

## Infância e intolerância religiosa: a literatura e as possibilidades de práticas decoloniais

TARCIA REGINA DA SILVA\*

ÉRIKA DE SOUSA MENDONÇA\*\*

**Resumo:** Neste artigo, reconhece-se que nosso processo de colonização foi estruturado a partir da ideia de raça como instrumento de classificação social, o que se estende por todo o tecido social, inclusive a instituição escolar. A partir desta premissa, objetiva-se analisar um livro de literatura infantil que atenta para a importância de se discutir a decolonialidade cosmogônica desde a Educação Infantil. Analisando-se os textos verbais e não-verbais, discute-se sobre os processos de identificação, de identidade, de massificação e as possibilidades subjetivantes singulares. Neste trabalho, também se reflete sobre o preconceito e a intolerância sofridos pelos povos de religiões de matriz africana desde a infância. Destaca-se o papel da escola e como o uso da literatura na Educação Infantil pode contribuir para o desvelamento das formas de colonialidade, constituindo-se uma potente ferramenta pedagógica de combate às formas de exclusão, negação e subalternização das quais os grupos racializados são vítimas no/e através do currículo.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais; Colonialidade; Subjetivação; Educação Infantil.

### Childhood and religious intolerance: literature and possibilities of decolonial practices

**Abstract:** This article recognizes that our colonization process was structured from the idea of race as an instrument of social classification, which extends throughout the social fabric, including the school. Based on this premise, we analyze a children's literature book, which pays attention to the importance of discussing cosmogonic decoloniality since Early Childhood Education. From the analysis of verbal and non-verbal texts, it discusses processes of identification, identity, massification and possibilities of subjectivation, in addition to reflecting on the prejudices and intolerances that people of African religions suffer from childhood. We highlight the role of the school and how the use of literature in Early Childhood Education can contribute to the unveiling of forms of coloniality, constituting a powerful pedagogical tool to combat the forms of exclusion, denial, and subordination of racialized groups through the curriculum structure.

**Keywords:** Education in ethnic-racial relations; Coloniality; Subjectivation; Child education.



\* **TARCIA REGINA DA SILVA** é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Professora adjunta da Universidade de Pernambuco. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica. Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PROCADI) e do Programa Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Socioambiental (PPGSDS).



\*\* **ÉRIKA DE SOUSA MENDONÇA** é Professora Adjunta do Curso de Bacharel em Psicologia-Formação do Psicólogo da Universidade de Pernambuco. Professora Permanente do Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade de Pernambuco. Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

## 1. Introdução

A colonialidade é, por vezes, apresentada, em estudos acadêmicos, como resquícios de um modelo de vida colonial que insiste em se manter em viva expressão, mesmo tendo passados mais de 500 (quinhentos) anos da conquista das Américas por colonos europeus e mais de dois séculos da abolição da escravização de negros na nação brasileira.

Questionamo-nos, porém, sobre a adequação do termo “resquícios” nesse contexto. Em consulta ao Dicionário Online de Língua Portuguesa (2021), o substantivo masculino “resquício” refere-se à ideia de vestígio, daquilo “que pode indicar ou confirmar a presença de alguém ou de alguma coisa em algum lugar”. Pode significar, ainda, “resto; o que sobra de alguma coisa” e “fenda; fresta ou abertura muito pequena”.

Seriam, então, as diversas expressões da colonialidade hoje encontradas no Brasil um resto, uma sobra, uma fenda, uma fresta de abertura pequena pela qual lógicas patriarcais e racializadas se manifestam? Ou a colonialidade tomaria amplo espaço de manifestação cotidiana, mostrando-se mais como uma estrutura prevalente do que como uma sobra ou resquício de um pensamento e um modo de operar colonial?

Numa reflexão histórica e política, à guisa de compreender o fenômeno a que nomeou colonialidade do poder, Quijano (2005, p. 117) destaca: “A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade”. O poder a que o autor se refere tem como eixo fundamental a diferenciação entre conquistadores (brancos) e conquistados (negros e indígenas), justificada por uma ideia equivocada, mas política, econômica e

estrategicamente construída, denominada raça. Além disso, o autor supracitado identifica, nessa forma de poder instaurada, a primeira identidade da Modernidade, esta que, de tão fundante (e profunda), persiste e diferencia pessoas pela cor de pele ou pela situação socioeconômica, valorando-as de modos distintos.

Partindo de uma “supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 117), institui-se uma classificação da população da América — e, mais tarde, do mundo — nesse novo padrão de poder, o que rotula sujeitos e determina uma divisão de classes em torno do capital, a partir do controle do trabalho, de seus recursos e dos produtos. Instaura-se, assim, uma classificação social universal baseada no fator raça, imprimindo-se uma divisão mundial que situa, de modos diferentes, os sujeitos brancos e os sujeitos não-brancos.

Diante disso, admite-se, neste estudo, a prevalência — não o resquício — desse modo colonial e classificatório de existir, bem como defende-se a necessidade de construção e de implementação de estratégias que evoquem rupturas e provoquem transformações paulatinas e persistentes em direção a uma decolonialidade.

Ora, se esta prevalência é admissível, entende-se também que ela se naturaliza nas relações cotidianas, expressa-se na formação de sujeitos sociais desde a mais tenra idade e se institucionaliza numa lógica soberana de manutenção de privilégios de uma raça/cor de pele sobre outra, de uma religião sobre outra, numa perspectiva da branquitude, tal como refletem Schucman (2012) e Carone e Bento (2014). Desse cenário, fazem parte instituições como as famílias e as escolas.

Assim, é nelas que se deve plantar sementes decoloniais.

Nesse sentido, após a promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), houve certo fomento de obras de literatura infantil que visassem trazer à tona a questão das relações étnico-raciais. É através, principalmente, dessa estratégia pedagógica do uso da literatura infantil que a implementação das referidas Leis tem acontecido na Educação Infantil. Araújo e Silva (2012) salientam que a presença da população negra nas obras literárias ainda oscila entre a não-representação e a apresentação de forma racista e estereotipada. Por sua vez, Debus (2017) enfatiza que os títulos que conhecemos no campo da literatura infanto-juvenil — os que tratam das relações étnico-raciais — estão agrupados em três categorias: i) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, ii) literatura afro-brasileira e iii) literaturas africanas.

Semelhantemente, Kirchof, Bonin e Silveira (2015) apontam que há três perspectivas por meio das quais a abordagem da temática étnico-racial é realizada: na primeira, são apresentados conflitos que envolvem atos de preconceitos ou de discriminação racial; na segunda, a população negra entra em cena em episódios cotidianos sem que a questão racial seja a discussão norteadora; na terceira, a questão é tratada de maneira celebratória, tentando ensinar como crianças e jovens devem se comportar em relação às diferenças.

A narrativa selecionada para este estudo, do livro *Minhas Contas* (ANTONIO, 2008), está situada na primeira perspectiva. Contudo, o peculiar é que o conflito racial se dá entre duas crianças negras por causa da religião. Assim, a obra se compromete com a ruptura com a colonialidade cosmogônica. Esta é

defendida por Walsh (2009) como um dos eixos da colonialidade, inserida na antítese natureza/sociedade, visando a desconsiderar “o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre os mundos biofísicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses e orixás” (WALSH, 2009, p. 10). Essa dimensão da colonialidade, ao repudiar tais relações, anula a base de vida de povos ancestrais, incluindo-se indígenas e africanos.

Nessa perspectiva, a colonialidade tem um sentido mais amplo para as referidas populações, pois, de acordo com Walsh (2009, p. 11), a negação de suas formas de vivência induz à sua representação social como um povo “não civilizado, não moderno, menos humano”. Dessa forma, essa visão contribui para que as crianças de religiões afro-brasileiras neguem seu pertencimento religioso na escola, desde a Educação Infantil. Vale salientar que, para este estudo, compreende-se as religiões afro-brasileiras como “o conjunto de práticas religiosas que se originaram dos povos africanos em nossa terra e nomeia-se povo-de-santo o conjunto de seus praticantes, notadamente os integrantes do Candomblé, Umbanda e suas variantes” (TRAMONTE, 2013, p. 101).

Ainda de acordo com Tramonte (2013, p. 103), o Candomblé, ou Candomblés, no plural — considerando-se a variedade e as matizes em que se organizam —, “é oriundo das nações Nagô, Jeje, Angola, Congo e alguns são miscigenados, como o Candomblé de Caboclo, com influência indígena”. Destaca-se, ainda, que as “crianças de candomblé frequentam escolas, como qualquer outra criança de qualquer outro credo, mas ‘não são vistas’, ‘não existem’ e, ‘quando’ existem são encarados por muitos professores e professoras como um problema a ser resolvido” (CAPUTO, 2011, p. 173-174,

aspas da autora). Por isso, são constantemente vítimas de intolerância e discriminação religiosa.

Ressalta-se, aqui, o artigo 5º, inciso VI, da Constituição (BRASIL, 1988, s.p.): “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma de lei, a proteção dos locais de culto e suas liturgias”. De acordo com a “Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou convicções”, em seu Artigo 2º,

§2. [...] entende-se por ‘intolerância e discriminação baseadas na religião ou nas convicções’ toda a distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e cujo fim ou efeito seja a abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (ONU, 1981, p. 2, aspas do autor).

Apesar disso, tais dispositivos legais não têm impedido que, desde a infância, haja vítimas do preconceito e da intolerância religiosa. Dessa maneira, concebendo-se o potencial da escola de (re)educar as relações étnico-raciais, o trabalho pedagógico com o livro *Minhas Contas* (ANTONIO, 2008) apresenta-se como uma fortuita oportunidade de valorizar, na Educação Infantil, a história e a cultura da população negra. Também contribui para desenvolver um trabalho pedagógico que valoriza e reconhece a diferença e se compromete com o combate ao preconceito, à discriminação e à intolerância religiosa. Nesse sentido, conforme Debus (2010, p. 204),

Esse livro traz, com maestria, uma temática de cunho íntimo e familiar que é a religiosidade, nesse caso, a herança religiosa do povo negro, quase inexistente nos livros para

crianças, culminando com uma valorização da religião de matriz africana, rompendo com um discurso homogêneo, e muitas vezes imposto, sobre religiosidade.

*Minhas Contas*, de Antonio (2008), cria possibilidades pedagógicas para que profissionais da educação passem a valorizar as diferenças e a diversidade cultural religiosa, amparados por conhecimentos que enaltecem as distintas culturas e religiosidades, tais como o ateísmo e o agnosticismo. No que se refere à diversidade religiosa, é significativo ressaltar a importância de os currículos escolares poderem “integrar, discutir e estudar o fenômeno religioso, de modo científico e respeitoso, para que seja possível desconstruir e desnaturalizar estereótipos, preconceitos e silenciamentos presentes na escola e na sociedade” (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 186) — isso desde a Educação Infantil.

É nesse cenário, pois, que este estudo se propõe a problematizar o uso da literatura na Educação Infantil, enxergando-a como ferramenta de reflexão e de ação decolonial. O livro selecionado é brasileiro, escrito por Luiz Antonio e ilustrado por Daniel Kondo, com a primeira edição publicada em 2008. Objetivou-se analisar seu conteúdo enquanto potência narrativa de desconstrução de modos de operar coloniais que persistem na atualidade. Ainda, entendemos que um uso semelhante pode ser feito por escolas de Educação Infantil, de forma a emergir, a partir de uma atividade lúdica de contação de histórias, uma reflexão que contribua para a reeducação das relações étnico-raciais e para o rompimento de práticas coloniais que limitam e cerceiam expressões culturais plurais dos povos afro-brasileiros. Nesse contexto, este artigo se apresenta como uma proposição crítica que reflete acerca do uso da

literatura infantil como estratégia decolonial na escola, ao passo que analisa o próprio conteúdo da literatura escolhida, sob a perspectiva da decolonialidade.

Cabe ressaltar, por fim, que, para a análise aqui proposta, o tema da diversidade religiosa é importante, visto que evoca a chamada colonialidade cosmogônica (WALSH, 2009). Esta, como mais uma faceta do pensamento colonial, tem o intuito de anular a base de vida dos povos ancestrais, tanto de indígenas quanto de africanos, desconsiderando suas cosmovisões, suas religiosidades e sua relação com a natureza e com o sagrado. No entanto, neste espaço, o que mais interessa é a possibilidade de usar a tensão religiosa suscitada como mais uma expressão do racismo e da colonização do poder, do saber e do ser, as quais engessam as manifestações das diversidades e restringem saberes e vivências plurais. Isso posto, *Minhas Contas* (ANTONIO, 2018) contribui fortemente para que o centro das práticas pedagógicas possa ser a valorização, o reconhecimento e a celebração das diferenças.

## **2. Identidade, identificação, massificação e singularização: tensionamentos e possibilidades**

Em *Minhas Contas*, os personagens Pedro e Nei, “os dois furacõezinhos”, como a eles se refere a avó de Nei, são amigos, parceiros de brincadeiras e de aventuras. Ambos são negros, são crianças e têm sua amizade aceita e estimulada pelas famílias. Contudo, há um aspecto que os difere: Nei carrega, em seu corpo, ao redor do pescoço, contas coloridas que simbolizam seu vínculo com o Candomblé, e a mãe de Pedro se incomoda com a escolha religiosa do amigo de seu filho. Motivada pelo preconceito religioso e cultural, a mãe de Pedro, também uma afrodescendente,

decide proibir a amizade entre as crianças. Teria sido sua atitude racista?

Ao se discutir sobre o racismo, por vezes, imagina-se tratar-se de um preconceito racial emitido por pessoas que se consideram brancas em direção a pessoas que consideram pretas e pardas. Além disso, acredita-se que o preconceito está baseado tão somente na cor da pele. O livro, porém, ilustra uma situação na qual é uma mulher negra que se dirige a uma criança também negra. É um ato discriminatório baseado na escolha religiosa de sua família, uma vez que a religião de Nei é de matriz africana e é diferente da professada pela mãe de Pedro. Para Gomes (2005, p. 52), então,

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

No texto literário analisado, encontramos a manifestação da primeira asserção da definição acima: a mãe de Pedro demonstra aversão ao pertencimento religioso de Nei, exposto através do sinal observável “contas coloridas”. Todavia, a segunda asserção da citada definição não encontra correspondência na narrativa ora problematizada, pois não há a deslegitimação de uma suposta raça inferior por uma raça supostamente superior. Há, por outro lado, a discriminação entre pessoas que são de peles negras, que se vinculam a credos diferentes, sendo que uma delas não aceita a opção da outra, ainda que seja

uma criança, o melhor amigo de seu filho. Além de um ato discriminatório e racista, temos também, na atitude da mãe de Pedro, a intolerância religiosa, prática esta que se repete como um modo colonial que coíbe qualquer manifestação distinta daquela que é prevalente e euro(branco)-centrada.

A intolerância diz respeito a uma reação negativa a tudo o que é diferente daquilo que é assumido como aceitável por uma pessoa ou por um grupo (aceitável tão somente porque se identifica e se naturaliza como o normal ou o ideal a ser perseguido). Todavia, há que se ressaltar que a negação da pluralidade, com a homogeneização e a massificação de modos de existência, reflete uma estratégia colonial que se afirma também sob o viés capitalista.

Guattari e Rolnik (1996) nos convocam a refletir sobre aquilo que nomeiam “sociedade capitalística”, que, por sua vez, produziria “subjetividades capitalísticas”. Nessa ótica, os sujeitos seriam formatados como produtos de natureza essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. Os sujeitos, capturados pelo sistema capitalista, seriam uniformes em suas maneiras de perceber o mundo e de se articular com o tecido urbano, com os processos do trabalho e com a ordem social que sustenta essas forças produtivas. Nesta lógica, (GUATTARI; ROLNIK, 1996), essa formatação subjetiva estaria, pois, envolvida em um sistema de conexão direta com as máquinas de controle social e com as instâncias psíquicas, favorecendo a promoção e a manutenção de esquemas dominantes. Os autores pontuam que haveria uma função literalmente produtiva da subjetividade, que atuaria sorrateiramente na modelização de comportamentos, sensibilidades, percepção, memória e relações sociais. É

possível afirmar que, nessa modelização, estariam inclusas práticas culturais e religiosas definidas como satisfatórias ou aceitáveis; o que se expressasse diferentemente disso não seria admissível por determinado grupo. Esse é o caso das religiões de matriz africana, culturalmente mitificadas como algo ruim, perigoso e evitável. Como é na realidade, assim também é ilustrado em *Minhas Contas*.

A mãe de Pedro, nesse texto, deixa-se levar por suas impressões equivocadas, que, não obstante, são socialmente instituídas e partilhadas como verdades. Essa atitude revela, também, seu processo de construção identitária. Conforme pondera Munanga (2006, p. 17),

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Analisando-se o pensamento de Munanga (1994) sobre a construção da identidade, vê-se que a mãe de Pedro defende seu próprio território religioso, ao separar duas crianças apenas porque a manifestação religiosa de uma delas não coincide com o modelo ou crença valorizada pela personagem. Ou, ainda mais profundamente, tenta proteger seu filho de um território religioso que não lhe apraz. Identifica-se, na mãe de Pedro, um movimento de negação do desejante do outro (Nei e o Candomblé), simplesmente porque esta escolha se

contrapõe às suas próprias escolhas e às de seu grupo de pertença.

O livro analisado neste artigo, enfim, denuncia os tensionamentos provocado por um modo de subjetivação que é capitaneado pelo colonialismo mediante artefatos capitalistas e racializados, nos quais há massificações dos modos de ser e negação das pluralidades e diferenças. A narrativa criada por Antonio (2008) vai, desse modo, incidir nos pontos de singularidade, na dimensão do desejo, no confronto com as maneiras como se fabrica a subjetividade em escala planetária — num posicionamento, portanto, de um sujeito político (MENDONÇA, 2018). Essa singularidade se impõe a partir de movimentos de resistência. No caso de *Minhas Contas*, trata-se de um movimento proporcionado pela avó de Nei, que defende a aceitação das diferentes crenças e até da não-crença, ressaltando à criança apavorada as belezas de sua religião.

### 3. Nei: um menino do Candomblé, macumbeiro

Retoma-se, nesse item, as falas da mãe de Pedro, a fim de enfatizar aspectos da questão da diversidade cultural religiosa e analisá-la. Uma dessas falas é a seguinte: “Pedro, meu filho, não quero mais você com o Nei. Ele usa aquelas coisas no pescoço... Coisas de macumbeiro. Tá proibido de entrar aqui em casa” (ANTONIO, 2008, p. 6).

Pedro reproduziu para seu amigo o que a mãe havia lhe dito e saiu correndo. Talvez isso tenha também lhe provocado muitas dores e questionamentos. Por que ele não podia mais ser amigo de seu melhor amigo? Por que as contas de Nei eram um impedimento para que eles convivessem? Acerca disso, Debus (2010, p. 204) avalia: “o colar de contas, poderíamos aqui metaforizar como o

cordão umbilical que une o menino Nei ao candomblé, é o objeto que identifica a sua religiosidade, que, ao mesmo tempo, cria a fronteira e divide a amizade”. Por que, desde a infância, as relações de amizade são impedidas por diferentes pertencimentos religiosos? Qual o problema em ser filho de santo, menino de terreiro, macumbeiro?

A palavra ‘macumba’ (originalmente ‘dança’) se refere a uma série de costumes africanos que foram trazidos para o Brasil pelos negros e que ainda hoje são cultivados, de forma ora mais distante, ora mais próxima da original, por parcelas da população crioula. Em seu sentido mais amplo, designa um conjunto de diferentes atos que emanam de uma atitude negro-mística: práticas de evocação dos tipos mais variados, empregadas algumas vezes para cura de doentes, outra para a conquista de parceiros amorosos renitentes por meio de feitiços, ou também para o aniquilamento demoníaco do inimigo [...] por fim o ritual e liturgia de religiões praticadas em solo brasileiro que são originalmente africanas, e, por alguns designadas como ‘fetichistas’, tudo isso é chamado na linguagem popular de macumba (ROSENFELD, 2007, p. 49-50, aspas do autor).

Cecchetti e Oliveira (2015) chamam a atenção: mesmo que, na sociedade, haja uma ampla gama de opções espirituais, ainda temos o desafio de ratificar o respeito e o reconhecimento à diversidade religiosa. Dessa maneira, é significativo que os profissionais da educação se comprometam com a erradicação das estratégias de inferiorização e de negação da crença e da religiosidade do outro, o que promove preconceitos, discriminações, intolerâncias e variadas tentativas de invisibilização e de silenciamento no cotidiano escolar. De acordo com Silva e Dias (2018), as

crianças negras vivem fortemente um contexto de desigualdade na escola. Por conseguinte, é importante que elas se vejam representadas no currículo e tenham “o direito de vivenciar a sua cultura na escola, a partir da desconstrução do caráter monocultural e etnocêntrico das práticas educativas” (SILVA; DIAS, 2018, p. 133).

A partir dessa provocação, de ser macumbeiro e de usar contos, o personagem Nei começa a se questionar sobre o que o amigo Pedro lhe falou. Esses questionamentos demonstram toda a riqueza imagética da obra, pois o ilustrador Daniel Kondo associa, por meio das ilustrações, os sentimentos de Nei aos orixás. Nesse percurso narrativo, Nei enuncia: “Fiquei na esquina sozinho” (ANTONIO, 2008, p. 11). Arelada a essa sensação, há uma imagem do menino pensativo, e aparentemente confuso, sobre um fundo vermelho e uma forquilha, fazendo uma associação a Exu, que, conforme as informações complementares do próprio livro, “é a primeira entidade, o orixá que é sempre saudado no início dos trabalhos e leva as informações. É o movimento, aquele que inicia tudo” (ANTONIO, 2008, p. 54). Com isso, evidencia-se como aquela conversa desequilibra a relação entre os dois amigos e lhes apresenta um novo rumo, um novo movimento.

A conexão estabelecida com os orixás, através das relações entre linguagens verbal e não-verbal, pode ser observada em muitos outros trechos, tais como “Fiquei com tanta raiva que eu queria lutar” (ANTONIO, 2008, p. 12-13) — que se associa às imagens que lembram Ogum, “dono da guerra” (ANTONIO, 2008, p. 54); “Chorei como um rio” (ANTONIO, 2008, p. 22-23) — que, nas ilustrações, fazendo alusão a Oxum, o orixá que “vem dos rios e das águas doces” (ANTONIO, 2008, p. 55); ou,

ainda, “gritei um trovão” (ANTONIO, 2008, p. 27) — que lembra Xangô, o representante da “justiça, os raios e trovões (e também o fogo)” (ANTONIO, 2008, p. 55).

Dessa maneira, mostra-se como Nei, a partir de seu pertencimento religioso, experiência a vida em conexão com a natureza e com o sagrado. O autor e o ilustrador da obra manifestam, então, o compromisso com a “força-vital-mágica-espiritual da existência dos afrodescendentes” (WALSH, 2009, p. 15) e apontam caminhos e possibilidades para que a questão da diversidade religiosa seja tratada com crianças pequenas.

Na sequência da narrativa, após todos esses sentimentos, Nei se questiona: “E se a mãe dele estiver certa?” (ANTONIO, 2008, p. 32). Segundo Caputo (2011, p. 170), “esse sentimento de medo e vergonha não foi construído à toa”. Eles têm relação com séculos de discriminação a que as pessoas que integram as religiões de matrizes africanas foram submetidas. É nesse momento que a ancestralidade entra em cena, pois as explicações da mãe e da avó de Nei dão relevo à importância de seu pertencimento religioso: “O candomblé é uma religião linda, filho. Prega o bem e o amor à natureza” (ANTONIO, 2008, p. 35).

O Candomblé, originário da África e que adquire feição própria em solo brasileiro, é uma congregação de sobrevivências étnicas que teve grande disseminação e reinterpretação como cultura afro-brasileira em nosso país, uma produção cultural que constrói a aliança entre os planos do sagrado e do humano. A sociedade do Candomblé é controlada e protegida por dois elementos fundamentais: a natureza, o meio ambiente, corporificada e santificada nos orixás e as expressões dos antepassados. A

música, dança, canto, gestos e alimentos emanam a força vital e as máscaras, esculturas, adornos e pinturas contribuem na unidade do grupo social, simbolizando seus ciclos e passagens (TRAMONTE, 2013, p. 108).

O Art. XVIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) afirma que toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, à consciência e à religião, inclusive a liberdade de mudar e de manifestar a religião ou crença por meio do ensino, da prática e do culto, de forma isolada ou coletiva. Pode, ainda, expressar-se em público ou particularmente, no cotidiano das relações sociais brasileiras e na escola. Embora haja uma garantia desses direitos, nem sempre há o respeito.

A escola, por seu turno, pode contribuir para a formação de “cidadãos críticos e responsáveis, capazes de conviver com a complexa diversidade de identidades, pensamentos, opções espirituais, valores e práticas sociais” (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 189). Nessa direção, o livro em discussão traz uma linda lição sobre a diversidade religiosa:

Se Deus é um só em todas as religiões, por que as pessoas se preocupam com o jeito com que os outros amam esse Deus? Cada um ama de um jeito. Seu avô era católico, não ia ao terreiro. Todo mundo tem o direito de ter a sua religião. De usar um crucifixo, um quipá, um turbante, um manto colorido, guias ou fios de contas (ANTONIO, 2008, p. 42-45).

Considerando essas premissas, Cecchetti e Oliveira (2015, p. 187) afirmam que “acolher, valorizar e respeitar as diferentes identidades religiosas presentes na vida cotidiana, incentivando a convivência respeitosa, faz parte da gama de desafios que se interpõem ao campo educativo brasileiro na atualidade”.

Assim, a partir das explicações da mãe e da avó, Nei retoma o orgulho de ser criança de Candomblé e explica para Pedro que todas as religiões são especiais, enfatizando, inclusive, a importância de respeitar aqueles que não têm religião. Entretanto, Pedro “nem ouviu, de preocupação. A mãe dele estava com uma coceira danada” (ANTONIO, 2008, p. 46). Ao chegar em sua casa e compartilhar, às gargalhadas, a preocupação de Pedro, Nei leva uma bronca de sua avó, por estar zombando da mãe do amigo, e recebe algumas folhas de plantas para entregar à mãe de Pedro, a fim de que ela obtivesse alívio da coceira: “Tia, tome banho com essas folhas. Ela nem agradeceu, só se coçou” (ANTONIO, 2008, p. 50).

Conforme Tramonte (2013), a ecologia, dentro do contexto da espiritualidade afro-brasileira, ocupa um espaço primordial, sendo responsável por compor a visão do povo de terreiro. Essa ecologia promove ações cotidianas nos ritos e materiais para sua maior preservação. Por isso, a avó de Nei envia para a mãe de Pedro as folhagens. Diante disso, o terreiro exerce uma função educativa através da normatização de hábitos e costumes e do fortalecimento de valores éticos de seus integrantes.

Cecchetti e Oliveira (2015) explicitam que os conhecimentos religiosos que se materializam nas diferentes expressões de religiosidades, credos e tradições são subsídios simbólicos que exercem grande interferência social, sendo utilizados tanto para (re)conduzir a existência quanto para responder às múltiplas questões que cotidianamente acometem os humanos. Nesse caso, a coceira da mãe de Pedro.

Depois de dois dias, a mãe de Pedro visita a família de Nei e leva um bolo como forma de agradecimento. Ela não retoma a conversa sobre o afastamento

das crianças, mas permite que os meninos retomem a amizade. Em seu desfecho, *Minhas Contas* apresenta “uma via de esperança para o término de conflitos religiosos, violações dos direitos humanos e desrespeito à liberdade de pensamento, consciência, religião ou qualquer convicção” (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 189).

#### 4. Considerações finais

Abordando o Candomblé, o livro *Minhas Contas* (ANTONIO, 2008), destinado a crianças pequenas, possibilita que, desde a infância — e no âmbito escolar —, sejam pensadas estratégias didático-pedagógicas que favoreçam o diálogo com as culturas e as tradições religiosas existentes em nosso país, as quais são comumente vítimas de preconceitos, intolerâncias e discriminações. Elaborar uma análise da referida obra caminha em direção ao reconhecimento da existência de outros códigos socioculturais para além daqueles que se impõem socialmente, como as religiões cristãs. Causa, pois, uma ruptura com os efeitos da colonialidade, visto que a abordagem de um livro como esse propicia o trato com a invisibilidade das religiões de matrizes afro-brasileiras, não se limitando apenas à escola, mas estendendo-se por todo o tecido social.

Dessa maneira, neste artigo, almejou-se evidenciar como, desde a Educação Infantil, é possível — e recomendável — implementar práticas pedagógicas decoloniais em suas várias interfaces, de modo a propiciar à criança pequena a valorização e a celebração das diferenças. Apontou-se, aqui, o trabalho com a literatura infantil como um dos dispositivos para que as crianças, já em seus primeiros momentos na escola, possam participar de práticas antirracistas que lhes despertem para o reconhecimento da cultura da população afro-brasileira. Além disso, é importante

proporcionar às crianças a livre expressão e a aceitação das diversas e diferentes religiosidades.

#### Referências

ANTONIO, L. *Minhas Contas*. São Paulo: Cosac e Naify, 2008.

ARAUJO, D. O. C.; SILVA, P. V. B. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 194-220.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/11.0.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/11.0.639.htm). Acesso em: 04.06.2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.html). Acesso em 04.06.2021.

CAPUTO, S. G. Ogan, adósu, òjè, egbonmi e ekedi: o candomblé também na escola. Mas, como? In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 149-181.

CARONE, I.; BENTO, M. A. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. **Revista**

**Internacional de Direitos Humanos**, n. 4, p. 181-197, jun. 2015. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/268.%20Acesso%20em%2004.06.2021>. Acesso em: 04.06.2021.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DEBUS, E. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 191-210, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p191/17846>. Acesso em: 31.01.2021.

DICIONÁRIO ONLINE DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Resquícios**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resquicio/>. Acesso em: 01.06.2021.

GOMES, N. **Alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Brasília: MEC/SECADI, 2005. (História - Coleção para todos).

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

KIRCHOF, E. R.; BONIN, I. T.; SILVEIRA, R. M. H. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/%20reveduc/article/viewFile/1111/416>. Acesso em: 31.07.2021.

MENDONÇA, É. **Entre políticas de adesão e políticas de transformação: construções e expressões de subjetivação política em jovens militantes**. Recife: EDUPE, 2018.

MUNANGA, K. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17-24, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v5i6.8645505. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação**

**fundadas na religião ou nas convicções**. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 25 de novembro de 1981 - Resolução 36/55. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/religiao.htm>. Acesso em: 04.06.2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12.07.2021.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROSENFELD, A. **Negro, macumba e futebol**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SCHUCMAN, L. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 122f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A. A. educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. **EccoS**, São Paulo, n. 45, p. 117-136, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8314>. Acesso em: 04.06.2021.

TRAMONTE, C. Religiões afro-brasileiras: direitos, identidades, sentidos e práticas do “povo-de-santo”. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: EDIFURB, 2013. p. 101-116. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2016-pdf/32111-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-pdf/file>. Acesso em: 04.06.2021.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 11-42.

Recebido em 2021-09-13  
Publicado em 2021-10-01