

DIA E NOITE: DISCUSSÃO INTERCULTURAL NA OBRA INFANTOJUVENIL “SULWE” DE LUPITA NYONG’O

DAY AND NIGHT: INTERCULTURAL DISCUSSION IN THE CHILDREN’S BOOK “SULWE” BY LUPITA NYONG’O

Kellita do Carmo de Araujo 1

Eliane Costa da Silva 2

Ariovaldo Lopes Pereira 3

Resumo: Este trabalho surge da necessidade de discutir a relevância da interculturalidade crítica na intervenção contra discursos de intolerância que corroem o tecido social. Salientamos o papel do autoconhecimento e reconhecimento identitário para enxergar a beleza da própria cultura e da cultura do outro. Nossa proposta é apresentar uma possível análise da obra “Sulwe”, de Lupita Nyong’o (2019), com foco nas perspectivas interculturais das analogias entre dia e noite e no reconhecimento identitário da personagem central. Trata-se de pesquisa bibliográfica de cunho analítico-literário cujas bases teóricas se ancoram em autores/as como Cintra (2021), Gomes (2002, 2003, 2005), Oliveira e Candau (2010), Candau (2020), Rodrigues e Silvestre (2020) e Walsh (2009). Propomo-nos discutir a imprescindibilidade da interculturalidade crítica nos processos educativos, compreendendo que uma interação equitativa entre culturas pode fomentar trocas e que o diálogo pautado na criticidade possibilita uma conscientização e o conseqüente crescimento pessoal e coletivo.

Palavras-chave: Interculturalidade Crítica. Identidade. Sulwe.

Abstract: This work arises from the need to discuss the relevance of critical interculturality in the intervention against speeches of intolerance that corrode society. We emphasize the role of self-knowledge and identity recognition in order to see beauty in our own culture and in the other’s culture. Our proposal is to present a possible analysis of the book “Sulwe”, by Lupita Nyong’o (2019), focusing on the intercultural perspectives of the analogies between day and night and on the identity recognition of the central character. This is a bibliographical analytical-literary study whose theoretical bases are built from authors such as Cintra (2021), Gomes (2002, 2003, 2005), Oliveira and Candau (2010), Candau (2020), Rodrigues and Silvestre (2020) and Walsh (2009). We propose to discuss the indispensability of critical interculturality in educational processes, understanding that an equitable interaction between cultures can foster exchanges and dialogue based on criticality enables awareness and the consequent personal and collective growth.

Keywords: Critical Interculturality. Identity. Sulwe.

- 1 Graduada em Letras-Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás-UEG (2019). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6109-3293>. E-mail: kellytha.araujo@hotmail.com
- 2 Graduada em Pedagogia – PUC-GO (2015); especialista em Educação, Linguagens e Humanidades (IFB) – Campus Riacho Fundo. Mestranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG) Linha de pesquisa: Formação inicial de professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3263-1344>. E-mail: enaliejulho@gmail.com
- 3 Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Linguística Aplicada (UnB). Doutor em Linguística Aplicada (Unicamp). Pós-doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5626-664X>. E-mail: arylopes.br@gmail.com

Considerações Iniciais

Ante o processo de colonização e todos os mecanismos de imposição de padrões e valores de base eurocêntrica, percebe-se uma busca por “universalidade pautada na concepção de mundo daqueles que consideram a sua cultura superior às dos outros” (DUNCK-CINTRA, 2021, p. 84). Essa concepção, na sociedade moderna ocidental, tem se pautado nos valores eurocêtricos desde o surgimento desse fenômeno de base ideológica etnocêntrica cujas raízes remontam ao final do século XV com o início do processo de colonização, por países europeus, de grande parte do mundo então conhecido. O professor, crítico literário e ativista político palestino-estadunidense, baluarte dos estudos pós-coloniais, Edward W. Said, reverberando a concepção do historiador britânico Danys Hay, explica esse fenômeno como a

[...] ideia da Europa, uma noção coletiva que identifica a ‘nós’ europeus em contraste com todos ‘aqueles’ não-europeus, e de fato pode ser argumentado que o principal componente na cultura europeia é precisamente o que torna essa cultura hegemônica tanto na Europa quanto fora dela: ideia da identidade europeia como sendo superior em comparação com todos os povos e culturas não-europeus (SAID, 1990, p. 19).

Trata-se, portanto, de uma forma de pensar o mundo a partir da Europa e seus valores culturais como centrais em relação ao resto do mundo.

Em decorrência dessa perspectiva, discursos hegemônicos que circulam na sociedade moderna, de base colonial, racista, machista e patriarcal, estabelecem os padrões para caracterizar o que pode ser considerado belo, culto, ‘normal’ e aceitável na sociedade, promovendo exclusão e reforçando estereótipos de quem não se enquadra no perfil estabelecido.

Na compreensão de Rezende e Rodrigues-Tapuia (2020), as línguas, as culturas, os conhecimentos e as raças são categorias hierarquizadas, nas quais os povos situados nas margens do centro de poder são subalternizados. Nesse sentido, observa-se que esses povos cujas classes sociais, raças e etnias não são identificadas com os padrões hegemônicos fundamentados nas construções identitárias sincronizadas com os valores do sujeito masculino, de origem europeia ou similar, branco, de classe média, cristão, de orientação cis-heteronormativa, são ‘naturalmente’ alijados das posições de prestígio na sociedade.

Nesse contexto, entende-se que muitos sujeitos que não se enquadram nos padrões acima referidos enfrentam, desde cedo – já na infância –, preconceito, racismo, discriminação, intolerância e rejeição. E – o que é mais assustador e inquietante –, essa situação, muitas vezes, é reforçada no âmbito escolar. Nesse sentido, vale destacar o trabalho de Bento (2012), citado por Nanci Franco e Fernando Ferreira (2017) sobre identidade racial na educação infantil, que lança luzes sobre essas questões, ao concluir que

[...] entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza; crianças pequenas são atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo o fenótipo que mais agrada e o que não é bem aceito; crianças pequenas brancas se sentem confortáveis em sua condição de brancas, frequentemente explicitam que branco é bonito e preto é feio e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo; crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, raramente reagem à colocação de que preto é feio e revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele – quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia; a criança negra parece mais atenta à diferença racial do que a branca (BENTO, 2012 apud FRANCO; FERREIRA, 2017, p. 260).

Essa realidade faz com que a criança negra tenha dificuldades para reconhecer e valorizar a própria cultura e orgulhar-se de suas características raciais e étnicas, uma vez que nos contextos em que se situa socialmente, não há uma representação positiva da sua beleza e identidade, tendo em vista que os padrões são outros.

Com base nesses pressupostos, salientamos a necessidade de práticas sociais que visem promover o respeito e a valorização das diferenças enquanto construtoras das identidades de todos os povos e culturas. Nessa direção, ressaltamos a importância da interculturalidade crítica como ferramenta de práticas educativas, em razão de perpassar os preceitos do multiculturalismo e problematizar as relações de poder presentes no processo de reconhecimento e identificação cultural.

Segundo Rodrigues e Silvestre (2020, p. 417),

[a] interculturalidade crítica, enquanto prática sociopolítica, se preocupa com os/as excluídos/as e subalternizados/as pelo sistema capitalista, buscando acima de tudo a transformação das estruturas, instituições e relações sociais. É um projeto social, político e epistêmico a ser reconhecido, pela educação e a sociedade, como uma ação de insurgência, bem como uma forma de inter-relacionar as práticas sociais numa perspectiva dialógica e problematizadora, principalmente no questionamento de qualquer sofrimento, inferiorização ou condição radical.

Nessa perspectiva, faz-se necessário um olhar crítico sobre o diálogo entre as culturas presentes na sociedade dita globalizada, visto que esse diálogo é comumente assimétrico e expõe desigualdades, servindo, muitas vezes, para aprofundar a distância ao invés de unir as culturas e seus povos. Essa visão coaduna-se com a compreensão de Boaventura Souza Santos (2005 apud ROJO, 2009, p. 113) de que “a globalização intensifica fortemente – quando não provoca ou intensifica – com outros fenômenos de depreciação e de diminuição da qualidade de vida no planeta, tais como o *aumento dramático das desigualdades* e da exclusão entre/de povos, classes étnias e indivíduos [...]” (ênfase no original).

Diante de tais constatações, acreditamos que é preciso discutir os acontecimentos e elementos de exclusão e inclusão imbricados nas relações de poder que se manifestam em ações explícitas e/ou implícitas de desvalorização, silenciamento e invisibilidade de determinados grupos sociais e identitários. Assim, para além de uma perspectiva que reconheça e celebre a diversidade cultural que compõe a sociedade, necessita-se de abordagens que problematizem e desvelem os pressupostos que promovem a discriminação, o preconceito e a violência, a fim de diminuir e deslegitimar os casos de exclusão e de injustiças sociais. Dessa forma, salienta-se que “mais relevante do que a identificação de uma pessoa seria entender as razões pelas quais ela é incluída ou excluída de determinado grupo ou sociedade” (MONTE MÓR, 2002, p. 151).

A proposta que se coloca a partir de uma perspectiva intercultural de sociedade não é exaltar ou inferiorizar uma parcela desse corpo social, mas mostrar a importância e riqueza das diferenças, entendendo a contextualização histórica da realidade atual, a fim de desvelar e desconstruir os (pré)conceitos e estigmas que não podem mais se fazer presentes em nosso meio.

Além desta introdução, este artigo está assim organizado: Na primeira seção de análise, adentramos os conceitos de identidade e trazemos reflexões sobre as aflições e dificuldades no processo de construção identitária da protagonista Sulwe. Em seguida, apresentamos a interpretação das relações interculturais presentes na obra em estudo e discutimos os pressupostos da interculturalidade crítica ancorados em autoras e autores que abordam o tema. Nas considerações finais, salientamos a importância da valorização das diferenças e evidenciamos os construtos expostos na pesquisa.

Objetivos e objeto deste estudo

Este trabalho visa contribuir com as discussões sobre a relevância da interculturalidade crítica nos processos educativos – formais ou não –, entendendo que, por meio da problematização do conceito de valorização de culturas, é possível intervir contra os discursos de intolerância e desigualdade e ressaltar o valor da equidade e a beleza e riqueza das diferenças. Almejamos, aqui, refletir sobre a importância da construção do respeito e da valorização das diferenças, desde a infância, e ainda, salientar o papel do autoconhecimento e do reconhecimento social, cultural e identitário para que assim todos e todas, de qualquer origem sociocultural, de múltiplas identidades, pertencentes a diferentes raças e etnias, sejam capazes de enxergar a beleza e a preciosidade da própria cultura e aprender a dialogar e interagir com a cultura do outro.

Com esse propósito e na busca de melhor compreender esses processos, centramos nosso foco na análise da obra infantojuvenil “Sulwe” de Lupita Nyong’o (2019), com o intuito de evidenciar as perspectivas interculturais nas analogias entre dia e noite e na construção de reconhecimento identitário da personagem Sulwe. Apresentamos, a seguir, alguns dados sobre a autora e um breve resumo da obra em análise.

Figura 1. Lupita Nyong’o



Fonte: Disponível em: <https://www.barnesandnoble.com/blog/kids/an-interview-with-lupita-nyong'o/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

Lupita Nyong’o é atriz, escritora e produtora de cinema. Nyong’o tem dupla nacionalidade, sendo então queniana e mexicana, pois nasceu no México e seus pais, no Quênia. Sua atuação se iniciou aos 14 anos, como Julieta, na peça *Romeu e Julieta*; atuou no filme “12 anos de escravidão” (2013), que lhe rendeu o Oscar de melhor atriz coadjuvante. É ativa na defesa dos direitos das mulheres, dos animais e na prevenção de assédio sexual. Fez mestrado em atuação na *Yale School of Drama*, na Universidade Yale, nos Estados Unidos, onde participou de várias peças teatrais e finalizou o curso com a premiação de estudante notável. Atua no papel da Nakia na filmografia em produção intitulada “*Black Panther: Wakanda Forever* – (“Pantera Negra: Wakanda para Sempre”), continuação do filme “Pantera Negra” (“*Black Panther*”).¹

¹ Fonte: https://www.purepeople.com.br/famosos/lupita-nyong-o_p3544. Acesso em: 23 jun. 2022.

Figura 2. Capa do livro *Sulwe*



Fonte: Disponível em: <https://www.barnesandnoble.com/blog/kids/an-interview-with-lupita-nyong'o/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

Essa obra retrata a história de Sulwe, uma menina que passa por um percurso doloroso de aceitação identitária. No início da narrativa, Sulwe se sente inferior às demais pessoas a sua volta, devido ao seu tom de pele mais escuro. A protagonista passa por diversos conflitos e realiza várias ações com o intuito de clarear a sua pele, mas não obtém sucesso. Ela recebe amor de sua família e, através dos ensinamentos de sua mãe e de uma encantadora viagem com uma estrela cadente, ao conhecer o apólogo sobre Dia e Noite reconhece a beleza de sua cor e compreende que as diferenças ampliam a riqueza de possibilidades e não pode deslegitimar o valor de alguém.

Sobre nascer com a pele da cor da meia-noite: dores do processo de reconhecimento e valorização identitária

O termo identidade é utilizado neste artigo em sintonia com a concepção da pesquisadora Nilma Lino Gomes, de “uma construção social histórica e cultural repleta de densidade, conflitos e de diálogo” (GOMES, 2002, p. 39). Nessa perspectiva, não existe a possibilidade de a identidade ser construída de forma individual ou no isolamento. Para essa construção identitária, a multiplicidade de vivências na comunidade contribui com a formação social do sujeito. As contribuições e escolhas englobam, não somente nossos gostos, mas também, a relação com os outros indivíduos, que farão essa influência. Assim, “[...] a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento” (GOMES, 2002, p. 40).

Ainda de acordo com a pesquisadora,

[...] como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p. 43).

Na obra analisada, a autora Lupita Nyong’o conta a história de Sulwe, uma menina que “nasceu com a pele da cor da meia-noite” (p. 5) e que vivia com conflitos por não aceitar a sua cor e nem enxergar a sua beleza. Ao longo da narrativa a protagonista nos conduz aos seus espaços

como, por exemplo, a escola e alguns cômodos da sua casa. Sulwe tenta apagar a própria pele com certas atitudes, mas, no final da história, ela reconhece o seu valor por meio de uma encantadora viagem com a estrela cadente que a faz perceber a importância do dia, da noite e de todas as cores.

A história de Sulwe retrata a sua construção identitária. A partir da percepção da protagonista, observa-se que ela sonhava em ter a cor da mãe, da sua irmã e do seu pai, pois sentia que a sua cor de pele não era tão bem recebida como a dos seus familiares. Essa comparação que a inferioriza perpassa na vivência social.

A mamãe tinha a cor da aurora, o papai tinha a cor do crepúsculo e Mich, sua irmã, tinha a pele da cor do meio-dia. Poucos colegas da escola se pareciam com Sulwe. As pessoas davam apelidos carinhosos, como Raio de Sol e Bela, para Mich, sua irmã. As pessoas chamavam Sulwe de Neguinha, Escurinha e Noite. Sulwe sempre ficava magoada ao ser chamada assim. Por isso, ela se escondia enquanto sua irmã fazia muitos amigos (NYONG'O, 2019, p. 2).

Figura 3. junto com a sua família e na escola



Fonte: Nyong'o (2019, p. 6).

O trecho acima traz diversas perspectivas em relação aos sentimentos de Sulwe. Demonstra um processo de rejeição, que por vezes expõe uma ressignificação identitária. Sendo assim, é um processo complexo, instável e plural, que faz parte da construção da autoestima e da identidade negra (GOMES, 2002).

Outro ponto importante são os apelidos carinhosos pelos quais eram tratados os familiares de Sulwe. Ela observava a irmã Mich, que era chamada de “Raio de Sol” e “Bela”, enquanto ela era “Escurinha” e “Noite”. A utilização desses adjetivos era percebida por Sulwe como algo ruim, triste, feio e “sem vida”. Trata-se, pois, de um processo de negação que claramente atravessa os diversos ambientes sociais, saindo do seio familiar, indo também para o ambiente escolar.

Nesse sentido, Gomes (2003, p. 171) constata que

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades [...]. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros.

No decorrer da história, Sulwe passa por um processo de tentativa de “apagamento”, “embranquecimento” e começa a negar-se. A partir da percepção negativa de seus apelidos, ela toma quatro atitudes buscando atingir seu objetivo: a primeira, utilizar a borracha para tentar apagar as camadas da sua pele; depois, o uso da maquiagem da sua mãe; em seguida, começa a comer coisas claras e; por fim, uma oração pedindo por um milagre.

Primeira atitude

Então, ela pegou a maior borracha que já tinha visto e tentou apagar algumas camadas de sua pele escura. Isso dói! (NYONG’O, 2019, p. 6).

Figura 4. Sulwe tentando apagar a sua pele



Fonte: Nyong’o (2019, p. 7).

Segunda atitude

Ela entrou escondido no quarto da mamãe e usou a maquiagem dela. Ah, não! A mamãe vai reclamar por isso (NYONG’O, 2019, p. 7).

Figura 5. Sulwe usando a maquiagem da sua mãe



Fonte: Nyong’o (2019, p.7).

Terceira atitude

Sulwe decidiu que mudaria de dentro para fora. Passou a

comer somente os alimentos mais claros e brilhantes. Ela ficou com dor de barriga e foi dormir mais cedo. Pediu um milagre a Deus (NYONG'O, 2019, p. 7).

Figura 6. Sulwe se alimentando com comidas claras



Fonte: Nyong'o (2019, p. 8).

Quarta atitude

Querido Deus,

Por que eu tenho a cor da meia-noite se minha mãe tem a cor da aurora? Por favor, faça com que minha pele seja clara como a pele dos meus pais. Quero ser bonita de verdade. Não quero mais fingir que sou bonita. Quero ter o brilho do dia. Quero ter amigos. Meu Deus, se você estiver me ouvindo e puder atender ao meu pedido, quero acordar com a pele clara e radiante como o sol lá no céu. Amém. (NYONG'O, 2019, p. 9).

Figura 7. Sulwe pedindo um milagre



Fonte: Nyong'o (2019, p. 10).

As etapas sequenciadas acima abordam questões muito íntimas e pessoais, porém refletem um racismo estrutural, que certamente trouxe machucados não só na alma da protagonista, mas também em seu corpo. Essas marcas podem ser vistas na primeira atitude (figura 4) pois, ao tentar apagar as camadas da sua pele, ela esfrega com tanta força que chega a sangrar. Esse ‘apagamento’ da cor da sua pele reverbera o apagamento social ao qual pessoas negras são submetidas cotidianamente nos diversos contextos em que vivem, demonstrando, assim, que vai além dos sentimentos pessoais e passa a ser uma construção coletiva presente na estrutura social, ou seja, um fruto do racismo estrutural.

De forma preocupada, na segunda atitude (figura 5) Sulwe resolve utilizar as maquiagens de sua mãe. Essa atitude configura o desejo de mudar a cor da pele, num processo também de apagamento da sua identidade. Por admirar a beleza de sua mãe, de cor mais clara, ela resolve recorrer a esse meio para que assim pudesse pintar sua pele da mesma cor da pele da mãe. Por fim, resolve não continuar, pois a mãe poderia lhe chamar atenção por usar a maquiagem sem sua permissão.

Ainda sem conseguir seu objetivo em mudar a cor da sua pele, ela resolve se alimentar com comidas claras e brilhantes. A terceira atitude (figura 6) registra a intenção de mudar de dentro para fora, ao comer somente esse tipo de alimento. Porém, ela começou a ficar com mal-estar gástrico. Assim, demonstra tristeza e decepção ao não conseguir seu objetivo, e Sulwe decide ir dormir. Nesse momento ela recorre ao último recurso que lhe resta. Numa atitude que revela a crença no poder do sagrado, busca ajuda para realizar o seu desejo por meio da oração. De forma muito envolvente e sentimental, suplica a Deus que seja bonita como sua mãe e seu pai e radiante como o dia (figura 7).

Mesmo após diversas tentativas, Sulwe não consegue realizar o seu maior sonho, que é ter a cor de sua pele clara como o dia, para sentir-se bonita. Esse desejo expressa o sentimento e a vivência de sentir-se rejeitada devido a características fora do padrão social, como cabelos não lisos, cor de pele não branca etc.

Segundo Gomes (2003), as atribuições representadas pela sociedade ao cabelo – assim como a cor de pele – é um duelo que envolve a todos, ou seja, uma luta que envolve os espaços comunitários. Em uma sociedade permeada por dicotomias, encontra-se uma divisão entre o que é aceito e não aceito, o que é bonito e feio, o que é bom e ruim, o que é normal e anormal. Essa divisão se baseia em concepções eurocêntricas que determinam os valores hegemônicos definidos pelas classes dominantes política, cultural e economicamente.

Sulwe sentiu-se excluída da sociedade devido à cor de sua pele não ser tão “bonita” quanto a de Mich. Ela vivencia um conflito entre “belo” e “feio”, “bom” ou “ruim”. Dessa forma, encontra-se em uma zona de tensão emocional. A partir dessa divergência, a história faz transparecer um padrão de beleza idealizado e construído socialmente (GOMES, 2003). Assim, Gomes (2002) assevera que a identidade negra, juntamente com a educação, torna-se um desafio para desenhar uma pedagogia da diversidade.

Para Gomes (2005), o processo de construção da identidade negra é

[...] um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam [...] podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, 2005, p. 44).

Nesse sentido, salienta-se a necessidade do diálogo e da interação com o outro para que a construção da identidade seja pautada no respeito à diversidade. Para entender esse pressuposto, faz-se urgente a adoção da interculturalidade crítica como ferramenta de educação, seja formal ou não. Para tanto, “A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Um pouco da noite se manifesta em dia e um pouco do dia se mostra à noite: reflexões interculturais

Sulwe precisava enxergar a sua beleza e assumir a sua identidade sem perder o amor e a admiração pelas pessoas que a cercavam e que tinham fenótipos diferentes dos seus. Em uma noite, por intermédio de uma estrela cadente, a protagonista tem a oportunidade de conhecer a história das irmãs Dia e Noite. O enredo narra que Dia e Noite se amavam, mas as pessoas as tratavam de formas diferentes: concediam elogios e palavras carinhosas à Dia e estereotipavam e maltratavam a Noite com palavras pejorativas como “má”, “feia” e “assustadora”.

Como resposta ao tratamento que recebera, Noite decide abandonar a face da terra, deixando que as pessoas ficassem apenas com Dia. No princípio todos se alegraram, mas depois perceberam que precisavam da Noite. Assim, Dia foi atrás de sua irmã e conversaram sobre o que estava acontecendo. Após isso, as pessoas reconheceram a importância da Noite para o planeta.

Senti sua falta – disse Dia.

– Eu também sinto sua falta. Mas você não sabe o que é ser maltratada por ser escura – falou Noite.

– Você está certa. Não sei o que é passar por isso. Mas sei que precisamos de você do jeitinho que você é. Venha comigo e veja – respondeu Dia.

Noite voltou e as pessoas se alegraram com seu retorno.

– Precisamos dos tons mais escuros da noite para descansar profundamente. Precisamos de você para que possamos crescer, sonhar e guardar nossos segredos conosco (NYONG’O, 2019, p. 20).

Figura 8. Dia explicando que sentiu falta da Noite



Fonte: Nyong’o (2019, p. 20).

Nesse contexto, percebemos que Dia reconhece os seus privilégios e não sabe o que a Noite passa. O reconhecimento dos privilégios das pessoas que se enquadram em determinado padrão é um passo importante na luta contra o preconceito, segundo Candau (2020, p. 684):

Para uma educação intercultural crítica e decolonial, que assume a perspectiva antirracista, incorporar a questão da branquitude nos processos educativos, procurando favorecer a tomada de consciência dos privilégios que configuram o ser branco na sociedade em que vivemos e ser capaz de promover processos orientados a sua desnaturalização é uma exigência importantíssima.

Dessa forma, compreende-se que a perspectiva intercultural crítica está entrelaçada na pedagogia decolonial, cujo objetivo é problematizar e desvelar os preceitos coloniais ainda presentes na sociedade. Não basta apenas apresentar as diferenças, é necessário que haja uma tomada de consciência dos processos de subalternização de determinadas culturas.

Para Walsh, a interculturalidade crítica percorre um caminho amplo e insurgente.

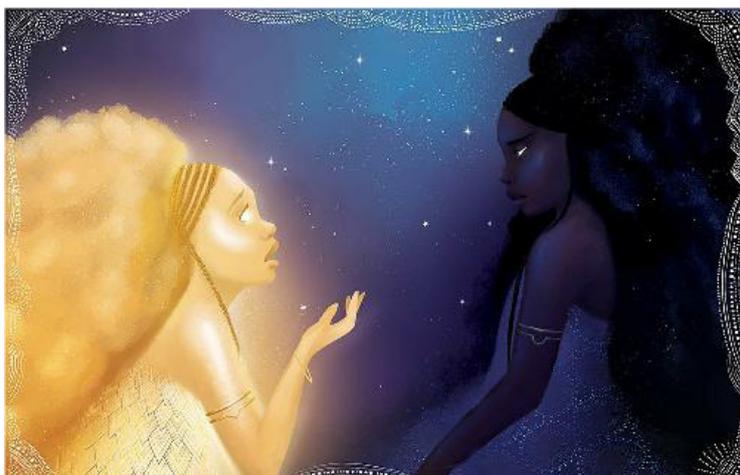
[...] tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009, p. 23).

Assim, salienta-se a relevância desse processo de reconhecimento e valorização de todas as culturas e povos, através do questionamento e da problematização dos mecanismos que foram utilizados na construção de favorecimentos a determinados grupos.

Na obra, após o reconhecimento do brilho e importância da Noite, todos entendem que “a luz se manifesta em todas as cores”.

– O brilho não está apenas na luminosidade do dia. A luz se manifesta em todas as cores. Algumas luzes só podem ser vistas no escuro. Dia emanava um brilho dourado, enquanto Noite resplandecia um brilho prateado, elegante e refinado sobre todas as coisas (NYONG’O, 2019, p. 21).

Figura 9. Dia conversando com a sua irmã Noite



Fonte: Nyong’o (2019, p. 21).

Há valor e há beleza em todos os povos e culturas. A proposta não é diminuir ou apagar uma parcela social, mas entender que houve um caminho de sofrimento e discriminações na construção do que hoje é ditado como belo, sábio e válido. A partir desse entendimento, busca-se construir uma nova perspectiva em que não haja estereótipos do que é próprio e identitário de cada povo para que, assim, nenhuma criança venha passar por processos de negação e desvalorização do próprio ser, influenciada e estigmatizada pelos que a cercam.

O diálogo é uma ferramenta importante na promoção de interação e de trocas de conhecimento e saberes. Nessa perspectiva, entende-se que a interculturalidade crítica:

visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar com as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que ao mesmo tempo alentam a criação de modos 'outros' de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25, ênfase no original).

Na narrativa, percebe-se que, por meio da analogia entre dia e noite, é promovido um encontro entre os dois elementos da natureza, enfatizando que cada período há sua importância, beleza e valor, e entendendo que não é preciso ocorrer a anulação de um para a existência do outro.

Depois que Dia e Noite voltaram a estar juntas, um pouco da Noite voltou a se manifestar em Dia, na forma de sombras. E um pouco de Dia voltou a se mostrar à Noite, na forma de raios da lua (NYONG'O, 2019, p. 22).

Figura 10. Dia e Noite juntas



Fonte: Nyong'o (2019, p. 22).

Sob essa ótica, ressalta-se que a construção de sentidos é potencializada pela interação das diferentes culturas. Essa prerrogativa evidencia que a interculturalidade crítica promove “a criação de modos outros de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (WALSH, 2009, p. 25). Assim, é possível estabelecer o contato com o outro, interpretando as diferenças presentes nessas relações como oportunidades de crescimento e partilhas em que a contribuição de todos agrega e enriquece.

A estrela explicou: – Olha, precisamos das duas: do brilho mais intenso da luz do dia, da cor mais profunda da escuridão da noite e de todos os tons entre elas. Juntas, elas fazem com que o mundo seja o que conhecemos: luz e escuridão; força e beleza (NYONG'O, 2019, p. 23).

Figura 11. Sulwe viajando com a estrela



Fonte: Nyong’o (2019, p. 23).

A perspectiva da interculturalidade crítica possibilita que as pessoas troquem saberes culturais e conhecimentos sem imposição e sem neutralidade, entendendo que por meio do diálogo e da criticidade nos processos analíticos de construção de sentidos é fomentado o crescimento e o aprendizado de todos. Candau (2020, p. 4) considera que “somente promovendo o diálogo intercultural é possível construir uma nova perspectiva mais holística e plural em que todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento”.

Dessa forma, é possível alcançar lugares e modos outros de entendimento e possibilidades, despertando a consciência de que é preciso estabelecer criticidade na construção de sentidos, uma vez que a aprendizagem se constitui por meio das experiências individuais e sociais. Para aprender que a sua cor e os seus traços eram belos e preciosos, Sulwe precisou ampliar o seu olhar, enxergar e reconhecer o papel do outro e através de novas perspectivas elevou sua autoestima.

Na manhã seguinte, Sulwe acordou radiante. Ela não se esconderia mais. O mundo era seu lugar! Escura e bela, forte e cheia de brilho. E se ela precisasse de algo que a lembrasse de seu brilho, poderia olhar para o céu no momento mais escuro da noite para ver por si mesma. Sulwe se sentiu linda por dentro e por fora! (NYONG’O, 2019, p. 24)

Figura 12. Sulwe olhando para o céu



Fonte: Nyong’o (2019, p. 24).

Sulwe, a menina da cor da meia noite, a cor mais escura, percebeu a sua beleza inteiramente ligada na formação do seu ser, compreendeu que o contato e o contraste com pessoas com atributos diferentes não apagavam e nem diminuía o seu brilho, mas contribuíam com a riqueza e diversidade presente em todo grupo social.

Considerações finais: a luz se manifesta em todas as cores

Os caminhos trilhados na obra em análise salientam a importância da construção identitária nos processos de interação com os outros, uma que vez que é preciso valorizar o próprio ser para dialogar e aprender com o próximo, sem que haja inferiorização e silenciamento.

A personagem Sulwe vivencia experiências de frustrações e preconceitos em vários ambientes, que perpassam desde a residência até a escola. A narrativa mostra que ela se sentiu por diversas vezes excluída, principalmente devido à cor de sua pele ser mais escura, o que nos remete a questões relacionadas a padrões sociais já estruturados que, por vezes, certas características individuais são vistas como algo repulsivo.

Sabemos que o processo de discriminação racial é algo que historicamente prejudicou, humilhou e, em muitos contextos, exterminou povos negros, suas culturas e suas histórias. Assim, muitas crianças não brancas são submetidas a percorrer longos trajetos para reconhecer e valorizar a própria raça, em razão da imposição, pela sociedade, de modelos que valorizam os padrões europeus – uma manifestação do eurocentrismo – fundamentados no colonialismo. Catherine Walsh (2005), citando Frantz Fanon (1983), relaciona o colonialismo à não existência, assim afirma: “em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (FANON, 1983 apud WALSH, 2005, p. 22).

A protagonista do enredo da obra em análise sente-se, muitas vezes, não pertencente a nenhum lugar, pois não é igual aos seus familiares e nem aos colegas da escola, e tenta se “apagar” ao ser alvo de atitudes negativas por causa de sua cor. Os nomes pejorativos atribuídos a Sulwe ocorriam devido à menina não atender aos padrões estabelecidos de belo, o que a levou a vários questionamentos e conflitos identitários (GOMES, 2002). Tais batalhas podem ser internas (sentimentos) ou externas (exclusão social) e o contexto também se torna uma variável.

Para que a narrativa tivesse um desfecho em que os conflitos fossem interpretados como parte do processo de conhecimento, aceitação e crescimento, Sulwe precisou entender que as diferenças existentes na sua casa e na sua comunidade não poderiam ser instrumentos de exclusão e nem mecanismos de inferioridade. Os sentidos construídos por intermédio da lenda de Dia e Noite desencadearam reflexões sobre a importância da diversidade para construção do grupo social. Além disso, o enredo evidencia a responsabilidade de todos os personagens na promoção de atitudes que intervissem contra a discriminação sofrida por Sulwe e Noite, para que assim pudessem estabelecer uma sociedade mais justa e igualitária, consciente da riqueza presente na pluralidade. Assim, entende-se que a luta contra o racismo e todos os mecanismos de exclusão devem ser uma pauta de todos.

Percebe-se que, com uma linguagem adequada para o público infantojuvenil e com uma abordagem direta, a obra em estudo permite importantes reflexões sobre a necessidade do reconhecimento identitário e da valorização das diferenças na formação do indivíduo. Com isso, entendemos que é preciso reconhecer os processos que atravessam a construção do belo como algo relacionado a aspectos históricos e culturais.

A partir dessa problematização, é possível discutir sobre a imprescindibilidade da interculturalidade crítica nos processos de interação e educação, uma vez que “expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes” (WALSH, 2009, p. 26). Desse modo, percebe-se a possibilidade de conhecer, construir e valorizar a própria identidade e cultura sem desvalorizar ou excluir a do outro. Ademais, compreende-se que o contato com o outro pode ser usado para fomentar trocas, entendendo que o diálogo pautado na criticidade possibilita a conscientização e o crescimento pessoal e coletivo.

Embora todo processo de colonização fundamentado em manifestações de base eurocêntrica defenda a supremacia de uma raça/cor, hoje acreditamos e lutamos para defender e promover a certeza de que existe luz/beleza em todas as cores (raças e povos). Essa nossa crença se coaduna com a visão assertiva de Boaventura Souza Santos (2003, p. 56) da “necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. Acreditamos que esse é o caminho para a superação das injustiças resultantes de modelos de sociedade excludentes e cujas relações de poder assimétricas provocam discriminação, dor e extermínio de pessoas, suas culturas e histórias.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: MEC; CEERT; UFSCAR, 2012.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 14 set. 2021.

DUNCK-CINTRA, Ema Marcia. Educação intercultural e currículo: no projeto político-pedagógico, o reencontro com a ancestralidade, a identidade e o “ser indígena”. *In*: COSTA, Rodriana Dias Coelho Costa; SANTOS, Edinei Carvalho dos; SILVA, Kleber Aparecida da. (org.). **Educação intercultural, letamentos de resistência e formação docente**. Campinas: Editora da Abralín, 2021. p. 80-99.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Ilidio da Silva Ferreira. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 252-271, dez. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. Aletria: **Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002 Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso: 12 jan. 2022.

MONTE MÓR, Walkyria. Língua e diversidade cultural nas Américas multiculturais. **Interfaces Brasil/Canadá**, v.1, n. 2, 2002.

NYONG’O. Lupita. **Sulwe**. Tradução de Vashti Harrison. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2019. Disponível em: https://paulistinha.unifesp.br/images/2021/sessao_simultanea_leitura/Sulwe_-_Lupita_Nyongo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n.01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-

469820100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2022.

REZENDE, Tânia Ferreira; RODRIGUES-TAPUIA, Eunice da Rocha Moraes. Perspectiva intercultural em práticas de formação de docentes indígenas. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 23, n. 4, out-dez (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>. Acesso em: 4 jan. 2022.

RODRIGUES, Michael Douglas. SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 407-429, 2020. DOI: 10.9771/cgd.v6i3.38340. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38340>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como Invenção do Ocidente**. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

Recebido em 16 de maio de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.