

O “EU” NEGRO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: IDENTIDADE E ESCRITA EM *CARTAS A MI MAMÁ*, DE TERESA CÁRDENAS

*THE BLACK “I” IN CHILDREN’S AND YOUTH LITERATURE:
IDENTITY AND WRITING IN CARTAS A MI MAMA, BY TERESA CÁRDENAS*

Rosane Maria Cardoso¹

RESUMO: Neste artigo, discute-se racismo, identidade e recepção leitora, a partir da obra *Cartas a mi mamá*, de Teresa Cárdenas. Na base da discussão, está o embate entre temas fraturantes da LIJ contemporânea e o leitor que, frequentemente, não se vê e não se lê nas obras dirigidas a crianças e jovens. Considerando que textos como o de Cárdenas raramente fazem parte do cotidiano escolar, leva-se em consideração, neste estudo, qual pode ser o impacto recepcional e o papel de um obra como *Cartas a mi mamá* na sala de aula, ante leitores negros e não negros.

Palavras-chave: Racismo; identidade negra; literatura infantil e Juvenil; leitor; escola.

ABSTRACT: This article discusses racism, identity and reading reception, based on the work *Cartas a mi mamá*, by Teresa Cárdenas. At the bottom of the discussion is the struggle between fracturing themes of contemporary children's and youth literature and the reader, who frequently does not see or read themselves in the work directed to children and young adults. Considering that texts like Cárdenas's are rarely part of the school routine, this study acknowledges the reception impact and the role of a work such as *Cartas a mi mamá* in the classroom, before black and non-black readers.

Keywords: Racism; black identity; children's and youth literature; reader; schooling.

*No princípio, o universo era todo branco. Até o dia
em que alguém o puxou por uma ponta e o virou,
como uma página.*

Teresa Cárdenas

¹ Doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC/RS, Pós-doutorado pela Universidad de Granada, Espanha. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado e Doutorado em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos da Universidade de Santa Cruz-UNISC. Professora do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari-Univates.

Introdução

Há quem pense o espaço escolar como fadado ao fracasso no que tange à leitura literária, pois a apropriação do texto estaria levando à didatização da arte e ao pedagogismo. No entanto, Magda Soares, assim como outros estudiosos da leitura, como Rildo Cosson (2011), pondera que a escolarização garante o acercamento ao texto literário – o que nem sempre ocorre no ambiente familiar –, sistematiza o saber e, conduzida adequadamente, pode levar “às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.” (SOARES, 2011, p. 47). Para Soares, o trabalho eficiente com a leitura problematiza *por que*, *para que* e *o que* estudar em um texto literário.

O fato de nem sempre alcançar seus objetivos no campo da leitura não impede que a escola se constitua como o ambiente propício de estímulo a experiências leitoras. Ali, encontram-se sujeitos de contextos culturais e sociais distintos, o que favorece, a princípio, o diálogo entre realidades. Essa perspectiva nos leva ao posicionamento sempre atual de Antonio Candido (2012), para quem a literatura compreende toda criação que tenha um elemento poético, existente em todas as camadas sociais e em todos os tipos de cultura, razão por que a literatura, segundo Candido, está relacionada aos direitos humanos:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2012, p.24)

A literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. (CANDIDO, 2012, p.35)

Considerando a escola como esse espaço de compartilhamento de saberes e de experiências, discute-se, neste artigo, racismo e identidade negra na literatura infantojuvenil (doravante LIJ) contemporânea, abordando, como exemplo, a obra *Cartas a mi mamá*, de Teresa Cárdenas. Sobre essa base, quer-se problematizar a recepção leitora, pensando em um leitor específico: a criança ou jovem que, sendo negro, encontra, no texto lido, parte da história afrodescendente resultante da escravização.

1 Sobre a pele e a escrita

A escritora afro-cubana Teresa Cárdenas Ángulo (1970), ao longo de sua trajetória, iniciada em 1997, tem recebido vários prêmios, entre eles o Casa de las Américas, máximo reconhecimento literário em Cuba. Sua obra, amplamente traduzida, compreende *Cartas al cielo* (1997), posteriormente intitulado *Cartas a mi mamá*, *Cuentos de Macucupé* (2001), *Perro viejo* (2005) *Tatanene Cimarrón* (2006), *Cuentos de Olofi, Pedrito y el bebé, Ikú*, (2007), *Barakikeño y el Pavo Real* (2008), *Madre sirena*, (2019). Cárdenas, além de escritora, é contadora de histórias,

roteirista de televisão, atriz, bailarina e ativista social.

O fato de ser uma das autoras mais conhecidas de Cuba, no entanto, não torna sua vida menos problemática, do ponto de vista social e político. Mulher, mãe de três filhos e negra, é atingida constantemente pelo drama existente em espaços pautados pelo preconceito de gênero e de raça. Em suas entrevistas, costuma dizer que escrever é uma forma de vencer a discriminação em suas variadas facetas. Por isso, Cárdenas produz seus livros sem negar-se a abordar questões como a religiosidade yorubá, o racismo, a permanência do colonialismo, as dificuldades sociais vividas pelos negros.

Como o Brasil, Cuba é frequentemente visto como um país de harmonia racial. Nada mais distanciado da realidade. O imaginário social continua a associar a delinquência às pessoas de raça² negra que, por sua vez, se encontram em situação econômica precária e vivem mais próximas à violência, apesar de o país estar sob um regime político-econômico que prevê a igualdade social. Atualmente, têm crescido os movimentos antirracistas em Cuba, com o intuito de reverter a situação histórica de desigualdade. Porém, em entrevista concedida a Priscila Pasko, Cárdenas denuncia que

nossa população negra não se envolve muito nesta luta. Quando a Revolução Cubana triunfou, em 1959, Fidel [Castro] disse que todos éramos iguais, mas, com o passar do tempo, você se dá conta que não é assim. Acontece que uma grande parte deles prefere não falar desses problemas. Nos falta uma consciência negra, ancestral, unificadora. (PASKO, 2018)

Não obstante, Olga Cabrera (2004) comenta que a literatura se converteu em uma das principais fontes para dar a conhecer os processos de mudanças na sociedade cubana, onde, durante largo tempo, o espaço dos negros foi visto como obstáculo para o desenvolvimento da nação. Pouco a pouco, a percepção do impacto afrodescendente na formação cultural e social do país fez com que a negritude afro-cubana se transformasse em um amplo campo de investigação nas ciências sociais, na dança, na música, no teatro e na literatura. Nesta, os artistas buscam problematizar, com frequência, a realidade conflitiva do hibridismo cultural cubano.

Em *Cartas a mi mamá*, a protagonista é uma menina órfã, de idade indefinida, que vive com a avó, a tia e as primas em uma pequena casa. Ela é encarregada dos afazeres domésticos, sem muitas concessões, e sofre maus tratos das mulheres com quem vive. O abuso se dá, sobretudo, por agressões verbais que tanto ridicularizam a aparência da menina quanto a sua origem espúria. Como a garota desconhece esse “passado obscuro”, o peso das ofensas é acompanhado por inúmeras perguntas. A solução que encontra para a dor é escrever cartas para a falecida mãe.

Enquanto narra o mundo que a rodeia, as cartas-diário – ou diário em forma de cartas – se vinculam a um modo de reivindicação e de fuga do isolamento a que foi submetida: “A nadie le cuento lo que te extraño. Ya no puedo con tanto silencio, empezaré a escribirte.” (CÁRDENAS, 2006, p. 10). Como vemos, portanto, o luto coloca a menina diante da necessidade de encontrar um escape, na escrita, que permita suportar o mundo circundante que, para além da orfandade, coloca sua identidade em xeque.

² A palavra “raça”, frequentemente problematizada, refere-se, aqui, à construção social que reúne em si características físicas (percebidas culturalmente) e dados culturais, conceito relacionado à identidade negra e reivindicado pelo Movimento Negro Unificado (MNU) no Brasil.

A menina enfrenta diariamente conflitos provocados pela cor da sua pele. Esse confronto ocorre em casa, na escola, em todos os locais por onde circula como um desafio incessante, cuja razão ela não compreende: “Soy la niña más alta y prieta del aula. Quizás la más triste. (CÁRDENAS, 2006, p. 13). Curiosamente, boa parte desses adultos e crianças também são negros. O fator que lhes “permite” rechaçar a criança envolve detalhes como ela ter o nariz mais chato, os lábios mais grossos (*bembona*³) e o cabelo mais crespo. Em casa, convive com parentes que acreditam que mais vale “adelantar la raza. Que lo mejor que puede pasarnos es que nos casemos con blancos.” (p. 15). Na escola, percebe que ser negro é motivo de vergonha entre os colegas:

Una de las niñas se llama Sara. Es clara de piel. No sé por qué. Su papá no es así. [...] yo creo que siente vergüenza porque cuando va a la escuela, a recogerla o a hablar con la maestra, Sara se hace la desentendida y se aparta un poco para que los demás piensen que no vienen juntos. Algunos niños le dicen a Sara que se quiere hacer blanca, y que es “piola”⁴ porque le gusta Roberto, un blanquito del aula. (CÁRDENAS, 2006, pp. 13-14).

Talvez, à primeira vista, pareça estranho que concepções como essas aconteçam no interior de famílias negras. No entanto, Teresa Cárdenas avança consideravelmente na discussão sobre racismo e preconceito ao tecer sua escritura abordando não só o racismo propriamente dito, mas seus reflexos naqueles que o vivem diariamente. Assim, as situações expostas na obra necessitam de um esclarecimento imediato, a fim de evitar-se generalizações que, por vezes, colocam os negros como aqueles que também promovem o racismo.

Racismo, segundo Silvio Almeida (2019, p.32), é “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de *práticas conscientes ou inconscientes* que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social a que pertençam. O autor enfatiza a diferença entre racismo e preconceito racial que compreende um “juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.” (ALMEIDA, 2019, s.p. Grifos do autor).

O olhar para a pele não branca tem sido, ao longo dos tempos, carregado de estereótipos que não se derrubam facilmente. Baseando-se no conceito de estigma balizado por Erving Goffman, percebe-se que as marcas que caracterizavam o escravizado como impuro ou inferior geraram narrativas que continuam, séculos depois, a atribuir ao negro categorizações vinculadas a “distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical” (GOFFMAN, 1988, p. 14):

Por definição, é claro, [nós, normais,] acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela

³ Forma pejorativa de referir-se a pessoas de lábios grossos.

⁴ Termo pejorativo para referir-se a pessoas negras que preferem se relacionar, no campo amoroso, apenas com pessoas brancas.

representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. (GOFFMAN, 1988, pp. 14-15)

É o que Frantz Fanon (2008) denomina “esquema epidérmico” do sistema colonial, a base de discursos culturais, políticos e históricos que estigmatizam o negro, reduzindo-o a uma cor, não a um ser, e contrapondo-o com o corpo branco. Racializado, o corpo negro se torna uma identidade, embora a memória histórica, a diversidade, o contexto social e cultural sejam desconsiderados.

Portanto, o que se vê no grupo social que cerca a protagonista de *Cartas a mi mamá* é, antes de tudo, um profundo enraizamento de estigmas e mesmo de um processo colonialista que estabelece lugares bem específicos quanto a fatores, por exemplo, estéticos. Segundo Berth:

O belo é uma percepção e como percepção pode ser alterada, manipulada ou influenciada [...] um elemento importante nos processos de dominação de grupos historicamente oprimidos, pois, uma vez que se criam padrões estéticos pautados pela hierarquização das raças ou de gênero, concomitantemente criamos dois grupos: o que é aceito e o que não é aceito e, portanto, deve ser excluído para garantir a prevalência do que é socialmente desejado. (BERTH, 2019, p. 113)

Esse apontamento de Berth coaduna com a construção da imagem do negro para cultura branca, conforme analisa Cornel West (2002, p.90), ativista de direitos humanos e professor da Universidade de Princeton. Para ele, a simples noção de que negros e negras são seres humanos é uma descoberta relativamente recente no Ocidente Moderno, espaço em que a ideia da igualdade negra, em relação à branca, no que tange a beleza, cultura e capacidade intelectual continua problemática e controversa nos sofisticados círculos intelectuais.⁵ West (1990) também se concentra no estudo do papel da raça, do gênero e da classe para compreender como as pessoas atuam e reagem diante de situações condicionantes. Esses movimentos que esmagam a autoestima do negro e que ratificam, em todos os espaços, a supremacia branca de traços eurocêntricos podem levar ao não reconhecimento de si como uma beleza possível. A esse processo junta-se a própria cultura afrodescendente que também tem sido motivo de vergonha e ocultamento.

Nesse sentido, observa-se que, na obra, Cárdenas também sublinha o funcionamento da fé yorubá na vida das personagens. Os dramas familiares são reiteradas oportunidades para que seus ritos se manifestem: “trabalhos” e rezas para amores desencontrados e males do corpo ou mesmo sinais dos orixás em sonhos e maus presságios: “Abuela soñó contigo. En el sueño le decías barbaridades y la amenazabas con llevártela. [...] No hagas caso de las flores, ni del agua con perfume de café, ni del platico de dulce que te puso en el rincón de los muertos del patio.” (CÁRDENAS, 2006, p. 39).

⁵ The notion that black people are human being is a relatively new discovery in the modern West. The idea of black equality in beauty, culture, and intellectual capacity remains problematic and controversial within prestigious halls of learning and sophisticated intellectual circles. (WEST, 2002, p.90).

Entretanto, embora essas crenças sejam recorrentes na dinâmica do grupo, é sempre algo escondido, não licenciado, uma mancha da condição racial. Os credos misturam-se ao cristianismo e o paradoxo que acentua a identidade híbrida presente no processo diaspórico. Para Gomes (2002), a identidade negra é

uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p.2)

Isso é visível no texto de Cárdenas, em que a personagem central vive uma série de choques identitários no momento em que se depara com a mescla étnica dentro e fora de casa, bem como com as conversas das parentes com quem vive. Existe a constante preocupação com o tom de pele, com ser negro, mulato ou branco, gerando uma espécie de hierarquia racial entre as crianças da escola, assim como em casa, onde a escolha de parceiros, no caso da tia da menina, obedece ao critério de o sujeito ter a pele clara, pouco importando se não trabalha, se é bêbado, infiel ou mesmo se comete abuso sexual. Para a menina, resta o não-pertencimento, pois, para ela, não existe prerrogativa quanto ao tom de pele. Ela é negra com toda a nitidez de traços:

En la calle me encontré un pedazo de espejo. Ahora no hago otra cosa que mirarme en él. La frente, los ojos, la nariz, la boca... ¿Sabes? He descubierto que mis ojos se parecen con los tuyos que más bonitos no podían ser, y mi nariz y mi boca son normales. No me gusta que digan que los negros son ñatos y tienen bamba. Si Dios existe, seguro está bravo de oír tanta gente criticando su obra. (CÁRDENAS, 2006, pp. 21-22)

Porém, ao olhar-se no espelho, ela reconhece a mãe, a quem considera bela. Com isso, se percebe “normal”. A identidade, no entanto, não se constrói somente entre semelhantes. Como processo, segue inacabado e em contraste com o outro. A identidade, conforme é compreendida contemporaneamente, forma-se e transforma-se continuamente e é definida histórica, não biologicamente, de acordo com Hall:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (HALL, 2006, p. 13)

Se, por um lado, a semelhança com a mãe garante legitimidade aos seus traços, por outro, será no diálogo com a comunidade multicultural em que vive que fortalecerá o seu eu.

Apesar de a narrativa estar repleta de referências às culturas africana e afro-caribenha, também apresenta um fenômeno absolutamente universal: a busca por compreensão e a necessidade de dizer-se. Conciliando essa universalidade de sentimentos com a questão identitária, percebe-se que fatores históricos sempre intervêm e, por consequência, se estabelece uma identidade cultural com muitos pontos de similitudes e outros tantos de “diferença profunda e significativa que constituem o que “nós realmente somos”, ou melhor – já que a história interveio – “o que nós nos tornamos.” (HALL, 1996, p. 70)

Na medida em que conta suas experiências para mãe, a menina vai compreendendo a vida. Falar aos mortos, pois, não se refere à mãe, mas à protagonista que, no espaço em que se encontra, é como um ser inanimado, inexistente para os demais. Paradoxalmente, ela precisa existir para que o referido grupo se sinta com alguma superioridade. A negritude plena da menina satisfaz, ao menos aparentemente, o desejo da família e dos colegas de não se sentirem tão profundamente marginalizados: existe alguém mais preto do que eles. Ou seja, com base na idealização do branco, existe alguém mais feio e mais triste do que cada um deles.

É sobre essas circunstâncias que a protagonista vai crescendo, aprendendo e narrando. Na outra ponta dessa narrativa, podemos ver leitores de todas as cores e credos, crianças e jovens ou mesmo adultos. Portanto, Teresa Cárdenas avança para os denominados “temas espinhosos” da literatura dirigida ao público infantil e juvenil, fato que a autora analisa do seguinte modo:

Eu acho que um escritor pode escrever sobre qualquer assunto para crianças e jovens, se ele os trata de jeito certo. É necessário abordar diferentes temas, também os espinhosos, na literatura escrita para essas idades. Não parece um pouco hipócrita que se espantem quando aparecem situações difíceis em um livro, enquanto na vida real as crianças experimentam atrocidades diariamente, diante dos olhos do mundo e ninguém se escandaliza, e o que é pior, não fazem nada? (PASKO, 2008)

Vale, ainda, pensar sobre o fato de a menina não ter um nome explicitado no texto. Pode-se pensar que o fato provenha da sua orfandade ou seja um reflexo do modo como é vista pelos demais. No entanto, a ausência de nome não significa uma não identidade da personagem, mas propõe, do ponto de vista que fundamenta este artigo, a proximidade entre a trajetória da criança que escreve cartas e um receptor ou uma receptora que, de longe, lê e sente a sua história e se automeia a partir dela.

2 A literatura por direito

Este estudo busca refletir sobre um leitor específico: aquele que não se lê, muitas vezes, na literatura. Outra delimitação fundamental a estas reflexões é ter claro que estamos no campo das possibilidades. A pergunta que conduz o artigo é uma hipótese: como seria a conversa entre o “eu” negro que escreve e o “eu” negro que (se) lê.

Ao longo da sua história – a partir do século XVIII –, a LIJ apresentou, fartamente, finais felizes, superações maravilhosas e personagens de traços e costumes alicerçados no eurocentrismo. Sabe-se, contudo, que muitas crianças não vivem só maravilhas e nem sempre

obedecem ao padrão hegemônico de beleza ou de classe social. Mas essas realidades não são corriqueiras na literatura.

Nosso imaginário coletivo pressupõe que a proteção à criança deve ser total, incluindo-se aí narrativas que permitam que ela desfrute da literatura através de um prazer que se constrói nas alegrias de um final feliz. No entanto, a vida cotidiana “está sujeita a inúmeras situações contraditórias e inesperadas, ou seja, situações que não constam do cardápio das regras e modelos ideais” (AZEVEDO, 2004). Mesmo contemporaneamente, quando tantos estudos avançam para um olhar “além das delicadezas” na LIJ (AGUIAR; CECCANTINI; MARTHA, 2010), e obras literárias propõem temas como a morte, o suicídio, a homossexualidade, o *bullying*, entre outros, não são poucos os protestos de quem percebe esses assuntos como pesados demais para os leitores jovens.

No Brasil, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a inserção dos temas transversais a serem tratados na escola, e a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), iniciou-se um processo de produção de uma LIJ mais abrangente e inovadora e, conseqüentemente, mais atrativa para o jovem leitor que busca histórias parecidas com a sua história de vida: “Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano.” (ANDRUETTO, 2008, p. 54).

Dito isso, destaca-se, neste artigo, o reconhecimento de uma identidade sufocada pelo sistema hegemônico da sociedade contemporânea. Todo o leitor, pela fruição, poderá se identificar com a trajetória da menina que escreve cartas para a mãe falecida. Mas também se pode pensar especificamente no impacto que a obra pode provocar no receptor que está preso a uma alteridade forjada socialmente e que lhe traz implicações políticas, culturais e econômicas.

Sim, repetindo, a identificação com o leitor é absolutamente possível, mas ela se bifurca entre aderir à personagem e “ser” a personagem; entre solidarizar-se com ela e (re)viver a experiência por (re)conhecer a experiência; entre encontrar uma menina que se narra e olhar-se no espelho. Trata-se, enfim, da (re)vivência, no texto, de determinado leitor. Como salienta Cardoso, “não se trata de simplesmente encontrar uma cor no texto, mas de poder reconhecer traços, tatear experiências, ouvir a própria história” (CARDOSO, 2011, p. 130).

Para Gomes, “as representações são fundamentais para a construção, reconstrução ou ressignificações das identidades individuais ou de grupo (2016.p.112)”. Ver-se e ler-se no texto literário – quando protagonistas negros ainda são minoria nesse âmbito – pode suscitar uma saudável crise identitária. Por exemplo, não escapa à leitura e à contextualização da obra que a infância de Teresa Cárdenas faz parte daquele enredo. O viés autobiográfico confirma-se pela própria autora que, ao ser entrevistada por Arnaldo Bloch, analisa:

Eu era uma criança calada, que lia e fazia teatro para me expressar. Mas algo nos livros me intrigava: não havia, nas histórias infantis, personagens parecidos comigo. Não havia meninas negras. As famílias eram felizes e brancas, sem problemas. Eu queria um livro no qual eu aparecesse. [...] Em “Cartas para minha mãe”, a narradora é uma menina negra com a particularidade de não ter um nome e que virou uma representação para meninas e meninos, e adultos, brancos, negros, ruivos. O livro tem seguidores, foi premiado e até hoje recebo e-mails de crianças do mundo inteiro. (BLOCH, 2014)

Mesmo *Cartas a mi mamá* sendo de outro contexto cultural, ali estão presentes temas que também fazem parte da cultura afro-brasileira, como a religiosidade de origem africana e os percalços de ser negro e negra em um país que finge existir em harmonia étnico-racial. Livro também traduzido para o português, é uma possibilidade de leitura que muito poderia acrescentar à discussão sobre racismo, sem preterir o valor estético atinente à literatura.

As propostas veiculadas pela educação intercultural também são sinais de um novo tempo. Conceito relativamente recente, ratifica que a sociedade na qual transitamos é multicultural, globalizada, tecnológica e dinâmica. A base da educação intercultural é a luta contra a exclusão e a reunião de esforços para que a sociedade chegue a um patamar igualitário de oportunidades, ao respeito às identidades e aos direitos humanos. Para a pesquisadora em Educação Vera Candau, educação intercultural é:

[...] uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p.1).

Nessa linha, mais uma vez a literatura parece encontrar o seu espaço de pertencimento. Se, como diz Candido, a literatura pode ser um “instrumento consciente de desmascaramento” (CANDIDO, 2012, p.24), o tema em questão parece adequado, necessário e urgente. Especialmente a palavra “desmascaramento” merece atenção, pois é tempo de a máscara da democracia racial cair por terra, de desocultarem-se os preconceitos e de desvelar personagens de fato parecidos com o povo brasileiro em todas as suas cores e nuances.

A criança negra não se lê e não se vê na maioria dos textos literários dirigidos a ela. Provavelmente, não será exagero dizer que a criança não negra brasileira também não se enxerga nos textos. Deparamo-nos, frequentemente, como uma ideia de povo, com generalizações que conduzem a ideais étnicos que não são problematizadas na escola. No centro dessas questões, está o fantasma dos estereótipos, o risco de voltar a representações por vezes animalizadas do negro:

Assim é que, enquanto o branco tinha “cabeça”, o negro “carapinha, ou carapinha dura”, o branco tinha “cabelo” e o negro “pixaim”, o branco possuía “lábios” e o negro “beicho, é beicudo, tem gengivada vermelha”. O branco tinha “nariz” e o negro “ventas”. O branco tinha “pele” e o negro era “lustroso”. Da mesma forma, a branca “se sentava” a negra “se escarrapachava”. (GOUVÊA, 2005, p. 88).

Cárdenas traz um diferencial nesse sentido, pois a menina convive como esses estereótipos e os questiona. Existe, portanto, uma espécie de devolução do problema lançado sobre ela. Assim como a xingam em função da cor, ela se impõe como pergunta. O estereótipo,

então, não é mais característica. É a questão a ser debatida. Mas texto de Cárdenas não traz soluções fáceis, nem definitivas. A protagonista confronta a si própria e, através do conflito identitário, se compreende melhor. Os problemas não desaparecem, mas ela consegue discutí-los.

A obra de Teresa Cárdenas revela-se como um texto que efetivamente denuncia e expõe a vivência de diversas crianças negras, sejam cubanas ou não. Mais do que isso, se levada para o contexto escolar, mostra o que, provavelmente, muitos docentes não conhecem e não percebem por não serem realidades discutidas ou por serem sistematicamente invisibilizadas, perpetuando uma situação de marginalidade racial crônica.

Não são possíveis ilusões a esse respeito. O racismo, parafraseando o antropólogo cubano Pablo Rodríguez Ruiz (2017) resiste, ainda que com novas tintas. Ele se mantém como uma ideologia. O problema não é se podemos ou não falar de sua existência. O problema é sobre as características que ele adota em cada contexto, incluindo-se o literário.

Considerações finais

Ao analisar *Cartas a mi mamá* não se está considerando a obra como dirigida apenas para a comunidade negra. Como assegura Teresa Cárdenas (BLOCH, 2014), a recepção ao livro foi calorosa em diversos países e ela recebeu comentários de crianças loiras, negras, ruivas, todas igualmente envolvidas com a obra. Mas, neste artigo, procurou-se propositadamente refletir sobre a recepção leitora eventual de um grupo determinado. Talvez não seja uma abordagem politicamente correta, já que, na base da formação leitora visamos à democratização absoluta da leitura. Mas, talvez, não haja mais tempo para sutilezas.

Nas histórias das crianças negras, raramente há príncipes negros ou princesas de cabelos crespa. *Cartas a mi mamá* traz mais do que mensagens implícitas. O livro denuncia a injustiça, o assédio, a pobreza, elementos, no caso, claramente vinculados ao preconceito étnico-racial. Não deixa de ser um ato de coragem dirigir esse tipo de texto para as crianças, tendo em vista que a sociedade, de modo geral, ainda coloca meninas e meninos em um patamar de inocência pacífica e prefere oferecer-lhes textos de leitura amena. O problema dessa realidade apaziguadora está no fato de impedir que leitores negros e não negros encontrem oportunidades de debate e de confronto com o estado de hipocrisia e descompasso social no qual nos encontramos.

O leitor criança ou jovem, assim como o adulto de qualquer idade, encontra em *Cartas a mi mamá*, um texto por vezes incômodo, às vezes lamurioso, que revela em suas páginas a minúcia do sofrimento provocado pelo racismo e pela discriminação social. Se a narrativa permite a identificação com crianças negras e não negras, acredita-se que, em relação ao primeiro grupo, ela traga a possibilidade de provocar um desvelamento ainda mais pessoal, na medida em que este leitor terá de confrontar-se com a cor da sua pele, a textura de suas tranças, a forma dos seus contornos, o lugar que lhe foi atribuído socialmente e, pela leitura, levá-lo ao debate.

A menina narradora é um eu negro que coloca inevitavelmente o dedo numa ferida que está aberta há pelo menos quatro séculos na América. Assim, se a *escrita* exerce o papel de descoberta e de processo de cura na personagem, acredita-se que a *leitura* da obra poderá exercer efeito semelhante sobre o leitor que se reconhece, pelo menos em algumas das suas facetas, no espelho encontrado em *Cartas a mi mamá*.

Referências

- AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L.; MARTHA, A. A. P. (orgs.). *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis: ANEP, 2010.
- ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANDRUETTO, M. T. *Por uma literatura sem adjetivos*. Pulo do Gato, 2008.
- AZEVEDO, R. *Formação de leitores e razões para a literatura*. In: SOUZA, R. J. (org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, 2004.
- BERTH, J. Estética e afetividade: noções de empoderamento. In: BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BLOCH, A. Tereza Cárdenas, escritora: “No princípio, o universo era todo branco”. Entrevista. *O Globo*. 30 de setembro de 2014. In: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/tereza-cardenas-escritora-no-principio-universo-era-todo-branco-14086763>>. Acesso em 18 nov. 2019.
- CABRERA, O. Entre a invisibilidade e a cor do medo: literatura e escravidão no Brasil e em Cuba. In: CABRERA, O.; ALMEIDA, J. de. *Caribe: sintonias e dissonâncias*. Goiânia: CECAB, 2004.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 13, n. 37, pp. 45-56, abr. 2008. FapUNIFESP. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2020
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: LIMA, A. de et al. *O direito à literatura*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- CÁRDENAS, T. *Cartas a mi mamá*. Toronto: Groundwood Group, 2006.
- CARDOSO, R. A criança que se lê, o mundo que se percebe, o sonho que se constrói: possibilidades da inclusão étnico-racial. In: VÁRIOS AUTORES. *Deslocamentos críticos*. São Paulo: Laboratório Online de Crítica Literária/Núcleo Audiovisual e Literatura/Itaú Cultural: Babel, 2011.
- COSSON, R. *Letramento literário, teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GOMES, N. N. *Educação e identidade negra*. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- GOUVÊA, M. C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf>>. Acesso em: 17/11/2020.
- HALL, S. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº24. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996, 2004.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

PASKO, P. Teresa Cárdenas: *griot* dos princípios e finais. Entrevista. *Veredas*. 2 de abril de 2018. In: <<http://www.nonada.com.br/2018/04/teresa-cardenas-griot-dos-principios-e-finais/>>. Acesso em 17.nov. 2019.

RODRÍGUEZ RUIZ, P. O problema racial se resolverá quando se destruírem a negrura do negro e a branquidão do branco. *Sociol. Antropol.*, 2017, vol.7, n.1, pp.269-282. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752017000100269&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 out. 2020.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2 ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WEST, C. Genealogy of modern racism. In: ESSED, P.; GOLDBERG, D. T. (eds.). *Race critical theories: text and context*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers, 2002.

WEST, C. The new cultural politics of difference. In: FERGUSON, R. et al. (eds.). *Out There: marginalization and contemporary cultures*. New York: The New Museum of Contemporary Art, 1990.

Recebido em: 18/09/2020

Aceito em: 01/11/2020