitas cujos ingredientes são elementos fundamentais da pisque humana: seus anseios, medos, esperanças, valores. Elementos que são preparados a cada vez que um ser entra em contato com as histórias, enxergando e imaginando a si mesmo e ao mundo, quem é e quem pode ser, onde vive e o que pode transformar. As histórias ficcionais, os mitos, lendas e contos, atuam na construção da subjetividade agregando os sentidos que os sujeitos dão à vida, desde muitos milênios. A importância dessas narrativas não se limita às formas escritas em que são gravadas e, dialogando com o conceito de Martins (2003), de oralitura, as formas orais mantém vivas na memória a história de um povo, e são tão importantes quanto aquelas gravadas em escrita. Considerando a importância dessas histórias, especialmente para os seres em desenvolvimento - as crianças, escrever um livro infantil que preserve histórias dos povos africanos e afro-brasileiros, não significa privilegiar a literatura escrita, mas sim um movimento de reparação histórica que valoriza a oralitura desses povos e a preserva nos livros infantis, com toda riqueza que eles ofertam. Desta forma, por meio de uma narrativa e ilustrações que atentem para todas as questões levantadas nesta pesquisa, as crianças terão a oportunidade de entrar em contato com representações positivas de personagens negras, da espiritualidade/religiosidade de matriz africana, com a história dos antepassados africanos livre de etnocentrismo e preconceitos.

Nesse sentido, a escolha do mito iorubá sobre as crianças divinas vencendo o desafio da morte realiza o resgate ontológico dos ancestrais do povo negro brasileiro; colabora para a formação da subjetividade e da autoestima das crianças negras, oferecendo-lhes referências positivas para se identificarem; atuam para a compreensão da beleza da diversidade; é aliada para uma educação de qualidade e antirracista; e colabora com a desconstrução de preconceitos em relação à religiosidade de matriz africana. A conjunção texto-ilustração amplia esse potencial, revelando para a imaginação infantil possibilidades dignas de existência de corpos negros, bem como das histórias de seus antepassados. Para tanto é importante ressaltar a ação do professor enquanto mediador dessa experiência, e a necessidade de uma ação qualificada, consciente das questões étnico-raciais e dos melhores caminhos para manejá-las em uma ação pedagógica.

Trazer o universo espiritual/religioso iorubá reflete a importância dos itans para este povo, que não vê separação entre vida física e espiritual, e cujos valores espirituais regem a vida individual e coletiva. O livro *Taiwó e Kehindé* é, ao mesmo tempo, ponto de convergência das questões que se encruzilharam neste texto investigativo, e movimento Sankofa de olhar para as raízes do povo negro brasileiro e oferecer uma janela para imaginar um futuro possível, onde a infância, a vida, as relações, a comunidade e a natureza são valorizadas. Ele pode, portanto, auxiliar na tomada de decisões diante da encruzilhada, qualificar a ação educativa na escola e atender satisfatoriamente a Lei 10.63/2003 na tarefa de reparação histórica para o povo negro por meio da educação, podendo desdobrar-se em diversas práticas pedagógicas, reflexões, perguntas, incômodos, diálogos, possibilidades.

Acima de tudo, o esforço na produção desse livro se deu no sentido de atender uma demanda para a população negra, de fazer aumentar o número de obras infantis que a represente, especialmente, que falem das tradições espirituais africanas e das práticas religiosas de matriz africana no Brasil. Mesmo com o crescimento das publicações, a diversidade de histórias oferecidas ainda é pequena diante de um vasto período histórico de narrativas com poucas personagens negras, em sua maioria estereotipadas, ou universalizando o branco como exemplo da espécie humana. Ressalto a importância de haver também, mais livros infantis sobre outras matrizes além da iorubá, para resguardar e divulgar conhecimentos e histórias que sofreram séculos de tentativas de apagamento e deturpação, e para promover a pluralidade cultural. Assim, combate-se a ideia comum de generalizar povos africanos e compreende-se a África como um vasto continente, de onde vários povos foram trazidos à força para o Brasil, mas que acabaram contribuindo vitalmente para nossa cultura e, são hoje, referências significativas para os seus descendentes se identificarem e para o reconhecimento social de sua presença.

O enfrentamento ao racismo precisa de ações por todos os âmbitos possíveis. Na história do Brasil, foram 388 anos de escravização contra 134 anos pós-abolição, que ocorreu sem políticas que garantissem a dignidade dos negros em todas as áreas da vida. Apenas em 2001, no evento organizado pela Organização das Nações Unidas em Durban – África do Sul, a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que o Brasil assumiu oficialmente as consequências da escravização e da falta de reparação histórica e, foi a partir desse momento, que as ações afirmativas tomaram força. A Lei 10.639/2003 tem apenas 19 anos e, no que concerne à educação, o caminho a ser percorrido para a promoção da equidade racial, do letramento racial crítico, da educação antirracista, da celebração da diversidade e do combate à colonialidade ainda é longo e árduo, e todas as iniciativas conscientes e bem fundamentadas são necessárias. Este foi o principal motivo que aceitei o desafio, mesmo acreditando ser muito ousado, de contribuir, por intermédio de meu trabalho de monografia, com a produção do livro literário Taiwó e Kehindé. Espero concluí-lo à altura do desafio e que, assim como Exu, ele percorra muitas estradas e espalhe sua mensagem para muitas crianças, dentro das escolas e também fora delas.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAUJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun: 2018.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Literatura Infantil e Ancestralidade Africana: o que nos contam as crianças? Momento: diálogos em educação, v. 28, n 1, p. 109-126, jan./abr., 2019.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Relações Raciais, Discurso e Literatura Infanto-Juvenil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Pós Graduação em Educação, Curitiba, 2010.

ARTUNI, Henrique. Companhia das Letras recolhe livro infantil com crianças em navio negreiro. Folha de São Paulo, 11/09/2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/09/companhia-das-letras-recolhe-livro-infantil-com-criancas-em-navio-negreiro.shtml>. Acesso em 18/04/2022.

BÂ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva. In: Iskander Z. (Org) História Geral da África. Vol. 1. p. 181-218, São Paulo: Ática, Unesco, 1980.

BALDIOTI, Fernanda. Casos de intolerância religiosa na escola são subnotificados. Projeto Colabora, Rio de Janeiro, 10/02/2020. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/casos-de-intolerancia-religiosa-nas-escolas-sao-subnotificados/>. Acesso em 14/05/2022.

BARREIROS, Ruth Ceccon. Literatura Infantojuvenil Afro-Brasileira: uma leitura de *Os Reizinhos de Congo.* Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Literatura e Cultura. Salvador: 2014.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene Leite. O que faz de um livro um produto infantil? In: As Crianças e os Livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Érica Lima, Fabíola Farias e Raquel Lopes (Org). Fundação Municipal de Cultura. Belo Horizonte: 2017.

BONFIN, Verônica. A Menina Akili e seu Tambor Falante. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. Um convite a sociologia reflexiva. 1 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_\_. A Cor da Cultura. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

\_\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República SEPPIR/PR. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/caderno-de-debates-povos-e-comunidades-tradicionais-de-matriz-africana.pdf> . Acesso em 16/05/2022.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura e da literatura infantil. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Florianópolis, n. 15, p. 47-58, 1º sem. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47/5235> Acesso em: 05/04/2022.

CAMPBELL, Joseph. O Poder do Mito. Betty Sue Flowers (Org.), tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPOS, Wagner Ramos. Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2016.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, p. 81-89, 1999.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CECÍLIO, Camila. Como um livro de princesas africanas virou alvo de discussão religiosa. Nova Escola: 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10883/como-um-livro-de-princesas-africanas-virou-alvo-de-discussao-religiosa> . Acessado em 02/05/2022.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000.

DEBUS, Eliane. A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações: Florianópolis, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre África e Brasis. Ensaios Filosóficos, v 13, p. 153-170, Rio de Janeiro, Agosto/2016. Disponível em <https://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo13/00_Revista_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIII.pdf>. Acesso em 15/05/2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. D'ADESKY, J. Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação. p. 134-158 N. 15, 2000.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraci Lopes Louro. 11 ed. DP&A: 2006.

IANNI, Octávio. Sociologia e literatura. In: SEGATTO, J. A.; BALDAN, U. (Org.). Sociedade e literatura no Brasil. São Paulo: Edunesp, 1999.

IFATOSIN, Maria Inez Couto de Almeida. Cultura Iorubá: costumes e tradições. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

KOHAN, Silvia Adela. Escrever para crianças: tudo que é preciso para saber produzir textos de literatura infantil. Tradução Gabriel Perissé. Belo Horizonte: Editora Guttenberg, 2013.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África:* Revista do Centro de Estudos Africanos. p. 103-118. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

LEMOS, Helen Denise Daneres. As interações visuais e verbais no livro produzido para crianças: Um olhar sobre o PNBE 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Minas Gerais, 2010.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. P. 101-116, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias. In: ALMEIDA, Dalva Martins de; SILVA, Gislene Maria Barral Felipe da; NAKAGOME, Patricia Trindade (Org.), Literatura e Infâncias: Travessias. Araraquara: Letraria, 2018.

LOPES, Nei. Kitábu: O livro do saber e do espírito negro-africanos. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

MARTINS, Adilson. Lendas de Exu. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2005.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. Letras, n. 26, p. 63-81, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 18/05/ 2022.

MARQUES, Maria Cristina. As literaturas africanas e afro-brasileiras: o desafio da aplicabilidade da Lei 10639/2003 de levar o leitor a uma viagem com os personagens deuses afros. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd – Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências. Promovida pela Universidade Federal Fluminense, realizada de 20 a 24 de Outubro de 2019 em Niterói-RJ.

MORENO, Andresa. Religiosidades, mitologias e espiritualidades de matriz africana: um diálogo com a Educação a partir da Literatura Infantil. Relatório de Iniciação Científica - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia: 2021.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica: 2009a.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações. 1ªed. Global Editora: São Paulo, 2009b.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre África e Brasis. Ensaios Filosóficos, v. 13, p. 153-170, Rio de Janeiro, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significados e intenções. In: A Matriz Africana no Mundo. Elisa Larkin Nascimento (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: Processos de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. Momento: diálogos em educação, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., Rio de Janeiro, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância Religiosa. In: RIBEIRO, Djamila (Org.) Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen Livros, 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção dos iorubás na África Ocidental. Reflexões e apontamentos acerca do papel da história e da tradição oral na construção da identidade étnica. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 27, nos 1/2/3, p. 141-179, Jan-Dez, Salvador, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Editora Gráfica Popular, Curitiba: 2007.

OLIVEIRA, Kiusam de. Omo-Oba: histórias de princesas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

OLIVEIRA, Elida. Acesso de negros a escolas cresceu na última década, mas ensino de cultura e história afro-brasileira ainda é desafio. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/20/acesso-de-negros-a-escolas-cresceu-na-ultima-decada-mas-ensino-da-cultura-e-historia-afro-brasileira-ainda-e-desafio.ghtml>. Acesso em 24/03/2022.

OMIDIRE, Félix Ayoh. Yorubanidade Mundializada: O reinado da Oralitura em textos yorubá-nigerianos e afro-baianos contemporâneos. Tese (Doutorado em Letras e Linguística, área de Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução: wanderson flor do nascimento. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAES, Cintia. Fantasia de pai como Aladdin e filho como macaco gera polêmica em BH. G1, 2016. Disponível em: [https://g1.globo.com/minas-gerais/carnaval/2016/noticia/2016/02/fantasia-de-pai-como-alladin-e-filho-como-macaco-gera-polemica-em-bh.html. Acessado em 29/04/2022](https://g1.globo.com/minas-gerais/carnaval/2016/noticia/2016/02/fantasia-de-pai-como-alladin-e-filho-como-macaco-gera-polemica-em-bh.html.%20Acessado%20em%2029/04/2022).

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Os reizinhos de Congo. São Paulo: Editora Paulinas, 2004.

PRANDI, Reginaldo. Ifá: o Adivinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

QUEIROZ, Suzana Teixeira. A religiosidade afro-brasileira na literatura infanto-juvenil: uma análise do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2004 – 2014). Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife: 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 107-30, Argentina: Clacso, 2005.

REYES, Yolanda. A Casa Imaginária: leitura e literatura na primeira infância. 1 ed, São Paulo: Global, 2010.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. Alma africana no Brasil: os iorubás. São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.

RISÉRIO, Antônio. Oriki Orixá. São Paulo: Perspectiva, 1996.

RUFINO, Luiz. Vence-Demanda: educação e descolonização. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SÀLÁMÌ, Síkírù; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. Exu e a ordem do universo. São Paulo: Editora Oduduwa, 2011.

SANTANA, Tiganá. A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. Tese (Doutorado) – Estudo da Tradução, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org) Epistemologias do Sul. Revista Lusófona de Educação. Almedina, Coimbra: 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo. Afrontamento, Porto: 2006.

SANTOS, Juana Elbein dos. Os Nagôs e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto Égun na Bahia. Tradução Universidade Federal da Bahia. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Maria Aparecida Lima; SOARES; Rafael Lima Silva. Reflexões sobre os conceitos de raça e etnia. Entrelaçando – Revista Eletrônica de Cultura e Educação. Caderno Temático: Educação e Africanidades. N. 4, ano 2, p. 99- 115, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: 2011.

SILVA, Jerusa Paulino da. A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SKERRET, Allison. English teacher’s racial literacy knowledge and practice, Race Ethnicity and Education, Abingdon, v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

VERGER, Pierre Fatumbi. Fluxo e Refluxo do Tráfico de Escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos, dos Séculos XVII a XIX. Salvador: Corrupio, 1987.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Lendas Africanas dos Orixás. Tradução Maria Aparecida da Nóbrega. 4ª ed. Salvador: Corrupio, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**APÊNDICE**

**A narrativa do livro – por Andresa Moreno**

**Taiwó e Kehindé**

Como duas crianças puderam

Vencer o maior desafio

Entre todos os desafios

Que vida pode enfrentar?

Meu nome é Exu

Sou um grande mensageiro

Vivo em todos os lugares que existem

Ao mesmo tempo.

Sei todas as histórias já contadas

E as que um dia hão de contar.

Vem comigo descobrir esse mistério!

Pertinho de uma floresta

Em terras distantes, lá em África

Viviam mulheres, homens

Jovens, adultos, velhos e bichos

Em uma aldeia feliz e próspera.

As casas, as ruas, os mercados

Eram amigos da natureza

E cada coisa tinha seu lugar.

O sol brilhava alegre

A chuva tocava música

Nas folhas das árvores

Os vizinhos falavam:

Bom dia! Boa tarde! Boa noite!

Como está?

Chega aqui pra almoçar!

Os mais velhos, os sábios

Tinham muita importância

Mas também as crianças

Que eram a riqueza do lugar!

Esse era o reino de Orunmilá

E nele também moravam Taiwó

e sua irmã Kehindé

Filhos adotivos de Iemanjá.

Inseparáveis, desde a barriga...

Pois é!

Eram irmãos gêmeos!

Nasceram no mesmo dia

E eram muuuito parecidos

Da cuca até o pé!

Usavam o mesmo penteado

De tranças bonitas

Enfeitadas com búzios

Que balançavam com gosto

Na cabeça de Taiwó

E de Kehindé.

Um dia algo atrapalhou a paz

Da aldeia de Orunmilá

Iku, a morte, apareceu no reino

Levando tudo, do grande ao pequeno.

Velhos, jovens, crianças

Flores, bichos e plantas

Deitavam para não mais levantar.

E Iku disse: Olha, eu gostei desse lugar!

Só vou embora daqui

Se alguém nessa aldeia conseguir

Me obrigar a fazer o que não quero!

Nada mais pode me convencer,

Vou matando enquanto espero!

E era uma lástima

Porque naquele reino

Era uma benção morrer velho.

Ver Iku levando jovens

Seja bicho ou seja gente

Flores que nem desabrocharam

Frutas que nem amadureceram

Botava medo em todo mundo

Daquele reino.

Então, Taiwó e Kehindé

As crianças mais levadas (e corajosas) do lugar

Pegaram seu tambor mágico

Presente de sua mãe Iemanjá,

E seguiram Iku pela floresta.

Taiwó pulou na frente da morte

E começou a tocar sem parar

Alegre e entusiasmado

Com suas mãos fazia a festa.

A morte não resistia

Sem pensar, ela dançava

Pulava, rodopiava!

Que música contagiante!

Que ritmo, que energia!

Mal ela sabia

Que estava sendo enganada...

Kehindé acompanhava escondido

Por entre as gameleiras brancas

Grandes árvores da floresta.

E quando Taiwó cansava de tocar

Sutilmente trocava de lugar

Com Kehindé, sua irmã idêntica.

Descansada, nova em folha,

Ela tocava com a mesma energia

Enquanto Taiwó bebia água, se esticava

E até dormia.

Fizeram isso por sete vezes

Enquanto Iku sem resistir

Dançava, pulava, rodopiava!

E, por fim, já não mais aguentava...

Então a morte suplicou:

Por favor, estou exausta!

Minhas pernas queimam como fogo

Tenho fome, sede e sono

Parem de tocar, eu imploro!

Os dois irmãos se juntaram

Pararam de tocar e disseram:

Você dançou, pulou, rodopiou

Mesmo sem pensar, mesmo sem querer!

Agora deve ir embora

Todos aqui vão viver

Até que chegue a sua hora!

A morte então, conformada

Cumpriu a sua promessa

Deixou o reino de Orunmilá

Envergonhada, às pressas.

Agora tudo que vivia

Podia cumprir sua jornada

E já não mais morreria

Antes da hora marcada.

Foi uma alegria que só!

O reino todo agradeceu a sorte

De ter aquelas crianças levadas

Que facilmente venceram a morte!

Celebraram, tocaram, dançaram

Pularam e rodopiaram

Muitos presentes e doces

Taiwó e Kehindé ganharam

E ficaram conhecidos pra sempre

Como os dois pequenos irmãos

Que brincando em uma aventura

Livraram os seres viventes

Da morte prematura.

**De onde veio essa história?**

Essa história é contada a muitos e muitos anos, pelos povos iorubás. Os iorubás são povos da África ocidental, onde hoje são os países Nigéria, Benin, Togo e Gana.

Os iorubás são antepassados de muitos dos homens, mulheres e crianças negras que vivem no nosso país hoje, o Brasil.

Os irmãos gêmeos Taiwó e Kehindé são conhecidos entre os iorubás como os Orixá Ibeji. Os orixás são divindades africanas, são heróis que representam forças da natureza. Protegem e guiam os seres humanos, cada uma do seu jeito.

Na cultura iorubá, é uma grande alegria quando uma mãe tem filhos gêmeos. É considerado um presente divino, uma sorte grande!

Os Ibeji, quando nasceram, não puderam ficar com sua mãe e seu pai, então foram adotados por Iemanjá com muito amor. Existem outras versões dessa história em que os gêmeos são adotados por Oxum, divindade que vive no rio, muito adora em África.

Iemanjá também é uma orixá adorada e querida. Mãe de vários outros orixás. Ela protege a gestação, a maternidade, e representa a paciência, a vida longa e com muitos filhos.

Os Ibeji são os orixás da infância, são eles que protegem as crianças e representam a alegria, a inocência, a prosperidade, a tranquilidade, transformam lágrima em sorrisos e também protegem da morte prematura!

Esses e outros orixás vieram para o Brasil, e são cultuados nas comunidades que praticam os candomblés – tradições religiosas que os negros brasileiros herdaram de seus antepassados iorubás.

Graças às comunidades de candomblés, que existem no Brasil há muitos séculos, que histórias como essas sobreviveram sendo contadas e recontadas, de geração em geração, de mães para filhos, de avós para netas, dos mais velhos para os mais novos, e chegaram aqui... até nós!

**Os protagonistas – Ilustração de Andresa Moreno**

Taiwó e o tambor mágico

****

Kehindé

1. Racismo estrutural consiste em um entendimento do racismo enquanto organizador das normas sociais. Almeida (2019) aprofunda a compreensão deste conceito ao explicar que as instituições materializam “uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos.” (2019, p. 17). [↑](#footnote-ref-1)
2. Etnocentrismo é um termo que define uma tendência de observar e interpretar o mundo a partir de uma perspectiva única que considera uma cultura particular como referência, como lente, que irá guiar esta interpretação e os sentidos dela depreendidos. [↑](#footnote-ref-2)
3. Este termo amplia o significado original de letramento e se caracteriza como “uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos.” (SKERRETT, 2011, p. 314). [↑](#footnote-ref-3)
4. Babalorixá é o nome dado ao sacerdote do culto iorubá aos orixás. [↑](#footnote-ref-4)
5. O mito da democracia racial é um conceito que desmascara a ideia, difundida no Brasil principalmente no primeiro século após a abolição, de que negros, brancos, indígenas, conviviam em harmonia, sob a justificativa da alta miscigenação e de que gozavam dos mesmos direitos na legislação. Este mito dificultou o reconhecimento da ação do racismo nas diversas instâncias da sociedade brasileira. (NASCIMENTO, 1978). [↑](#footnote-ref-5)
6. A reportagem de Baldioti (2020) para o portal jornalístico #Colabora, fala um pouco sobre a subnotificação de casos de intolerância religiosa nas escolas do Rio de Janeiro. [↑](#footnote-ref-6)
7. *Terreiro* é uma das formas de se referir aos centros e comunidades de religiões de matriz africana. [↑](#footnote-ref-7)
8. Os povos Akã são um grupo étnico-linguístico da África Ocidental, localizados no Gana e na Costa do Marfim. [↑](#footnote-ref-8)
9. O termo cosmopercepção é uma elaboração da socióloga nigeriana Oyèrónké Oyewùmí (2021), que contrapõe o termo *cosmovisão*, com a justificativa de que os povos africanos tradicionais não se relacionam com o mundo apenas a partir do que a visão pode apreender. Ao contrário, organizam suas percepções da vida a partir de uma perspectiva mais ampla. [↑](#footnote-ref-9)
10. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 20 de dezembro de 1996 [↑](#footnote-ref-10)
11. A autora cita o exemplo dos discursos racistas presentes na obra infantil de Monteiro Lobato, *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, principalmente contra a personagem da Tia Anastácia, cozinheira e empregada negra do Sítio. [↑](#footnote-ref-11)
12. As discussões decoloniais, que tem como um dos principais autores Anibal Quijano, relacionam o surgimento e manutenção do período da modernidade à existência da colonialidade. Esta, por sua vez, se configura em um padrão de poder moldado na colonização, mas que perdura até os dias atuais. [↑](#footnote-ref-12)
13. A colonialidade do poder, do ser, e do saber, segundo Quijano, organiza as formas de poder, as formações subjetivas dos sujeitos e a legitimidade dos conhecimentos segundo padrões europeus firmados a partir da colonização. [↑](#footnote-ref-13)
14. Orixás são as divindades do povo iorubá, cultuados também nas casas de candomblé no Brasil. [↑](#footnote-ref-14)
15. A reportagem sobre o racismo sofrido pela obra Omo-Oba: histórias de princesas, de Cecílio (2018), podem ser conferida no portal Nova Escola. [↑](#footnote-ref-15)
16. A reportagem de Artuni (2021) sobre o recolhimento do livro pela editora Companhia das Letras pode ser conferido no site da Folha de São Paulo. [↑](#footnote-ref-16)
17. Se considerarmos que a escravização ocupa 74% da história brasileira (388 dos 522 anos), e que a própria Lei 10.639/2003 tem menos de 20 anos, concluímos que ainda há muito que se avançar na compreensão do racismo e seu legado histórico em nossa sociedade. [↑](#footnote-ref-17)
18. Relato oral compartilhado pelo mestre de Capoeira Angola Durval Martins (mestre Goyano), que também é responsável por tocar atabaque em sua casa de candomblé. [↑](#footnote-ref-18)
19. Segundo Bâ (1980), “[...] a música, a poesia lírica e os contos que animam as recreações populares, e normalmente também a história, são privilégio dos *griots,* espécie de trovadores ou menestréis que percorrem o país ou estão ligados a uma família.” (1980, p. 193). [↑](#footnote-ref-19)
20. Segundo Risério (1996), “a expressão ‘*oriki’* designa nomes, epítetos, poemas. Cobre, portanto, de uma ponta a outra o espectro da criação oral em plano poético.” (1996, p. 35). [↑](#footnote-ref-20)
21. O conceito de idade relativa difere da idade cronológica pois diz respeito ao tempo de chegada de uma pessoa em uma comunidade. Por exemplo, no candomblé, uma criança de 12 anos que frequenta o terreiro desde nascida é considerada mais velha que um adulto de 30 recém chegado à comunidade. [↑](#footnote-ref-21)
22. Ogan é um cargo nos terreiros de candomblés. Ogans são os homens consagrados para tocar os atabaques nos diversos rituais, além de realizarem tarefas específicas dentro das práticas e ritos. [↑](#footnote-ref-22)