

João Olinto Trindade Junior

Doutor em Letras – UERJ

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Thaíza Farias da Silva

Graduação em Pedagogia – UNISUAM

Rosana da Silva Berg

Doutoranda em Políticas Públicas – UERJ

Mestra em Desenvolvimento Local – UNISUAM

RESUMO

Quando se fala na literatura infantojuvenil, os exemplos mais comuns são os clássicos dos Irmãos Grimm, Fontaine, Perrault e Esopo. Isso mostra como, em suas origens, muitos dos contos de fadas que eram divulgados na sociedade brasileira buscavam resgatar características culturais que, à época, no Brasil, em muitos buscavam imitar a sociedade europeia oitocentista. A Lei 10.639/03 – posteriormente alterada para lei 11.645/08 – torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, deixando evidente que foi necessária uma lei para que assim nossas crianças negras tivessem acesso às histórias dos seus antepassados. Este artigo contextualiza a literatura afro centrada, não somente para externar às crianças o poder da negritude, mas, também, para ressaltar o valor histórico que a cultura negra carrega. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, propomos aqui discussões sobre a obra literária, espécie de discurso hegemônico por natureza, e como determinadas visões de mundo são propagadas, enquanto outras, silenciadas. Para aprofundar a discussão, apresentamos e analisamos a obra *O Black Power de Akin*, de Kiusam de Oliveira. A discussão sobre uma literatura infantojuvenil de matriz afro-brasileira é fundamental, dentro e fora do espaço escolar, de modo a utilizar o espaço do lúdico, da fantasia e da imaginação para introduzir, nas mais tenras idades, questões que até os dias de hoje são discutidas na contemporaneidade.

Palavras-chave: discursos afrocentrados; literatura infantojuvenil; cultura afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

Quando se fala na literatura infantojuvenil, os exemplos mais comuns são os clássicos dos Irmãos Grimm, Fontaine, Perrault e Esopo. Muitos desses irão influenciar a produção brasileira ao longo dos tempos, a exemplo

da coletânea *Contos Infantis*, de Júlia Lopes de Almeida, publicada quase 40 anos antes de *A Menina do Nariz Arrebitado*, de Lobato.

Há todo um conjunto de histórias de contos, lendas e fábulas que circulam oralmente, e a sociedade brasileira não é exceção. Mas, à medida que a população vai se tornando mais alfabetizada e surgem mecanismos que favorecem a manutenção de determinadas histórias em detrimento de outras – como as editoras e prêmios literários que consagram livros, enquanto outros permanecem esquecidos -, gradativamente essas mesmas versões passam a ser cristalizadas, apresentadas como “oficiais”. Por exemplo, as diferentes versões de Chapeuzinho Vermelho passam a ser gradativamente ofuscadas, pela versão dos irmãos Grimm.

Isso mostra como, em suas origens, muitos dos contos de fadas que eram divulgados na sociedade brasileira buscavam resgatar características culturais que, à época, no Brasil, em muitos buscavam imitar a sociedade europeia oitocentista. Porém, certas narrativas serão deixadas de lado durante o resgate desses contos e lendas na modalidade escrita.

É nesse ponto que se torna importante observar uma das vertentes deste tipo de literatura: a de matriz afro-brasileira. Ao apontarmos o conceito de formação cultural de um povo, é fundamental compreender suas manifestações e, principalmente, como determinadas proposições se manifestam hegemonicamente nos espaços de discussão pública. Essa premissa dialoga diretamente com os preceitos apontados por Chimamanda Ngozi Adichie em *O perigo de uma história única* (2009), quando disserta sobre como discursos hegemônicos se impõem sobre discursos periféricos.

A literatura infantojuvenil afrocentrada atualmente vem ganhando espaço. Trata-se de um tipo de escrita que potencializa e empodera as novas gerações de crianças negras. Nesse tipo de discurso literário abre-se a possibilidade de se englobar questões de cunho racial que perduram na sociedade até os dias atuais, por meio do elemento lúdico.

A Lei 10.639/03 – posteriormente alterada para lei 11.645/08 – torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, deixando evidente que foi necessária uma lei para que assim nossas crianças pretas tivessem acesso às histórias dos seus antepassados. E, embora reconheçamos que há produção ficcional infantojuvenil que aborde a temática negra anterior ao surgimento da lei, é propício observar como a própria legislação tem como uma de suas origens uma série de iniciativas discursivas literárias, em especial, no campo infantojuvenil. Historicamente, há toda uma produção – e no exemplo literária - de matriz afro-brasileira e indígena que justifica a criação da lei.

Partindo desse ponto, torna-se imprescindível contextualizar a literatura afrocentrada. Não somente para externar às crianças o poder da negritude, mas, também, para ressaltar o valor histórico que a cultura negra carrega, de modo a apontar a ruptura ocasionada pela irrupção de uma série de discursos literários, os quais, na contemporaneidade, carregam novos vieses sobre a cultura afro-brasileira. É nesse ponto que se localiza nossa linha de pesquisa, “Literatura infantojuvenil e educação antirracista”.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, propomos aqui discussões sobre a obra literária, espécie de discurso hegemônico por natureza, e como determinadas visões de mundo são propagadas, enquanto outras, silenciadas. Recorreremos, pelo viés da permissão da divergência, a textos teóricos como *A ordem do discurso* (1999), de Michel Foucault; para uma abordagem da ruptura de um discurso que aborda a percepção do negro pelo seu ponto de vista; *Negritude: Usos e sentidos* (2008), de Munanga Kabengele. Aborda uma identidade para as bases populares negras e para a militância do movimento negro; Nelly Novaes Coelho e seu *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil* (2010); tendo como premissa a abordagem das matrizes afro-brasileiras no discurso literário infantojuvenil, usaremos como ponto inicial o ensaio de Luena Nascimento Nunes Pereira, *Literatura negra infantojuvenil: Discursos afro-brasileiros em construção* (2016).

Optamos por nos aprofundar na discussão propiciada pela obra *O Black Power de Akin*, de Kiusam de Oliveira (2020), que conta a história de Akin, personagem que, por ainda não entender direito os elementos da cultura negra e estar inserido em um contexto de discriminação, passa por uma espécie de momento formativo, como os heróis das histórias dos contos de fadas. Assim como as personagens dos tinham objetos mágicos como espadas, varinhas e outros, Akin precisa descobrir todo o elemento mágico e ancestral presente em seu cabelo, crespo, e como o mesmo está relacionado a todo um conceito de reconhecimento cultural.

A discussão aqui proposta busca demonstrar respeito à cultura de um povo que, por um grande período, precisou se resguardar ou, até mesmo, se modificar para ser aceito perante uma sociedade que passa por embates com questões raciais ainda não pacificadas. Assim, abordaremos a relação de cristalização de determinadas narrativas, e como uma série de escritores, intencionalmente ou não, precisaram adaptar determinadas marcas de uma cultura para que ela viesse a ocupar determinados espaços.

Dessa forma, a reflexão que se pretende trazer abordará como a literatura infantojuvenil afro-brasileira contemporânea percorreu um longo trajeto; e como isso começa pela própria representação da cultura negra na literatura – por parte de escritores brasileiros afrodescendentes ou não –, até os dias atuais, quando novas (e velhas) questões passam a ser abordadas pelos respectivos escritores.

A literatura infantojuvenil

A literatura infantojuvenil é parte da literatura destinada, especialmente, a crianças e adolescentes. Ela consiste na produção literária (de modo fictício) infantil e juvenil, trazendo diferentes formas, como: poesia, novelas, folclore, cultura, fábula, prosa e ficção. Vasta é a discussão sobre o que se discute como “literatura infantojuvenil”. Podemos, para fins de comparação, apresentar determinados escritores cujo rótulo de escritor infantojuvenil é muito arraigado, como Beatriz Potter (“A história do Pedro

Coelho”), J. K. Rowling (A saga Harry Potter), L. Frank Baum (“O Mágico de Oz”), Lewis Carrol (“Alice no país das maravilhas”), C. S. Lewis (“Crônicas de Nárnia”), Ziraldo (“O Menino maluquinho”), Monteiro Lobato (“Sítio do pica-pau amarelo”), e muitos outros.

Antônio Candido nos fornece de maneira geral o conceito de literatura, que inclui a classificação de literatura infantojuvenil como um gênero literário quando afirma o seguinte:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade; em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, e até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1989, p. 112).

Segundo Carvalho (1989, p. 47), é na fase da infância que o indivíduo obtém o gosto e o hábito pela leitura, por ser o período em que o sujeito tem mais potencialidade e disponibilidade para adquirir o prazer pelo ato de ler. Faz-se necessário, porém, criar oportunidades para que a criança se insira no mundo fantasioso e mágico que a literatura infantojuvenil proporciona.

Nesse sentido, percebe-se que, para a autora, é importante promover desde cedo o contato da criança com a literatura por ser este um instrumento que contribui para a formação do sujeito e por ser um “veículo educativo e, considerando-se a permeabilidade do sujeito diante dos estímulos e motivações, é considerável o efeito que possa causar no comportamento do leitor em fase de formação” (CARVALHO, 1989, p. 194). De acordo com Nelly Novaes Coelho:

A verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência-de-mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a Palavra. Ou melhor, é a Literatura, - verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte (COELHO, 2010, p.14).

A Literatura, e em especial a infantojuvenil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no “diálogo” leitor/texto, estimulado pela Escola. Em diálogo com Carvalho, Zilberman aponta a relevância da literatura como contribuinte na formação da criança como sujeito e leitor:

O contato com a literatura infantil se faz inicialmente através de seu ângulo sonoro: a criança ouve histórias narradas por adultos, podendo eventualmente acompanhá-las com os olhos na ilustração. É essa última que introduz a epiderme gráfica do livro, de modo que a palavra escrita se apresenta via de regra como o derradeiro elo de uma cadeia que une o indivíduo à obra literária. Contudo, tão logo ela instala o domínio cognitivo de um ser humano, converte-se num leitor, isto é, modifica a sua condição. Portanto, é a posse dos códigos de leitura que muda o *status* da criança e integra-a num universo maior de signos, o

que nem a simples audição, nem o deciframento das imagens visuais permitiam (ZILBERMAN, 2003, p. 57).

O termo “literatura infantojuvenil” é mais recente. Durante boa parte da sua existência fora utilizado o termo “Literatura Infantil”. Essa literatura – antes mesmo de ter esse termo a ela atribuído – no século XVII, se caracterizava de forma mais estética e/ou educacional, em virtude da criança desta época ser considerada como um ser pequeno, que não tinha suas próprias concepções de mundo, e o seu período infantil era considerado somente uma fase em que o indivíduo deveria percorrer até chegar à fase produtiva de adulto. Não havia uma separação, visto que a literatura “era uma só, para crianças e adultos. Não havia distinção de faixa etária ou de capacidade cognitiva para o universo literário. O que importava era a classe social” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16). Esses livros possuíam um elemento fundamental: não abordavam o conceito de infância na nossa concepção contemporânea

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século 17 e durante o século 18. Antes disto, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’”. Ainda para a autora, a ausência da concepção de infância ocorreu em virtude de outro fato: a emergência de uma nova noção da família, centrada num núcleo unicelular preocupado em manter sua privacidade [...] e manter o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 2003, p. 6).

Nesse sentido, Zilberman aponta que a valorização da família trouxe uma nova concepção de infância, a qual englobava a necessidade de se realizar o “controle intelectual da criança e manipulação de suas emoções” (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Outro clássico da literatura infantil foi o renomado escritor francês Charles Perrault (1628-1703), considerado um literato popular que trouxe para o público infantil as narrativas folclóricas, que apresentam os costumes dos camponeses daquela época, bem como as questões da sociedade. Para Coelho (2010), a publicação dos *Contos de Mamãe Gansa*, composta de oito contos, proporcionou o surgimento da literatura infantil clássica, e, a partir dessa obra, Perrault criou outras obras, também clássicas, que encantaram e ainda encantam as crianças, como: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar, “todos eles originários dos romances céltico-bretões e de narrativas indianas, que, com o tempo, transformações e fusões com textos de outras fontes, já haviam perdido seus significados originais” (COELHO, 2010, p. 68).

Lajolo e Zilberman corroboram com os estudos sobre Perrault, quando afirmam que:

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto da literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literalizando uma produção até aquele momento de

natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal literatura infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15).

Outro momento importante será o lançamento da obra “Contos de fadas para crianças e adultos, dos irmãos Grimm” (COELHO, 2010, p. 150), resultado de uma busca de material folclórico:

Esse material folclórico, recolhido pelos irmãos Grimm, foi publicado entre os anos de 1812 e 1822, resultando no volume **Contos de Fadas para Crianças e Adultos (Kinderund Hausmärchen)**. Nessa recolha, há também matéria literária de outras procedências e já assimilada pelo povo alemão, que evidentemente faz parte do fundo original comum, europeu”. (COELHO, 2010, p. 150)

Cabe salientar como, ao longo de sua formação, havia uma relação entre uma produção literária que abordasse lendas, contos e fábulas, é uma necessidade de se manter a propagação dos valores considerados adequados ao meio social. Exemplo disso foi como a Revolução Industrial influenciou no desenvolvimento de uma literatura infantojuvenil:

A Revolução Industrial influenciou na literatura para crianças. Com ela, ocorreram mudanças significativas na estrutura da sociedade, em todos os segmentos. Com a industrialização, a sociedade começou a passar por um processo de modernização, refletindo, no campo da educação, a necessidade de se adequar aos moldes da modernidade. Sendo assim, o mercado livreiro ganhou destaque, aperfeiçoando a tipografia e o crescimento do livro (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15-17).

Apesar disso, ainda no século XIX a literatura infantil ganhou novos rumos e alcançou uma expansão significativa com textos literários de sucesso, com as obras de Hans Christian Andersen e Lewis Carroll (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 20), como exemplo.

Assim, apresentamos um breve histórico do surgimento da literatura infantojuvenil e as obras que viriam a ser conhecidas como seus clássicos. No próximo tópico, pretendemos salientar como essa vertente literária se manifesta no Brasil.

A literatura infantojuvenil brasileira

De acordo com Simões “a literatura infantil no Brasil é um fenômeno recente, destacando que, para alguns autores, teria começado em 1895, com a publicação de “Contos da Carochinha, de Alberto Figueiredo Pimentel” (2013, p. 234). Porém, conforme já apontara Carvalho (1989), essa literatura surge correlacionada à escola, uma vez que só as classes social e economicamente dominantes tinham acesso à educação e às obras infantis consideradas clássicas. Em suma, o deleite com as obras para crianças era limitado às abastadas.

Segundo Cunha (1999, p. 20), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. Vale destacar que, para autora, a legítima literatura infantojuvenil brasileira foi iniciada efetivamente com o surgimento das obras de Monteiro Lobato, por ser um escritor que proporcionou a diversidade de temas, contextos e gênero literário, trazendo personagens que ultrapassam os estilos convencionais literários, e com isso tendo seu próprio estilo e universo ficcional.

No Brasil, os pioneiros da literatura infantojuvenil, com traduções ou adaptações de obras, surgiram em meados do século XIX e, no final desse século, a literatura já se apresentava bastante vasta. A literatura infantil brasileira nessa época era voltada para os princípios educacionais, sendo “uma educação orientada para a consolidação dos valores do sistema herdado (mescla de feudalismo, aristocratismo, escravismo, liberalismo e positivismo)” (COELHO, 2010, p. 223).

A literatura infantil afro-brasileira

Para abordar o que chamamos de literatura infantojuvenil afro-brasileira, torna-se necessário, antes, apontar o que entendemos como Literatura afro-brasileira. Para discutir sobre a importância da Literatura Afro-brasileira, primeiramente, temos que compreender de que forma esse conceito foi construído – antes, no campo da cultura; posteriormente, no campo dos estudos literários.

Cultura, uma palavra com um significado tão amplo, tão discutido, tão divulgado. Mas afinal, o que é cultura? A cultura nos remete a uma série de reflexões, pois está presente em diferentes grupos humanos e em diferentes tempos históricos. Bakhtin (2010, p.187) faz uma crítica à idealização heroificada na obra literária, situando-a como uma idealização abstrata afetada por forças culturais e sociais. No caso da literatura afro-brasileira, observamos esse efeito produzido por meio da cultura de um povo dominante em um povo dominado, situação que mais tarde se torna visível na apresentação das obras contemporâneas.

Há a nossa cultura e a cultura das outras pessoas; há a minha cultura e a cultura da minha vizinha; das pessoas menos favorecidas financeiramente e a da elite econômica. Então, cultura, segundo Zucon e Braga (2013, p.18), “[...] é um conjunto de conhecimentos, saberes e fazeres [...]” que pertence às populações do mundo inteiro. Gastronomia, dança, música, religiosidade, arte, literatura, formas de vestir, noções de higiene, entre tantos outros aspectos que variam de população para população, podem ser considerados manifestações culturais.

Apesar de os termos literatura negra e literatura afro-brasileira serem comumente usados no contexto acadêmico, ainda assim são insuficientes quando se integra a interlocução com os estudos da crítica literária, da cultura

e da educação (Fonseca, Apud SOUZA; LIMA, 2006). O uso desses termos esbarra em dois pontos essenciais que envolvem a sua categorização:

a) no que tange à expressão literatura negra, destaca sua inserção nas antologias literárias, principalmente aquelas ligadas a discussões de movimentos nos Estados Unidos e no Caribe. Tal terminologia incentiva um tipo de literatura com base em questões relacionadas ao reconhecimento e à valorização da identidade e da cultura dos povos africanos e afrodescendentes;

b) no que se relaciona ao uso do termo afrodescendente, analisa que o termo afro está mais voltado à caracterização de uma particularidade artística, literária, de uma cultura específica.

De acordo com Fonseca, os usos desses termos são excludentes, por quê:

particularizam questões que deveriam ser discutidas levando-se em consideração a cultura do povo de um modo geral e não apenas as suas particularidades. No caso do Brasil, por exemplo, se deveria levar em conta a cultura brasileira e não apenas a cultura negra. Mesmo entre os escritores que se assumem como negros, alguns deles muito sensíveis à exclusão dos descendentes de escravos na sociedade brasileira, existe resistência quanto ao uso de expressões como “escritor negro”, “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira”. Para eles, essas expressões particularizadas acabam por rotular e aprisionar a sua produção literária. Outros, ao contrário, consideram que essas expressões permitem destacar sentidos ocultos pela generalização do termo “literatura”. E tais sentidos dizem respeito aos valores de um segmento social que luta contra a exclusão imposta pela sociedade. (2004, apud SOUZA; LIMA, 2006, p.12)

A autora destaca em sua análise que alguns teóricos ainda defendem o uso da expressão literatura negra, mesmo depois do estabelecimento do termo literatura afro-brasileira. Considera que esse fato se deve às lutas pela conscientização e pela constituição da identidade de excluídos socialmente. Em síntese, expressa que a denominação “literatura negra” busca sua inserção na cultura e a constituição de uma identidade de grupo, que traz como consequência a conversão da imagem do termo “negro”, construído histórica e socialmente, a um aspecto positivo; já a designação “literatura afro-brasileira” conecta o termo “literatura” ao ato criativo e as correlações desse ato criativo às origens africanas, seja a África dos homens escravizados, seja a África berço da civilização.

Assim como Fonseca (2004, apud SOUZA; LIMA, 2006), Duarte (2008) ressalta os distanciamentos dos sentidos dados aos termos literatura negra e literatura afro-brasileira. Entretanto, para o autor, o uso do termo “literatura negra” como bandeira da busca identitária de um grupo excluído acaba por enfraquecer e limitar a eficácia do conceito como operador teórico-crítico de estudos literários, mesmo porque carrega ainda em si marcas de negatividade, inferioridade. Já o termo afro-brasileiro marca um processo de hibridismo étnico, linguístico, religioso e cultural, já observado em sua

essência semântica que remete à confluência das culturas brasileiras e africanas.

Eduardo de Assis Duarte traz o seguinte apontamento: “o que torna a escrita afro-brasileira distinta do conjunto das letras nacionais? Que elementos diferenciam e conferem especificidade à produção literária dos brasileiros descendentes de africanos?” (2008, p. 1). Ele delimita um conjunto de cinco fatores de identificação da literatura afro-brasileira. Em primeiro lugar, o resgate da história do povo negro; segundo, uma escrita que não se desassocia de quem a produz, em suma, o texto literário como representação discursiva ficcional da vivência do próprio autor; terceiro, o foco narrativo apresenta um sujeito de enunciação que se afirma como negro, que busca esse elemento da negritude; quarto, as personagens trazem a linguagem do seu cotidiano, usando, inclusive, elementos da licença poética para agregar verossimilhança ao texto; e quinto, a presença de um projeto literário que tem como meta a criação de um público leitor afro-brasileiro.

Com base nessas premissas sobre os elementos fundamentais que englobam a produção literária afro-brasileira, propomo-nos a tecer uma leitura da obra *O Black Power de Akin* (2020).

O Black Power de Akin

É fundamental, para abordar a obra *O Black Power de Akin*, de Kiusam de Oliveira (2020), ter em consideração a noção de um texto literário que atua também na formação de um público-leitor. No cotidiano de toda uma geração de jovens, os quais já estão inseridos na cultura escrita, é por meio da literatura que eles têm acesso a formas diferentes de produção de conhecimento e, também, de outras possibilidades de integração cultural. Nesse contexto, insere-se a literatura infantojuvenil afro-brasileira.

Não é recente a representação do negro na literatura brasileira e, em particular, na infantojuvenil: Monteiro Lobato, considerado nosso patriarca, já trazia figuras como tia Nastácia e tio Barnabé, a cozinheira e o executor de serviços gerais. Porém, além da ausência do protagonismo dessas personagens, ainda há o estereótipo da ridicularização, de forma que o negro, em muitas situações, ocupava um papel de “escada” para personagens brancas: tia Nastácia conhecia o folclore; dona Benta, mostrada como a dona do saber, detentora de toda uma formação europeia.

Assim, mesmo o texto literário voltado para um público infantojuvenil, em sua origem, perpetuava esses tipos de estereótipos ou, parafraseando Foucault, os discursos permitidos (1999, p. 14). Tia Nastácia e tio Barnabé limitam-se, nessas obras, a dar continuidade a outras figuras já presentes no imaginário nacional, a da mulata da casa grande, e do preto de trabalhos, em uma reavaliação da representação da figura negra como limitada a trabalhos braçais.

Houve obras que tentaram desconstruir essa premissa, mas, como apontamos, embora discursos literários dotados de intencionalidade afirmativa, eram textos desassociados de quem o produz (DUARTE, 2008).

Exemplo disso é o livro *O Menino Marrom* (1986, 1ª edição; 2012, edição aqui utilizada), de Ziraldo. Embora à frente do seu tempo, o texto é um reflexo das discussões raciais em voga no Brasil no seu período de lançamento, a exemplo do trecho:

Era uma vez um menino marrom. Ele era um menino muito bonito. Acho que dá para se ter uma ideia pelo desenho (que está logo aí, na virada da página). Caprichei no desenho do menino, mas acho que ele era muito mais bonito pessoalmente. Vou ter até que ajudar com algumas informações, que é para a descrição do menino marrom ficar mais completa. Sua pele era cor de chocolate. Chocolate puro, não aqueles misturados com leite (não gosto de chocolate com leite, daí achar a cor do chocolate puro mais bonita) (ZIRALDO, 2012, p. 3).

Pelo recurso a uma linguagem figurada, o autor faz uma analogia ao processo de miscigenação da população brasileira ao dizer que a pele do menino era “cor de chocolate. Chocolate puro, não aqueles misturados” (p. 3), mas esbarra na discussão sobre o que é ser negro no Brasil, em uma sociedade altamente miscigenada, a qual possui pessoas negras com diferentes tons de pele. Pelo distanciamento entre autor e obra – sendo a proximidade um elemento fundamental para esse tipo de literatura -, o mesmo faz uma leitura que, hoje, demonstra a superficialidade da percepção que o brasileiro tinha sobre questões raciais, e que os elementos da negritude não se limitam ao seu fenótipo, embora sejam essenciais.

Um texto não é isento. Toda prática discursiva é carregada de intencionalidade, uma vez que a produção linguística envolve a produção de discursos que “semiotizam o mundo” (FIORIN, 2009, p. 152). Isso engloba também o seu período de produção, e como determinadas ideologias tendem a se propagar mesmo no espaço do texto infantojuvenil. Exemplo disso é a questão da identidade nacional presente na obra citada de Ziraldo, quando o protagonista, o menino marrom, faz amizade com o menino cor de rosa. No decorrer da narrativa, ambos concluem que, se todas as cores, quando misturadas, chegam à branca, então não existem pessoas brancas ou pretas no mundo (ZIRALDO, 2012, p. 18).

Como aponta Foucault (1999, p. 18), é o problema do discurso nacional, o qual engloba a multiplicidade de identidades no escopo da “homogeneidade”. Em retrospecto, observa-se como esse discurso esbarra na própria lei 10.639/2003, a qual aponta a necessidade do ensino de uma cultura afro-brasileira. Deparamo-nos, então, com o problema de toda uma produção literária, que em sua origem já tem como premissa a necessidade de um público leitor infantojuvenil, e que já vem carregada de uma transmissão ideológica que renega as identidades dos indivíduos (MUNANGA, 2007, p. 16).

Demonstra-se, assim, mesmo nas representações do negro na literatura infantojuvenil, uma gradual tentativa de apagamento desse elemento socio formativo da sociedade brasileira. É por isso que, quando apropriado por escritores afro-brasileiros, esse tipo de texto oferece um espaço de discussão de políticas afirmativas (PEREIRA, 2016, p. 435). Nesse

ponto, a narrativa *O Black Power de Akin*nos convida a uma reflexão sobre a representação da figura negra na produção ficcional infantojuvenil brasileira contemporânea, a qual, gradativamente, foi traçando diálogos com os elementos socio formativos que a cercam. Como aponta Duarte, essa evolução, que transita da representação do negro da literatura, até uma instrumentalização do escritor negro, marca um percurso de vozes silenciadas que caminharam, paulatinamente, para uma espécie de gritos de revolta (2008, p. 7).

Na narrativa de Akin, logo em suas primeiras linhas, damos de encontro com a não aceitação do jovem menino de 12 anos com seu cabelo crespo e volumoso:

Akim segue se arrastando de sono para o banheiro [...] ajeita o cabelo todo chocho, faz cara de quem não gosta e, molhando as mãos, aperta, esfrega e puxa os fios para trás. Quer o cabelo assentado, grudado na cabeça.

- Menino! por que você tem de colocar esse boné todos os dias na cabeça?

- Vô! Eu estou de boné porque é moda. Todos os meninos da minha classe usam!

- Ah, bom, sendo assim. Vá, meu neto.

[..] Ao entrar na sala de aula, atrasado, Akin olha para seus colegas de classe, todos sentados e enfileirados e, vê, mais uma vez, que somente ele usa boné. Sem jeito, lembra que mentiu para seu avô, que tanto ama. (OLIVEIRA, 2020, p. 12-14).

A autora começa a obra introduzindo-nos uma situação de alienação cultural, na qual o indivíduo não se enxerga como a si próprio (MUNANGA, 2007. p. 9). A obra mostra, nas primeiras páginas, um desconforto por parte do protagonista, o qual, como em diálogo com as premissas foucaultianas, adota o discurso permitido: se ser negro é uma forma de estar no mundo, o corpo é uma forma discursiva, de modo que cabe à personagem adaptar o seu discurso ao que é determinado como aceito. Adichie aponta como as próprias diferenças corporais são retomadas como marcas de opressão (2009), visto que são dominados por outros discursos, esses, que se perpetuam por diferentes meios, para a construção da sociedade contemporânea. Ou, como aponta Fanon, diante de um processo histórico de racismo, o negro introjetou todo um complexo de inferioridade e criou para si uma máscara, na qual ele se auto invisibiliza e, ao mesmo tempo, busca mimetizar um ideal de cultura do branco, mesmo que, para onde quer que vá, onde quer que esteja, “o preto permanece um preto” (FANON, 2011, p. 44).

A história de Akin, embora demonstre os traumas do cotidiano aos quais a população negra está à mercê, é um exemplo lúdico desse processo gradual de negação e, posteriormente, aceitação: os estereótipos sociais se repetem nas brincadeiras – as quais, pelo seu teor lúdico, repetem elementos culturais – nas quais participa:

Akin, que por um instante se esqueceu da mágoa que sentia, pulou e disse: – Eu quero ser a polícia! Marcos comentou: – Polícia? Onde já se viu alguém de sua cor brincar de ser a polícia? Não! Nós vamos ser a polícia e você será o ladrão, que vai roubar as galinhas do Seu Dito Pereira. Os amigos gargalham de se jogar no chão (OLIVEIRA, 2020, p. 16).

O ato de brincar é uma das manifestações do cotidiano de Akin, o qual se manifesta, também, na linguagem: em uma das brincadeiras, o garoto é chamado pelos amigos de “Pelé” (OLIVEIRA, 2020, p. 14), o que o desagrada. Aqui, o elemento da linguagem como marca de uma literatura afro-brasileira (DUARTE, 2008) segue um caminho que aparenta ser invertido, mas significativo ao resgatar como o negro não apenas usa sua capacidade discursiva, mas está à mercê do discurso produzido por terceiros, por toda uma cultura hegemônica que exerce poder até mesmo sobre os símbolos dos quais ele se apropria.

Resgatemos os apontamentos de Cunha (1999, p. 20) sobre como a literatura infantil brasileira tem suas origens em adaptações pedagógicas, formas de manutenção da ideologia vigente. Kiusam de Oliveira mostra isso de maneira lúdica ao expor que é justamente no cotidiano da escola que Akin experimenta os efeitos de toda uma ideologia dominante, ou seja, um contexto estruturalmente racista. É famosa uma frase associada a Nelson Mandela, na qual se diz que as pessoas só odeiam alguém porque assim lhes foi ensinado. É no espaço escolar que Akin, longe do seu grupo familiar, experimenta uma versão pedagógica desse racismo estrutural.

É possível relacionar essa premissa de um racismo estrutural com um conceito de Foucault denominado “cidade punitiva” (1987, p. 132), na qual viveríamos um espaço de “todos contra todos”. Assim, a sociedade, a cidade, não seria o espaço de convivência, trocas culturais, mas de eterna vigilância, na qual os indivíduos são constantemente oprimidos. Eles não estariam ali para viver, mas para serem vigiados e punidos por qualquer comportamento divergente do que é estabelecido como “normal”. A personagem de Akin sofre uma variação desse conceito: a escola, que deveria ser o espaço da formação de sujeitos críticos, responsável por dar respostas para as questões da sociedade, torna-se o espaço da manutenção da opressão, na qual a protagonista se sente sufocada, constantemente punida até mesmo nas agressões perpetuadas pela linguagem, pelo fato de ser negro:

O sinal tocou, a aula prosseguiu e terminou. Akin voltou para casa quase sem forças para caminhar, numa tristeza infinita. Nem Kayin nem Femi conseguiram tirar um sorriso de seus lábios. À noite, sentado aos pés do avô e seu berimbau, chorou olhando para as Três Marias. Naquela noite, Akin não sentiu o cheiro do pão, do café nem mesmo do bolo de fubá. Foi dormir e sonhou (OLIVEIRA, 2020, p. 17).

Partindo dessa premissa, e dialogando com a narrativa do livro de Kiusam, encontra-se o conflito de uma criança preta dentro do seu ambiente escolar. É sabido que a pluralidade, a miscigenação, as referências culturais,

são vastas, mas embora na narrativa haja toda uma equipe escolar preocupada em abordar essas questões raciais (OLIVEIRA, 2020, p. 23), essas práticas se mostram insuficientes na interação com os indivíduos que a frequentam cotidianamente.

O enfoque do livro não ressalta a estrutura pedagógica da instituição de ensino de maneira aprofundada, embora aponte a preocupação da mesma com a questão da pluralidade cultural. Paralelo a isso, a narrativa cria um contraste entre dois espaços familiares: o de fato, a casa do avô; e o artificial, a escola. Dois espaços formativos. O primeiro, da memória, da infância. O segundo, da “formalidade”. Na obra, o confronto entre esses dois ambientes cria um sentimento em Akin que deixa a personagem abalada, a ponto de ele não conseguir organizar sua percepção de mundo mesmo no seu espaço de afeto: “Foi o mar que se viu nos olhos de Akin. Akin voltou pra casa muito triste, nem mesmo os irmãos conseguiram fazê-lo sorrir e quando escutou o berimbau do avô ele chorou” (OLIVEIRA, 2020, p. 21).

Quando Akin sente em seu íntimo a dor do preconceito ao ser chamado por apelidos pejorativos no qual a intenção era ridicularizar sua aparência, começa aí o desdobramento do seu avô - Dito Pereira - para florescer o jovem menino a potência dos traços ancestrais que existe dentro de cada pessoa negra:

ele então fechou os olhos e imaginou: um menino brincando de ser polícia e recebendo todo o respeito dos seus colegas, mas quando abre os olhos vê a sua verdadeira imagem então no movimento brusco, pega uma tesoura e bem na hora o avô chega seguro o pulso do neto o abraça e pergunta por que tanta consumição? Akin responde: Ai, vô, eu não quero ser como eu sou. eu quero ser branco. Ninguém me acha bonito (OLIVEIRA, 2020, p. 22)

É a figura do avô, do ancestral, o mais-velho que representa a resistência aos valores impostos, que lhe traz juízo: “Tenha orgulho de si mesmo’ Então, retira Akin do banheiro e o leva para a sala” (OLIVEIRA, 2020, p. 23). O avô o impedira que cortasse o cabelo e, por definição, cometer uma espécie de castração identitária.

Ao longo da obra, a escritora trabalha com esses símbolos linguísticos, de como as palavras, mesmo tendo um significado, podem ser ressignificadas: o “Pente Garfo” (OLIVEIRA, 2020, p. 25), por exemplo, que é mais utilizado para pentear cabelos crespos, passa a ter o sentido de reconhecimento identitário. Durante o momento em que Akin caminhava para um processo de alienação cultural, seu avô resgata essa “palavra-símbolo”, no texto:

Enquanto pergunta, Akin descobre um fundo falso na pasta e retira de lá a tesoura guardada pelo avô e o ergue, como quem ostenta um troféu. – Isso mesmo, Akin: um garfo de marfim, feito do dente de um elefante encontrado morto muito tempo atrás. O avô, do bisavô, do trisavô, o tataravô do seu tataravô o encontrou e fez esse artefato com as próprias mãos. Esse garfo é o pente usado pela nobreza africana e está em nossa família há alguns séculos. Femi e Kayin olhavam surpresos para o avô e para o

garfo, encantados com aquela relíquia africana. Seu Dito Pereira pegou o garfo das mãos de Akin e começou a pentear os cabelos crespos do neto (OLIVEIRA, 2020, p. 27).

Assim, resgata-se outro dos elementos da linguagem e da sua relação com o cotidiano da personagem afro-brasileira: o pente garfo não é apenas o item estético, mas tem uma relação mais aprofundada com o cotidiano da personagem, sendo um elemento de retomada cultural.

A história de Akin traz a família e a ancestralidade como apoio a superação do racismo resultante na autoimagem. O processo de afirmação da identidade negra, ainda hoje vem carregado de referências de nossos antepassados que usavam da estética sua forma de linguagem. É o quem avô que traz a tona esses elementos, de maneira que a criança tem a oportunidade de observar as fotos de todos os antepassados e perceber que tem em comum o tom de pele, os traços largos de seu rosto e o cabelo black power. Assim, ele percebeu também que todos tinham muito orgulho de sua crespitude (OLIVEIRA, 2020, p. 25). Ocorre aqui o resgate das figuras históricas negras (DUARTE, 2008), sua formação e contribuição para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Nesse processo, a personagem de Akin gradativamente passa a se ver pelos seus próprios olhos – ou seja, pelo que ele é, e não pela imagem que dele criaram –. Ocorre uma relação entre “curar” e “aceitar”: na medida em que o avô penteia o cabelo do neto, o mesmo vai ressignificando a imagem que tem de si, superando o discurso dominante e passando a se enxergar como um príncipe africano (OLIVEIRA, 2020, p. 27-28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa infantojuvenil afro-brasileira de Kiusam de Oliveira é um exemplo lúdico de como o texto literário ocupa um espaço poderoso na transmissão de novos saberes. A personagem de Akin, que no texto exerce um papel metonímico em relação às crianças negras e, em um grau mais amplo, a diversidade cultural em si, passa gradativamente por um processo de aceitação: pelo contato com o seu avô, ele precisa entender o que é ser negro para que, enfim, possa sentir o que é ter orgulho de ser um. É no momento em que reconhece os seus ancestrais, figuras que ostentavam orgulhosamente seus cabelos, que o rapaz revisita o significado do seu cabelo crespo – antes, símbolo de opressão; agora, de autoafirmação.

Consequentemente, é essa mesma afirmação que se faz presente quando, posteriormente, o avô, Dito Pereira, vai até a escola e, em conjunto, promove um diálogo sobre a cultura negra no Brasil (OLIVEIRA, 2020, p. 32). Posteriormente, isso tem como efeito uma conscientização por parte de vários estudantes, os quais mudam seu tratamento em relação a Akin. A personagem do avô causa, assim, uma transgressão, no qual o espaço de saber não formal, a casa, se mescla com o formal, a escola, possibilitando um espaço de discussão que considera as possibilidades de uma sociedade multicultural.

A escritora se apropria de todo o potencial da literatura afrodescendente e cria um conto de fadas contemporâneo. Como na origem da literatura infantojuvenil que buscava promover uma ideologia dominante, o texto aborda, dessa vez, a desconstrução dessa ideologia, de uma forma de percepção da sociedade que possibilita visitar e pacificar elementos não tão bem abordados no passado.

Dessa forma, a discussão sobre uma literatura infantojuvenil de matriz afro-brasileira torna-se fundamental, dentro e fora do espaço escolar, de modo a utilizar o espaço do lúdico, da fantasia e da imaginação para introduzir, nas mais tenras idades, questões que até os dias de hoje são discutidas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: UESP, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 18. mar. 2021.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. In: A. C. R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. 3. ed. São Paulo: Global, 1989.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. Ver. Atual. São Paulo: Manole, 2010.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DUARTE, E. de A. **Literatura afro-brasileira**: um conceito em construção. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 31, p. 11-23, Brasília, jan.-jun. 2008.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2011.

FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. ALEA: **Estudos Neolatinos**. v. 11 n. 1. Rio de Janeiro, p. 148-165, jan./jun. 2009. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2009000100012>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FONSECA, M. N. S. “Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?” In SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: vozes, 1987.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil brasileira**. São Paulo: Ática, 2007.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NUNES, K. da S. **Metodologia Científica**. Porto Alegre: Editora Grupo A, 2019.

OLIVEIRA, K. de. **O Black Power de Akin**. São Paulo: Cultura, 2020.

PEREIRA, L. N. N. **Literatura Negra Infantojuvenil: Discursos afro-brasileiros em construção**. INTERSEÇÕES [Rio de Janeiro] v. 18 n. 2, p. 431-457, dez. 2016.

SIMÕES, L. B. T. **Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte**. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 46, p. 219-242, 2013.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ZUCON, O.; BRAGA, G. G. **Introdução às Culturas Populares no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.