

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Unidade Faculdade de Educação/ Campus Belo Horizonte

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação e Formação Humana

Márcia Emília Guimarães de Paula Lima

A difusão de valores civilizatórios afro-brasileiros a partir do kit VI de literatura distribuído
nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte

Belo Horizonte

2023

Márcia Emília Guimarães de Paula Lima

A difusão de valores civilizatórios afro-brasileiros a partir do kit VI de literatura distribuído nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Santuza Amorim da Silva.

Belo Horizonte
2023

L732d Lima, Márcia Emília Guimarães de Paula
A difusão de valores civilizatórios afro-brasileiros a partir do kit VI de literatura
distribuído nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte
[manuscrito] Márcia Emília Guimarães de Paula Lima. – 2023
1 recurso online, 148 f.; il.,color

Orientadora: Santuza Amorim da Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

Bibliografia: f. 138-148

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Cultura africana - Teses. 3. Literatura infanto-
juvenil 4. Educação – Teses. I. Silva, Santuza Amorim da. II. Universidade do
Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 370.19342

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

Aprovado em 30/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Santuza Amorim da Silva (orientadora)

Prof. Dr. Carlos Augusto Novais (FAE/UFMG)

Prof^ª. Dr^a Ana Amélia de Paula Laborne (FAE/UEMG-Ibité)

Suplente Externo: Prof. Dr. Hércules Tôledo Côrrea (CEAD/UFOP)

Suplente Interno: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito (FAE/UEMG)

Dedico este trabalho à minha mãe, que não assistiu a minha formatura, seja no Ensino médio ou no curso de Pedagogia, e, infelizmente, também não verá eu me tornar Mestre em Educação, mas que carrego comigo. **Always.**

AGRADECIMENTOS

O que é ser grata? O dicionário afirma que gratidão é “reconhecimento de uma pessoa por alguém que lhe prestou um benefício, um auxílio, um favor etc.; agradecimento.” Para mim, a gratidão não significa apenas estar grato; mas, sim, um estado de ser. Sinto-me grata todos os dias. Por ter um emprego, por estar perto das pessoas que amo, por ter saúde e por estar respirando, mas também por poder apreciar o pôr do sol, sentir o cheiro do orvalho de manhã ou o petricor das chuvas de verão. É apreciar o fato de ter chegado até aqui contando com o apoio de tantas pessoas que me ajudaram ao longo do caminho. É como diz aquela música do McFly “*thank you it’s not good enough*”, mas o obrigado é tudo o que posso oferecer no momento.

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado condições de ter chegado aonde cheguei. Um obrigado especial à minha tia, que sempre esteve ao meu lado, apoiando as minhas decisões. Muito obrigada aos meus amigos, que riram e choraram comigo ao longo desse processo árduo de pesquisa e de escrita, sempre me ouvindo quando eu precisava desabafar. Agradeço, também, aos meus colegas de orientação por partilhar das dúvidas, inseguranças e incertezas, mas também das conquistas. Um obrigado MUITO especial à minha orientadora Santuza Amorim, que enxergou potencial em mim, mesmo quando eu acreditei que não o tinha. Obrigada por ter sido paciente, empática e acolhedora no momento em que eu mais precisei.

Agradeço imensamente, ainda, as pessoas que me inspiraram na graduação e que me proporcionaram o conhecimento necessário para chegar até aqui: meus tutores do PET. Muito obrigada Daniela Freitas, Nágela Brandão e José Eustáquio por terem ajudado a me guiar pelo caminho da pesquisa e por terem acreditado que eu era capaz.

Um agradecimento especial também à minha banca examinadora que se propuseram a analisar a minha pesquisa. Muito obrigada Dra. Ana Amélia de Paula Laborne e Dr. Carlos Augusto Novais.

Por fim, um último agradecimento meio inusitado, mas muito importante neste momento. Eu agradeço a todos os personagens de livros infanto-juvenis que me imbuíram com suas personalidades corajosas e destemidas, pois foram vocês quem me ajudaram a trilhar o caminho em que me encontro hoje. Se o Percy Jackson enfrentou o Deus da Guerra sem medo aos 12 anos de idade e venceu, eu também consigo dialogar com a banca de defesa da dissertação. Muito obrigada!

“Every revolution begins with a spark.”

(The Hunger Games – Catching Fire)

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa que possui como objetivo identificar, descrever e interpretar como tem sido apresentado o universo de valores civilizatórios afro-brasileiros nos livros, que compõem o kit VI de literatura afro-brasileira, distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Eles foram apresentados como política pública, a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da promulgação da lei 10.639/03, em 9 de janeiro de 2003. Tal material busca, portanto, conscientizar as crianças em relação à cultura afro-brasileira e aos valores civilizatórios presentes nessa cultura como estratégia para o enfrentamento do racismo presente em nossa sociedade. Com base nos pressupostos teóricos dos estudos de raça, pós-colonialismo e nos estudos acerca da literatura infantil, delineou-se a presente pesquisa, de caráter qualitativo e de natureza exploratória, com a utilização da análise de conteúdo dos livros afro-brasileiros a fim de alcançar os objetivos propostos. Após a análise, percebeu-se que o valor mais proeminente nas obras foi o de Comunalidade e, em contrapartida, o menos encontrado foi o de Energia Vital. Logo, conclui-se que os valores aparecem de modos diferentes, trazendo representações e interpretações diferentes em cada contexto.

Palavras-chave: Valores civilizatórios afro-brasileiros; Relações Étnico-Raciais; Literatura Infantil; Lei 10.639/03.

ABSTRACT

This work presents the result of a research, which aims to identify, describe and interpret how the universe of Afro-Brazilian civilizing values has been presented in the books that make up kit VI of Afro-Brazilian literature distributed by the Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte presented as a public policy from the alteration of the Lei de Diretrizes e Bases de Educação through the enactment of law 10.639/03, on January 9, 2003, this material seeks to make children aware of Afro-Brazilian culture and to the civilizing values present in this culture as a strategy to face the racism present in our society. Based on the theoretical assumptions of studies on race, post-colonialism and studies on children's literature, this qualitative research of an exploratory nature was outlined with the use of content analysis of Afro-Brazilian books to reach the proposed objectives. After analysis, it was noticed that the most prominent value in the works was that of Communalism and, on the other hand, the least found was the value of Vital Energy, concluding that the values appear in different ways, bringing different representations and interpretations in each context.

Keywords: Afro-Brazilian civilizing values; Ethnic-Racial Relations; Children's literature; Law 10.639/03.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BBC – British Broadcasting Corporation

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN-ERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais

EMEI – Escola de Educação Municipal Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PET – Programa de Educação Tutorial

PNBE - Programa Nacional de Biblioteca da Escola

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SMED – Secretaria de Educação Municipal

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.....	33
Figura 02: Capa do livro <i>Tanto Tanto!</i>	61
Figura 03: Capa do livro <i>Esperando a chuva</i>	68
Figura 04: Capa do livro <i>Por que o elefante tem tromba?</i>	76
Figura 05: Capa do livro <i>Lulu adora a biblioteca</i>	81
Figura 06: Capa do livro <i>Ndule, Ndule: Assim brincam as crianças africanas</i>	86
Figura 07: Capa do livro <i>Crianças: Olhar a África e ver o Brasil</i>	96
Figura 08: Capa do livro <i>Influências: Olhar a África e ver o Brasil</i>	102
Figura 09: Capa do livro <i>O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo</i>	107
Figura 10: Capa do livro <i>Palmares: A luta pela liberdade</i>	111
Figura 11: Capa do livro <i>O Dom da Infância: memórias de um garoto africano</i>	116
Figura 12: Capa do livro <i>O menino coração de tambor</i>	118
Figura 13: Capa do livro <i>Madiba, o menino africano</i>	122
Figura 14: Capa do livro <i>Plantando árvores no Quênia: A história de Wangari Maathai</i>	127
Figura 15: Capa do livro <i>Zumbi dos Palmares</i>	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
1.1 Revisão de Literatura.....	24
2 A LEI 10.639/03, A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E SEU LEGADO.....	40
2.1 A lei 10.639/03 e sua força como catalizadora de práticas pedagógicas.....	40
2.2 Um pouco mais sobre as representações literárias do negro.....	43
2.3 A Literatura Afro-Brasileira como ato de resistência pós-colonial.....	47
3 ANÁLISE DAS OBRAS.....	60
3.1 O livro Tanto, Tanto por Trish Cooke.....	60
3.2 O livro Esperando a chuva, por Véronique Vernet.....	67
3.3 O livro Por que os elefantes têm tromba? por Edward Gakuya.....	74
3.4 O livro Lulu adora a biblioteca, por Anna Mcquinn.....	80
3.5 O livro Ndule, Ndule: Assim brincam as crianças africanas, por Rogério Andrade Barbosa.....	85
3.6 O livro Crianças – Olhar a África e ver o Brasil, por Pierre Verger com organização de Raul Lody.....	95
3.7 O livro Influências – Olhar a África e ver o Brasil, por Pierre Verger com organização de Raul Lody.....	101
3.8 O livro O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo, por Eraldo Miranda.....	106

3.9 O livro Palmares a luta pela liberdade (em quadrinhos), por Eduardo Vetillo.....	110
3.10 O livro O dom da infância: memórias de um garoto africano, por Baba Wagué Diakité.....	116
3.11O livro O menino coração de tambor, por Nilma Lino Gomes.....	117
3.12O livro Madiba, o menino africano, por Rogério Andrade Barbosa.....	121
3.13 O livro Plantando árvores no Quênia: a história de Wangari Maathai, por Claire A. Nivola.....	126
3.14 O livro Zumbi dos Palmares em cordel, por Madu Costa	130
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138

INTRODUÇÃO

Os valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos se encontram intrinsecamente entranhados em nossa cultura e sociedade e desempenham um papel relevante na formação identitária e social da população brasileira. Esses valores estão imersos em nosso convívio e cotidiano, mas há um silenciamento acerca de sua existência e sua herança cultural e social, provenientes das consequências do racismo estrutural presentes em nosso país. Partindo desse pressuposto de apagamento, dá-se a importância desse estudo, no campo acadêmico, visto que são poucas as pesquisas que se debruçam acerca do tema dos valores civilizatórios afro-brasileiros como um todo.

Com isso, a lei 10.369/03 – modificada posteriormente pela lei 11.645/08, que acrescentou o ensino obrigatório da História e Cultura Indígena nas escolas brasileiras –, sancionada pelo, então, presidente Luiz Inácio Lula da Silva, determina a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do país. Essa obrigatoriedade atinge as disciplinas que fazem parte dos currículos dos ensinos fundamental e médio com o enfoque dado, principalmente, a matérias da área de Humanas, como Literatura, Arte e História. Tal questão teve como objetivo principal valorizar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

A lei altera diretamente a Lei 9.394 de 29 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER) com o intuito de promover a afirmação da diversidade cultural nas escolas brasileiras. Convém ressaltar que, a partir da criação da norma, viu-se um crescimento exponencial de pesquisas que abordavam os aspectos das relações étnico-raciais no Brasil, assim como a criação de políticas públicas que objetivam discutir sobre esse tema.

Partindo dessa obrigatoriedade, as escolas públicas e privadas brasileiras tiveram que se adequar e incentivar o ensino ligado às relações étnico-raciais e à educação. Com a institucionalização dessa medida, portanto, os kits de literatura afro-brasileira começaram a ser produzidos pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para dar suporte à implementação dessa demanda. Atualmente, a PBH conta com seis kits de livros didáticos e de literatura afro-brasileira, que foram distribuídos para as escolas da rede municipal de educação, para serem trabalhados durante o ano escolar em sala de aula. É importante destacar, ainda, que o último kit não possui uma lista descritora sobre seus livros,

constando apenas o nome das obras. O conteúdo literário de cada kit é extenso e abrangente e conta com inúmeros livros didáticos e paradidáticos, livros de literatura infantil e infanto juvenil que tratam de assuntos, como por exemplo, a religiosidade africana, o continente africano, o racismo, as relações familiares e outros temas pertinentes ao campo das relações étnico-raciais. Além disso, também possui livros que abordam a temática indígena em decorrência da lei 11.645/08. Embora os kits venham sendo pesquisados e analisados desde sua implementação, ainda há uma lacuna acerca de pesquisas que envolvam os valores civilizatórios presentes nessas obras, portanto, faz-se necessária essa análise a fim de catalogá-los, de descrevê-los e de analisá-los.

Como a educação brasileira encontra-se centrada no reconhecimento da cultura ocidental europeia, trazendo inevitavelmente para si seus costumes e suas culturas, há, então, uma desvalorização das culturas dos povos indígenas originários, bem como da história e da cultura dos povos africanos que aqui aportaram na condição de povos escravizados. Dessa forma, a valorização dos saberes considerados científicos tende a menosprezar saberes tradicionais que foram se constituindo a partir de uma condição de vida subalterna. Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), pesquisadora no campo da educação e relações étnico-raciais e, também, uma das pessoas responsáveis pela formulação das Diretrizes Curriculares para a implementação da lei 10.639/03 no Brasil, é importante que tenham interlocuções “entre saberes acadêmicos e populares que gerem conhecimentos valiosos para a Pedagogia, entendida como ciência da educação, focada nos processos educativos.” (GONÇALVES; SILVA, 2011, p. 118). Percebe-se, portanto, que é extremamente significativo para a educação que haja um diálogo produtivo entre os saberes tradicionais e a ciência, de modo que estes saberes sejam utilizados na arte de ensinar e de aprender.

Para entender como os valores afro-civilizatórios são formadores da cultura nacional, é importante se apropriar de alguns conceitos, entre eles, o que são de fato os valores afro-civilizatórios. De acordo com Azoilda Loretto da Trindade (2013), referência neste campo de pesquisa sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, esses “são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural.” (TRINDADE, 2013, p.30). Nesse sentido, é importante ressaltar que, quando os ancestrais africanos foram arrancados de suas terras e trazidos à força para o lugar que posteriormente se

chamaria de Brasil, trouxeram consigo suas tradições, costumes, religiões, línguas, filosofias, saberes, rituais de celebrações e tudo aquilo que os faziam ser quem eram. Esses valores foram, então, passados de geração a geração, por intermédio da cultura oral, que é um forte traço constituinte da cultura brasileira. Entretanto, não são reconhecidos de maneira positiva como formadores de nossa história devido ao racismo estrutural que permeia todos os níveis da sociedade brasileira.

Em outras palavras, os valores civilizatórios afro-brasileiros são a herança cultural, histórica e social de todos os povos que foram escravizados. Foram muitas lutas para que esses povos pudessem manter suas culturas e histórias, e, conseqüentemente, conseguirem com que seus princípios se tornassem inerentes na sociedade brasileira, seja de forma consciente ou, também, inconsciente.

Ainda, de acordo com o projeto A Cor da Cultura¹, os valores afro-civilizatórios são caracterizados principalmente pelos conceitos de Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo e/ou Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital (Axé) e Oralidade. Cada um destes apresenta, portanto, um papel presente e importante na formação cultural e histórica da sociedade brasileira.

No limiar dessa discussão, é extremamente necessário salientar que a escola é um espaço de ensino-aprendizagem, mas também pode reforçar estereótipos e acabar reproduzindo o ensino eurocêntrico de modo a ocultar as características culturais próprias do país e “outros sistemas simbióticos civilizatórios, que também expressam formas próprias do ato de educar.” (LUZ, 1997, p.200). A escola e suas práticas educativas, ainda, por muitas vezes, disseminam e reafirmam o racismo, e a criança negra acaba se deparando com as diferenças raciais e o peso de ser negro no Brasil. Tal questão é exposta por Kabenguele Munanga (2000), que diz que

Sem dúvidas, todos os preconceitos e discriminações que permeiam nossa sociedade brasileira são encontrados na escola, cujo papel deve ser o de preparar futuros cidadãos para a diversidade, lutando contra todo o tipo de preconceito. Mas na prática ela acaba é reforçando o racismo. (KABENGUELE, 2000, p.14).

¹Projeto educativo advindo de uma parceria entre o canal Futura, a Petrobrás, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro - Cidan, a TV Globo e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir, criado em 2004, como resultado de estratégias para implementação da Lei 10.639/03 e que teve como objetivo a valorização da cultura afro-brasileira.

Portanto, com o propósito de relacionar pesquisas anteriores referentes aos campos de conhecimento, no qual se insere este projeto, foi realizada, primeiramente, uma revisão preliminar de literatura, a partir de um levantamento no Portal de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), portal que desempenha o papel fundamental de consolidação e de expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. De acordo com a autora Alda Judith Alves-Mazzotti (2012), a revisão de literatura “deve servir dois aspectos básicos (a) a contextualização do problema dentro da área de estudos; (b) a análise do referencial teórico.” (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p.54). Assim sendo, um dos objetivos principais dessa revisão de literatura é analisar e encontrar brechas presentes dentro da macroárea da literatura afro-brasileira e dos valores civilizatórios afro-brasileiros, com objetivo de focar no preenchimento das lacunas existentes de acordo com a investigação dos referenciais teóricos que aqui serão apresentados. Alves (2012), também, afirma que “a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da sociedade científica [...]” (ALVES, 2012, p.54), portanto, é necessário se apoderar dos conhecimentos já investigados pelos colegas cientistas e analisá-los pela lupa do conhecimento específico dos valores civilizatórios afro-brasileiros e da literatura afro-brasileira.

Como justificativa para a realização dessa pesquisa, além daquelas acadêmicas já citadas anteriormente no corpo deste texto, faz-se importante, também, elucidar a trajetória que me trouxe até aqui². É impossível lembrar-me de minha trilha acadêmica sem destacar a influência do tema das relações étnico-raciais, que foram advindas do meu contato direto como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), da Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG). O referido Programa, que atua em função da interdisciplinaridade entre docência, extensão e pesquisa, tem como tema a “Educação das relações étnico-raciais na educação infantil” e seu eixo articulador principal é aprofundar a reflexão em torno de um conjunto de referências sobre as relações étnico-raciais, que são capazes de contribuir para a qualificação da intervenção a ser feita pelo/a professor/a no âmbito dessa primeira etapa escolar.

Portanto, a partir dessa experiência que perdurou três dos quatro anos de minha graduação em Pedagogia, foi possível absorver e introjetar ricamente os conteúdos

² Neste momento, o texto será apresentado em 1º pessoa do singular por refletir sobre a trajetória pessoal da pesquisadora.

ministrados por meio de palestras, oficinas, reuniões, congressos, entre outros. O PET pôde aflorar meu aguçamento e aptidão para as pesquisas, sobretudo aquelas advindas do campo das relações étnico-raciais, as quais culminaram em escritas e em publicações de artigos, em criação de oficinas sobre o tema para o corpo docente de escolas pertencentes à rede Municipal de Belo Horizonte e, também, em participação em congressos e seminários.

Além disso, esse caminho percorrido me forneceu o suporte educacional necessário para a escrita do meu trabalho de conclusão de curso, que foi intitulado: *EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte e a construção de processos de ensino aprendizagem relacionados à raça negra*. Tal pesquisa visou elucidar, por meio de um estudo de caso, as práticas docentes referentes às relações étnico-raciais em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), de Belo Horizonte. Por meio deste trabalho, eu e minhas parceiras de trilha acadêmica com quem compartilhei tal escrita, observamos que o estudo das relações étnico-raciais nas escolas, sobretudo nas instituições pertencentes à Prefeitura de Belo Horizonte, é feita quase que exclusivamente mediante o trabalho literário, utilizando os kits de literatura afro-brasileira nas criações de projetos voltados ao tema.

Como forma de concluir, é possível dizer que a escola investigada por nós, constituindo-se como uma exceção e não uma regra, realiza o trabalho com as relações étnico-raciais durante todo o ano, como diz a obrigatoriedade da lei, e não somente em datas comemorativas. Esse resultado foi muito importante para que eu pudesse desenvolver o tema que esta dissertação pretende defender, partindo do pressuposto do uso dos livros do kit de literatura afro-brasileira como principal catalisador de promoção da lei 10.639/03. Acredito que esse caminho trilhado foi bastante significativo para o meu ingresso no Mestrado e, portanto, indispensável para a escolha do tema sugerido.

Em âmbito pessoal, é importante trazer algumas questões que permeiam minha vida. Sou uma das poucas pessoas brancas que integram a minha família por parte de mãe e esse “título” sempre foi visto como algo positivo. Minha mãe costumava dizer que agradeceu a Deus quando viu que meu cabelo não era crespo igual o dela e que eu havia puxado a cor de pele de meu pai. Sempre fomos muito parecidas e, quando alguém apontava esse fato, costumava rir e dizer que eu era a sua versão melhorada “branca e de cabelo bom”. Durante a minha infância e adolescência, meu cabelo sempre era escovado

todos os finais de semana para que permanecesse liso e não cacheado, como é naturalmente.

Sempre escutei que eu deveria me casar com um homem branco para que meus filhos também nascessem assim e não tivessem que sofrer a discriminação racial que minha família sofreu a vida inteira. Esses comentários, tão comuns em diversas famílias brasileiras, são retratos do racismo que vivemos. Minha família acabava por reproduzir o racismo inerente em nossa sociedade, mesmo que também fossem negros e pardos. O racismo é algo que está enraizado nas estruturas políticas, sociais e econômicas da sociedade brasileira. Sobre essa questão, Almeida (2019) afirma que

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2019, p.33).

Vale ressaltar, ainda, que a trajetória pessoal aqui descrita desencadeou esta investigação. Ela tem como objetivo geral identificar, descrever e interpretar como tem sido apresentado o universo de valores civilizatórios afro-brasileiros nos livros que compõem o kit VI de literatura afro-brasileira distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

Para alcançar tal objetivo, delineiam-se objetivos específicos importantes, como por exemplo, analisar o processo de concepção e de veiculação dos kits de literatura afro-brasileira, a partir das indicações contidas nas orientações para implementação da lei 10.639/2003; e analisar se estes livros são influências positivas em questões de representatividade no trabalho de construção de identidades étnico-raciais com o intuito de promover um currículo mais descolonizado.

Estruturalmente, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro trata-se de uma revisão de literatura que objetiva observar e analisar obras que referenciem o tema. Já o segundo apresenta o percurso metodológico traçado para a realização desta pesquisa. O terceiro, por sua vez, traz os resultados da análise de conteúdo dos quatorze livros presentes no kit VI. Por fim, são tecidas as considerações finais, a fim de relatar, de modo breve, os resultados encontrados mediante todas as análises realizadas durante o corpo desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos propostos nesta investigação, o desenho metodológico foi traçado sob o prisma da abordagem qualitativa do tipo exploratória. Nesse sentido, inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico e uma seleção das discussões teóricas pertinentes para tratar o objeto em estudo e, por último, fez-se uma análise das obras, subsidiada pelos fundamentos da análise de conteúdo, para investigar a presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros nos livros que compõem o kit VI de literatura infantil enviado para as escolas municipais de Belo Horizonte.

Cabe destacar que já foram distribuídos seis kits para as escolas municipais de Belo Horizonte, nos anos de 2004, 2006, 2007, 2009, 2012 e 2016. Além disso, o kit VII já foi aprovado pelos órgãos responsáveis, porém, até o momento em que esta pesquisa foi desenvolvida, o material estava em processo de catalogação sem uma previsão para a data de lançamento e de distribuição.

O kit I, instaurado em 2004, um ano após a promulgação da lei 10.639/03, conta com 56 livros pertinentes ao campo das relações étnico raciais. O kit II, divulgado no ano de 2006, possui 61 títulos e contém também livros acerca do campo de gênero. O kit III, distribuído no ano de 2007, possui um acervo significativamente maior do que o dos anos anteriores, sendo partilhados 159 títulos sobre a temática. O kit IV, distribuído em 2009, contou com 92 títulos, entre eles literaturas pertinentes à cultura e à história indígena, assim como foi determinado pela lei 11.645/08, que veio como um complemento da lei 10.639/03. O kit V³, distribuído em 2012, conta com 65 títulos, sendo, dentre estes, 32 livros de literatura infantil afro-brasileira e africana.

Partindo dessa contextualização inicial, propõe-se, por meio desta pesquisa, primeiramente, realizar uma análise das obras presentes no kit VI, distribuído em 2016, que possui livros de literatura infantil que versam acerca da temática das relações étnico-raciais e indígena, bem como livros didáticos e paradidáticos para auxílio e pesquisa dos professores da rede municipal. Os livros do kit VI são listados de acordo com a etapa de

³ Alguns dos livros que compõem esse acervo são: Sua Majestade, o Elefante de Luciana Savaget (2006); Galinhola e o Monstro Escamoso – Uma aventura Africana de Maté (2010); Obax de André Neves (2010); O Leão Kandinga de Boniface Ofogo (2010); Lendas da África Moderna de Heloisa Pires Lima e Rosa Maria Tavares Andrade (2010); História de Ôe de Luiz Raul Machado (2015); Na cor da Pele de Julio Emílio Braz (2005); Amaní de Jorge Dikamba (2010); Tequinho, O Livro negro das cores de Menena Cottin (2011), entre outros títulos.

educação, sendo essas a Educação Infantil e o primeiro, segundo e terceiro ciclos da Educação Fundamental, podendo haver um *overlap*⁴ entre os livros. O kit conta com oito livros distribuídos para as redes parceiras da Educação Infantil da PBH, entre os quais cinco são livros de literatura infantil e africana, a saber, *Olhar e Ver – Influências* (2000); *Por que o Elefante tem tromba* (2012); *Tanto Tanto* (2008); *Lulu adora a biblioteca* (2012) e *Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas* (2011).

Em relação aos livros distribuídos para as escolas municipais de Educação Infantil (EMEIS), estão oito livros, dos quais três são inéditos às redes parceiras. Esses livros são intitulosados: *Olhar e ver – Crianças* (2005); *O Dia que Ananse Espalhou a Sabedoria pelo Mundo* (2008) e *Esperando a Chuva* (2014). Esses materiais elencados para escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental foram separados em seis livros, entre eles, dois são de literatura africana e afro-brasileira, que aparecem, de forma inédita, entre os designados para a Educação Infantil, sendo estes: *Palmares a Luta pela Liberdade* (2010) e *O Dom da Infância* (2012). Essas obras, portanto, trabalham com temáticas mais adultas.

Para as Escolas do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, foram separados seis livros de literatura afro-brasileira e africana intitulosados: *Zumbi dos Palmares* (2013); *O menino e o Coração de Tambor* (2013); *Madiba, O Menino Africano* (2011) e *Plantando árvores no Quênia: a história de Wangari Maathai* (2015). Finalmente, para escolas com 1º, 2º e 3º ciclos ou 1º e 3º ciclos do Ensino Fundamental, foram selecionados 11 livros, totalizando, assim, 39 livros, um número muito abaixo daqueles presentes nos últimos cinco kits distribuídos para as escolas municipais de Belo Horizonte. Essa organização dos livros contribuiu para confundir o pesquisador/leitor, pois enquanto nas listas dos kits anteriores os livros aparecem apenas uma vez, nesta eles se repetem nos diferentes ciclos de educação, dificultando a percepção de quantidade das obras. Dada essa apresentação, é importante salientar que se almeja investigar 13 dos 39 livros que integram o kit VI, focando-se naqueles que permeiam o campo da literatura infantil africana e afro-brasileira.

Faz-se pertinente ressaltar que esta pesquisa se filia a uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, uma vez que foca nos fenômenos sociais e nas relações humanas, assim como afirma a socióloga Maria Cecília de Souza Minayo (2003). Para ela,

⁴ Muitos dos livros que aparecem na coletânea se repetem em diferentes etapas de aprendizagem, como por exemplo, o livro *Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas* (2011), que aparece listado tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, para redes parceiras da PBH e também para as EMEIS.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2003, p.22).

É necessário pontuar que a pesquisa qualitativa possibilita abordar aspectos de nossa sociedade e valores que não podem ser quantificados em relação a estatísticas, gráficos e números. No entanto, é fato que o Brasil é o segundo país no mundo com a maior quantidade de população negra, cerca de 56%, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo superado pela Nigéria. Portanto, devido a isso, é prudente afirmar que os números são importantes ao se falar de relações étnico-raciais, visto que, mesmo que a população negra seja a maioria em nosso país, ainda são tratados como a minoria. Os números demonstram a disparidade e desigualdade social presente no Brasil, já que a população negra não ocupa cargos importantes, compondo somente 18,1% na magistratura, por exemplo.⁵

Por esse motivo, as pesquisas qualitativas e quantitativas não se excluem, elas podem ser utilizadas em conjunto para abrangerem melhor as discussões sobre o determinado campo estudado, podendo complementar uma à outra, se necessário. No caso desta pesquisa, faz-se importante a realização de uma abordagem qualitativa, visando a análise de valores pertencentes e formadores da sociedade brasileira. Contudo, é impossível que essa análise se dê integralmente por meio do campo quantitativo, entretanto, ainda assim, serão apresentados alguns dados quantitativos que poderão ser relevantes à pesquisa e que venham a ser pertinentes ao longo do processo analítico da investigação.

Ainda convém ressaltar que a pesquisa exploratória parte do pressuposto que, como prática metodológica, “implica aproximações empíricas ao fenômeno concreto a ser investigado com o intuito de perceber seus contornos, nuances e singularidades. Tatear o fenômeno, explorar aspectos que interessam à problemática em construção, na sua feição concreta, caracterizam este processo.” (BONIN, 2012, p.4). Portanto, diante da pesquisa exploratória, pode-se investigar as nuances e as singularidades do objeto de

⁵ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2020/08/negros-representam-56-da-populacao-brasileira-mas-representatividade-em-cargos-de-decisao-e-baixa>. Acesso em: 07 jan.2023.

pesquisa, o que possibilita explorar seus mais profundos aspectos. No caso dos valores civilizatórios afro-brasileiros, é importante partir dessa metodologia devido ao processo histórico-cultural deles. Como visto anteriormente, os valores são intrínsecos em relação um ao outro, assim, é somente, por meio de uma pesquisa exploratória, que eles podem ser investigados de forma plena, analisando suas particularidades e seus pontos de intercorrências com o outro.

A pesquisa exploratória também se encaixa com o que está sendo proposto, pois pode, como método de análise, envolver levantamento bibliográfico e/ou entrevistas, podendo proporcionar, então, uma visão geral do fenômeno pesquisado. Nesse sentido, de acordo com Bonin (2012)

[...] os movimentos concretos de pesquisa exploratória necessitam ser pensados em seus fundamentos, seus objetivos, seu desenho, suas estratégias e táticas; também em sua programação e realização concreta. Este pensar, planejar e programar deve também ser flexível e aberto no sentido de poder acolher os requerimentos advindos do processo. Deve estar aberto ao movimento e se refazer no andar, a depender de perspectivas que se abrem e que redesenham necessidades de novas focalizações; de obstáculos que se apresentam no percurso da exploração, que demandam novas estratégias e táticas de acercamentos, por exemplo. Conhecimentos anteriores, inteligência estratégica, imaginação, intuição e invenções táticas são elementos importantes nestas empreitadas de aproximação empírica. (BONIN, 2012, p.4).

A análise do kit VI de livros infantis afro-brasileiros, proposta neste estudo, deve partilhar de certos critérios que precisam orientar a análise do conteúdo. Assim, é preciso que ela verifique, por exemplo, como e quais valores afro-civilizatórios se fazem presentes nos livros investigados; se eles são apresentados de forma explícita ou implícita; se são apresentados nas ilustrações ou na escrita, entre outros aspectos pertinentes. Com isso, é necessário avaliar a história encontrada no livro analisado e o seu contexto, suas ilustrações, suas informações implícitas e/ou explícitas para que sejam identificadas as presenças ou ausências dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Partindo desse pressuposto, segundo Bardin (2009), a Análise de Conteúdo acaba se aplicando a diversos tipos de conteúdo, visto que, nas pesquisas qualitativas, busca-se compreender a ausência ou a presença de um certo fragmento de informação, bem como analisar as causas ou consequências daquele que se pesquisa. Assim, para Bardin (2009), como método, a Análise de Conteúdo preocupa-se em utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de decodificação das mensagens apresentadas, tornando-se um coletivo de

análises de comunicação. Com isso, o kit escolhido e distribuído pela PBH às escolas municipais deverá ser analisado minuciosamente, por meio desse viés metodológico, para que os objetivos sejam alcançados. Considerando esses critérios e procedimentos metodológicos aqui apresentados, a pesquisa exploratória desponta como a mais indicada para o que é proposto. Isso é verídico, pois ela tem como característica principal tornar o problema de pesquisa mais explícito e construir hipóteses a fim de entender o fenômeno e as suas causalidades.

1.1 Revisão de Literatura

Em uma primeira busca orientada pelo termo “valores afro-civilizatórios”, utilizado pela primeira vez por Azoilda Loretto da Trindade, no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, foi observado que o tema de valores afro-civilizatórios em teses e dissertações é escasso. Desse modo, tratando-se do termo em específico, vê-se que ele limita-se ao campo da Educação. Por outro lado, observa-se que o tema dos valores afro-civilizatórios brasileiros se faz presente principalmente em outras áreas do conhecimento como Música, Antropologia, Sociologia, entre outras. Isso faz sentido, visto que, como citado anteriormente, os valores afro-civilizatórios são formadores de diversas áreas do conhecimento brasileiro e suas influências devem ser reconhecidas e estudadas.

Em meio às pesquisas sobre o tema estudado, foi encontrada a dissertação de Mestrado de Rosa Margarida de Carvalho Rocha, intitulada *A Pedagogia da Tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras*, defendida em 2011, no Curso de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Nela, a autora se debruça sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio da tradição oral, a partir de referências de matrizes africanas apresentadas nas comunidades tradicionais afro-brasileiras. Rocha (2011) questiona, ao longo da pesquisa, qual o papel dessa oralidade dentro da pedagogia em prol de uma educação para as relações étnico-raciais e como essas indagações analisam de que maneira os princípios, os valores e as concepções da tradição oral africana embasam os processos do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. Dessa forma, observa-se que a oralidade é o valor civilizatório afro-brasileiro que, conseqüentemente, mais aparece quando se trata de literatura infantil, por meio da contação de histórias e, por vezes, até mesmo no modo como o ambiente da história é retratado.

Em se tratando do campo investigativo acerca das literaturas afro-brasileiras, existem muitas teses e dissertações que trabalham com o assunto, em especial a tese de doutorado da Prof. Dra. Daniela Amaral Silva Freitas, que se intitula *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?* defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. No referido trabalho, a autora faz uma análise dos kits de literatura infantil afro-brasileiras distribuídos pela Prefeitura de Belo Horizonte nas escolas públicas. Esses materiais fazem parte de uma política pública em resposta às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino de História e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas nos ensinos Fundamental e Médio das escolas brasileiras. A pesquisadora também faz uma análise documental inspirada nos estudos culturais, pós-coloniais e pós-críticos de currículo, utilizando ferramentas teórico-metodológicas retiradas, sobretudo, desses estudos e da obra de Michel Foucault. A tese investiga, por fim, como se dão as representações em meio às narrativas e às ilustrações, além dos significados divulgados sobre esses sujeitos e os efeitos discursivos dessas representações e significações.

Inicialmente, a partir da proposta desta pesquisa, considera-se que o referencial teórico mais adequado para o desenvolvimento do estudo se fundamenta em autores ligados às áreas da Educação e das Relações étnico-raciais, como Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins, bem como autores que se dedicam ao campo da oralidade como Hambaté Ba, devido à natureza da pesquisa. Assim, a análise pretendida se dá por meio do diálogo com esses autores acerca do que se é apresentado neste estudo, levando em conta o tema dos valores afro-civilizatórios disseminados pelos kits de literatura afro-brasileira que são distribuídos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Nesse sentido, Daniela Amaral Silva Freitas (2014) afirma em sua pesquisa que “[...] a literatura infantil, ao utilizar diversas estratégias para divulgar saberes sobre os diferentes grupos étnico-raciais, em meio a relações de poder, constitui-se como um currículo que produz versões do mundo que fixam significados e que ditam possibilidades de existência.” (FREITAS, 2014, p. 84). Essa revisão preliminar de literatura serviu como um ponto de partida para compreender como os temas estão sendo investigados no Brasil, mas também como possíveis referenciais teóricos acerca do que é proposto. Entretanto, com o desenrolar da pesquisa, fez-se necessário que a revisão de literatura fosse aprofundada.

Devido a essa necessidade de aprofundamento, foram realizadas novas buscas acerca do tema, que ocorreram mediante a separação individual dos valores civilizatórios. Isso foi importante a fim de revelar como eles têm aparecido no campo da Educação, visto que, por meio da revisão de literatura já realizada previamente, vê-se que há uma lacuna em relação ao tema dos valores civilizatórios afro-brasileiros diante das pesquisas brasileiras. Nesse sentido, aqui se intenciona investigar as produções acerca dos valores civilizatórios afro-brasileiros de forma individual.

Primordialmente, é importante começar relatando o quanto foi frustrante e difícil realizar essa segunda revisão de literatura, pois as buscas se tornaram infrutíferas depois da inserção dos termos necessários e refinamento dessas buscas, no Portal da Capes. Isso ocorreu, pois não foi possível encontrar dissertações ou teses que trabalhassem com o recorte do valor civilizatório buscado junto com os termos de literatura infantil ou literatura afro-brasileira no campo da Educação. Foram, portanto, incontáveis horas refinando as buscas e lendo os resumos das teses e das dissertações encontradas para constatar ao final que não houve avanço. Tal fato pode se justificar em razão do apagamento da presença dos valores civilizatórios em nossa sociedade, mas também, em parte, essa frustração pode ter ocorrido devido ao Portal de Teses e Dissertação da CAPES não ser intuitivo e prático em relação aos filtros de suas buscas, visto que, ao procurar os termos, muitas vezes, aparecem nas buscas algumas teses e dissertações que não possuem essas palavras em seus títulos e resumos. Em contrapartida, ao realizar a procura no Google Acadêmico, por exemplo, foi possível observar os termos encontrados em títulos, resumos e no escopo do texto, já que houve a possibilidade de ler uma prévia do que o autor discute antes mesmo da abertura do arquivo.

Depois desse árduo trabalho, realizou-se uma busca pelo termo “Religiosidade”, em conjunto com o termo “Literatura Infantil”, nos campos da Educação no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, mas o termo era muito abrangente. Então, passou-se a procurar por “Religiosidade Africana”, em conjunto com “Literatura Infantil”, a fim de refinar os resultados, entretanto, foram achados 191 resultados. Com isso, fez-se necessário mais um refinamento, pois se tornou virtualmente impossível realizar a leitura de todos os resumos das teses e das dissertações encontradas nessa procura. Por fim, ao refinar para teses de doutorado, encontrou-se 26 resultados. Essa escolha deu-se somente pelo escopo de tempo necessário para a pesquisa no Mestrado, que é curto.

Após as leituras dos resumos das teses encontradas, foi encontrado, também, o trabalho de conclusão de doutorado de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela Faculdade de Educação e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999*. O Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), referenciado no título da pesquisa, foi desenvolvido em 1997 com o objetivo de fornecer às escolas obras literárias para facilitar o acesso à cultura e incentivar à leitura. Como será desenvolvido com maior profundidade à frente, convém ressaltar que o programa não teve início com o objetivo de oferecer obras que contemplassem o campo das relações étnico-raciais. Ele contou, inclusive, com obras em seu acervo que não atuam como representações positivas de personagens negros, como por exemplo, a obra *Casa Grande e Senzala em quadrinhos*.

O objetivo principal da tese foi analisar as representações de gênero e de raça presentes no acervo do ano de 1999, o primeiro ano em que foram distribuídas as 110 obras que integram esse primeiro acervo do PNBE para as escolas do Brasil. Kaercher (2006) afirma que as representações de negritude presentes nessas obras analisadas promovem um clareamento de personagens negras, visto que as ilustrações dificilmente utilizam cores mais escuras para representar seus personagens. A autora observa, então, que ocorre um apagamento em relação aos fenótipos e às ações desses personagens, conferindo-os denominadores brancos, como por exemplo, os penteados, os costumes culturais, entre outros. Porém, após uma leitura da tese na íntegra, priorizando majoritariamente as partes de análises das relações étnico-raciais, percebeu-se que a religiosidade, no âmbito de religiosidade africana, não foi um critério pautado pela autora para compor a análise proposta.

Portanto, devido a esse impasse, decidiu-se realizar uma busca no Google Acadêmico, utilizando os termos “Religiosidade Africana” junto com “Literatura Afro-Brasileira” e, finalmente, foram encontrados resultados favoráveis. O motivo pelo qual a busca foi realizada utilizando o Portal de teses e de dissertações da Capes e o Google Acadêmico ao invés, por exemplo, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, além das já citadas acima, foi realmente pela facilidade de busca fornecida por essas plataformas. Além disso, o tempo curto de duração do Mestrado, que infelizmente é um empecilho na realização de buscas em todos os *sites* disponíveis, foi outro motivo pertinente.

Ainda, a dissertação de Suzana Teixeira de Queiroz, defendida em Recife, no ano de 2018, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, intitulada *A religiosidade afro-brasileira na literatura infanto-juvenil: uma análise do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2004-2014)*, também foi selecionada durante a busca. Nela, a pesquisadora realiza uma pesquisa de caráter qualitativo, a partir do levantamento e da análise das obras que integram o PNBE de 2004 a 2014, que possuem como tema as religiões de matriz africana, particularmente o Candomblé.

Queiroz (2018) se desdobra em realizar uma linha cronológica que mostra desde o período em que os padres jesuítas vieram para catequizar e, conseqüentemente, dominar os “colonizados” até as mais recentes notícias de preconceito religioso que circulam pela mídia. A autora entende a religiosidade como um resgate das memórias e das ancestralidades africanas e, também, como uma desconstrução de que os povos africanos são e/ou foram isentos de transmissão de sua educação e formação. Assim, ela trabalha desconstruindo a noção que ainda permeia a nossa sociedade de que esses povos foram e/ou são bárbaros e que não contribuíram para a história e a cultura do mundo em que vivemos. Há, ainda, no texto, o rompimento da ideia de que a colonização veio para “educar” esses povos e que os conhecimentos eurocêntricos é que deviam e devem ser difundidos.

Outro aspecto significativo para a escolha da leitura da referida dissertação é o fato de que a autora analisa dois dos livros que pertencem ao kit VI distribuído pela PBH, a saber, as obras de Pierre Verger “*Influências: olhar a África e ver o Brasil*” e “*Crianças: olhar a África e ver o Brasil*”, que também fizeram parte do acervo distribuído pelo PNBE em 2005. Assim, em sua pesquisa, a autora afirma que os textos não demonstram referências à religiosidade, mas, em contrapartida, as imagens realizam esse papel ao ilustrar vestimentas tradicionais, comidas, fios de conta, instrumentos musicais, entre outros símbolos pertencentes às religiões de matrizes africanas. Queiroz (2018), por sua vez, cita três instâncias em que isso pode ser observado nos livros de Verger, por exemplo, a baiana trajando suas roupas típicas que remetem às mesmas utilizadas nas reuniões do Candomblé; e as fotos de duas mulheres preparando o acarajé, uma na Bahia e a outra no Continente Africano. Nesse sentido, convém pontuar que o acarajé é uma comida votiva, ou seja, é um alimento preparado para ser consumido em contexto religioso ou/e oferecido às divindades e às pessoas, e é geralmente ofertado à orixá Oyá. Também há uma menção

ao alimento caruru, que se trata de uma comida votiva em honra aos orixás Ibejis, mais popularmente conhecidos por suas “versões” católicas, que são chamados de Cosme e Damião. A comida é ofertada aos orixás durante os rituais religiosos como um meio de conexão entre o divino e o humano. (QUEIROZ, 2018). A partir dessa análise feita pela autora, a leitura e, conseqüentemente, a pesquisa em relação aos valores civilizatórios afro-brasileiros ganhou nuances de entendimento acerca do valor da Religiosidade.

Em relação à Oralidade e, respectivamente à Ancestralidade, encontraram-se diversos resultados. Ao refinar a busca das dissertações e das teses, pode-se observar que, ao falar de oralidade, por exemplo, o foco dos pesquisadores brasileiros se volta majoritariamente à alfabetização, seja de crianças, de adultos ou de pessoas com deficiência. Houve, também, um foco na literatura infantil, contação de histórias e na escrita, visando uma valorização da oralidade em prol da alfabetização. Desse modo, destacaram-se três pesquisas, duas teses e uma dissertação, as quais dialogam diretamente com este presente estudo.

Primeiramente, é importante citar a pesquisa *Os Contos e os pontos: O Lugar do saber e os saberes que tem lugar nas rodas da pedagogia Griô*, de autoria da Mestre Doris Regina Barros da Silva. Esse estudo é fruto de uma investigação de uma experiência desenvolvida inspirada nos Griôs, chamada de a Pedagogia Griô, que iniciou com a visita a comunidades, utilizando trajes à caráter, tocando violão e interagindo com as pessoas. Em 1999, eles foram convidados a incorporar esse tipo de educação nos currículos escolares baianos, participando da construção de Projetos Político Pedagógicos. Já em 2006, o Ministério da Cultura fomentou a criação do projeto *Ação Griô Nacional*, cujo objetivo era transmitir e desvendar os saberes da tradição oral, levando em consideração o fortalecimento da ancestralidade e da identidade da sociedade brasileira. A partir disso, os Griôs são definidos pela autora da pesquisa como

[..] os agentes culturais da tradição oral africana que atuam como cronistas, genealogistas, cantores, contadores de histórias, poetas, mestres de cerimônias, entre outras formas de mediação, responsáveis pela transmissão dos saberes para os membros de suas comunidades. Originários da região do Mali, África Ocidental, pertencem a uma categoria hereditária de profissionais e são conhecidos numa das línguas mandê como Diéli ou Jeliwque significa “sangue”, provavelmente numa alusão a importância do sangue para a manutenção da vida e ao sistema circulatório, pois os Griôs difundem os saberes ancestrais adquiridos e transmitidos na oralidade num movimento itinerante pelas aldeias. [...] Esse reconhecimento se deve ao grande valor atribuído à palavra nas sociedades africanas e a habilidade que os Griôs

demonstram em manejá-la em sua multiplicidade de saberes e fazeres. (SILVA, p. 7, 2012).

A oralidade, na referida pesquisa, é vista de um local que se inspira nos griôs africanos. No entanto, também reconhece que a tradição oral está presente e é praticada na sociedade brasileira, por meio dos mestres de capoeira, das benzedadeiras, dos jongueiros, dos foliões de reis, dos congadeiros, entre outros intermediários das tradições e culturas afro-brasileiras, além de nosso patrimônio cultural imaterial. (SILVA, 2012).

A pesquisadora também reconhece que a Pedagogia Griô, em sua valorização da ancestralidade, considera importante os saberes e as experiências dos mais velhos, partindo do pressuposto que, em sociedades ocidentais e capitalistas, os “anciãos” são pessoas consideradas improdutivas, uma vez que não fazem mais parte da força de trabalho. Essa percepção dá-se pela mentalidade do mundo capitalista, que desvaloriza o conhecimento do ancestral, pois considera que o poder de contribuir para o crescimento do capital, e não suas experiências e vivências, seja sua mais valia. Essa análise é essencial para o estudo desta pesquisa, pois entra em concordância com o fato de que a ancestralidade e a tradição oral “andam de mãos dadas” em relação à disseminação cultural que são formadoras sociais brasileiras.

Em contrapartida, em relação à pesquisa *Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*, de autoria da Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, há um foco nos valores da oralidade, ancestralidade e memória, visto que a investigação se dá através de uma pesquisa-formação, recebendo influências de pesquisa-ação. Esse estudo traz um diferencial bastante interessante, pois se preocupa em abordar os aspectos da tradição oral, ao mesmo tempo em que faz uso de personagens para trilhar o caminho científico, de modo a apresentar alter-egos da autora em relação a cada assunto relatado. A tese, então, narra contos elucidados por esses personagens, utilizando de um recorte entre a escrita literária e a escrita acadêmica.

A autora, então, denomina a cosmovisão de raiz africana como “elementos estruturantes das sociedades africanas desde antes da invasão europeia. Tais sociedades mobilizavam aspectos culturais comuns de forma autônoma, apesar dos conflitos internos e do trânsito de culturas estrangeiras.” (MEIJER, 2012, p. 53). Dessa forma, pode-se afirmar que os valores civilizatórios fazem parte dessa cosmovisão, vindo se instalar no

Brasil durante a era da escravidão quando os africanos foram arrancados de seus lares e submetidos a condições sub-humanas de viagem para chegarem até aqui, onde, infelizmente, não tiveram seu sofrimento encerrado; mas, sim, exacerbado. Em meio a todas essas situações, os valores dessas pessoas permaneceram e criaram raízes que podem ser vistas ainda hoje em nosso convívio diário. A cosmovisão africana também pode ser observada em outros contextos sociais além do brasileiro, de modo que esses mesmo valores apareçam em obras que se passam em outros países. Em relação a essa questão, Eduardo de Oliveira, filósofo e pesquisador da cosmovisão africana por um viés de filosofia afrodescendente, afirma que esses elementos

nos permitem a afirmação de que, em África, há uma estrutura comum que sedimenta a organização social, política e cultural. Esses elementos compõem a cosmovisão africana, e, apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da Diáspora Negra. (OLIVEIRA, 2006, p. 25).

O autor também discorre sobre o universo africano nas civilizações tradicionais, acreditando que

há concepções singulares do universo, do tempo, força vital, socialização, poder, pessoa, morte, oralidade, produção, família e ancestralidade, bem como princípios que regem a vida destas sociedades como o da integração com a natureza, a dimensão comunitária da vida, estrutura cognitiva, o respeito e a relação estreita com as tradições, o princípio de inclusão e o princípio da diversidade (OLIVEIRA, 2006, p. 77).

Portanto, existe um consenso de que esses conhecimentos e valores “[...] não ficaram territorializados numa África idílica e romantizada. O conhecimento africano, sua transmissão e memória, estão onipresentes em todo o planeta, situação que foi permitida pela experiência histórica que irmana todos os negros do mundo: a diáspora.” (MEIJER, p.53-54, 2012).

Ainda, a pesquisa *Africanidades e Educação: Ancestralidade, Identidade e Oralidade no Pensamento de Kabengele Munanga*, de autoria do Dr. Julvan Moreira de Oliveira, defendida em 2009, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo, vem discorrer sobre – como descrito no próprio título da obra – os pensamentos do Prof. Dr. Kabengele Munanga, antropólogo congolês, que é nome chave no estudo das africanidades e na discussão das relações étnico-raciais no Brasil. O estudioso, naturalizado brasileiro em 1985, recebeu da Universidade Federal do Rio de Janeiro

(UFRJ), em 2021, o título de *doutor honoris causa* em agradecimento às suas contribuições no campo da Antropologia e, também, por sua atuação como estudioso e defensor das relações étnico-raciais. Professor efetivo da Universidade de São Paulo, local onde também concluiu seu doutorado em Ciências Humanas, Kabengule Munanga e suas publicações são conteúdos indispensáveis de leitura e de análise quando o assunto são os campos das relações étnico-raciais. Nesse limiar, a dita tese teve como principal objetivo analisar a contribuição do pensamento de Munanga sobre a identidade, a ancestralidade e a oralidade, partindo de um viés do campo da heurística metodológica, que não é pertinente para os objetivos desta presente pesquisa.

Nesse viés, convém pontuar que Kabenguele Munanga (2008) retrata a ancestralidade como sendo:

[...] um dado da africanidade, essa questão da ancestralidade. Está em todas as sociedades africanas, em todas as culturas africanas. O que é um ancestral? O ancestral nada mais é que um criador. Pode ser um ancestral feminino ou masculino, dependendo da sociedade, se é uma sociedade matrilinear ou patrilinear. Quer dizer, o ancestral é aquele que tem o estatuto de fundador, fundador do clã, da linhagem, que foi uma personagem importante, que é a origem, a fundação, o fundador de tudo, da nação, uma pessoa cuja memória é simplesmente rememorada, retualizada em todos os momentos (MUNANGA 2008 apud OLIVEIRA, p.227,2009).

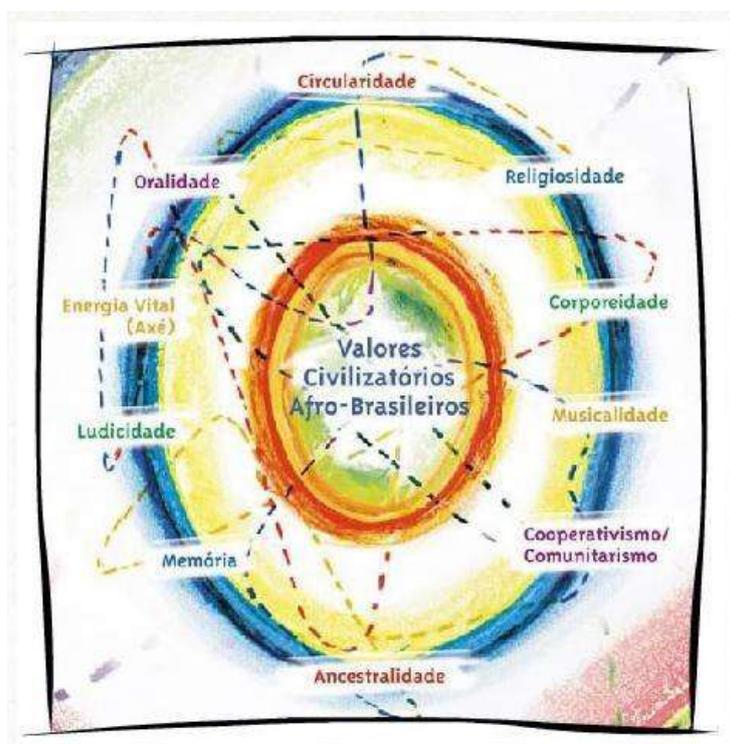
Desse modo, tem-se que o ancestral é o fundador de tudo, aquele que detém do valor afro-civilizatório da memória, que pode repassar as tradições e os costumes de um povo. É, ainda, aquele que deve ser respeitado em sua sabedoria. Munanga (2008) também discorre sobre a energia vital (axé) e como esse valor está intrinsecamente ligado ao valor da religiosidade. Sobre isso, ele diz que:

Em várias sociedades africanas há uma relação de força vital, que chamamos de axé, essa força vital tem uma relação dinâmica, essa força vital pode crescer como pode diminuir, e nessa relação de força vital que as pessoas dizem que as sociedades africanas são politeístas. Não, as sociedades africanas são monoteístas, e todas. Todas têm uma idéia de um Deus único que criou o mundo. Para cada sociedade tem um nome, os yorubás dizem que é Olorum, na minha terra dizem que é Zambi, que é Kalunga. Deus tem vários nomes, dependendo da sociedade.

[...] Então é uma sociedade antropocêntrica, o homem praticamente está no centro de toda a obra de criação. Deus lá em cima manda essas forças vitais que passam pelos ancestrais, mas essas forças podem haver interseção de outras forças intermediárias que são os bruxos, feiticeiros, que dominam as leis da natureza, que podem manipular essas forças até para fazer mal. Por isso é preciso de outras forças que interferem para neutralizar essas forças. momentos (MUNANGA 2008 apud OLIVEIRA, p.227,2009).

É por isso que os valores civilizatórios afro-brasileiros são geralmente ilustrados e visualizados por meio de uma circularidade, uma vez que estão interligados uns com os outros. A seguir é possível visualizar uma representação dos valores civilizatórios afro-brasileiros e como eles estão dispostos de forma circular, partindo do pressuposto que cada um é um vínculo que representa essa união.

Figura 01: Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros



Fonte: Projeto a Cor da Cultura (2004).

No que diz respeito ao valor da oralidade, o autor revela que ele está intrinsecamente ligado ao da memória, da ancestralidade e, também, da religiosidade. Isso ocorre, pois a tradição oral é sagrada, assim, é tanto uma busca de compreensão da realidade como uma ligação à memória e à sabedoria dos antepassados. Desse modo, para o autor,

a perspectiva de desaparecimento da palavra causa consternação, pois ela é o testemunho da existência do *eu*. Diante da incerteza do destino, a palavra se sobrepõe à dúvida como uma rotunda afirmação de fé: a palavra não pode

perder-se, nem a verdade profunda de quem a diz, porque ela não é mero signo, simples valor de troca, mas contém a substância vital da consciência, que se quer eterna desde sua imediatez. (OLIVEIRA, 2009, p.224).

Portanto, pode-se inferir que a oralidade também é formadora da identidade e do pertencimento cultural do indivíduo brasileiro, sobretudo o brasileiro negro. Apesar de já se ter compartilhado os achados sobre Ancestralidade em conjunto com o valor da Oralidade, fez-se necessário realizar a busca pelo termo, de forma individual, conseguindo, dessa forma, o afinamento para o campo da Educação após horas de refinamento, chegando ao total de 14 resultados.

Dentre estes 14 resultados, após leituras de seus respectivos resumos, faz-se importante destacar a dissertação *Espaço-tempo e Ancestralidade de matriz africana em terras caboclas*, de autoria da Mestre em Educação Erenay Martins Maciel. No estudo, a pesquisadora aborda a ancestralidade a partir da *arteeducação* e da capoeira, sendo o objetivo principal do estudo investigar a paisagem, os símbolos e o lugar do *espaçotempo* de matriz ameríndia. E por que essa dissertação seria relevante como análise para esta presente pesquisa? Por que a autora vê a ancestralidade como “o que estrutura a visão de mundo presente nas religiões de matrizes africanas. O princípio de senioridade é caro nas organizações das comunidades de terreiro. A construção de uma tradição é coletiva, pois significa uma certa unidade de interpretação.” (MACIEL, 2015, p.22). A partir disso, volta-se ao conceito já discutido aqui anteriormente, o qual enfatiza que valores civilizatórios têm um aspecto cíclico e estão interligados, sendo impossível distinguir um do outro durante as análises referentes às relações étnico-raciais. Nesse caso, a autora vê a ancestralidade intimamente ligada ao valor da religiosidade e da comunidade, mantendo a tradição viva por meio desses valores e, ainda, utilizando-se dos outros valores para propagar suas culturas e histórias.

Desse modo, por meio dessa revisão de literatura mais aprofundada, pode-se perceber que, embora os valores civilizatórios não tenham sido investigados de forma plena, eles são abordados individualmente em teses e dissertações, podendo aparecer de forma conjunta ao se discutir um deles, devido à natureza circular e inerente dos valores. É extremamente improvável, então, abordar apenas um valor específico durante a fase de análises das pesquisas, dado que não existe um valor completamente desligado um do outro. Como citado anteriormente, os valores civilizatórios são “enredados” um no outro, assim, se torna praticamente impossível falar de um sem ao menos citar o outro.

Ao realizar a busca pelo termo Circularidade em contexto de Educação, houve uma surpresa, visto que não mais que 56 resultados foram encontrados no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, o que é uma grande diferença em relação aos milhares de resultados que os outros valores apresentaram antes do devido refinamento. Após refinar um pouco mais a busca, utilizando os filtros do portal, pode-se observar que o valor de Circularidade aparece muitas vezes em contexto de pesquisas sobre corporeidade no campo de Educação Física. Apenas uma das pesquisas tratou das relações étnico-raciais com o enfoque na presença africana no ensino de matemática.

Ainda, ao realizar a busca no Google Acadêmico, com os termos “Circularidade” em junção do termo “valor africano”, foi encontrada a tese de João Heitor Silva Macedo, intitulada *Cultura, Educação e Ensino de História: Combate ao Racismo: Narrativas sobre a lei 10.639/03*, defendida pela Universidade Federal de Santa Maria, no Programa de Pós-Graduação em História. Embora não tenha sido defendida em um programa do campo da Educação, Macedo (2018) dedica dois capítulos de sua tese de doutorado aos valores afro-civilizatórios de Circularidade e de Energia Vital (Axé). O objetivo principal de sua pesquisa é, portanto, “compreender como as narrativas autobiográficas de professores negros e negras contribuem para a efetivação da lei 10.639/03 e como estas escolhas ajudaram a apontar um caminho para o combate ao racismo, a partir do ensino de história.” (MACEDO, 2018, p.15).

O conceito de Circularidade, para o autor, perpassa pela “circulação de saberes que emana a energia vital que dá vida a todos os seres, é na circulação que as pessoas se conhecem e se reconhecem como iguais, é no círculo que a energia é constante.” (MACEDO, 2018, p. 85). Logo, a partir de sua concepção sobre circularidade, Macedo (2018) compreende tal conceito como um conjunto ligado ao valor civilizatório. Porém, ele relata não usar esse termo, pois, segundo ele, esses valores já existiam muito antes da ideia de civilização entendida durante a colonização, de Energia Vital. O termo civilizatório sofre muitas críticas pois por muitos anos foi usado apenas para descrever as sociedades europeias, sendo consideradas detentoras do conhecimento e de civilização, enquanto outras sociedades, como as latinas, as africanas, e muitas outras, eram vistas como incivilizadas. Portanto nessa análise o termo civilizatório é apresentado como um ato de reparação, reconhecendo que as sociedades africanas e latinas possuem histórias, culturas e valores que devem ser discutidos e analisados.

Para o pesquisador, o valor de Energia Vital é “a energia que move o mundo, que circula no ambiente que flui de todos os seres e que dá a nós seres humanos a nossa condição de humanos, é nela que surge o encantamento pela educação, deferente do racionalismo burocrático, ela é vida, é música, é corpo e alegria de estar vivo.” (MACEDO, 2018, p.157). O autor ainda utiliza os conceitos de circularidade e de energia vital para descrever os referenciais teóricos que o acompanharão durante a sua pesquisa, remetendo-se a sua infância e aos caminhos que o levaram até onde chegou, como um homem negro e professor de História. Ele também utiliza seu repertório de vida e sua energia vital, usando a África como repertório epistemológico para realizar uma educação antirracista no Brasil.

Continuando as pesquisas, ao realizar a busca no Google Acadêmico pelos termos “Corporeidade” e “Valor civilizatório”, foi encontrada a dissertação de Deborah Monteiro, intitulada *Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial*, defendida em 2019, pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Em seu estudo, a autora pesquisa a narratividade corporal negra brasileira, por meio do viés da Oralitura e da Escrevivência, a fim de entendê-las como conhecimentos importantes para a descolonização dos currículos escolares.

A autora também entende os valores civilizatórios afro-brasileiros como interligados e evidencia que eles podem ser observados a partir dessa conexão entre eles, pois, diante das comunidades diaspóricas, esse movimento acontece de forma fluída diante das crenças e dos costumes daquele povo. Monteiro (2019) optou, então, por focalizar o valor da Corporeidade, já que, para ela, todos os outros valores estão inscritos nesse conceito. (MONTEIRO, 2019).

A pesquisadora compreende, portanto, a “corporeidade como valor e corpo como produtor de conhecimento” (MONTEIRO, 2019, p. 23), e, ainda, reitera que a escola tradicional brasileira vê a corporeidade como algo a se dominar e a se domesticar. Isso ocorre, pois a instituição escolar se baseia na desconectividade entre o corpo e a mente, evidenciando que o corpo precisa ser controlado como regra de conduta em sala de aula. Um exemplo disso é não permitir que as crianças dançam em momentos musicais ou que se levantem de suas cadeiras, porque tais atos são considerados como uma demonstração de indisciplina. Sobre essa questão, Monteiro (2019) afirma que

O discurso da transmissão *da cultura e dos cânones* se torna castrador à medida que suprime saberes semióticos da corporeidade negra enquanto exalta os da razão europeia. A raiz desse contraste está exatamente na colonialidade: enquanto os saberes da corporeidade carregam toda a estigmatização que o discurso do Ocidente criou sobre a África, os cânones da escola representam os valores hegemônicos daquilo que o grupo hegemônico defende enquanto os únicos possíveis para construção da civilização e da modernidade. (MONTEIRO, 2019, p. 23).

E ainda ressalta que

Quando não se criam diálogos entre os saberes, educadores e estudantes, principalmente nas escolas públicas, vão se formando por perspectivas paralelas em que uma é a formal; tida como aquela que levará ao sucesso profissional, intelectual e econômico; e a outra, informal e inculta, tida como um mero entretenimento, quando não marginalizada e demonizada. (MONTEIRO, 2019, p.23).

Assim, observa-se que o valor afro-civilizatório de Corporeidade não é valorizado como construtor de conhecimento. Tal fato se dá, pois a hegemonia ocidental acredita que a corporeidade, seja ela em danças tradicionais, rodas de capoeira, entre outras, assim como os outros valores civilizatórios afro-brasileiros, fazem parte de uma cultura que não era vista como tal pelos colonizadores, ou seja, era enxergada como algo não-civilizado e selvagem, assim como eles viam as pessoas escravizadas por eles.

Em se tratando do valor de Ludicidade, como valor civilizatório afro-brasileiro, as pesquisas realizadas no Google Acadêmico mostraram que muitas das teses, dissertações e artigos produzidas sobre o tema são na área de Matemática e dissertam como aprender a partir da ludicidade dos jogos africanos. Durante as buscas realizadas, não foram encontradas teses ou dissertações sobre o valor da ludicidade em relação à literatura infantil. Em contrapartida, a busca pelo termo “Ludicidade Africana” trouxe a monografia de Amaralina Câmara da Paixão, apresentada em 2021, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, e intitulada *Brinquedos e brincadeiras: uma influência da África em nosso cotidiano*.

A autora deste estudo tem como objetivo principal discorrer sobre as influências e as contribuições da cultura africana na cultura lúdica nacional, mostrando o que se pode realizar para que esses elementos possam enriquecer a educação tradicional (PAIXÃO, 2021). A pesquisadora, por meio de sua pesquisa, caracteriza a cultura lúdica como “um conjunto de códigos simbólicos, nos quais são gerados via relações interpessoais por intermédio da brincadeira, formando uma identidade, uma ordem, um código de valores

específicos da cultura do brincar.” (PAIXÃO, 2021, p. 16). Ela enfatiza, ainda, que essa cultura é formada a partir da ludicidade que se é vivida por meio das brincadeiras.

Ao realizar a pesquisa no Google Acadêmico para o valor de Ludicidade, encontrou-se o artigo intitulado *A Importância dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Geração de Gentileza*, desenvolvido por Oswaldo Faustino, jornalista, estudioso do campo das relações étnico-raciais e autor de diversos livros infantis com temática étnico-racial, como por exemplo *Luana, capoeira e liberdade* (FTD, 2009) e *Luana e as sementes de Zumbi* (FTD, 2004). No referido artigo, Faustino discorre sobre a afetividade e o respeito e ressalta como esses valores fazem parte das relações coletivas e individuais da sociedade, sendo alicerce dessas relações, embora sejam apagados historicamente de tais processos devido às pautas colonialistas e/ou supremacistas. É interessante observar como Faustino (2021) trabalha a afetividade e o respeito, e ainda que não faça conexão aos valores civilizatórios afro-brasileiros, que também sofreram esse apagamento, verifica-se como o autor se preocupa em afirmar que os valores devem servir de base para uma prática cotidiana e de aprendizagem mais humana (FAUSTINO, 2021).

Nesse contexto, o autor conceitua o valor afro-civilizatório de Memória em conjunto ao valor de Ancestralidade, evidenciando que um modo de provar a existência desses valores se faz por meio de diálogos com os mais velhos, em busca de seus relatos e suas vivências (FAUSTINO, 2021). Desse modo, o autor afirma que “somos apenas um instante na história de nosso povo, contendo a presença existencial tanto de sua ascendência quanto de sua descendência (FAUSTINO, 2021, p.5). E ainda reitera que “esse entendimento gera a necessidade de se compreender a igual importância da raiz, que sustenta essa árvore –mesmo estando oculta– quanto dos frutos que nela nascem [...]” (FAUSTINO, 2021, p.5). Portanto, de acordo com a visão de Faustino, os valores de Memória e de Ancestralidade são indivisíveis, aparecendo em conjunto um com o outro a fim de relatar e dar continuidade às histórias do povo negro.

Sobre o valor do Cooperativismo/Comunalidade, o pesquisador conceitua a cultura afro-brasileira como sendo pautada no plural, com raízes profundas no coletivo e na cooperação entre as pessoas. Assim, é a partir da filosofia Ubuntu que fica evidente que “não sobreviveríamos se não fôssemos capazes e não tivéssemos o costume da cooperação, de nos ocuparmos do outro.” (FAUSTINO, 2021, p.6). É, também, a noção

de que a cooperação entre os indivíduos tornam-os mais fortes e criam uma ligação de benefício mútuo entre os seus participantes.

Por fim, o valor afro-civilizatório de Musicalidade, é visto por Faustino (2021) como uma extensão do valor de Corporeidade, pois o corpo vibra e vivencia a música, reafirmando, por meio dos sons, que o corpo conta com sua própria melodia. Isso ocorre, visto que é possível realizar sons com o nosso corpo, seja batendo palmas, batendo os pés ou até mesmo assoviando.

O autor também expõe que diversos momentos da vida humana são acompanhados de música, sejam as esperanças ou os momentos tristes, os desafetos juvenis, os amores e os corações partidos. Nesse limiar, ele descreve que a musicalidade é especialmente importante para a comunidade afro-brasileira, pois “o ritmo é a pulsação vital dessas comunidades cujos corpos gingham não só na dança, mas também no caminhar, no interagir, no seu modo de existir.” (FAUSTINO, 2021, p.6). Dessa forma, cabe acentuar que, para as comunidades afro-brasileiras, a musicalidade está presente nas rodas de samba, nas rodas de capoeira e, também, nas religiões de matrizes africanas, com a recitação de “pontos” de Umbanda, por exemplo, em forma de música. A música, portanto, é pautada no cotidiano dessas pessoas em forma de lazer, mas também como alimento espiritual.

Essa revisão de literatura, por fim, deixou clara a necessidade de que mais pesquisas sejam realizadas com o recorte dos valores civilizatórios afro-brasileiros no âmbito da literatura afro-brasileira. Tal fato é verídico, já que devido aos resultados encontrados, foi possível concluir que as pesquisas brasileiras acerca do tema têm sido realizadas em outras áreas e com diferentes escopos de investigação.

CAPÍTULO 2

A LEI 10.639/03, A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E SEU LEGADO

2.1 A lei 10.639/03 e sua força como catalisadora de práticas pedagógicas.

As reivindicações do Movimento Negro acerca de políticas públicas que os representassem vinham sendo travadas há muito tempo antes da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que ocorreu em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na Cidade de Durban, África do Sul. Todavia, foi nessa conferência que houve uma mudança em relação a essa questão, pois exigiu-se o compromisso com políticas voltadas à promoção de direitos dos negros. Assim, uma resposta adquirida neste evento se consagrou como o impulso necessário para a introdução da História da África e Cultura Africana no currículo escolar do Brasil, além de outros suportes legais em favor da população negra, como o Estatuto da Igualdade Racial; as cotas raciais para ingresso nas instituições de ensino superior e no serviço público; a instituição da modalidade da Educação Quilombola, entre outros.

Antes da implementação da Lei 10.639/03, a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram imbuídos de temas transversais necessários para a implementação na escola, como por exemplo, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Ética, Saúde, entre outros, constituiu-se como uma forma de promover a pluralidade cultural, atuando, assim, como uma resposta às reivindicações realizadas na Conferência de Durban. Os temas que compõem os PCNS, que deveriam ser discutidos no Ensino Fundamental em diversas disciplinas, tiveram como eixo articulador contemplar na primeira parte do documento “[...] os aspectos que envolvem e justificam o tema e indicam a necessidade de se vivenciar a pluralidade de nossa cultura e especifica os objetivos a serem alcançados no decorrer de todo o ensino fundamental.” (BRASIL, 2001,p.15.), enquanto na segunda parte se encontrariam “[...] os conteúdos, os critérios de avaliação e as orientações didáticas que deverão nortear o trabalho das quatro primeiras séries do ensino fundamental.” (BRASIL, 2001,p.15).

Dessa forma, essa descrição já enfatiza que as escolas brasileiras já deveriam, de certa forma, estar familiarizadas com o tema, trabalhando a pluralidade cultural em sala

de aula, visto que o material poderia ser consultado e utilizado para guiá-las durante esse processo educativo. Entretanto, esse assunto não era obrigatório e dependia da “boa vontade” dos gestores e dos docentes de trazer o tema à tona durante a educação das crianças. Assim, a Lei 10.639/03 veio garantir que esta questão fosse implementada e discutida durante o ano escolar, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas. Nesse limiar, de acordo com a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), artigo 26º § 1º, faz-se importante que

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p.1).

De acordo com Brito (2011), a lei 10.639/03 foi resultado de anos de lutas travadas pelos movimentos sociais negros brasileiros, podendo ser interpretada como um meio de reparação histórica não só para a população negra, mas também para todos os brasileiros em geral, já a cultura brasileira também foi construída a partir de valores africanos. Desse modo, nas palavras de Gomes (2012), a lei enseja:

uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos (e na) diversidade étnico-racial; significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras. (GOMES, 2012, p.22).

É importante ressaltar, ainda, que a escola é um dos principais espaços para refletir, ensinar e aprender sobre as diferentes etnias que formam a variedade de culturas no Brasil, sendo, assim, de extrema relevância o ensinamento dessas culturas. Perspectiva semelhante é apontada por Vera Candau, que reconhece a importância de incorporar uma perspectiva intercultural nas práticas pedagógicas. Em relação a isso, ela afirma que

a perspectiva intercultural que defendo quer promover 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. (CANDAÚ, 2008, p.52).

Nesse sentido, convém salientar que, para Bento (2012), a formação da identidade infantil acontece por meio das relações estabelecidas e da socialização com o outro, em que são construídas a autoimagem e o autoconceito da criança. Desse modo, é de extrema importância que sua percepção sobre as diferenças raciais, o racismo e a sua identidade racial sejam bem trabalhadas nessa etapa do desenvolvimento humano. Desse modo, fica claro que aprender sobre as relações étnico-raciais também é sinal de resistência e de educação antirracista, uma vez que oferece voz a um povo que passou centenas de anos subjugados e marginalizados. É, portanto, retomar o poder e garantir que as futuras gerações possam ter representatividades positivas. Desse modo, é importante que os alunos entrem em contato com as histórias e culturas africanas, a fim de entenderem e reconhecerem a diversidade política, cultural e social do continente, pois como afirma Figueiredo

negá-la equivale a desacreditar na capacidade e na própria humanidade dos africanos e de seus descendentes nas Américas. Afinal de contas, em todos os lugares onde a humanidade fez história, a pluralidade foi a regra. Não há motivo para pensar que na África teria sido diferente. (FIGUEIREDO, 2011, p. 15).

Faz-se necessário, então, essa aproximação das crianças em relação à educação das relações étnico-raciais. Tal questão deve objetivar a promoção de uma escola inclusiva e que ofereça uma educação antirracista ativa, capaz de combater as discriminações e bullyings provenientes do racismo presente no Brasil.

Ainda, no cenário dessa investigação, cabe sinalizar que, como consequência da implementação da lei 10.639/03, tem-se os kits de literatura afro-brasileira distribuídos nas escolas municipais de Belo Horizonte, desde 2004, com a sanção do projeto. Isso ocorre, pois o objetivo da política pública de acordo com a Portaria 241/2013, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte é que “ao selecionar e enviar o *Kit de Literatura Afro-brasileira* para as escolas, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH)/Secretaria Municipal de Educação (SMED) fortalece a construção da política

educacional que valoriza a diversidade e a superação das desigualdades étnicas e de gênero, contribuindo para a implementação das *Lei 10.639/03* e *Lei 11.645/08*, que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África, dos Afro-brasileiros e dos Indígenas no currículo da Educação Básica.” (BRASIL, 2013)⁶.

Assim, tomando a literatura como importante ferramenta para o trabalho em prol de uma educação antirracista, Aracy Alves Martins e Nilma Lino Gomes (2010) afirmam que, no campo da literatura infantil, “pode-se introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo.” (MARTINS; GOMES, 2010, p.144).

2.2 Um pouco mais sobre as representações literárias do negro

A literatura infantil se instaurou formalmente como gênero literário no século XVII, momento em que a criança parou de ser vista como um adulto em miniatura pela sociedade vigente. Com essa mudança, começou-se a ter uma preocupação com o material que elas consumiam. No Brasil, entretanto, essa literatura específica para o público infantil só foi surgir no final do século XIX e foi instaurada no início do século XX. Contudo, as personagens negras só começaram a aparecer no final dos anos 1920 e início dos anos 1930, sendo por diversas vezes vistas como submissas e subalternizadas. (JOVINO, 2017).

De acordo com as pesquisas de Jovino (2017), as mudanças só começaram a ser vistas a partir da década de 1970, com uma retratação mais realista e violenta, mas ainda assim estereotipada de personagens negros em obras literárias. Com a instituição da Constituição Federal de 1988, as creches e as pré-escolas foram instauradas no Brasil como um dever do Estado, e, com isso, leis voltadas às crianças começaram a ser criadas.

No entanto, nesse primeiro momento, as creches e os jardins de infâncias sofriam uma grande disparidade social. As creches eram destinadas ao público de menor poder aquisitivo e focavam no cuidado infantil referente à alimentação e à higiene, não valorizavam, portanto, as aprendizagens cognitivas desses infantes e tinham um papel assistencialista. Em contrapartida, os jardins de infância, voltados às crianças maiores e às camadas de poder aquisitivo mais elevado, tinham uma certa atenção para o

⁶ PORTARIA SMED Nº 241/2013, DOM de 23/10/2013.

desenvolvimento educacional e cognitivo de seus discentes, trazendo um grande desequilíbrio social e educacional entre as camadas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada em 2017 e utilizada atualmente como referência nacional acerca das diretrizes da educação no que diz respeito aos currículos escolares e propostas educacionais da educação básica, os seis pilares e direitos de aprendizagem e de educação, principalmente na educação infantil, se dão por convivência, brincadeiras, exploração, expressão, participação e autoconhecimento, os quais são imprescindíveis no desenvolvimento escolar. O autoconhecimento está diretamente ligado ao senso de pertencimento e de identidade dos alunos, principalmente em relação ao estudante negro que raramente se viu representado de forma positiva no contexto escolar, seja nos livros de História do Brasil, nas mídias ou nos livros infantis, que retratavam o negro em um lugar negativo e/ou estereotipado.

Essas construções estereotipadas que a literatura traz refletem o pensamento social. Tal pensamento foi confirmado, ao longo dos tempos, já que a literatura nacional se deteve em um período em apresentar o personagem negro como subalternizado. (LOPEDOTE, KOVALSKI, 2014). Sobre essa questão, pode-se afirmar que

somos capazes de compreender o contexto histórico das civilizações que nos antecederam através dos relatos literários. A literatura, por ser a arte da palavra, pode, muitas vezes, ficcionalizar a história, ganhando vida nas narrativas; perpetuando ideias e comportamentos sociais, pois o relato literário, bem como as tipologias ligadas ao fenômeno artístico da palavra, cria e recria a realidade, alimentam verdades e mitos, seu papel é fundamental na história da humanidade. (LOPEDOTE, KOVALSKI, 2014, p.3).

Portanto, é evidente que a literatura é formadora de opiniões e ajuda a perpetuar preconceitos, racismo e discriminação caso não se tenha um “olhar” direcionado à educação das relações étnico-raciais. Levando em consideração que, até muito recentemente, o número de autores/as negros/as era extremamente escasso, isso pautou a literatura infantil brasileira no modelo eurocêntrico, embranquecendo os valores e as ideias e, conseqüentemente, culminou na reprodução do racismo estrutural que acomete o Brasil. Diante disso, é importante ressaltar que a literatura infantil no Brasil foi implantada de modo didático e com valorização de autores “clássicos” com ênfase em “valores que todo bom cidadão deveria ter como honestidade, bondade, respeito aos mais

velhos, cumprimento dos deveres, caráter reto, obediência aos preceitos cristãos, caridade, dedicação ao trabalho e à família, dentre outros.” (JOVINO, 2017, p.9).

Após a criação da lei 10.639/03, o mercado literário sofreu um aumento significativo de obras que contemplam o campo das relações étnico-raciais e não foi diferente com a literatura infantil, mas é importante salientar que nem sempre quantidade é sinônimo de qualidade, o que reacenderam antigas discussões sobre a procedência literária ou não destas obras. Assim sendo, é inegável o impacto da Lei 10.639/03 no mercado literário infantil, principalmente acerca de histórias voltadas ao campo das relações étnico-raciais e a sua inserção dentro das escolas públicas do país, que, indubitavelmente, aumentaram o acesso de docentes e de discentes a tais obras. É importante ressaltar que por meio do impacto da lei, muitos livros estrangeiros que abordavam o assunto das relações étnico raciais foram traduzidos para o português e publicados no Brasil antes que o mercado editorial brasileiro investisse em livros nacionais que tratassem do tema. A partir disso, observa-se, diante de pesquisas como a de Oliveira (2009), que a literatura afro-brasileira tem sido a principal ferramenta utilizada pelas escolas a fim de trabalhar o assunto das relações étnico-raciais com os alunos.

Nesse sentido, ressaltando que a literatura é “[...] o veículo ideal para a construção de significados e saberes socialmente acumulados, esta passou a ser utilizada como instrumento de mudança conceitual no que diz respeito à História da África e da Cultura Afro-Brasileira e também como um elemento formador e fortalecedor da identidade racial.” (MEIRELES, 2016,p.15). Levando essa questão em consideração, é importante compreender como a literatura infantil/juvenil está inserida no contexto escolar como um dos pilares alfabetizadores, visto que o seu objetivo é formar leitores que são “aqueles capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.” (BRASIL, 1997, p. 38-39). Dessa forma, para se tornar um leitor proficiente, o aluno precisa se apossar de habilidades e de conhecimentos que perpassam a decodificação de símbolos, já que é preciso formar-se leitores a partir do *letramento literário*. Em relação a isso, Cosson (2009) afirma que

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentido. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética é o que temos denominado aqui de *letramento literário*. (COSSON, 2009, p. 120).

Assim, sabendo-se que o aluno precisa decodificar os símbolos presentes no livro, mas também necessita expandir o sentido e entender os valores culturais presentes naquele material, por meio de sua própria subjetividade e seu próprio contexto, a literatura afro-brasileira serve como fortalecimento cultural e como meio de identificação étnica por parte dos alunos. Isso é importante, visto que o personagem negro, na literatura infantil afro-brasileira, foi por incontáveis vezes enxergado no papel de escravizado e de subjugado, constituindo-se, portanto, como coadjuvante sem personalidade ou como alguém violento. Segundo Castilho (2004), a presença do negro nas literaturas até o ano de 1850, apesar de desempenharem papéis sociais na sociedade brasileira mesmo como escravizados, é “praticamente inexistente” (CASTILHO, 2004, p. 104), e, após essa data, levou-se ainda um grande período temporal até que os negros fossem retratados na literatura brasileira. Com isso, a literatura ajudou a disseminar o pensamento eurocêntrico para a sociedade brasileira, colocando a personagem negra em contraponto à personagem indígena, por exemplo, já que esta, durante a era do romantismo, foi retratada como independente, enquanto o negro era descrito como “de índole escrava, humilde e resignado.” (CASTILHO, 2004, p. 105). Sobre essa questão, Jean-Yves Merian (2008) enfatiza que

A produção literária brasileira esteve profundamente ligada às ideologias dominantes, e em muitos casos transformou-se em verdadeiros mitos: superioridade da raça branca, branqueamento positivo, democracia racial entre outros. Muitos autores criaram suas obras e construíram seus personagens em função dessas ideologias discriminatórias, para um público que não se preocupava com as ideologias dessas representações. Nos meados do século XIX, precisamente na época do romantismo, embora a população branca não fosse majoritária, pensadores e escritores formularam o conceito do povo brasileiro, em função disso surgiu o mito da superioridade da raça branca e da civilização europeia; assim os negros por representarem a barbárie da escravidão, tornaram-se indignos de aparecerem no cenário dos antepassados da nação brasileira. (Jean-Yves Merian, 2008, p. 54).

A partir do que foi apresentado diante do cenário literário no Brasil, o negro não era retratado de forma positiva, e essa ideia permaneceu no imaginário popular brasileiro durante muitos anos. Ela foi “quebrada”, de forma lenta, a partir da criação da lei 10.639/03, em que livros de literatura africana e afro-brasileira começaram a ser produzidos em maior escala e, eventualmente, começaram a fazer parte do repertório escolar e pessoal das crianças brasileiras.

Entretanto, nem sempre as obras divulgadas têm um impacto positivo sobre a educação das relações étnico-raciais, mesmo após a criação da lei. Exemplo disso é o

livro *Casa Grande e Senzala em quadrinhos*, adaptação de Estevão Pinto, baseado na obra original de Gilberto Freyre, e que traz descrições racistas e propagação da noção de democracia racial, que afirma a impossibilidade de ser racista no Brasil como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos, uma vez que as raízes brasileiras são miscigenadas. Essa noção, que é uma falácia, permeia o imaginário popular e faz com que o racismo estrutural e institucional não seja percebido por boa parte da população. Logo, o fato de essa obra ser de fácil acesso a crianças e a adolescentes fomenta ainda mais o racismo, o que vai de encontro à proposta educacional pós- lei 10.639/03.

O referido livro em quadrinhos faz parte do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), que, embora não tenha como objetivo principal trazer obras que discutam as relações étnico-raciais, começou a implementar em seu repertório kits temáticos sobre o tema, após a introdução da lei 10.639/03. É interessante observar, então, a diferença entre a escolha das obras literárias que compõem os kits de literatura afro-brasileira e das obras literárias que compõem o PNBE.

Assim, enquanto o objetivo principal da política pública que culminou nos kits de literatura afro-brasileira se deu por “fortalecer a construção da política educacional que valoriza a diversidade e a superação das desigualdades étnicas e de gênero, contribuindo para a implementação da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África, dos Afro-brasileiros e dos Indígenas no currículo da Educação Básica.” (BRASIL,2013,p.1), de acordo com a Portaria 241/2013, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, por sua vez, o PNBE tem como objetivo principal “prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica.” (BRASIL,2009). Esses livros, portanto, não necessariamente promovem uma valorização das culturas e valores africanos e afro-brasileiros. Diante disso, é importante analisar se os livros de literatura infantil afro-brasileira presentes nos kits distribuídos pela PBH são realmente influências positivas ou se ainda permanecem apresentando histórias estigmatizadas e estereotipadas, como algumas das obras constituintes do PNBE.

2.3 A Literatura Afro-Brasileira como ato de resistência pós-colonial.

A escola é confrontada a lidar com a pluralidade e a diferença, sem silenciá-las ou neutralizá-las, constituindo-se como um espaço para problematizar a pseudo-homogeneização e a padronização de comportamentos, abrindo espaços para a diversidade, a diferença e para o convívio entre diferentes culturas. Nesse sentido, é evidente que os valores civilizatórios afro-brasileiros são formadores de nossa cultura e identidade, e o reconhecimento de nossas heranças africanas é indispensável para a construção de uma sociedade democrática e plural. Entretanto, o reconhecimento dessa herança como base histórica do Brasil ainda carece de uma ampla problematização que a escola não pode deixar de desenvolver em suas práticas pedagógicas. Em relação a isso, a autora Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2011) afirma que

[...] o reconhecimento positivo desses seres históricos como fornecedores - juntamente com povos de outras origens - da base cultural do nosso país não acontece. Ao contrário, o que se verifica é que os brasileiros de origem africana nunca tiveram reconhecidos seus legados na efetiva construção do Brasil; a importância e a persistência de suas identidades foram negadas pela cultura hegemônica. (ROCHA, 2011, p.11-12).

Há muito se fala sobre as relações étnico-raciais e as suas ramificações no Brasil, diante de toda luta do Movimento Negro para que esses assuntos fossem trazidos à tona e suas pautas virassem políticas públicas e leis. A nossa sociedade possui imensuráveis diversidades étnicas e culturais, entretanto, vive-se em um sistema que notoriamente exclui e desconsidera as identidades de cada um, as práticas sociais e culturais dos grupos étnico-raciais, maximizando as desigualdades sociais e de aprendizagem por toda a extensão do país. Logo, fica claro que esse silenciamento e desvalorização não acontecem de forma coincidente e, sim, institucionalizada socialmente.

É importante salientar, então, que a educação brasileira, assim como boa parte do mundo ocidental, está firmada em valores e em conhecimentos completamente eurocêntricos, deixando de lado os valores e os conhecimentos próprios que são a base da composição da nossa sociedade. Na trajetória escolar durante a educação básica e, também, na superior e acadêmica, ao menos no campo epistemológico da Educação, são estudados muitos teóricos e pensadores europeus e/ou norte-americanos, que acabam ditando o modo como se deve vivenciar os processos de aprendizagem por meio do olhar deles - eurocêntrico e hegemônico-, enquanto as vivências e os estudiosos que fazem parte do universo latinoamericano são deixadas de lado. Por isso, faz-se de extrema

importância o diálogo sobre as teorias pós-coloniais, para que seja possível olhar para além desse pensamento colonial tão entranhado na sociedade contemporânea.

Dessa maneira, é de suma importância investigar o tema dos valores afro-civilizatórios, uma vez que temos escassez de pesquisas acerca do assunto em educação. Dessa forma, percebe-se uma lacuna de informações na compreensão sobre como os valores afro-civilizatórios se manifestam na formação cultural brasileira e em seus sujeitos. Portanto, além das justificativas já elencadas neste trabalho, outra razão apresentada para a realização desta pesquisa é, principalmente, o reconhecimento de que os valores civilizatórios afro-brasileiros são constitutivos da história atual. E, assim, refletir sobre eles, a partir da educação literária proporcionada pelos kits de literatura afro-brasileira, é uma forma de contribuir para o aprofundamento da valorização da cultura afro-brasileira e, também, para a descolonização dos currículos atuais.

Para entender melhor sobre a desvalorização dos valores civilizatórios afro-brasileiros em nossa sociedade, é necessário compreender, primeiramente, como funciona o racismo brasileiro. Esses valores não são reconhecidos como formadores identitários de nossa sociedade, devido ao racismo estrutural e institucional que permeia o nosso país, o que é bem diferente da noção de democracia racial defendida, de forma sistemática, por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* de 1933. Mesmo que Freyre (1933) não tenha utilizado esse termo em suas escritas, essa expressão ainda é atribuída a ele devido às ideias compartilhadas pelo autor.

Convém ressaltar, ainda, que a noção de democracia racial não nasceu nesse livro, mas foi a partir dele que essa ideia foi disseminada e elevada a um certo nível de *status quo*, visto que Gilberto Freyre já foi considerado um autor clássico da sociologia brasileira e latino-americana. Esse conceito confirma que é inverossímil ser racista no Brasil, uma vez que raízes nacionais são miscigenadas, por isso, impossível que aqui se tenham racistas como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos. Nesse sentido, Freyre afirmava em sua obra que “todo brasileiro, mesmo alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra ou pelo menos a pinta, do indígena e ou do negro.” (FREYRE, 2006, p. 55). Logo, esse fato, de certa forma, criava uma “democracia étnica” no país. Essa questão, ainda hoje, permeia o imaginário popular de tal forma que o racismo estrutural e institucional não é percebido por boa parte da população.

O racismo individualista, institucional e estrutural também fomenta a violência contra os povos negros, que, infelizmente, continua vigente até hoje em pleno século XXI

e essa violência acontece de modo concreto. Em relação a essa questão, Silvio Almeida (2019) disserta sobre esses três tipos de concepções racistas em seu livro *Racismo Estrutural*, no qual conceitua o racismo individualista como um fenômeno que é atribuído a grupos isolados, soando mais como preconceito do que realmente o racismo. Sobre isso, o autor expõe que

É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem.” (ALMEIDA, 2019, p. 25).

Compreende-se, então, que quando se culpa o racismo, o foco não é todo o processo histórico perpetuado desde a escravatura; mas, sim, os sujeitos, sem considerar a hegemonia e suas contribuições para a sociedade racista atual. Levando tal questão em consideração, Almeida (2019), ao conceituar o racismo institucional, enfatiza que “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. (ALMEIDA, 2019, p. 26).

Observa-se, portanto, que o poder está nas mãos de grupos que desempenham a autoridade sobre as organizações econômicas e políticas da sociedade. Logo, esse poder depende das regras impostas por esses grupos que detém esse domínio a fim de institucionalizar esses padrões como “certeza”. Porém, o que isso significa? Significa que, para se manter no poder, esses grupos dominantes impõem discriminações baseadas em raça para garantir sua hegemonia e, com isso, visto que esses cargos importantes estão quase sempre nas mãos de homens brancos cisgênero e héteros, as “minorias” acabam sendo subjugadas.

No que diz respeito ao racismo estrutural, Almeida (2019) afirma que as instituições são racistas porque a sociedade é racista. Dessa forma, não basta, por exemplo, que uma empresa contrate pessoas negras, pois a representatividade, embora seja importante, não garante que a instituição deixará de agir de modo racista. Assim, o autor salienta que

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Essa violência estatal está presente na falta de políticas públicas para o povo negro, no desemprego, na negligência do Estado em todas as instâncias sociais, no racismo velado, na brutalidade policial contra os sujeitos e contra as comunidades e no encarceramento de jovens e adultos negros. Para entender como acontece essa disseminação de violência estatal, institucional e estrutural, é importante compreender a diferença entre os tipos de discriminação presentes nesse país, já que a discriminação racial e o racismo no Brasil podem ser demonstrados de modo direto ou de modo indireto. No modo direto, o sujeito sofre a discriminação ou racismo, por meio de outra pessoa ou de um grupo devido a seus fenótipos raciais, sejam estes: sua cor da pele, seu cabelo, suas feições, entre outras características que não são consideradas europeias e, portanto, destoam do padrão estético estrutural recorrente na sociedade atual. Constitui-se, ainda, por formas de discriminação mais sutis, mas ainda assim diretamente direcionadas ao sujeito, como por exemplo, o racismo velado.

Já a via indireta do racismo e da discriminação racial ocorre de modo menos “aberto”, sendo por muitas vezes indicador de um racismo estrutural e institucional. No entanto, as formas indiretas do racismo são tão violentas quanto às de modo direto. Um exemplo de discriminação racial indireta é o descaso por parte do poder público com bairros e comunidades pobres e, majoritariamente negras, que não recebem o devido cuidado e políticas públicas adequadas para a melhoria da sua situação. Esse tipo de racismo, inclusive, é considerado mais difícil de denunciar e de combater justamente por meio dessa institucionalidade presente em tal prática. (GOMES; MUNANGA, 2006).

Partindo desse pressuposto, a democracia racial brasileira é uma falácia. Gilberto Freyre foi revolucionário para a sua época, pois escrevia em um tempo em que ainda havia teorias expressamente racistas e eugênicas, e sua ideia de democracia racial veio para quebrar esse paradigma. Entretanto, é importante salientar que a democracia racial é um mito, como afirma Élide Rugai Bastos. Desse modo, para este autor

O mito da democracia racial funda uma consciência falsa da realidade, a partir da qual “acredita-se” que o negro não tem problemas no Brasil, já que não

existem distinções raciais entre nós, e as oportunidades são iguais para todos. [...] Não se trata de uma formulação sem sentido. Serve a uma constelação de interesses, entre os quais isentar as elites de culpas e evitar a realização efetiva da integração racial democrática. É a forma pela qual as elites exorcizam a ameaça dos movimentos sociais. (BASTOS, 1987, p. 148).

Como ressalta Bastos (1987), afirmar que a democracia racial existe é ceder poder para as classes dominantes. Essa teoria acaba corroborando a noção de que no Brasil para erguer-se economicamente e socialmente é necessário livrar-se de sua negritude, de seus valores e de suas culturas. Assim, compreende-se que negritude é enxergada como uma violência em potencial e como uma ameaça, seja de modo físico ou teórico. Nesse sentido, Lépine (1987) enfatiza que

O negro muda em função de uma história que não é a dele, mas a do branco. O homem de cor é, de modo geral, um homem dividido, dilacerado. Socializado no seio da cultura dominante do branco, ele aprende desde pequeno a internalizar os modelos, os valores, os ideais dos brancos. Sofre um processo de embranquecimento psíquico compulsório: “existe nele um brancor”; “ele deveria ser uma coisa, e ele é outra.” (LÉPINE, 1987, p. 134).

Essa desvalorização da negritude é um dos pontos mais relevantes para entender por que os valores civilizatórios afro-brasileiros acabam sendo negligenciados e subestimados e, por conseguinte, embranquecidos. Dessa forma, como forma de compreender mais sobre essa desvalorização, é importante remeter-se às teorias do pós-colonialismo, que podem ser definidas como um “movimento teórico que tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia.” (SILVA, 2000, p.92). Alguns dos autores clássicos mais proeminentes que defendem essa ideia são Franz Fanon e Aimé Césaire, que serviram de inspiração para obras de Paulo Freire, por exemplo (SILVA, 2002). Contudo, esses estudos ganharam mais força e tradição durante a década de 1980. (GORDON, 2008).

Para o autor Aimé Césaire, a colonização teve aspectos devastadores em sociedades colonizadas. Essas sociedades tiveram suas culturas, histórias e valores esmagados e suprimidos pelos colonizadores. Tiveram, ainda, seus valores silenciados e apagados de sua história, além de inferiorizados em promoção dos valores alheios de seus algozes. Sobre essa questão, o autor deixa claro que

Eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. (...) Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria. Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo. (CÉSAIRE, 1978, p.25-26.).

Partindo desse pressuposto de colonização, para o autor Frantz Fanon, os processos de pós-colonialismo ou descolonização se concebem, pois

a descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, na verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a 'coisa' colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta. (FANON, 1979, p. 26-27).

Para esse autor, portanto, os processos de descolonização formam uma nova sociedade, em que novas linguagens, novas culturas e novos valores são valorizados de modo que os agentes dessa sociedade possam identificar-se como atores privilegiados dessa comunidade. É importante ressaltar, ainda, que a sociedade atual possui uma diversidade étnica e cultural infindável. Todavia, há um sistema que deliberadamente exclui e desconsidera as identidades dos sujeitos, as crenças e as normas sociais e culturais de diferentes grupos étnico-raciais, potencializando as desigualdades sociais, raciais e de aprendizagem. Em relação a isso, é possível dizer que

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos historicamente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. (GOMES, 2012, p. 106).

No entanto, antes de discorrer sobre os valores afro-civilizatórios e seus conceitos, é necessário ponderar e questionar: o que é cultura? De acordo com o dicionário, a definição de cultura se dá por um conjunto de estruturas religiosas e sociais com manifestações artísticas e intelectuais que caracterizam uma sociedade, tornando-a diferente de outras. É, por exemplo, a diferença entre um povo que tem o costume de tomar banho todos os dias; e outro que não acha necessário que esse hábito seja diário.

De acordo com a perspectiva antropológica de Denys Cuche (1999), a cultura se dá por meio das vivências que os sujeitos têm e os seus modos diferenciados de observar e ler o mundo. Desse modo, diferentemente da concepção trazida pelo dicionário, também se define pelas semelhanças, e não só as diferenças, que as pessoas constroem ao longo da história.

As pessoas em uma sociedade possuem vivências culturais semelhantes, mas também diferentes. Por exemplo, um homem e uma mulher passam pela vida tendo experiências completamente diferentes mesmo que morem em um mesmo local, e, assim, também ocorre entre pessoas negras e pessoas brancas. Sobre tal fato, Laraia (2001) reflete que

o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2001, p.68).

Portanto, para as reflexões propostas para esta dissertação, compreende-se cultura de acordo com a concepção apresentada por Gomes (2003), que corrobora a ideia dos autores aqui citados e enfatiza que

Entre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações. (GOMES, 2003, p. 170).

O autor Muniz Sodré, no primeiro capítulo de sua obra intitulada *Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes*, afirma que a proposta da descolonização é “ao mesmo tempo, epistemológica e política.” (SODRÉ, 2012, p.44). Ele também discorre sobre como, na formação da sociedade brasileira, alguns valores ganharam pesos e medidas diferentes referentes à valorização. Isso se deve pelo fato de que valores que eram mais reverenciados e realmente apreciados como formadores e constituintes da sociedade eram os costumes, pensamentos e culturas de seus colonizadores em detrimento de seus próprios. Em análise sobre Muniz (2012), Cláudia Freire afirma que

Para romper com esse paradigma, o autor apresenta a proposta de reconhecimento de uma ecologia dos saberes que faz parte de nossa formação cultural, ainda que bastarda sob os olhares de algumas instâncias políticas. Esse

processo de reconhecimento requer, em conjugação com a realidade cotidiana dos estudantes e professores, ir além do âmbito da escola e, ao mesmo tempo, nunca deixando de incluí-la em sua ação. (FREIRE, 2012, p. 239).

A partir dessas considerações, surge o questionamento: como descolonizar os pensamentos da sociedade brasileira? Para Muniz (2012), é necessário que seja apresentada uma formação cultural nas escolas que seja abrangente e que esteja de comum acordo com a realidade dos estudantes e também do corpo docente. Dessa forma, essa formação cultural deve levar em consideração as subjetividades dos sujeitos. Já Neidson Rodrigues afirma que “O conhecimento só avança quando são colocadas, sob suspeita, conclusões já assumidas como verdadeiras.” (RODRIGUES, 2001, p. 233).

É necessário, então, que sejam colocados em “xeque” conhecimentos que já haviam sido dados como acertados, pois só se alcançam avanços acerca do conhecimento a partir da indagação do que se conhece e da análise por meio de uma lupa de criticidade. Corroborando essa reflexão, Rodrigues (2001) discorre em seu texto *Educação: Da Formação Humana à construção do sujeito ético*, que “a justificativa mais fundamental para a ação educativa a situa na tarefa prática de preparar os indivíduos para a vida social.” (RODRIGUES, 2001, p. 234). Portanto, é seguro afirmar que se a ação educativa prepara os sujeitos para a vida social, a educação deveria também educar para a descolonização dos currículos de modo a facilitar o entendimento da sociedade brasileira em relação às suas próprias culturas e histórias.

É interessante pontuar, ainda, que a sociedade brasileira é formada por diferentes culturas, devido ao processo de escravização e de imigração emergentes em terras brasileiras a partir da invasão portuguesa. Trata-se de um país diversificado e miscigenado, uma mistura de etnias e credos repassados de gerações a gerações que compõem os sujeitos que residem aqui atualmente. O Brasil é o país com a maior população negra no mundo, sendo ultrapassado pela Nigéria e, também, conta com a maior população nipônica fora do Japão, bem como com um grande aumento de imigrantes chineses nos últimos anos. Levando em consideração essa afirmação, pode-se afirmar que o Brasil é um país multicultural, que tem seus conhecimentos, costumes e crenças construídos por meio de histórias escutadas e momentos vividos.

Devido a essa especificidade brasileira, faz-se importante afirmar que a educação dada nas escolas deveria refletir esse panorama cultural, porém não é o que de fato acontece. O conhecimento discutido e refletido dentro desses espaços escolares continuamente parte da visão europeia e do colonizador e, com isso, acaba não refletindo

na riqueza de conhecimentos que a sociedade brasileira possui. A teoria da descolonização dos currículos vem para propor que as fontes de conhecimento sejam diversificadas e ressalta que as versões das histórias dos colonizados, como o povo negro, os povos indígenas e, entre tantos outros que foram significativos para a construção do Brasil, sejam realmente contadas.

Nesse limiar, uma das medidas vigentes já implementadas para a descolonização dos currículos foi a própria lei 10.639/03. Como resultado, houve o surgimento dos kits de literatura afro-brasileiras distribuídos pela Prefeitura de Belo Horizonte, objeto de análise desse estudo, já descrito na metodologia. Embora já tenha sido realizada uma descrição mais ampla dos valores durante a revisão de literatura, ainda se faz necessário retomar brevemente os conceitos dos valores civilizatórios que deverão ser investigados neste estudo, mesmo que eles venham a aparecer durante a análise dos livros de forma mais acentuada. Portanto, os valores civilizatórios afro-brasileiros se dão pelas definições de:

– Circularidade: se dá pelo “prazer vindo do ato de sentar-se em roda para fazer música ou contar histórias. A vida cíclica. (Projeto Cor da Cultura, 2004)⁷. A circularidade diz respeito ao caráter do pensamento cíclico, mítico, muitas vezes relacionado às sociedades tradicionais em que os tempos passado, presente e futuro se processam em círculo: elementos do passado podem voltar no presente, especialmente através da memória.” (RIBEIRO. et al, 2008, p.22).

A Circularidade também se faz presente em momentos, como em rodas de conversa, rodas de capoeira e momentos religiosos em religiões de matrizes africanas. Diante disso, como afirma Ribeiro (2008), o círculo representa as etapas da vida e, com isso, é visto de modo sagrado pelos povos das diásporas, pois simboliza a renovação, já que tudo passa e se reinicia.

A Religiosidade é um aspecto importante da cultura negra sendo “um exercício permanente de respeito à vida e doação ao próximo.” (Projeto Cor da Cultura, 2004). Tal conceito, nas comunidades diásporas, relaciona-se ao divino, mas também remete à ancestralidade, pois é por meio dela que se conectam com seus antepassados durante os rituais religiosos e dão prosseguimento com suas tradições, conectando-se às suas raízes.

⁷ Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>. Acesso em: 9 de janeiro, 2021. Atualmente, o site encontra-se fora do ar.

A religiosidade é, sem dúvidas, um dos valores civilizatórios afro-brasileiros que mais sofre com o apagamento e o silenciamento, pois é demonizada na sociedade brasileira. Diante disso, as pessoas que, declaradamente, seguem as religiões de matrizes africanas sofrem discriminações e são vítimas do repúdio e, até por vezes, do medo que a sociedade brasileira dissemina entre seus sujeitos.

A Corporeidade ou Corporalidade transmite o respeito pelo corpo do sujeito e, também, o do outro, e está presente nas danças, brincadeiras, desenhos, escritas e falas. A Corporeidade se manifesta de diferentes modos e acaba sendo o valor civilizatório afro-brasileiro que é mais encontrado em conjunto com outro valor, visto que, com o corpo, pode-se brincar, dançar e até mesmo produzir sons em conjunto com a Musicalidade, haja vista que ele é transmissor de conhecimento.

A Musicalidade está presente em cantigas de roda, brincadeiras, jogos e, também, na música popular brasileira, e pode ser feita por meio de sons fabricados ou por sons do corpo. Também é “o viver cotidiano de cada pessoa, indivíduo ou coletividade.” (RIBEIRO. et al, 2008, p.22). A Musicalidade também é outro valor versátil, que, muitas vezes, aparece em conjunto com outros, como por exemplo a Ludicidade, visto que muitas brincadeiras, principalmente as africanas, contam com músicas que são essenciais para a sua realização. Por fim, a música faz-se presente em vários momentos do cotidiano do brasileiro, seja em momentos de lazer, de religiosidade, ou até mesmo, momentos tristes.

A Memória é o valor das histórias orais e está presente nas lendas urbanas, contos e causos. Esse valor é responsável, primordialmente, por manter vivas as tradições e as culturas dos povos africanos e afro-brasileiros, já que devido à escravidão, muitas dessas pessoas possuíam somente suas memórias para compartilhar com as gerações mais novas. A Ancestralidade está diretamente ligada ao valor da Memória e se revela por meio das histórias recontadas pelos sábios ancestrais, bem como pelo senso de pertencimento que elas trazem. É muito provável que, ao identificar o valor de Memória, ele esteja acompanhado pelo valor de Ancestralidade, pois é escutando os sábios mais velhos que a memória é transmitida e os conhecimentos adquiridos pelo tempo são repassados.

Para o Cooperativismo ou Comunalidade, “falar sobre cultura negra requer usar a palavra ‘coletivo’. Pensar em africanidades é pensar em comunidade, em diversidade, em grupo”. (Projeto Cor da Cultura, 2004). Além disso, a comunidade é extremamente importante para os povos diaspóricos. Como exemplo, é possível citar os quilombos que resistiram ao tempo por meio do trabalho coletivo das pessoas que ali viviam. A

comunidade e seu compartilhamento de recursos, ideias, tradições e vivências é que deram a esses povos africanos resiliência e resistência para continuar.

A Energia Vital tem o princípio do axé que “é a vontade de viver e aprender com vigor, alegria e brilho no olho, acreditando na força do presente. Em nada se assemelha a normas, burocracias, métodos rígidos e imutáveis” (Projeto Cor da Cultura, 2004). A Energia Vital se faz presente nas festas e nas celebrações de vida e culturas do povo diaspórico, estando presentes nos festivais de reis, no carnaval, nos cortejos de congado, nas rodas de capoeira, entre outros momentos de festividades e de cerimônias.

A Ludicidade se dá pelo conceito de brincar e se aprender brincando. É, portanto, o momento em que a criança observa o mundo do adulto e o transforma em brincadeiras, ressignificando objetos, momentos e situações e, conseqüentemente, aprendendo com elas de modo divertido. A Ludicidade, na escola, geralmente aparece mais frequentemente e de forma mais pontual na educação infantil, pois se sabe que a criança pequena aprende de forma mais consciente quando está realizando atividades concretas. Dessa forma, o ato de brincar torna-se um momento de aprendizagem caso seja bem direcionado pelo docente, mas é necessário que a Ludicidade esteja presente não só na vida das crianças da educação infantil, mas também das crianças maiores e, conseqüentemente, também, na vida dos adultos.

A Tradição Oral é o valor afro-civilizatório mais importante para a realização deste trabalho, visto que é o meio em que as histórias são contadas e repassadas para os alunos mediante a Contação de Histórias em sala de aula. Para A. Hambaté Ba (2010), a oralidade é diretamente ligada ao valor da Memória e da Ancestralidade, pois resgata a ligação entre o homem e a palavra. Nesse sentido,

nas tradições africanas – pelo menos nas que conheço e que dizem respeito a toda a região de savana ao sul do Saara -, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência. (A. HAMBATÉ BA, 2010, p. 4-5).

Nesse sentido, a tradição oral ou a oralidade é o valor afro-civilizatório que, de certo modo, é um eixo articulador de todos os outros valores. A oralidade, inclusive, está também muito presente na Educação durante discussões em sala de aula, nas explicações

de conteúdos e, principalmente no diálogo, que deve estar presente nas relações entre alunos e professores na educação básica.

Diante da presença da oralidade como eixo articulador dos outros valores presentes na literatura infantil brasileira e africana, é importante delimitar como se dá a formação do leitor nesse aspecto, visto que os livros de literatura afro-brasileira envolvem aspectos literários de narrativa infantil, mas também convidam quem lê a observar questões de sua própria identidade, que talvez tenham sido silenciadas e apagadas diante da sociedade racista contemporânea. É importante ressaltar, ainda, que a formação literária também se dá por meio da autonomia do leitor em relação aquilo que lê e introjeta. Nesse contexto, Proença (2007) afirma que “o texto literário é ao mesmo tempo um objeto linguístico e um objeto estético.” (PROENÇA, 2007, p. 43). Compreende-se, então, que ambas as características citadas pela autora coexistem quando se fala sobre literatura infantil afro-brasileira.

Partindo do pressuposto que o texto literário compartilha significados com os seus leitores, Debus (2017) ressalta que “o texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo.” (DEBUS, 2017, p. 38). Assim, é importante avaliar como se dá o compartilhamento desses valores durante as leituras dos livros do kit VI distribuídos para as escolas municipais de Belo Horizonte.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS OBRAS

A contação de histórias é um mecanismo essencial para o trabalho com a literatura infantil africana e afro-brasileira. É necessário, nesse momento, inflexões vocais para cativar a atenção do público, ou seja, uma cadência que os transporte para o mundo daquelas estórias de forma que o que for contado fique com aquele que escuta. Pode-se concluir, então, que se trata de um instrumento bastante necessário durante a educação para as relações étnico-raciais, já que transfere os valores civilizatórios afro-brasileiros imbuídos nos livros trabalhados, de forma lúdica e divertida, para as crianças.

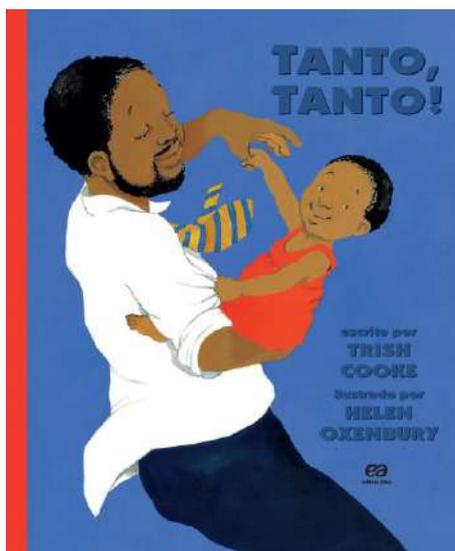
Além disso, o ato de escutar uma história ajuda na formação de identidades, por meio dessa troca ocorrida entre quem conta e quem ouve, visto que “o ofício de contar histórias é remoto (...) e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida” (MEIRELES, 1979, p. 41). Partindo desse pressuposto, faz-se necessário investigar o conteúdo presente nesses livros, presumindo-se que estes estão sendo trabalhados nas escolas por intermédio, principalmente, da contação de histórias. Nesta análise de conteúdo, almeja-se descrever sucintamente as narrações literárias e interpretar os valores civilizatórios afro-brasileiros presentes na obra, observando e refletindo se estes estão sendo apresentados de modo positivo ao leitor.

3.1 O livro *Tanto, Tanto!* por Trish Cooke

O livro *Tanto, Tanto!* (2008) pertencente à coleção Giramundo, escrito por Trish Cooke, ilustrado por Helen Oxenbury e traduzido por Ruth Sales foi publicado originalmente em inglês no ano de 1994. No Brasil, sua primeira edição se deu pela Editora Ática em 1997, e a obra foi uma das escolhidas para integrar o kit VI de literatura africana e afro-brasileira. A autora, Trish Cooke, é uma mulher britânica fenoticamente negra, que também é atriz e relata em seu *site* que sempre gostou de inventar histórias; algo que ela faz desde que se entende por gente. O livro *Tanto, Tanto!* – originalmente chamado *So Much* – recebeu prêmios como o *Smarties Book Prize 0-5 Category*, o *Kurt*

Maschler Award, o *She/WHSmith Under Fives Book Prize* e foi extremamente recomendado para a medalha *Kate Greenaway*, além de ter recebido prêmios na França e na África do Sul. O livro possui em sua totalidade 40 páginas e é imbuído de figuras muito coloridas e de prosa poética, partindo da sonoridade da repetição de termos a cada vez que chega uma pessoa nova na história, de modo que a criança já saberá como a estrutura gramatical da história será apresentada a cada nova introdução.

Figura 02: Capa do livro *Tanto, Tanto!*



Fonte: Cooke (1994)

O livro em questão conta a história de um bebê e de sua mãe, que estão sozinhos em casa, até que várias pessoas da família vão chegando, um a um, e todos querem abraçar e compartilhar um pouco de afeto com a criança. O leitor não sabe, a princípio, por que todos os familiares estão chegando e se reunindo, mas é extremamente explícito o amor que a família demonstra um pelo outro. A capa retrata a imagem de um homem segurando um bebê, em uma pose afetuosa, que pode ser interpretada como se ele estivesse girando a criança em seus braços. Ambos estão sorrindo, e a criança segura o dedo dele com uma das mãos, enquanto a outra puxa a manga da camisa branca do homem. À medida que a história vai sendo lida e o enredo desvendado, observa-se que o homem é pai do bebê e que seu aniversário está prestes a ser comemorado.

A primeira personagem a adentrar a casa é a Tia Biba, que já chega de braços abertos para abraçar o bebê e sentá-lo em seu colo. Ela traz um livro cheio de figuras para que a criança possa folhear. Em seguida, quem chega é o Tio Didi, que, prontamente,

alega querer beijar o neném e brincar com ele, antes mesmo de se juntar aos outros familiares já presentes na sala de estar.

As próximas personagens a serem apresentadas são Nana e a Vovó, que chegam com roupas bem coloridas e enfeitadas de brincos, colares e pulseiras. As duas, então, abraçam e fazem muito carinho no bebê, dançando e cantando, de forma animada, até se cansarem. Logo depois, aparecem os primos Quico e Tonho. O primeiro brinca de “lutinha” com o bebê e eles acabam rindo, implicando um com o outro, emaranhados no chão, enquanto o resto da família espera, cada um focando em uma atividade diferente. Tio Didi coloca jogos na mesa, enquanto Nana e Vovó jogam cartas e dominós. Em contrapartida, tia Biba liga o rádio, fazendo a casa entrar em uma grande cacofonia.

No fim, é revelado que a família está lá porque é aniversário do papai e todos se encontram ali presentes para fazer uma surpresa para ele, que acabara de chegar do serviço. Todos o abraçam, e o papai vai também dar afeto ao bebê, colando seu rosto ao dele, enquanto a mamãe leva o lanche preparado por ela para que todos pudessem aproveitar a festa surpresa. Por fim, todos começaram a se despedir para ir embora, e o bebê foi, então, colocado para dormir. Porém, sem sono, a criança decidiu brincar com seu ursinho no berço até, finalmente, dormir, lembrando como todos na festa queriam lhe demonstrar afeto.

O livro retrata essa família afetuosa, de forma bastante positiva, levando em consideração a forma distinta de cada um demonstrar amor, carinho e afeição. Isso evidencia, portanto, como os modos de afetividade demonstrados na obra estão diretamente ligados à faixa etária de cada um, ao gênero ou posição familiar. Apesar de poder-se inferir que se trata de uma família afro-britânica e não afro-brasileira, se levarmos em consideração a nacionalidade da autora, não é difícil imaginar que uma família brasileira tão grande e tão unida quanto essa poderia agir de forma semelhante.

Nada na escrita do livro indica que a família é fenotipicamente negra e são, portanto, as ilustrações que realizam esse papel, pois retratam a família de forma não-estereotipada ou racista, com roupas, penteados e adereços pertencentes à comunidade negra, como turbantes, tranças, cabelos crespos, roupas coloridas e estampadas, entre outros. As ilustrações definem bem a dinâmica familiar e ajudam a trazer hipóteses sobre o contexto, mesmo que o texto não venha dizer explicitamente. Isso pode ser exemplificado ao final da história em que o bebê adormece sob o olhar afetuoso de seus pais; fato que a escrita deixa implícito.

Devido à natureza de repetições do texto, pode-se inferir que se trata de uma história propícia para alunos na fase da alfabetização, pois é fácil de entender e as repetições auxiliam a criança a interpretar e a memorizar os sons. O livro não contém numeração de páginas, e os escritos aparecem ora na página esquerda ora na direita, em alternância com as ilustrações. Além disso, o foco da história é, claramente, o bebê, embora a grande surpresa do livro seja a festa de aniversário do pai.

O livro *Tanto, Tanto!* pode-se caracterizar como um conto acumulativo, o que, de acordo com Alcoforado (2008), dá-se por “aqueles em que as sequências narrativas se repetem e se encadeiam com acréscimos e recorrências de alguns elementos” (ALCOFORADO, 2008, p.80). A história sempre repete o parágrafo “Eles não estavam fazendo nada. Nada mesmo. E então... TRRRIM! TRRRIM!” (COOKE, 2008, p.4). Além disso, são sempre adicionadas as novas personagens conforme a história vai se desenrolando até que o papai chega em casa para sua festa surpresa. É importante ratificar que esse tipo de texto faz com que o leitor possa exercer sua memória e suas habilidades de dedução, já que o livro segue uma sequência verbal de repetição. Ele também estimula a curiosidade e o pensamento crítico, ao criar hipóteses para os acréscimos de personagens e/ou enredos, de acordo com a continuação da história.

Em relação aos valores civilizatórios, é necessário elaborar categorias em que eles possam ser classificados ao serem analisados. No entanto, Bardin (2009) afirma que as categorias podem ser criadas antes ou após a coleta de dados, logo, neste caso, acredita-se que seja mais prudente criar as categorizações em que os valores civilizatórios afro-brasileiros se encontram inseridos após sua identificação e análise, partindo para a categorização destes após serem reconhecidos no corpo dos textos ou nas ilustrações. Portanto, conclui-se, após leitura e análise do conteúdo do livro *Tanto Tanto!*, que ele apresenta os seguintes valores:

1. Energia Vital (Axé)
2. Corporeidade
3. Musicalidade
4. Ludicidade
5. Comunitarismo/Cooperativismo

Primeiramente, é necessário reafirmar que se parte do pressuposto de que todos os valores civilizatórios estão interligados um ao outro, e a existência deles coexiste em uníssono. Entretanto, o propósito desta pesquisa é a análise dos valores mais proeminentes encontrados no texto, aqueles que se destacam em frente aos demais de forma implícita e/ou explícita.

Em decorrência disso, o valor afro-civilizatório de Energia Vital, ou Axé, aparece no texto de forma bastante explícita para que aqueles que tenham um olhar aguçado possa percebê-lo. Nesse sentido, cabe o seguinte questionamento: qual é o conceito de Energia Vital? Como citado anteriormente, nesta pesquisa, a Energia Vital é essencialmente o prazer de viver. No candomblé, caracteriza-se pelo axé, que está presente em todos os elementos da natureza. Ele não se prende a burocracias, normas ou métodos rígidos e é uma forma de movimentação da vida, podendo criar, transformar e renovar. Remete, portanto, à alegria, à gratidão e ao respeito com o outro.

Ao ler e analisar a obra pela primeira vez, o valor afro-civilizatório da Energia Vital não foi identificado de imediato, embora outros valores tenham sido instantaneamente visualizados durante a leitura crítica do texto. Essa reação pode ter ocorrido devido ao fato de a pesquisadora não estar inserida, em um âmbito pessoal, de forma direta, nas religiões de matrizes africanas, sobretudo no Candomblé. Assim, pode-se inferir que esse valor pode ser reconhecido por alguém que faça parte das religiões de matriz africana ou que estejam inseridas de forma mais plena em seu contexto.

Mesmo não sendo identificado logo de início, o valor afro-civilizatório da Energia Vital está presente em toda a obra, visto que é referente ao prazer de viver e à celebração da vida. Logo, o livro *Tanto, Tanto!* está imbuído de Energia Vital do começo ao fim, começando pela chegada da personagem Tia Biba. Tal fato pode ser ratificado perante as frases retirados do texto: “Tia Biba entrou com braços bem, bem, bem abertos e com um sorriso grande, grande” (COOKE, 2008, p.4). Isso evidencia que a afetuosidade e a alegria de Tia Biba em estar naquele ambiente também “contagiam” o bebê. Nesse contexto, convém pontuar que, de acordo com Ribeiro (1996) e Oliveira (2006), as comunidades afro-diaspóricas possuem uma cosmovisão, ou seja, sua narrativa de existência e de pertencimento está intrinsecamente ligada aos elementos da natureza, sendo que estes precisam estar devidamente balanceados e, para que isso ocorra, é necessária essa ligação familiar de ancestralidade, pois, assim, tudo pode estar em perfeita harmonia. Em relação a isso, Hampatê Bá afirma que

uma vez que se liga ao comportamento cotidiano de humanos e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou melhor dizendo, uma presença particular do mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169).

Trechos do livro que também apoiam a existência desse valor podem ser ilustrados com a chegada de Tio Didi, que entra na casa já querendo beijar o bebê e lhe demonstrar afeto; ou, ainda, a chegada de Nana e Vovó, que abraçam e demonstram carinho à criança, fazendo com que ela dance e cante com elas. Outra parte que vem desvelar o valor da Energia Vital pode ser identificada quando o pai do bebê finalmente chega em casa e, assim, a festa começa, com muita música, dança e comes e bebes. Essa alegria é apresentada em duas páginas a partir das ilustrações, sem texto, para que o leitor possa visualizar como a família se diverte em união.

Esses trechos citados, inclusive, reiteram a teoria de que os valores civilizatórios se integram, visto que o ato de cantar e dançar também revelam o valor da Musicalidade e da Corporeidade, já que esses valores se conceituam, respectivamente, por estes atos, sejam em brincadeiras de roda, cantigas e outras ocasiões. A música e a dança são extremamente importantes para a comunidade afro-diaspórica, estando presentes em momentos de lazer e em momentos religiosos, assim também podendo ser utilizados como atos de resistência e/ou de interação social. Dessa forma, para Thornton (2004, p.296), “os princípios estéticos foram os elementos da cultura africana que mais perduraram e resistiram nas Américas”, fazendo com que a dança e a música africana se integrassem à cultura brasileira, criando novos ritmos e promovendo uma amalgamação entre as culturas. Dessa fusão, nascem, portanto, ritmos como o samba e o maracatu, por exemplo.

Sobre os valores de Musicalidade e de Corporeidade, é possível citar alguns outros trechos do livro *Tanto, Tanto!* que corroboram a presença explícita destes valores, além daqueles já citados no corpo desse texto. Por exemplo, a cena em que Tia Biba coloca o bebê no colo e lhe mostra o livro cheio de figuras, fazendo com que ele use a sua corporeidade para balançar os pés e bater as mãos, criando, assim, sonoridades com o seu próprio corpo. Nesse sentido, de acordo com Azevedo (2018), “no universo da cultura negra, a memória do corpo-música e a da música-corpo são indissociáveis, dependentes um do outro, complementando-se, interpenetrando-se e reelaborando a “África” na sua

dimensão rítmica, na palavra oral sacralizada, nas devoções religiosas aos ancestrais, na arte visual e comunicativa.” (AZEVEDO, 2018)⁸. Logo, diante dessa ligação entre corpo e música, essas representações demonstram tanto o valor de Musicalidade quanto o valor da Corporeidade. Outra cena que também relaciona dois valores diferentes é a cena em que está presente o Primo Quico, que chega na casa e começa a brincar de “lutinha” com o bebê. Tal apresentação revela os valores da Corporeidade e da Ludicidade, já que fica evidente que as crianças se divertem por meio das brincadeiras.

Em relação ao valor de Ludicidade, além daquele já citado, deve-se retomar a cena em que aparece o Tio Didi, que coloca o bebê nas costas e fica brincando de dar cambalhotas com ele, bem como a visualização do Primo Quico rodando seu boné no dedo e brincando de “pular como um cavalinho”. Outro exemplo claro de Ludicidade se destaca no momento em que Nana e Vovó começam a brincar de dominó e baralho, enquanto Tio Didi espalha os jogos sobre a mesa. Tais ações deixam implícito que eles desejam brincar mais tarde enquanto a festa acontece. Por fim, uma das últimas cenas do livro, que mostra o bebê em seu berço brincando com seu ursinho, também representa o valor de Ludicidade.

É interessante observar como o conceito de Ludicidade foi representado de diferentes formas ao longo do livro. Em relação à brincadeira de Tio Didi e do bebê, esse movimento acontece de forma orgânica, assim que o Tio Didi adentra a casa. É possível afirmar, então, que a brincadeira acontece como um gesto de reconhecimento, um cumprimento e um afago do adulto com a criança. Já Primo Quico, entra na casa brincando sozinho, pulando e utilizando seu próprio boné como brinquedo, antes de começar a brincar de “lutinha” com o bebê. Esse tipo de brincadeira revela a faixa etária de Primo Quico, que por meio das ilustrações, parece estar entrando na fase da pré-adolescência e, portanto, procura reproduzir brincadeiras que, supostamente, aprendeu com os amigos e/ou colegas de escola.

Já Nana e Vovó, mulheres em faixa etária mais avançada, preferem jogos e atividades que não demandam esforço físico, mas que tenham apelo para objetivos intelectuais, como o jogo de cartas e o dominó. E, por fim, o bebê finaliza o livro brincando sozinho com seu ursinho de pelúcia em seu berço, lembrando todas as brincadeiras, danças, músicas e afetos que ele recebeu ao longo do dia. Por fim, ao se

⁸ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/riieb/a/9ChXBqB3GsMRsDnwXHwDbGg/?lang=pt#>. Acesso em 23 de março de 2023.

falar do valor de Comunitarismo/Cooperativismo, é necessário citar o tema central do livro, que é a festa de aniversário do papai. Cada membro da família vai chegando na casa a fim de esperar a chegada do pai para que possam comemorar o seu aniversário. Ao chegarem, interagem com o bebê, de forma lúdica, brincando, dançando, cantando e se divertindo e, então, cada pessoa da família se senta na sala de estar para esperar a chegada do próximo membro familiar.

Como já citado, o conceito de cooperativismo/comunitarismo/comunalidade se dá por essa união e por esse fazer coletivo. É o senso de que é necessária uma colaboração, um trabalho em equipe para a realização de um bem comum entre as pessoas daquela comunidade. Esse aspecto é uma característica definidora de sociedades afro-diaspóricas, que não vê nenhum sujeito como um indivíduo isolado; mas, sim, como uma parte do todo.

Em relação a tais questões, de acordo com Senghor (1964), “as sociedades negro-africanas colocam mais pressão sobre o grupo que sobre os indivíduos, mais na solidariedade que sobre as atividades e necessidades do indivíduo, mais na comunhão das pessoas que em sua autonomia.” (SENGHOR, 1964, p.93-94). Trata-se, então, de uma sociedade comunitária, e esse valor acaba sendo refletido nas estruturas familiares de indivíduos negros, sejam estes britânicos, como pode-se supor que a família seja, ou sejam eles sujeitos brasileiros.

3.2 O livro Esperando a chuva, por Véronique Vernet

O livro *Esperando a chuva* (2014), de origem francesa e título original *Moi, j’attendais la pluie*, escrito e ilustrado por Véronique Vernet e traduzido por Renato Pedrosa, foi publicado no Brasil pela Editora Pulo do Gato em 2014. A obra conta com 36 páginas de ilustrações e textos e leva o leitor a conhecer um pouco mais sobre o país Burkina Faso, localizado no oeste do Continente Africano, local onde a história é ambientada.

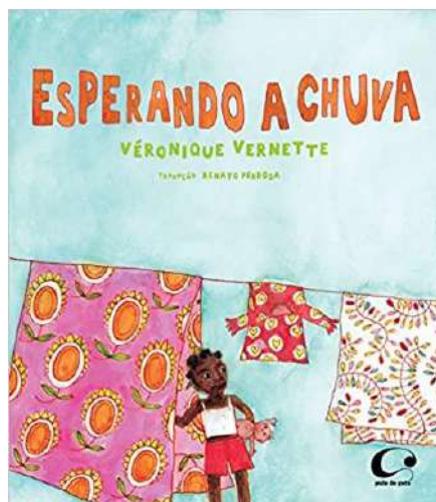
A autora, uma mulher fenotipicamente branca, nascida em Marselha em 1972, é formada pela Escola de Belas Artes de Saint-Étienne na França e, por esse motivo, é ela quem ilustra seus próprios livros. Suas obras são influenciadas pelas inúmeras viagens da autora ao continente africano, principalmente no país onde o livro é ambientado e que

tem como a língua oficial o francês. Durante suas viagens, ela pôde entrar em contato com a cultura do país que só conhecia, por meio de músicas e de livros, e esse convívio a fez se apaixonar pelos vilarejos, pela cultura e pelos habitantes, principalmente aqueles provenientes da capital Ouagadougou. (VERNETTE, 2014).

Ao observar o cotidiano do local, Véronique Vernet captava o que via, por meio de desenhos em seus cadernos. A autora afirma que, desde pequena, não consegue ficar um dia sequer sem desenhar, e, ao retornar à França, país em que reside, relia suas anotações e refletia sobre seus desenhos, criando histórias a partir deles. Ela retrata a África urbana em sua atualidade, mostrando que os protagonistas de suas histórias são os habitantes daquela região e não os animais que vivem naquele local. (VERNETTE, 2014).

Como a autora escreve e ilustra suas próprias obras, é interessante observar como ela dispõe a escrita do livro *Esperando a chuva*, pois faz um diálogo direto com as ilustrações do texto, organizando-as no meio delas, assim, como por exemplo, dentro de um desenho de estrada. Esse modo de escrita e de ilustração traz uma nova perspectiva para o olhar da criança e a estimula a observar a história sob um novo panorama.

Figura 03: Capa do livro *Esperando a chuva*



Fonte: Vernet (2014)

A história retrata a vida de uma garota, aparentando ter entre seis e oito anos de idade, em seu pequeno vilarejo, onde não chovia fazia meses. A cidade era assolada pelas tempestades de areia, e a menina estava farta daquela situação, portanto, decidiu esperar em seu quintal até que chovesse. Nessa espera da criança pela chuva, várias outras personagens vão sendo apresentadas e novas situações vão sendo narradas, como por

exemplo, a ida da mãe dela para comprar lenha do caminhão que passa pela rua; o costureiro que vai prestar o seu trabalho na casa de uma vizinha, ou até mesmo, o menino do barril, que é aquele que distribui toda a água usada pelo bairro devido à falta de chuva.

Alguns tios da garota também chegam em sua casa, e, ao conversarem sobre os ventos, irritam a menina. Enquanto isso, sua mãe aproveita para estender as roupas no varal, a fim de aproveitar as condições meteorológicas, que traz ventos, céu azul e apenas algumas nuvens no céu. Enquanto a mãe da menina prepara a lenha para o jantar, o tempo começa a mudar e, ao mesmo tempo que a menina era banhada por sua genitora, as nuvens começam a ficar carregadas, dando a sensação de que a chuva, enfim, viria para acalantar o coração da personagem principal. Ela janta em silêncio, enquanto o vento começa a ficar mais forte, balançando a mangueira no quintal. Nesse tempo, finalmente, começa a chover e é possível observar as pessoas do vilarejo correndo e se preparando para o temporal, inclusive a menina, que corre para a sua casa com o objetivo de, deitada em seu sofá, aproveitar a chuva.

O livro retrata o cotidiano de comunidades afro-diaspóricas, os costumes, os trajes coloridos e exuberantes e o modo de viver daquele povo. Um aspecto bastante interessante desse livro é a forma como a autora descreve o vilarejo em que a menina vive. Logo no começo, ela desenha o local com uma vista panorâmica de cima, como se fosse um mapa, nomeando os lugares mais importantes para o desenrolar da história, como por exemplo, o centro da cidade, o quintal da menina, o mercado, o salão de beleza, entre outros estabelecimentos. Esse modo de ilustração faz com que a criança consiga observar o *layout* da cidade e, com isso, ela pode acompanhar melhor a história, sabendo em que local fica cada elemento importante da trama.

Após leitura, observação e análise crítica do livro *Esperando a chuva*, verificou-se a presença dos seguintes valores civilizatórios afro-brasileiros:

1. Ludicidade
2. Circularidade
3. Comunitarismo/Cooperativismo
4. Oralidade
5. Corporalidade/Corporeidade

Inicialmente, sobre o valor afro-civilizatório de Ludicidade, pode-se afirmar que todos os aspectos referentes a ele estão diretamente ligados de forma explícita à personagem principal. A garota é a única criança de maior destaque do livro, que tem falas e faz a narração, bem como é a única que aparece brincando. As outras crianças aparecem de modo meramente figurativo, seja correndo da chuva; na garupa de uma moto ou de mãos dadas com um adulto. O único infante, além da personagem principal, que tem algum destaque, é o menino que leva o barril de água para a comunidade, porém a sua participação é breve.

Assim, a única criança que aparece brincando com destaque e exercendo plenamente o valor da ludicidade é a personagem principal. Nesse sentido, é possível observar, mesmo de relance, na página 29, um pé envolto em um chinelo verde, puxando um carrinho amarelo e vermelho por um barbante, feito do que parece ser uma madeira. No entanto, visto que a personagem não aparece totalmente, apenas infere-se que seja uma criança.

A personagem principal começa o livro segurando uma boneca em suas mãos que, curiosamente, não possui a mesma cor da pele que a criança. Além disso, sua presença no quintal não tem como objetivo principal a brincadeira, como sugeriria a presença de uma boneca em cena; mas, sim, a observação da chuva. Esse fato é confirmado pelas seguintes frases: “naquele dia, eu decidi esperar: só sairia do quintal quando começasse a chover. Eu fingia que estava brincando...” (VERNETTE, 2014,p.6).

Todavia, ao longo da história, enquanto a menina esperava pela tão ansiada chegada da chuva, ela começa a exercer o valor da Ludicidade, mesmo que, em sua própria concepção, estivesse “fingindo que estava brincando”. Assim, ao relatar sobre o cotidiano de seu vilarejo, é possível observá-la brincando com alguns objetos ao seu redor, como por exemplo, algo parecido com uma folha de papel que ela modifica para transformar em uma luneta no momento em que fica de pé em cima de uma bacia. Ela também brinca com sua boneca enrolada em retalhos de tecido, provavelmente fornecidos pelo costureiro, enquanto está usando sapatos de salto alto que são maiores que os pés dela.

Esses aspectos da ludicidade apresentados no livro vêm corroborar a ideia de Walter Benjamin (1984), o qual relata que as crianças, por muitas vezes, criam brinquedos e brincadeiras, por meio do que é descartado pelos adultos; assim, objetos que, para eles, são restos ou até mesmo lixo, para as crianças, viram um novo brinquedo ou é incorporado

em uma brincadeira, o que traz um novo significado e/ou um novo uso para aquele objeto, remodelando sua realidade. E, ao transformar sua realidade, como afirma Teixeira (2004), a criança participa do mundo do adulto de forma proveitosa, inserindo-se em uma realidade que já estava “pronta”. Isso é, portanto, o que acontece com a menina, ao receber um retalho do costureiro. Ela enrola o material recebido ao redor do pescoço de sua boneca, como se fosse uma echarpe ou um cachecol, ressignificando aquele objeto que, para o costureiro, não tem nenhum valor.

Em relação ao valor da circularidade, é importante observar sua primeira aparição na história quando os tios da garota vão visitar a sua casa e se sentam em roda no quintal, discutindo sobre os ventos. Nesse momento, a menina escuta a conversa e, também, participa da roda. É necessário entender, ainda, o quanto realizar um círculo é importante para as comunidades afro-diaspóricas, já que eles estão presentes em rodas de samba, nas religiões de matrizes africanas, ao compartilhar refeições, entre outras ocasiões. Nesse sentido, fica evidente que tudo gira em torno da circularidade, porque ela representa a vida cíclica e os próprios valores civilizatórios afro-brasileiros, visto que eles também são simbolizados por meio da circularidade.

Esse valor é extremamente importante para as comunidades diaspóricas, pois está ligado à representação do passado, do futuro e do presente e como estes estão interligados um ao outro por meio do ciclo da vida. Para eles, tudo tem um toque do divino. Por isso, o ato de se sentar em roda para conversar, contar histórias ou/e fazer música – situações que são tão comuns na sociedade brasileira – carregam um peso tão importante para essas comunidades.

A outra situação no livro que também demonstra explicitamente o valor afro-civilizatório da Circularidade se expressa no momento em que a mãe, a criança e, possivelmente um dos tios da menina, sentam-se em roda para jantar. Embora a menina permaneça calada durante a refeição, o valor da circularidade continua presente, por meio da partilha da comida feita em uma roda no chão do quintal à luz de um lampião. Ao se tratar do valor de Comunitarismo/Cooperativismo, é possível observar a presença dele se refletindo na união do vilarejo em que a garota reside. Essa característica pode ser exemplificada pela prestação de serviços, como por exemplo, o moço que leva a lenha; a criança que distribui água de seu barril ou o costureiro. Tais personagens refletem a ética do *Ubuntu*, que é uma filosofia africana de coletividade. É a noção de que é necessário a

solidariedade e o respeito ao construir uma sociedade, além da importância de se ter um senso de coletividade, de ser “um por todos e todos por um”.

A partir disso, é notório que o livro retrata como as pessoas precisam umas das outras para terem uma vida digna. Isso se justifica, pois é necessário que o moço da caminhonete de lenha passe na rua para que a mãe da protagonista possa cozinhar o jantar; é imprescindível que o menino do barril forneça a água potável para que possa ser bebida e para que elas possam cozinhar, visto que devido à época da seca, ele é a única opção viável de conseguir esse recurso vital para a sobrevivência; o costureiro precisa fornecer e restaurar roupas para os habitantes, por isso, também se constitui como uma peça importante para o funcionamento daquela comunidade. Portanto, cada pessoa que aparece na história, para aprovisionar algum serviço, está cooperando para o valor afro-civilizatório do comunitarismo, visto que é, por meio deles, que a sociedade funciona de modo efetivo.

Vale citar, ainda, como outro exemplo de comunitarismo, a visita dos tios da garota. Não é explicitado o motivo deles estarem na casa da menina, mas a presença dessas pessoas também demonstra a existência do comunitarismo, visto que se sentam em roda para conversar e participam da refeição que a mãe preparou. Logo, isso evidencia a necessidade de se respeitar e ser solidário um com o outro. Como já citado nesta pesquisa, o valor afro-civilizatório da oralidade é um dos principais valores ao se falar de literatura afro-brasileira, e este está presente no livro *Esperando a Chuva*, apesar de não ser encontrado na análise do livro *Tanto, Tanto!*. Tal valor aparece de forma explícita durante toda a história, por meio da narração da personagem principal. Por ser um livro narrado em primeira pessoa, é possível imaginar que a menina está contando a sua própria história, dando voz aos seus sentimentos, anseios e às suas opiniões sobre tudo que está a sua volta.

Devido à natureza de escrita da autora, a personagem principal acaba sendo os olhos do leitor em relação ao cotidiano do vilarejo, agindo tal qual os *griôs*, que se comportam como mensageiros da tradição oral africana, repassando os conhecimentos e a cultura de sua sociedade. Assim, ao relatar fatos, como a falta de chuva na cidade; o modo como o costureiro usa sua tesoura para chamar a atenção dos clientes enquanto passa pela rua; a forma como a água é levada para a comunidade por uma criança com um barril, entre outras situações, a criança nos transporta para sua realidade, exercendo o

valor da oralidade ao repassar essas informações que, para ela, são cotidianas, mas para o leitor não é.

Por fim, o último valor presente no livro *Esperando a chuva* é o da corporalidade/corporeidade. Ao se falar de corporalidade, é muito comum associarmos à musicalidade, pois corporalidade remete à dança, o que, conseqüentemente, lembra música. Entretanto, não é esse aspecto da corporalidade que aparece nessa obra. Esse valor se conceitua pelo respeito ao corpo do sujeito e ao corpo do outro, e pode, sim, ser remetido à dança. No entanto, nesse caso específico, a corporalidade aparece principalmente em dois momentos específicos, embora estivesse presente durante toda a obra.

Um desses momentos é visto quando a personagem principal está junto com o costureiro (página 17) – momento já citado anteriormente em outro valor afro-civilizatório –, mas o olhar aqui é para os movimentos corporais que a menina faz com sua boneca. Ela segura os braços do brinquedo e parece rodar com ele, trazendo também o elemento de Ludicidade. A criança usa o seu corpo para brincar e se expressar por meio dele, em um momento de ludicidade e alegria, utilizando, assim, a imaginação ao ressignificar um simples objeto. Sobre isso, pode-se dizer que

O corpo é tido como uma construção cultural, em que a sociedade se expressa por meio do mesmo. Cada homem engloba neste processo, em que é portador de cada especificidade voltada para o seu. Quando somos humanos temos conosco a nossa individualidade, em que a mesma vem juntamente com este corpo vivido.

O movimento corporal se dá através de várias culturas diferenciadas de cada povo, em que os mesmos além de terem semelhanças físicas, passam por variadas nacionalidades, essas experiências vividas ficam marcadas em cada corpo de cada sociedade (VIEIRA; CRUZ, 2014).⁹

Portanto, é por meio de seu corpo que a criança pode vir a se expressar culturalmente, mesmo que não esteja plenamente ciente disso. Ao exercer sua Ludicidade e sua Corporeidade, a menina acaba expressando sua individualidade por meio de seus movimentos corporais.

Outro momento que traz o valor da Corporalidade de forma explícita se perpassa quando a mãe da personagem principal lhe dá banho de bacia antes do jantar, pois a

⁹ Disponível em: <https://efdeportes.com/efd196/corporeidade-ludicidade-mediacao-docente.htm>. Acesso em 24 de março de 2023.

Corporalidade também é um símbolo de apropriação de valores e de costumes sociais. O comportamento social de um indivíduo se constrói cognitivamente e, então, se revela no corpo, criando hábitos, como por exemplo, tomar banho antes de uma refeição. Melhor dizendo, o homem introjeta e aprende a sua cultura por meio do seu corpo. (DAOLIO, 1995, p. 39- 40). Desse modo, sabe-se que o corpo humano é capaz de aprender, de reaprender e de desaprender hábitos conforme a cultura em que está inserido, portanto, o ato de se banhar antes de comer também é uma expressão cultural.

3.3 O livro por que os elefantes têm tromba? Por Edward Gakuya

O livro *Por que os elefantes têm tromba?* (2012), escrito pelo autor Edward Gakuya, um homem fenotipicamente negro, e ilustrado por Claudia Lloyd, traduzido para o português por Mila Dezan, foi originalmente desenvolvido na língua inglesa e publicado pela Editora Puffin Books com o nome *Why elephant has a trunk and Other tales*, sendo publicado no Brasil pela Editora Caramelo. O livro é parte de uma coleção que abarca três obras dos “por quês” chamada de Contos da Tinga Tinga. Esse é o volume um e há, também, outros dois livros, a saber, *Por que o camaleão muda de cor? Por que o leopardo tem pintas?*

Essa coleção de livros foi inspirada em um desenho de animação de origem britânica, embora tenha sido produzida em Nairóbi no Quênia, pela empresa de animação Homeboyz Animation. Ele leva o mesmo nome da coleção e os mesmos personagens e foi criado pela ilustradora dos livros, Claudia Lloyd, em 2010. Diante do sucesso da obra, que contou com um total de 55 episódios em duas temporadas de exibição, tanto na BBC quanto no Disney Junior, decidiu-se registrar três desses contos baseados em lendas/fábulas africanas em uma coleção de livros. Vale ressaltar que, atualmente, os episódios da série animada podem ser encontrados no *site Youtube*, no canal oficial do *Tinga Tinga Tales*, mas estão na língua inglesa.

Com base no episódio da série animada referente à história e, depois da leitura e análise do livro, foi possível observar que a versão audiovisual é mais completa do que a obra. Isso se justifica, pois seus 11 minutos de tela contam com músicas e cenas que não aparecem no livro, além da presença de outros personagens, como as zebras. O nome *Contos da Tinga Tinga* se dá devido ao estilo de arte originário na Tanzânia que leva o mesmo nome - Tingatinga - e foi desenvolvido, na segunda metade do século XX,

espalhando-se pelo continente africano e se consolidando como um gênero artístico, que recebeu o nome de seu criador, Edward Said Tingatinga. Esse estilo de pintura é geralmente realizado em masonite¹⁰, utilizando várias camadas de tintas para bicicleta, o que confere tons vívidos e brilhantes às obras. As pinturas são realizadas em placas de madeiras pequenas, usualmente compradas por turistas por serem fáceis de transportar, e retratam os animais presentes na savana africana de modo surrealista, caricato, muitas vezes sarcástico e utilizando de humor. Esse estilo de ilustração é aquele empregado tanto na série de animação quanto nos livros que compõem a coleção *Contos da Tinga Tinga*.

O livro possui 32 páginas e é possível observar a influência de Edward Said Tingatinga em suas ilustrações, embora o movimento hoje em dia conte com diversas vertentes. Claudia Lloyd, ilustradora dos livros pertencentes à coleção, também é conhecida por produzir mais duas séries de animação famosas, a saber, *Super Sema* (2011) e *Charlie e Lola* (2005), desenho que fez grande sucesso no Brasil ao ser transmitido pela TV Cultura. Edward Gakuya, o autor do livro *Por que o elefante tem trombra?* também foi um dos escritores contratados para escrever episódios para a série de animação, então, pode-se presumir que a parceria entre os dois se deu por meio dessa conexão.

Vale ressaltar, ainda, que parte da tiragem dos livros da coleção foram doados para projetos e entidades que se preocupam com a educação e o desenvolvimento social de crianças da África Lusófona. Ao procurar mais sobre o projeto para o relato, nesta pesquisa, verificou-se que a Editora Caramelo foi comprada em 2008 pela Editora Saraiva, que, por sua vez, adquiriu a editora por meio da compra da Editora Siciliano. Com isso, a Caramelo mantém o seu selo de publicação, mas é controlada por um grande conglomerado do ramo de publicações editoriais.

Partindo dessa introdução sobre o livro, cabe afirmar que é extremamente interessante o modo como a escrita do texto é apresentada, já que traz palavras e, até mesmo, algumas frases em negrito, que puxam o olhar do leitor e enfatizam o seu lugar e importância para a história. O autor e a ilustradora também brincam com a disposição das palavras, fazendo-as ficarem enormes na página ao descreverem movimentos em cena, como a parte do “espichando” ou de modo a demonstrar o que a palavra significa, como acontece com a palavra “sinuoso” que possui uma ilustração ondulada e com curvas.

¹⁰ O masonite é um tipo de placa de madeira, que é similar ao MDF, feito de fibras de madeira, resinas naturais e adesivos, que é prensado utilizando calor e vapor.

Figura 04: Capa do livro Por que o elefante tem tromba?



Fonte: Gakuya (2012)

A obra em si retrata a história do elefante que não tem nariz. Devido a esse fato, ele não consegue perceber que exala mal cheiro e, conseqüentemente, não entende por que é sempre seguido por muitas moscas que o incomodam e o irritam profundamente. Farto da situação, o elefante decide pedir ajuda aos seus amigos da floresta para se livrar dos insetos. Porém, um dos macacos, personagem da obra, fala com o elefante que, para se livrar das moscas, ele deve fazer um banquete de frutas da floresta. O elefante, então, sai em busca dos alimentos enquanto o leão indaga o porquê de os macacos terem mentido para ele, que fazem piadas sobre o assunto. A tartaruga argumenta que o elefante não sente seu próprio cheiro pelo fato de não ter nariz, então, o leão pede que ela fale com ele, já que são velhos amigos.

Mas antes que a tartaruga possa abordar o elefante, o camaleão se adianta e diz ao animal que as moscas o atazanam, pois ele cheira mal. O camaleão, então, sugere que o mamífero de grande porte tome um banho e dê uma bela esfregada em seu corpo. No entanto, o elefante alega não conseguir se esfregar. Despedindo-se do camaleão e agradecendo-o por sua sinceridade, o elefante vai ao encontro de sua amiga tartaruga e

pergunta por que ela nunca falou sobre o problema do animal. O pequeno bicho, então, sugere que seu amigo dê um mergulho no lago. Ele aceita e, ao chegar lá, pede permissão ao hipopótamo para adentrar o local. O animal permite que o elefante se banhe, mas, infelizmente, ele é barrado pelo crocodilo que quase o morde e não o deixa entrar no lago.

O hipopótamo avisa ao bicho que, pela manhã, o crocodilo vai nadar no rio e, com isso, o elefante poderá se banhar. Depois disso, o animal se deita na beirada do lago e adormece. Ao cair da noite, a coruja vem para consolar o tristonho elefante, dizendo-lhe que “às vezes as coisas boas surgem a partir das ruínas” (GAKUYA, 2012,p.19) . O grande bicho, então, adormece após as palavras reconfortantes da sábia coruja, mas acorda de manhã com o crocodilo abocanhando o seu nariz, fazendo-o gritar. Todos os animais da floresta ouviram o alvoroço e correram para ajudar, puxando o elefante da boca do crocodilo. Com essa ajuda, seu nariz começou a espichar até que ele se viu livre do crocodilo. Após perceber que tinha uma tromba, o elefante se deu conta que, finalmente, poderia afastar as moscas, banhar-se e, até mesmo, emitir sons com seu novo nariz, que ele mesmo nomeou de tromba.

O livro também conta com algumas palavras de origem africana, que são devidamente sinalizadas em negrito. Esses léxicos não possuem tradução e, por isso, cabe ao leitor ou ao contador de histórias inferir ou pesquisar sobre o significado deles. As palavras apresentadas no livro são, primeiramente, *Haraka*, uma palavra de origem suaíli, que significa rápido ou rapidamente, usada quando o leão chama os outros animais para ajudarem a livrar o elefante da boca do crocodilo. Também há o léxico *Jambo*, palavra em suaíli, que significa olá e é usada como forma de cumprimento pelos animais, e, finalmente, a palavra *Mamba*, que tem a mesma origem linguística e significa crocodilo.

Essa inserção cultural dá a oportunidade aos docentes, que venham a realizar a leitura do livro em sala de aula, de trabalhar as linguagens africanas, explicando seus significados e, conseqüentemente, realizando um trabalho abrangente de pesquisa com os alunos sobre o continente africano e suas histórias e culturas diversas. Depois dessa explicação, vale pontuar que os valores civilizatórios afro-brasileiros presentes no livro *Por que o elefante tem tromba?* são os seguintes:

1. Comunalidade/Cooperativismo
2. Corporeidade
3. Oralidade

Vale iniciar pontuando que o fato de todas as personagens do livro serem animais, embora humanizados, faz com que o livro conte com menos valores civilizatórios do que em comparação com um livro em que existam personagens humanos. Isso se dá pelo simples fato de os valores civilizatórios serem constituidores da essência e da natureza humana; características inerentes da humanidade, o que faz com que em livros que retratam o cotidiano animal, sendo este fictício ou não, apareçam apenas uma parte dessas características. Nesta obra, os animais são utilizados como metáforas, simbolizando o universo humano e suas relações interpessoais, assim como é possível observar nas fábulas.

Primordialmente, observa-se o valor civilizatório da Comunalidade/Cooperativismo, que aparece no livro em alguns momentos distintos, mas tem sua presença consolidada ao final da obra. Em um primeiro momento, esse valor pode ser reconhecido na hora em que o elefante procura os macacos com o objetivo de que eles o ajudem a livrar das moscas que o atormentavam. Embora os animais não tenham lido a verdade, o elefante acatou o que disseram, demonstrando confiança em seus companheiros de comunidade. O mesmo acontece com o camaleão, o qual revela ao mamífero de grande porte que o motivo de ele ser assolado pelas moscas era o seu mau cheiro. Por fim, a última aparição do valor civilizatório da Comunalidade se dá quando o nariz do elefante é mordido pelo crocodilo. Nesse momento, todos os animais da história vão ao encontro do elefante para ajudá-lo, puxando-o e libertando-o do crocodilo, e, conseqüentemente, ainda, alongando o seu nariz.

Observa-se, então, que é o grupo que ajuda o elefante em uma situação difícil. Tal atitude corrobora o valor das comunidades afro-diaspóricas de acreditar que é a partir do coletivo que se faz o todo. No fim, é o auxílio da comunidade do elefante que o transforma e lhe fornece os “acessórios” necessários para sua sobrevivência, em seu caso, o nariz. Por isso, é interessante observar como o valor da Comunalidade aparece de forma inversamente proporcional a do livro *Esperando a Chuva*, por exemplo. Em *Esperando a chuva*, as pessoas, que integram a comunidade em que a personagem principal vive, auxiliam-se de modo mútuo, seja o costureiro consertando as roupas, ou o menino levando água até uma cidade que sofre com a aridez. Diante dessa observação de prestação de serviços, é possível inferir que eles recebem por seu trabalho e, com isso, conseguem se sustentar e prover para suas famílias, formando um círculo de benefício mútuo.

Já em *Por que o elefante tem tromba?* a comunidade vem ao auxílio do elefante sem esperar nada em troca, já que não estão cientes que suas ações irão dar ao animal um nariz e, a partir disso, ele finalmente poderá se lavar. O único objetivo dos animais é salvar o mamífero da boca cheia de dentes afiados do crocodilo. Esse aspecto é também uma característica marcante de sociedades africanas, pois esse “doar-se para o outro” foi enxergado por Kenyatta (1965) em diversas comunidades tradicionais do Quênia, país em que presidiu. Sobre isso, o autor ainda salienta que

De acordo com as formas de pensar de Gikuyu, ninguém é um indivíduo isolado. Ou melhor, sua singularidade é um fato secundário sobre ele; em primeiro lugar e principalmente ele é muito vinculado e bastante coexistente a diversas pessoas. (KENYATTA, 1965,p.25).

E ele ainda reitera:

O individualismo e o egoísmo foram descartados... O pronome pessoal "eu" era usado muito raramente em assembleias públicas. O espírito de coletivismo era (assim) muito enraizado na mente das pessoas (KENYATTA, 1965, p.25).

Portanto, vale ressaltar que o Comunitarismo/Cooperativismo pode aparecer de modo distinto e, ainda assim, manter a sua essência de coletividade, assim como foi apresentado, de forma explícita, por esse livro. Falar sobre o valor da Corporeidade, neste livro, que lida com animais em papéis humanizados, não é tarefa fácil, mas é importante retratar esse valor que aparece de forma implícita nessa obra. Desde o começo, é retratado que o elefante não tem autonomia sobre o seu próprio corpo. Ele não consegue afastar as moscas que o atazanam e, conseqüentemente, não pode fazer coisas básicas que todos os outros animais conseguem sem nenhum problema, como se banhar, por exemplo.

A Corporeidade, para as culturas africanas, parte do conceito de respeito com o seu próprio corpo e com o corpo do outro; é vista, portanto, como uma extensão de outros valores, como por exemplo, musicalidade, religiosidade, entre outros, pois é o que conecta a pessoa (ou nesse caso o animal) ao local que habita e ao universo ao seu redor. Desse modo, o corpo é parte de si e o seu canal para o mundo, e o elefante foi privado dessa relação por não ter nariz. Sem esse órgão, ele não era capaz de sentir cheiros, respirar direito ou realizar as suas mais básicas necessidades.

Com isso, é importante ressaltar que foi a comunidade na qual o elefante pertence que devolveu, ou melhor ainda, deu-lhe, pela primeira vez, a sua autonomia corporal. É a partir do simbolismo presente no ato de Comunalidade dos animais da floresta, que, ao puxarem o elefante da boca do crocodilo, fez com que ele, pela primeira vez na vida,

pudesse entender a sua corporeidade e, conseqüentemente, exercê-la de modo pleno, respeitando a si e ao outro.

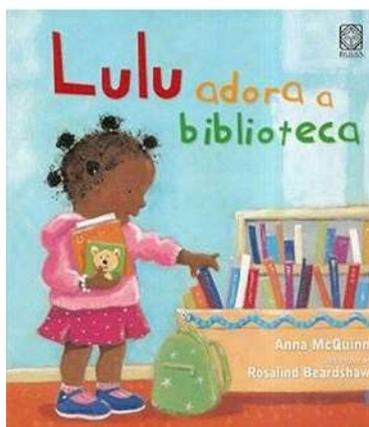
Por fim, o valor da Oralidade aparece muito pontualmente dentro da referida história, estando presente perto do clímax, no momento em que a coruja conversa com o elefante, que está tristonho e deitado na beirada do lago, esperando o dia amanhecer para que ele possa tomar banho, assim que o crocodilo sair. O elefante conta à coruja tudo o que ocorreu e a resposta da ave é simples: “Eu sei que parece ruim, Elefante. Mas às vezes coisas boas surgem das ruínas. Acredite em mim.” (GAKUYA, 2012, p. 19). Dessa forma, vale pontuar que a ação depreendida da fala da coruja pode ser comparada a ação dos Griôs, que são vistos como responsáveis pela transmissão dos saberes para os membros de suas comunidades e, também, detentores da difusão da tradição oral. Eles são ancestrais, replicadores do valor civilizatório da memória, que usam da oralidade para disseminar a sua sabedoria e repassar seu conhecimento para as novas gerações. A partir desse conceito, pode-se depreender que o papel da coruja, nessa história, ao relatar sua experiência de vida ao elefante, é similar ao de um Griô ancestral. O valor da Oralidade, portanto, é visto por meio desse diálogo entre a coruja e o elefante, já que fica evidente que a ave vem repartir de seu próprio conhecimento com o mamífero. Também é importante salientar que a fala da coruja volta a ser repetida como símbolo de moral da história ao final, como é de praxe em fábulas.

3.4 O livro *Lulu adora a biblioteca*, por Anna McQuinn.

O livro *Lulu adora a biblioteca* (2012), escrito pela autora Anna McQuinn, uma mulher fenotipicamente branca, e ilustrado por Rosalind Beardshaw, foi publicado originalmente em Língua Inglesa pela Editora Alanna, que é uma editora independente, no Reino Unido e, também, na Irlanda em 2011, com o título original *Lulu loves the library*. A obra chegou ao Brasil como uma publicação da Pallas Editora e conta com inúmeras publicações ao redor do mundo. O livro, que possui 28 páginas não numeradas, faz parte de uma coleção, em que a personagem Lulu embarca em diferentes aventuras do cotidiano. Há, também, livros em que seus irmãos Lola e Leo são protagonistas de suas próprias histórias. As situações em que eles se encontram são corriqueiras, como uma ida ao médico, à escola ou a chegada da vovó a casa deles, por exemplo.

Anna McQuinn, autora de mais de 25 obras publicadas, relata em seu website que vive uma vida 100% dedicada aos livros, escrevendo-os e editando-os para crianças pequenas e suas famílias. Ela escreve sobre temas que são majoritariamente associados aos campos de gênero, de diversidade e de inclusão e é editora e co-fundadora da Editora Alanna, local onde publicou seus livros, de forma independente, pela primeira vez. Nascida em uma cidadezinha do interior na Irlanda, ingressou primeiramente no ramo de publicação editorial feminista e acadêmica, só se interessando pela publicação editorial infantil em 1991. Desde então, vem lutando por mais inclusão e diversidade em livros infantis, a partir da publicação de sua primeira obra autoral infantil em 2006, que, coincidentemente, tinha Lulu como a protagonista.

Figura 05: Capa do livro *Lulu adora a biblioteca*



Fonte: McQuinn (2012)

O livro *Lulu adora a biblioteca* possui um título bastante autoexplicativo e conta a história pela visão da protagonista Lulu, que acorda bem cedo toda terça-feira para ir com sua mãe à biblioteca do bairro onde moram. Animada, Lulu se arruma muito mais cedo do que o horário que a biblioteca normalmente abre, organizando sua mochila com os livros que precisa devolver e, também, com o seu cartão da biblioteca. Como o estabelecimento não é distante, Lulu e sua mãe vão a pé, parando para conversar com pessoas e bebês no caminho, como demonstram as ilustrações.

Chegando lá, Lulu devolve seus livros para a bibliotecária e pode, enfim, ir para a área especial de crianças, na qual não é necessário fazer silêncio absoluto e é possível até cantar e dançar com seus amiguinhos. Às vezes, há contação de histórias e as crianças

se juntam para poder escutar, sentados no chão da biblioteca. Após o momento de escuta, Lulu escolhe os livros que quer levar para a casa, tendo total liberdade para escolher qualquer uma das obras infantis expostas nas prateleiras que são apropriadas para o seu tamanho. A menina gosta de histórias sobre ursos e sapatos e escolhe seus livros com muita paciência, sem se apressar, enquanto sua mãe também escolhe obras para ela. Por fim, a criança e a sua mãe passam novamente na bibliotecária com as unidades escolhidas, recebendo um prazo de duas semanas para lê-los.

Ao sair da biblioteca, Lulu e sua mãe param para se alimentarem e a criança escolhe um suco de frutas; e sua mãe, um cappuccino. Após o lanche, retornam para a casa contentes com as escolhas que realizaram. Durante as noites, a mãe de Lulu lê para ela os livros que pegaram emprestados da biblioteca, encantando a menina com as novas histórias, mas também com as antigas. Com isso, a pequena adormece, sem dúvidas, pensando na próxima ida à biblioteca.

A história é narrada em terceira pessoa, embora claramente seja relatada pela visão de Lulu e, assim como o livro *Tanto Tanto!*, não há nenhuma outra alusão à família ser negra, a não ser pelas ilustrações. Mesmo que o livro não trate de assuntos étnico-raciais à primeira vista, a obra retrata uma criança negra em condições diferentes das comumente veiculadas – não é uma criança de rua, abandonada, pobre, trabalhando na rua, entre outras, mas inserida em uma família, possivelmente de classe média, que incentiva práticas culturais significativas, como a leitura. Em relação à presença de familiares, apenas a mãe aparece na história junto com a menina, mas já nas primeiras páginas do livro, é possível observar uma foto emoldurada quando Lulu vai acordar a sua mãe. No retrato, ela, o pai e um bebê aparecem. Ao longo do livro, observa-se que ler e ir à biblioteca são atividades feitas entre mãe e filha; algo que fazem juntas durante todas as terças-feiras do mês e que a mantém unidas, visto que a mãe de Lulu também tem o hábito de leitura, já que escolhe livros para si também. A obra em questão possui escrita leve e de fácil compreensão, com ilustrações que enchem as páginas, embora todas elas incluam escritos que relatam a evolução da história. Diante dessa introdução, foi possível verificar, em *Lulu adora a biblioteca*, os seguintes valores civilizatórios afro-brasileiros:

1. Oralidade
2. Circularidade
3. Corporeidade

4. Musicalidade
5. Comunitarismo

Em relação aos valores civilizatórios de Oralidade e Circularidade, fez-se necessário analisá-los em conjunto neste livro, pois eles aparecem na narrativa de forma explícita em uma única cena. Na história, Lulu está na biblioteca, na seção infantil, e é chegada a hora de escutar a historinha, contada por uma mulher que segura o livro escolhido para aquela ocasião. Eles, Lulu e mais três crianças, escutam a história com atenção e avidez, sentados no chão da biblioteca de frente para a contadora de histórias, formando um círculo. A obra relata que Lulu adora esse momento da contação de histórias, o que não é uma surpresa, visto que essa atividade é um dos pilares não só da educação, mas também da construção da humanidade como um todo. Foi por meio da tradição oral que muitos aspectos hoje vividos em nossa sociedade foram repassados de geração a geração, tais como, costumes, folclores, tradições, entre outros. A tradição oral é, portanto, um meio de transmissão de conhecimento e serve também como uma forma de preservação identitária de um povo, necessitando da socialização para ser instaurada. Dessa forma, Patrini (2005), refere-se ao conto oral como:

[...] uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados. (PATRINI, 2005, p. 118).

A escuta de histórias pode ser introduzida na vida de uma criança em vários núcleos diferentes, sendo os mais populares a família ou a escola, mas, na obra, Lulu entra primeiramente em contato com a contação de histórias na biblioteca em um círculo com seus amiguinhos. Como já citado anteriormente, a Circularidade é importante para a comunidade afro-diaspórica porque representa a vida cíclica, o modo como tudo se recria e se refaz, e é amplamente utilizada nas contações de histórias, pois ajuda a criança a conseguir ouvir a pessoa que lê e observa o livro e, além de tudo, faz com que ela também esteja perto daquele que profere as palavras. Estar em círculo, então, acaba fazendo com que a criança possa estar mais perto da história e daqueles que partilham aquele momento com ela.

Uma outra parte do livro que mostra Lulu em contato com o valor da Oralidade se faz quando a menina já está deitada em sua cama e sua mãe lê uma história para ela. Tal

momento claramente faz parte de sua rotina diária, já que a pequena pede para ler tanto histórias novas quanto algumas que já conhece. Vê-se, a partir disso, que a oralidade também serve como uma forma de união entre mãe e filha, trazendo um estreitamento de tradições; algo que é extremamente importante para a diáspora, pois cria memórias que perdurarão.

Assim como os valores afro-civilizatórios da Oralidade e da Circularidade aparecem juntos nesse livro, também é possível analisar os valores de Corporeidade e Musicalidade de modo conjunto, visto que são citados em uma única cena. O livro descreve as coisas que Lulu e as crianças podem fazer em seu espaço na biblioteca, como por exemplo, o fato de não ser necessário fazer silêncio o tempo todo. Nesse momento, é citado que “às vezes as crianças podem até cantar. Lulu já sabe a letra inteirinha de sapo Cururu, e canta e dança com seus amiguinhos” (2012,p.13). No entanto, não é possível observar o momento da dança e da música, por meio das ilustrações no livro. Ele é apenas citado de forma escrita, o que limita a compreensão do leitor em relação à música sapo cururu ¹¹ caso este não seja familiarizado com a canção infantil. Desse modo, verifica-se a presença dos valores de Musicalidade e de Corporeidade de modo implícito, visto que não é possível observar Lulu e as outras crianças dançando, cantando e brincando como são citados durante o decorrer da história.

O que é possível, de fato, observar é Lulu folheando livros, sentada em roda, durante a contação de histórias, observando bebês e animais, colocando livros na sua mochila e realizando outras atividades que demandam uma fisicalidade moderada. Como já mencionado anteriormente, a corporeidade se conceitua pelo respeito ao corpo do sujeito e ao do outro. Assim, embora seja observado Lulu dançando a música do sapo cururu, é possível vê-la interagindo com outras crianças, com animais, com sua mãe, com a bibliotecária e com o ambiente ao seu redor, respeitando o espaço do outro.

Por fim, o valor afro-civilizatório que mais se destaca em *Lulu adora a biblioteca* é, sem dúvidas, o Comunitarismo. Todos os outros valores apresentados no livro servem como pano de fundo para esse valor, haja vista que a biblioteca é um espaço em que a comunidade de Lulu pode confraternizar e se sentir acolhida. Esse valor está presente nas interações da criança com os funcionários da biblioteca, com as outras crianças, com a sua mãe e, ainda, com o ambiente em que a história se passa. Observa-se, de modo

¹¹ Na língua original, podemos observar que a música citada é Twinkle Twinkle Little Star (Brilha Brilha Estrelhinha).

explícito, que o senso de comunidade se destaca até mesmo no caminho para a biblioteca, já que a menina e a sua mãe percorrem o caminho a pé e param para conversar com pessoas, uma mãe e um bebê.

É importante destacar, também, que existe um provérbio africano de origem desconhecida que profere que “é preciso uma aldeia para educar uma criança” e é isso que acontece nesse livro. A família nuclear de Lulu está ali presente para educá-la e ensiná-la, mas a comunidade em que vive também partilha dessa educação. No momento em que a menina e sua mãe se deslocam de casa, a menina vivencia momentos únicos de formação. Isso pode ser visto quando sua mãe conversa, e Lulu observa o bebê no carrinho; ou quando ela vai entregar os livros para a bibliotecária e percebe que a máquina de escanear o código de barras faz um barulho engraçado; também quando ela interage com as outras crianças e, por fim, durante a contação de histórias, em que ela aprende a cantar e a dançar a música “sapo cururu”. Todos esses momentos só são possíveis pelo vínculo de comunidade que a biblioteca proporciona a todos do bairro. Nesse sentido, como Senghor afirma (1964), as sociedades negro-africanas focam nas ações do grupo, na comunhão das pessoas e na solidariedade delas em suprir as necessidades de seus indivíduos. Logo, é possível afirmar que a biblioteca é esse local de comunhão na comunidade de Lulu, e é isso que faz a Comunalidade ser o valor civilizatório afro-brasileiro chave nessa obra.

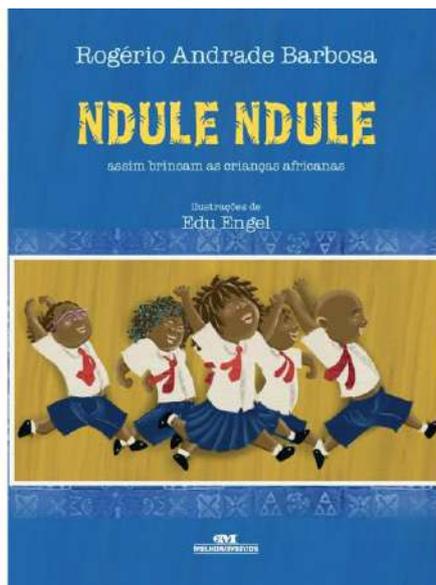
3.5 O livro *Ndule, Ndule: Assim brincam as crianças africanas*, por Rogério Andrade Barbosa

O livro *Ndule, Ndule: Assim brincam as crianças africanas* (2011) foi publicado pela Editora Melhoramentos, contém 24 páginas, e é o primeiro livro do kit VI analisado nesta dissertação até o momento em que o autor é brasileiro, portanto, possui como linguagem original o Português. Escrita por Rogério Andrade Barbosa, um homem fenotipicamente branco e ilustrado por Edu Engel, a obra tem como protagonista dois irmãos, Korir e Chental, que vivem em busca de brincadeiras africanas e também são protagonistas do livro *Kakopi, Kakopi* (2019) de autoria do mesmo autor.

Rogério Andrade Barbosa, que é natural de Minas Gerais, é professor de Literatura Africana, no curso de pós-graduação da Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro e foi voluntário das Nações Unidas em Guiné-Bissau. Com a publicação de mais de 100

livros, já recebeu diversos prêmios na área, incluindo o Prêmio da Academia Brasileira de Letras em Literatura InfantoJuvenil, em 2005. Além disso, sua coleção de livros mais famosa, intitulada *Bichos da África*, recebeu traduções ao redor do mundo, vendendo mais de 1 milhão de exemplares.

Figura 06: Capa do livro Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas



Fonte: Barbosa (2011)

Korir e Chental, protagonistas dessa história, são estudantes de uma escola no interior do Quênia, local onde a realização de pesquisa é incentivada. Primeiro, eles realizaram um estudo sobre os animais que vivem no continente africano, que é uma alusão a outra coleção de livros do autor. Nesse livro, especificamente, a pesquisa realizada pelas próprias crianças se dá por meio de *e-mail* e de carta, nos quais crianças da África do Sul, República Democrática do Congo, Nigéria, Botswana, Senegal e de Guiné-Bissau contam sobre as suas brincadeiras preferidas.

A primeira criança a responder via *e-mail* é Mokone, residente da África do Sul, que explica que a brincadeira escolhida por ele para compartilhar é chamada de *Mamba*, nomeada assim por causa de uma cobra venenosa muito comprida e rápida. A atividade consiste em desenhar um grande círculo no chão de onde as crianças não podem sair, e uma delas é escolhida para ser a cobra. Conforme a cobra vai “pegando” as outras crianças, elas vão se transformando no corpo do animal, até que todos formem tal

membro, e a brincadeira possa recomeçar, dessa vez, com outro participante sendo a Mamba.

A segunda criança se chama Nisha, tem 10 anos de idade e vive na República Democrática do Congo. A brincadeira escolhida por ela se chama *Kameshi Ne Mpuku* e consiste em formar uma roda em que a pessoa que faz o papel de rato fica no meio e o gato fica fora da roda. O rato pode sair e entrar na roda para escapar do gato, que tem como objetivo principal pegá-lo. Assim que o rato é pego, mudam-se as crianças para interpretarem os papéis dos dois animais, até que todos tenham participado.

O próximo é Barongo, da Nigéria, que ensina como se joga a brincadeira chamada *Ambutan*. Para essa atividade, é necessário que as crianças se sentem em roda, ao redor de um montinho de areia com um galho que fica alicerçado no meio, então, cada criança da roda vai pegando um montinho de areia alternadamente até que o galho caia. Aquela que faz a madeira cair é desclassificada, e o montinho é refeito. A brincadeira, então, recomeça até que apenas uma criança reste, a qual é decretada vencedora do jogo.

Binta é uma menina do Senegal que explica à Chental como o jogo *Ryembalay* é jogado. Essa brincadeira é feita em duplas, em que duas pessoas ficam de frente uma para a outra. Uma fica com o braço esticado enquanto o objetivo da outra é fazer cosquinhas nos braços da que está com o membro esticado, esta, por sua vez, precisa se manter séria. Quem ri, perde o jogo e a brincadeira recomeça, dessa vez, com os papéis invertidos.

A carta enviada por Tebogo, Barati e Kapano, de uma escola rural de Botswana, explica as regras do jogo *Ntsa e Wotswang Le Lesapo*, que se traduz para “cachorro que rouba o osso”. Para se jogar, são necessárias 14 crianças, divididas em duas equipes de sete, viradas de frente umas para as outros com uma grande distância entre elas. Em um grupo, os jogadores são enumerados de forma crescente; já no outro, as crianças são enumeradas de forma decrescente. Todas as participantes fazem o papel do cachorro, enquanto outra é nomeada como juiz da partida. Ele, então, coloca algo no meio das duas equipes para representar o osso e grita um número de um a sete. As crianças que têm o número chamado correm até o “osso” e, por fim, quem pegá-lo primeiro ganha um ponto para o seu grupo. O juiz continua chamando números e reposicionando o osso, até que todos tenham sido chamados. Ganha a equipe que tiver roubado o osso mais vezes.

Arusha, da Tanzânia, é neto de uma das professoras dos personagens principais e resolve escrever uma carta para explicar as regras do jogo *Mwindaji na Swala*, que em português é chamado de jogo do Caçador e da Gazela. Nessa atividade, duas crianças são

sorteadas para serem a gazela e o caçador, e as restantes formam uma roda ao redor delas. As duas crianças são vendadas e colocadas bem longe uma da outra dentro do círculo formado por seus colegas. Aquela que é chamada de gazela deve bater palmas de vez em quando para que o caçador possa saber onde ela está, e este tem como objetivo principal pegar a gazela. A rodada termina quando o caçador consegue pegá-la, e, então, ele vira a caça, enquanto outra criança da roda vira o caçador. O jogo termina quando todos os presentes conseguem brincar.

Ndule Ndule, a brincadeira originada do país Guiné-Bissau, e que dá nome a este livro é a última a ser descrita. Quem a explica são Tilina e Mamadu, dois irmãos que vivem nesse país. Nessa atividade, as crianças precisam sentar-se em um banco comprido de madeira enquanto uma percorre a fileira de crianças cantando *ndule ndule*, que significa música, no idioma Banto. Então, a criança, que está em pé, bate no joelho dos colegas sentados e, ao serem tocadas, elas precisam levantar o pé e permanecer com ele no ar. Ao terminar, a criança percorre novamente a fileira ainda cantando e toca no outro joelho das demais participantes, que precisam repetir o movimento de levantar o membro no ar, sem ter abaixado o primeiro. Cada criança que se cansa e deixa que os pés caiam de volta no chão é eliminada do jogo; vence aquela que permanece por último.

Após aprenderem sobre essas brincadeiras, as crianças da sala de Chental e Korir apresentaram-as aos professores e ao diretor no pátio da escola. O diretor, emocionado, contou para eles que, embora as brincadeiras fossem de outros países, elas se assemelhavam às atividades que ele costumava fazer quando era menino. Por fim, o gestor liberou as crianças das aulas do dia para que pudessem brincar com o que haviam aprendido.

Após a leitura minuciosa do livro, observou-se muito claramente que os valores civilizatórios presentes em *Ndule Ndule: Assim brincam as crianças africanas* são:

1. Ludicidade
2. Comunalidade/Cooperativismo
3. Circularidade
4. Musicalidade
5. Corporeidade
6. Memória

Não é nenhuma surpresa verificar que um livro que apresente como assunto principal brincadeiras africanas tenha como eixo central o valor afro-civilizatório da Ludicidade. Mesmo que esse valor esteja presente nas vidas escolares das crianças atualmente, nem sempre foi assim, visto que a educação tradicional costumava visar as brincadeiras e jogos meramente como atos recreativos e não como uma prática que facilite a construção de conhecimentos. Portanto, a Ludicidade era considerada pouco importante para o desenvolvimento formativo infantil. E, ainda assim, muitos também utilizavam a brincadeira, como um “momento livre”, sem qualquer finalidade educativa (CUNHA, 2016). Ambos os modos de se integrar ou não a Ludicidade ao ensino, acabam não a valorizando como o processo formativo humano que é, pois é, também, por meio das brincadeiras que as crianças entendem regras sociais e aprendem a conviver em sociedade, respeitando o próximo e o espaço em que vivem.

Embora o valor da Ludicidade venha sendo tratado como importante e algo que deve ser explorado, por muitas vezes, o espaço lúdico acaba se limitando aos mesmos lugares, sejam eles o pátio ou a quadra da escola. Tais locais, na educação infantil, são os lugares em que o espaço-tempo lúdico ainda é explorado de forma plena, é onde a ludicidade é bem-vinda (CUNHA, 2016).

A partir disso, é importante observar a relação das crianças expostas no livro com a ludicidade que lhes é apresentada, visto que, por meio das imagens, é possível inferir que são crianças da educação fundamental. Primeiramente, a pesquisa das brincadeiras se dá por meio de uma sugestão da professora, visto que os discentes acabaram de apresentar uma investigação sobre os animais da África no semestre anterior. Dessa forma, ao lerem os e-mails e as cartas das outras crianças, Korir e Chental põe-se a realizarem cada uma das atividades com seus amigos de escola a fim de entenderem como cada brincadeira é jogada. Nesse caso, a Ludicidade inerente das brincadeiras acaba servindo como um meio de socialização entre as crianças, sejam estas da escola ou aquelas de outros países africanos. Sobre isso, Marcellino (1989) reflete que a escola, em sua perspectiva mais tradicional, tolera a brincadeira ao invés de incentivá-la, com o intuito de que se formem nos alunos o espírito animado pelo trabalho útil e produtivo, entretanto, não é o que é observado nesse livro. É, portanto, a escola de Korir e Chental que lhes permitem essa conexão com as brincadeiras africanas por meio da pesquisa a ser realizada e ainda lhes proporciona a autonomia necessária para explorá-las de seu próprio modo antes que a apresentação seja feita.

O valor da Ludicidade perpassa o tema geral do livro de forma bastante explícita. Ele, então, aparece em todos os momentos da obra, seja no ato de pesquisar as brincadeiras ou, de, efetivamente, executá-las, tornando frutífero um momento de plenitude, como afirma Luckesi (2002), o qual diz que

na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (LUCKESI, 2002, p.2).

Portanto, observa-se que o lúdico é algo interno do sujeito brincante. Nesse sentido, Cunha (2016) salienta que “não é o brinquedo que contém a ludicidade, apesar de convidar a ela. É o indivíduo que a traz como possibilidade e a materializa quando se encontra plenamente envolvido na vivência lúdica, seja ela um jogo, uma dança ou qualquer coisa que mobilize suas forças criativas.” (CUNHA, 2016, p.16). Dessa forma, tal definição de Ludicidade se aproxima do que é apresentado nesse livro, uma vez que a brincadeira poderá favorecer a criança a elaborar novos significados e a familiarizar-se com culturas de diferentes povos e regiões.

Sobre o conceito de Comunalidade/Cooperativismo, é importante citar, como descrito acima, que este também é um valor presente durante toda a extensão da obra. Isso ocorre, pois uma das características mais vigentes das brincadeiras africanas é o fato de serem quase todas comunitárias, ou seja, precisam de mais de dois participantes. Assim, o primeiro movimento em relação ao valor de Comunalidade que se pode observar no texto se dá, por intermédio da realização da pesquisa, que permite o contato com as crianças de outros países africanos. Essa aproximação, por meio de *e-mails* e de cartas, acaba criando uma rede de apoio entre as crianças, que podem compartilhar vivências e informações sobre os seus próprios pertencimentos mediante as explicações das brincadeiras que eles acham que são divertidas e podem ser compartilhadas.

Ao longo do livro, é possível observar que muitas dessas brincadeiras são pontos comuns entre as crianças mesmo que sejam de países diferentes. Embora as regras possam divergir um pouco, esse vínculo é criado entre elas, que formam uma pequena comunidade em que compartilham seus valores e suas vivências. Conforme o visualizado, as brincadeiras africanas geralmente possuem elementos comunitários, a partir dos quais é necessário a participação de todos e, principalmente, a cooperação para que possam ser

divertidas. Ainda que seja uma brincadeira competitiva, é fundamental que haja o apoio e a participação ativa das crianças, sejam em equipes, duplas ou até mesmo individual, como é o exemplo da brincadeira *Ndule Ndule*. Por esse motivo, o valor afro-civilizatório de Comunalidade/Cooperativismo faz-se presente em todas as atividades citadas nessa obra, visto que são necessárias interações sociais para que elas sejam realizadas com resultados satisfatórios. Foi possível investigar, ainda, que o valor da Comunalidade também se apresenta ao final do texto, quando a apresentação das brincadeiras é, enfim, promovida pelos alunos diante dos professores e do diretor, que se juntam para observar e comentar os resultados de seus discentes. Por fim, juntos, decidem que, pelo trabalho bem feito, as crianças poderiam passar o resto do dia escolar realizando as atividades que descobriram.

Nesse sentido, convém ressaltar que Brotto (2002) conceitua os jogos cooperativos, afirmando que

a competição e a cooperação são parte de um todo. O importante é a forma de abordagem. Um jogo pode ser predominantemente competitivo, num momento e em outro cooperativo. O mais importante é o esclarecimento de ambos e não a oposição. É bom que nos tornemos capazes de não separar para excluir e sim descobrir e despertar competências pessoais coletivas que colaborem para nos religar uns aos outros e vivermos em comum-unidade. (BROTTO, 2002, p.20).

Diante dessa descrição, confirma-se como as brincadeiras africanas reafirmam o valor afro-civilizatório de Comunalidade, bem como mostram que esse valor está presente de forma explícita e intrínseca na obra analisada.

A Circularidade também é um valor que se faz presente de forma explícita e aparece em quatro das sete brincadeiras relatadas na obra, sendo estas, Mamba, Kameshi Ne Mpuku, Ambutan e Mwindaji na Swala. Como já foi discutido, a Circularidade é muito importante para a diáspora africana, representando o ciclo da vida e sendo utilizada nos momentos de lazer, como por exemplo, na música, na dança e nas brincadeiras e, também, nos momentos de necessidade básica, como na hora das refeições. Aqui, diante do tema das brincadeiras africanas, a Circularidade faz o papel de união e também de organização, um modo essencial de, enquanto buscam um objetivo em comum, observar e socializar com o seu semelhante.

Para Azoilda Loretto da Trindade (2005), o conceito de Circularidade “tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de

capoeira, as histórias ao redor da fogueira.” (TRINDADE, 2005, p.34). Além disso, faz-se presente, também, no ambiente escolar, durante vários momentos como as brincadeiras, as contações de histórias, as discussões com os alunos e nas rodinhas que geralmente são realizadas na educação infantil para que possa haver socialização entre as crianças e a professora.

É interessante observar, ainda, que, ao organizarem as brincadeiras depois das informações que foram coletadas, as crianças não necessitaram de ajuda de adultos. Elas utilizaram seus próprios métodos para entender os jogos, fazendo uso de desenhos feitos pelas crianças, os quais as ajudaram a compreender e executar as atividades de forma satisfatória.

Em relação ao valor de Musicalidade, é importante citar que, geralmente, ele “anda de mãos dadas” com o tema de brincadeiras infantis e, nessa obra, é verificado, principalmente, na atividade que intitula o livro, *Ndule Ndule*, originária de Guiné-Bissau. Diante disso, Loretto (2005) reflete que, “a música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança.” (LORETTO, 2005, p.34). Essas mesmas características elencadas pelo autor constituem as comunidades afro-diaspóricas. Durante a brincadeira que dá nome ao livro, uma criança fica encarregada de cantar a música, enquanto fala os comandos para que os participantes que estão sentados possam levantar as pernas, assim, a canção ajuda a ditar os comandos, compondo uma parte crucial dessa brincadeira africana e de muitas outras.

A Musicalidade, nesse momento, é mostrada de forma explícita, mas serve apenas como pano de fundo para o valor principal demonstrado tanto nessa brincadeira quanto em todas as outras, que é o valor afro-civilizatório de Corporeidade. Nessa referida obra, tal valor, assim como o de Ludicidade, são os que mais se destacam ao se falar sobre as brincadeiras africanas. Em relação a essa questão, Loretto (2005) ressalta que

o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados. (LORETTO, 2005, p.34).

Nesse sentido, Trindade (2005) também afirma que o corpo é essencial nas construções e nas produções de saberes, e é exatamente isso que é retratado nessa obra. Isso se justifica, pois é, por meio dos movimentos corporais, que as crianças aprendem sobre as brincadeiras, seja imitando os desenhos feitos por aquelas que as ensinam ou pelas descrições que elas leem. A Corporeidade aparece, então, de forma explícita, como pano de fundo em todas as demonstrações de brincadeiras, nas quais as crianças respeitam os seus corpos e os de seus colegas. Por meio das imagens do livro, observa-se, então, como essa corporeidade se dá, de formas distintas, em cada uma das atividades citadas, as quais têm em comum o respeito mútuo.

Em *Mamba*, as crianças estarem de mãos dadas enquanto formam o corpo da serpente, movendo-se em uníssono para “pegar” as duas crianças restantes, retrata esse companheirismo. Embora apenas a participante que representa a cabeça do animal seja capaz de “pegar” os colegas, aquelas que formam o corpo podem agir em conjunto para encurralar os amigos, demonstrando trabalho em equipe, mas também noções sobre o seu corpo e sobre o corpo do outro. Em *Kameshi Ne Mpuku*, as participantes, durante a atividade, ficam de mãos dadas e fazem uma roda para que a criança que representa o rato possa se abaixar e engatinhar por baixo dessas mãos a fim de correr daquela que performa o gato.

Em *Ambutan*, é necessário que o grupo se sente em roda para retirar os montes de areia até que o galho caia. É preciso, ainda, esperar respeitosamente por sua vez enquanto racionaliza qual seria o melhor modo de usar suas mãos para retirar a areia sem que a madeira caia. Em *Ryembalay*, o objetivo principal é fazer a sua dupla rir, portanto, é importante que as crianças fiquem de frente uma para a outra, de braços esticados, fazendo cosquinhas nos braços de cada uma, até que uma ria, fazendo com que a criança que administra as cosquinhas pare imediatamente até que a brincadeira recomece. Em *Ntswang Le Lesapo*, em que o objetivo principal é roubar o osso do time adversário para marcar pontos, verificam-se, nas ilustrações, três crianças abraçadas em poses de comemoração com um dos braços levantados. Durante a atividade, é necessário que duas crianças corram juntas para pegar o osso, ganhando o ponto aquela que o alcança primeiro.

Em *Mwindaji Na Swala*, as crianças estão de mãos dadas e permanecem em círculo enquanto duas delas ficam no meio e vendadas. Aquela que representa a gazela

bate palmas para que a outra consiga a localizar. Enquanto isso, as crianças que estão na roda cuidam para que ambos não saiam de dentro do círculo. Nessa brincadeira, a confiança das crianças vendadas está colocada nos colegas de roda, pois, com os olhos tampados, elas confiam que os seus corpos não serão machucados. Em *Ndule Ndule*, a Corporeidade também se faz presente, visto que a brincadeira faz com que o participante se equilibre de pernas levantadas enquanto permanece sentado em um banco; o intuito é ver quem perde o equilíbrio mais cedo.

Em todas as brincadeiras, o valor afro-civilizatório da Corporeidade aparece, mesmo que de formas distintas, o que revela como o corpo “fala” e como é possível aprender por meio de movimentos corporais, tendo respeito pelo seu corpo e também pelo do próximo. Em relação a isso, Gomes (2002) afirma que o “corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico” (GOMES, 2002, p.41). Dessa forma, compreende-se que o ambiente escolar é, por diversas vezes, um local em que a criança negra se vê sendo tratada diferentemente das outras crianças, seja em relação ao seu cabelo e a sua cor da pele, às vezes recebendo menos afeto e cuidados das professoras e monitoras em relação às crianças com fenótipos europeus.

O valor afro-civilizatório de Memória aparece, de modo implícito, nos recontos e nas explicações das crianças acerca das brincadeiras de seus países. No entanto, o momento em que esse valor fica mais proeminente de forma explícita é ao final da obra. Isso se dá quando o diretor conta para as crianças que, na época em que era menino, também brincava das mesmas coisas, mostrando que, apesar das variações, as atividades que os alunos trouxeram o fizeram sentir saudades do seu tempo de garoto. O valor da Memória está diretamente ligado ao valor da Ancestralidade, visto que as culturas africanas demonstram grande apreço por seus ancestrais. Essas pessoas são consideradas sábias e, por meio do valor da Memória, ajudam a perpetuar os valores, os costumes e a cultura para as novas gerações. Aqui, o diretor faz esse papel, repassando para as crianças que, no Quênia de sua mocidade, essas brincadeiras também faziam parte de seu cotidiano do mesmo modo que agora elas fazem parte da vivência dos alunos.

Por meio da Memória, é possível, portanto, que as crianças criem um senso de pertencimento e de construção identitária na comunidade em que vivem, compartilhando

dessa manutenção da memória ao ouvir seus ancestrais e sábios. Sobre o valor afro-civilizatório da Memória em ambiente escolar, Nascimento e Abib (2017) refletem que

[...] a aprendizagem pela vivência é elemento fundamental nos processos de reconhecimento e valorização da identidade destas crianças sobre si e sua comunidade. Ou seja, a construção de outros significados se efetiva a partir de um currículo que valorize os marcos civilizatórios, a memória e a história das comunidades implementando ações que liguem o cotidiano escolar com o cotidiano da comunidade, que se manifestem na interação entre os conhecimentos seculares repassados pelos mais velhos e pela cosmovisão africana que estabelece uma intrínseca relação entre as partes e o todo [...]. (NASCIMENTO e ABIB, 2017, p.209).

Portanto, é possível confirmar que o relato do diretor da escola contribui para o processo de valorização e de reconhecimento das crianças acerca do local e da comunidade de onde vieram. Isso faz com que elas percebam que, embora as brincadeiras tenham vindo de outros países africanos, ainda assim fazem parte de sua cultura, visto que não se diferem de modo extraordinário daquelas que vêm sendo fonte de divertimento de diversas crianças por décadas em seu país.

3.6 O Livro Crianças – Olhar a África e ver o Brasil, por Pierre Verger com organização de Raul Lody

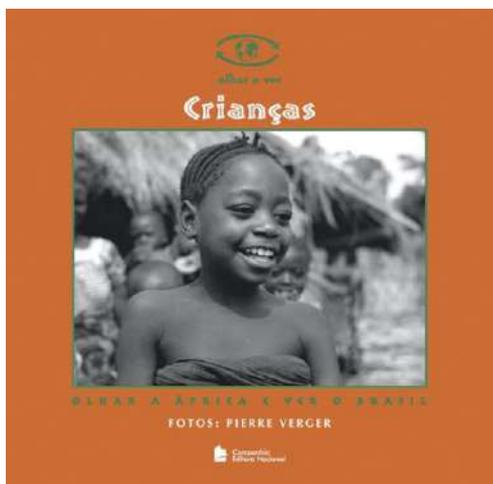
O livro *Crianças - da Coleção Olhar a África e ver o Brasil* (2005), desenvolvido por Pierre Verger, contém fotos tiradas por ele e organizadas por Raul Lody. A obra teve sua primeira edição publicada nos anos 2000, no Brasil, pela Companhia Editora Nacional e possui 32 páginas ilustradas com fotos reais fotografadas pelo autor. Pierre Edouard Léopold Verger, um homem fenotipicamente branco, foi um fotógrafo, etnógrafo antropólogo e pesquisador francês que passou grande parte de sua vida vivendo em Salvador e publicou livros em três línguas diferentes, a saber, Português, Francês e Inglês. Seu interesse por fotografia fez com que ele viajasse o mundo durante quatorze anos consecutivos e, em 1946, desembarcou na Bahia, estado pelo qual se apaixonou e resolveu permanecer.

Ao longo do seu tempo no Brasil, o autor interessou-se pelas religiões de matriz africana, em especial o Candomblé, e foi, a partir desse interesse, que recebendo uma bolsa, mudou-se para a África a fim de estudar as religiosidades do lugar. Foi nesse

continente que Pierre renasceu como Fatumbi, que significa *nascido de novo graças ao Ifá* e se tornou pesquisador, sendo pressionado pelo Instituto Francês da África Negra a escrever sobre as fotos que ele tirou no continente africano, encantando-se, assim, pela pesquisa.

O organizador deste livro, Raul Lody, que é um homem fenotipicamente branco, é um antropólogo, museólogo e professor brasileiro e é curador da Fundação Gilberto Freyre no Recife, Fundação Pierre Verger em Salvador e do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura em Fortaleza. Seus estudos são feitos, principalmente nas áreas da Etnografia Etnologia, sendo estudioso das religiões de matriz africana, sobretudo na Bahia.

Figura 07: Capa do livro Crianças – olhar a África e ver o Brasil



Fonte: VERGER (2005)

A primeira foto do livro foi fotografada no país Benin em 1948. Elas mostram as crianças observando fotografias, e é intitulada de “Curiosidade”. Pela imagem, é possível observar o interesse das crianças ao analisarem o papel fotográfico que uma delas tem em suas mãos. A segunda foto, que é denominada de “Brincar”, foi tirada na Argélia, em 1935, e, nela, se observa as crianças brincando no chão de areia, pulando e se divertindo às sombras de árvores tamareiras. Na terceira foto, tirada no Congo, em 1953, e denominada de “Alegria”, é possível ver uma menina de tranças sorrindo e usando roupas típicas africanas; imagem que serve de capa para tal obra.

Na próxima foto, nomeada como “O pequeno camelo” e fotografada na Argélia em 1936, é retratado um menino em frente a uma casa, que parece ser feita de pau a pique, vestindo vestes brancas e segurando as rédeas de um camelo bebê. A quinta foto foi

clicada no Congo, em 1942, e é intitulada de “Tambores”. Nela, se vê uma criança africana sentada ao chão e batendo suas mãos em dois tambores diferentes. A próxima fotografia também é do Congo, de 1953, e leva o nome de “Kalimba”, que é um instrumento musical de lâminas metálicas bastante comum na África. Na imagem, foram registradas duas crianças dedilhando os instrumentos musicais. A próxima foto se passa em Mali, em 1936, e é chamada de “Flauta”, pois é possível observar um menino tocando flauta em cima de um muro feito de barro.

Na oitava foto, intitulada de “Afoxé”, há o retrato de crianças no carnaval da Bahia, em 1959, participando de um cortejo de origem africana que leva o mesmo nome, as crianças carregam um banner e vestem roupas típicas. Na nona foto, tirada na Nigéria, em 1949, e que possui o nome de “Esculturas”, é possível observar esculturas de madeira africanas e tradicionais que retratam pessoas em situações cotidianas, como alguém que parece carregar uma tora de madeira ou uma pessoa abraçando uma criança. Em “Tecendo Fios”, a décima imagem, que retrata Burkina Fasso, em 1936, é possível verificar uma mãe e seu bebê em frente a uma casa de pau a pique, tecendo fios de algodão, processo necessário antes de tecer o pano. Em Niger, também no ano de 1936, foi-se tirada a foto chamada de “Separando fios”, em que se observa uma mãe usando roupas típicas africanas e com seu bebê em um *sling* nas costas, separando os fios de algodão antes de serem introduzidos no tear.

Em “Embarque”, fotografia registrada no Congo, em 1953, vê-se mulheres vestidas em roupas típicas, algumas com bebês de colo, carregando suas bagagens na cabeça antes de entrarem em um trem. “Caruru” é o nome da foto tirada na Bahia, em 1946. Na imagem, há uma mulher oferecendo caruru, que é uma comida afro-brasileira feita com camarão, quiabo, azeite de dendê e temperos variados para um círculo de crianças em uma festa infantil. Por fim, em “Homem sábio”, registrada em Benin, no ano de 1948, observam-se um homem e uma criança, ambos em roupas tradicionais africanas, sentados no chão. A legenda da foto afirma que a criança aprende com o homem as histórias de seu povo para que, posteriormente, possa transmiti-las para outras crianças.

Todas as fotos da obra são retratadas em preto e branco, provavelmente por causa de suas datas, já que as fotografias coloridas se popularizaram a partir dos anos 50. É importante citar, ainda, que as imagens são sempre acompanhadas de título e uma breve descrição e/ou contexto. Essas descrições, também, sempre vêm acompanhadas do país e do ano em que foram tiradas, contando com um pequeno mapa do continente africano no

lado direito inferior das páginas, a fim de ilustrar onde o país fotografado se localiza. A classificação indicativa do livro é para crianças de seis a oito anos e, embora esteja caracterizado como de literatura infantil afro-brasileira, ao analisá-lo percebe-se que ele tem uma natureza mais descritiva e antropológica, já que foca em retratar as vivências africanas e também afro-brasileiras.

Partindo dessa descrição, convém citar que os valores civilizatórios afro-brasileiros encontrados na obra *Crianças – Olhar a África e ver o Brasil* (2005) são:

1. Ancestralidade
2. Memória
3. Circularidade
4. Musicalidade
5. Religiosidade
6. Corporeidade
7. Comunalidade
8. Ludicidade

Na referida obra, a Ancestralidade e a Memória serão analisadas de forma conjunta, visto que ambas aparecem explicitamente na imagem intitulada “Homem Sábio”, que, mesmo sendo a última a aparecer no livro, carrega consigo traços marcantes das comunidades diaspóricas africanas. Como já descrito, a fotografia apresenta um homem que aparenta ser de meia idade junto de uma criança, sentados em cima de um tapete no chão, enquanto usam roupas típicas, e traz a seguinte legenda: “O homem sábio tem ao seu lado a criança que aprende histórias de seu povo. No futuro ela poderá transmitir essas histórias para outras crianças.” (LODY, 2005, p.30).

Convém salientar, ainda, que, nas culturas africanas, o ancião é aquele detentor da sabedoria, transmissor de conhecimentos e das tradições de seu povo para as gerações futuras. É quem que, por meio de suas memórias sobre contos, histórias, lendas, entre outros, detém e perpetua informações sobre a sociedade em que vive, visto que não existe sociedade sem cultura. Em algumas sociedades africanas, esse papel é atribuído aos Griôs, que, mediante a oralidade, ensinavam sobre os aspectos das comunidades de onde vieram, honrando aqueles ancestrais que os precederam, mantendo, desse modo, a memória viva no coração das gerações futuras. Assim, corroborando essa ideia, Munanga (2008) afirma que o ancestral é aquele que é fundador de um clã, de uma linhagem e é detentor de

memórias que servirão para dar continuidade aos valores e aos costumes dos seus descendentes. Embora não seja possível observar na foto o homem repartindo esse conhecimento e as suas memórias com o mais novo, pode-se inferir a sua presença devido às nuances dos costumes das sociedades africanas, mas também por meio da legenda exposta pelo autor.

No que diz respeito ao valor da Circularidade, é pertinente ressaltar que é um pouco difícil de reconhecê-lo na primeira leitura, já que ele aparece durante apenas uma página, sem menção nas legendas que precedem as fotos. Nesta, é observado crianças em uma festa infantil, na Bahia, sentadas em roda no chão, enquanto uma mulher lhes oferece Caruru em uma bacia, e várias outras pessoas estão em pé aproveitando a festa. Não é possível verificar o porquê de as crianças estarem sentadas no chão enquanto o resto da festa permanece em pé ao redor delas. No entanto, a partir dessa visualização, percebe-se como os valores civilizatórios afro-brasileiros estão imbuídos em nossa sociedade ao ponto de serem realizados de forma natural e sem ressalvas. Dessa forma, vê-se que o valor da Circularidade é extremamente relevante, pois está presente em momentos religiosos, em momentos de educação e, também, em momentos de lazer, como por exemplo, nas brincadeiras e, como neste caso, durante a alimentação.

Sobre a Musicalidade, afirma-se que ela encontra-se presente em quatro momentos distintos dentro da obra, e, por sua vez, é o valor que aparece de modo mais relevante e contundente. A primeira imagem é do Congo e, nela, observa-se um garoto sentado no chão, tocando dois tambores que estão à sua frente. A legenda para a imagem cita que este é um de seus primeiros contatos com os instrumentos que são feitos de peles de animais. O segundo momento acontece, também, no Congo, dessa vez, com um instrumento chamado Kalimba ou Mbube. A Kalimba surgiu originalmente no Zimbábue e data de 1000 antes de Cristo, é, geralmente, feita de madeira e possui lâminas metálicas que produzem sons quando são dedilhadas. Na imagem apresentada pelo livro, dois meninos tocam o instrumento que cabem em suas mãos devido ao seu tamanho.

O terceiro momento acontece no país de Mali, onde um menino toca a flauta, que é um instrumento tradicional na música africana, enquanto está sentado em um muro de barro; um outro menino também segura o instrumento em suas mãos com os seus olhos fixados na lente da câmera. Em algumas regiões africanas, a flauta é considerada um instrumento que possui poderes mágicos, portanto, é utilizada em momentos religiosos. Em certos lugares, esses instrumentos musicais só podem ser tocados em cerimônias

especiais ou só podem ser vistos por pessoas específicas. Assim, alguns destes não podem ser escutados por mulheres ou pessoas que ainda não passaram pela iniciação nessas cerimônias religiosas.

Por último, o valor da Musicalidade aparece em conjunto com o valor afro-civilizatório da Religiosidade, da Corporeidade e também da Comunalidade no Afoxé, que acontece na Bahia durante o Carnaval. O Afoxé é um cortejo tradicional de origem africana que homenageia um orixá, sendo considerado um *candomblé* de rua e, embora seja um cortejo que saia no carnaval, não é um bloco carnavalesco e, sim, uma manifestação cultural da Festa do Senhor Bom Jesus do Bonfim. Na foto apresentada no livro, observam-se várias pessoas participando do cortejo, vestidas com roupas específicas. Após pesquisa, foi entendido que são roupas de cores do orixá ali representado. Além disso, eles também carregavam uma bandeira que simboliza "Filhos de Obá", que é uma entidade africana que representa águas turbulentas e redemoinhos.

A dança do Afoxé é originada dos rituais religiosos do *Candomblé* e o cortejo é iniciado com um ritual religioso para o orixá homenageado. Após o cortejo começar, a música age como um elemento importante do ato, unindo as pessoas presentes em cantos aos sons dos tambores, *xequerês*, *agbês* e *agogôs*. Os cânticos são geralmente entoados na língua *iorubá* e danças são realizadas em uníssono pelos participantes durante a duração do cortejo. O afoxé não acontece apenas na Bahia, apesar de ser o local em que é mais popular; mas, sim, em várias partes do Brasil. Sobre essa questão, Costa (2017) reflete que

O homem e o tambor caminham juntos desde os tempos antigos, perpassando pelos caminhos das transformações ditadas pelo tempo. Desde a primeira batida na madeira, até o retumbar dos tambores dos grupos culturais contemporâneos, a forma do instrumento e a forma de fazer percussão também sofreram estas alterações, mas a essência continua a mesma, continua viva servindo para a concretude de quem manipula a batida. E esse direcionamento está vinculado ao social, pois atende aos anseios que foram convencionados por determinados grupos sociais dentro de um contexto político, econômico e cultural em uma relação de poder, que estão ligados também, a uma ideologia dominante. A batida do tambor representa uma simbologia que é destaque ao identificar passagens, ritos, informações por meio do som que se propaga além das vozes [...] (COSTA, 2017, p.34).

Portanto, o tambor é um importante instrumento no âmbito da musicalidade africana, que conta com a presença marcante em diferentes espaços e situações da vida cotidiana dos negros. Desde o período da colonização, ele foi utilizado por essas pessoas para expressar a sua cultura e os seus sentimentos em celebrações, festas e batuques.

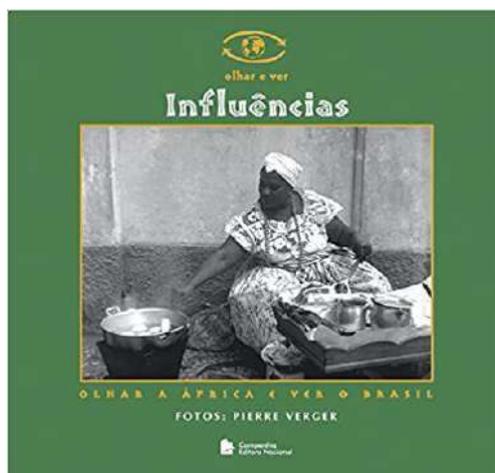
O valor afro-civilizatório de Comunalidade também aparece em outras instâncias no livro, como por exemplo, na festa infantil já citada antes e, também, no ato das mães que tecem fios juntas, enquanto seguram seus filhos de colo, beneficiando e provendo toda a comunidade com as suas habilidades. Isso é evidente, pois elas fazem o importante trabalho de vestir os integrantes da sociedade em que vivem, participando do processo de tecer os fios e tear os panos.

Na referida obra também, há um momento em que a Ludicidade e a Corporeidade aparecem de forma conjunta, durante a brincadeira das crianças africanas retratada no país da Argélia, em que, no chão de areia e com tamareiras ao redor delas, elas brincam de pular sobre o que parece ser um galho sobre a areia. Diante dessa demonstração, recorre-se à teoria de Benjamin (1984), que reflete sobre como as crianças transformam objetos, que são insignificantes ou até mesmo considerados lixo para os adultos, em instrumentos lúdicos para complementar suas brincadeiras. Dessa forma, verifica-se que o papel do galho aqui é servir como um obstáculo, algo que as crianças precisam superar a fim de chegar ao outro lado, que é o objetivo da brincadeira. Logo, ao retratar as vivências africanas e afro-brasileiras, foi possível observar, de modo pleno, quantos valores civilizatórios podem existir em cenas cotidianas e como eles interagem com as comunidades retratadas.

3.7 O livro *Influências – Olhar a África e ver o Brasil*, por Pierre Verger com organização de Raul Lody

O livro *Influências – Olhar a África e ver o Brasil* (2005), também escrito por Pierre Verger, foi publicado no Brasil pela Companhia Editora Nacional, contém fotos tiradas pelo autor, com organização de Raul Lody, as quais possuem legendas descritivas, e possui 32 páginas. Os livros da *Coleção Olhar e Ver* foram publicados no Brasil e, portanto, são originais da Língua Portuguesa.

Figura 08: Capa do livro *Influências – olhar a África e ver o Brasil*



Fonte: VERGER (2005)

A primeira foto do livro, intitulada “Capoeira”, mostra dois homens praticando a dança-luta à beira-mar, na Bahia, em 1946. Em contrapartida, a segunda foto age como um complemento da primeira, visto que leva o nome de “Arco Sonoro” e retrata um homem no Congo, em 1953, tocando um instrumento que se assemelha ao berimbau, comumente utilizado durante as práticas de capoeira no Brasil.

A próxima fotografia também retrata instrumentos musicais, é chamada de “Atabaque”, e foi tirada na Bahia em 1959. Na representação da imagem, observam-se homens tocando o atabaque, que é uma espécie de tambor, e balançando chocalhos, a fim de dar o som característico do afoxé baiano, que pode ser considerada uma representação religiosa, como demonstrado no outro livro de Verger, ou ainda pode ser vista como uma modalidade musical, como a apresentada aqui.

No quarto retrato, intitulado “Maracatu”, retratada em Pernambuco, em 1947, verifica-se o cortejo de carnaval, em que as pessoas usam trajes que representam a realeza africana. A quinta foto nos transporta ao Benin, no ano de 1948, e é nomeada de “Ritmo”, na qual vê-se três homens tocando atabaques de tamanhos diferentes. No país Mali, em 1935, o “Barqueiro” é retratado por um homem remando em pé em um típico barco africano, que se assemelha a uma jangada feita de madeira e é muito comum no continente. Na sétima foto, intitulada “Turbante” e tirada no Senegal, em 1940, verifica-se uma mulher posando para a foto e usando roupas típicas africanas e um turbante. Embora a foto esteja em preto e branco, como todas as outras dessa coleção de livros, é

possível perceber que os detalhes das roupas são provavelmente vibrantemente coloridos, como é comum em comunidades africanas.

Em “Baiana”, tirada na Bahia em 1946, observa-se uma moça usando as roupas típicas brancas das baianas, com turbante e colares de contas. Na oitava foto, fotografada em Togo, em 1936, é retratada uma moça usando um enfeite de búzios na cabeça, que cobre quase toda a extensão de seu rosto, quase como um véu. Em “Mutirão”, registrada em Mali, em 1936, homens são retratados batendo com pedaços de madeira em espigas de milho que estão dispostas no chão, alimento extremamente importante para a culinária africana. Em resposta à última foto, no Congo, em 1953, tem-se a imagem de duas mulheres usando um pilão feito de madeira para moer os grãos de milho em “Farinha”.

Em “Acará”, fotografia registrada no Benin, no ano de 1948, uma mulher africana é vista fazendo um bolinho de feijão, que é frito no azeite de dendê, tal qual o acarajé brasileiro. A diferença aqui é que a mulher cozinha no chão em uma fogueira na frente de sua casa. A próxima imagem é a capa do livro e se chama “Acarajé”. Ela foi tirada na Bahia em 1959 e destaca uma baiana fritando o acarajé, mais ou menos do mesmo modo que a mulher africana, também, em um fogo improvisado no chão. Por fim, a última foto do livro é chamada de “Mercado” e foi tirada no Togo em 1936, onde se vendem bolas de inhame em um mercado livre a céu aberto.

Após a leitura do livro, verifica-se que este, diferentemente do outro, realmente compara as vivências africanas e brasileiras, mostrando como a cultura desse continente influenciou a cultura brasileira, fazendo, dessa forma, jus ao título da obra. Partindo dessa leitura, é possível afirmar que *Influências – Olhar a África e Ver o Brasil* (2005) possui em seu repertório os seguintes valores:

1. Corporeidade
2. Musicalidade
3. Comunalidade/Cooperativismo
4. Religiosidade

Em relação ao valor da Corporeidade, vê-se que ele é percebido, de forma explícita, já no começo da obra, na foto em que os homens praticam a capoeira. Geralmente, a capoeira, prática brasileira de resistência que é extremamente relevante culturalmente, vem acompanhada dos valores de Musicalidade e de Circularidade, mas

não é o que acontece aqui, ao menos de modo explícito. Isso se justifica, pois, pela visão que se tem a partir da lente da câmera, os homens praticam a dança-luta sozinhos sem estarem acompanhados de pessoas tocando berimbau ou tambores e sem uma roda de capoeira propriamente dita. Visto que o conceito de Corporeidade parte do respeito ao corpo próprio e ao corpo do próximo, nada mais relevante do que citar a prática corporal da capoeira, já que os lutadores precisam estar sempre conscientes do espaço do outro a fim de não se machucarem e não machucarem o parceiro de dança-luta, visto que atualmente a prática é utilizada como demonstração artística.

Aqui a capoeira serve como um exemplo claro de como as comunidades diaspóricas veem o valor afro-civilizatório da Corporeidade, pois essa prática é símbolo de resistência, já que se estabeleceu diante de um regime escravizador imposto pelo colonizador europeu português. Nesse sentido, convém ressaltar que, para Amaral e Santos (2015), a capoeira é

[...] uma prática ancestral que se originou nas senzalas, fruto de uma luta do fraco contra o mais forte, em que a astúcia era uma das únicas armas para enfrentar a força do opressor, tornando-se uma das mais importantes manifestações da cultura de resistência do negro escravizado no Brasil Colonial. (AMARAL; SANTOS, 2015, p. 56-57).

Tal atividade passou de geração a geração, das senzalas aos quilombos, até chegar às cidades, sendo reconhecida hoje como patrimônio cultural brasileiro, mesmo que tenha sofrido discriminação durante vários anos, já que sua prática foi considerada crime no Código Penal Brasileiro, só sendo revogado em 1937. (AMARAL, SANTOS, 2015). Diante disso, a foto passa a carregar um valor maior, visto que pela data que foi fotografada, a prática da capoeira tinha deixado de ser crime há apenas nove anos.

O valor da Corporeidade também se faz presente diante do cortejo de carnaval de Maracatu, no qual as pessoas usam roupas que remetem a cortejos reais africanos e também às atividades braçais dos homens e mulheres africanos ao debulhar ou moer o milho. O valor afro-civilizatório de Musicalidade aparece, na obra, de forma explícita em três momentos diferentes, e de forma implícita em um momento. A primeira aparição desse valor acontece na foto intitulada de “Arco sonoro”, em que um homem, com um sorriso no rosto, toca um instrumento similar ao berimbau. O instrumento musical parece ser fabricado de forma artesanal, utilizando um pedaço de bambu e uma cabaça. O segundo momento acontece logo na página seguinte, nomeada de “Atabaque”, nome do

instrumento tocado no cortejo carnavalesco representado na obra. O atabaque é uma espécie de tambor, que, aqui, vem acompanhado do som do chocalho, e estes formam o som típico do afoxé baiano.

Afoxé, em língua iorubá, significa “a fala que faz” e é considerado um patrimônio cultural imaterial do Brasil, tendo surgido na Bahia ainda no século XVII e se espalhado para diversas partes do Brasil. Ele tem fortes raízes religiosas, vinculando-se ao candomblé, e suas músicas e danças representam esse valor durante os cortejos. No entanto, na foto representada na obra, o foco principal são os instrumentos musicais e não a religiosidade por trás deles.

A terceira representação de Musicalidade aparece na foto intitulada “Ritmo”, na qual são representados três homens que tocam atabaques de tamanhos diferentes, dando o som típico que as músicas africanas possuem. Por fim, de forma implícita, verifica-se o valor da Musicalidade no cortejo de “Maracatu”, que, embora não faça nenhuma menção à música em sua legenda ou fotografia, faz parte do cortejo, já que o maracatu, além de dar nome ao cortejo carnavalesco, também é um ritmo musical pernambucano que tem como base os instrumentos de percussão.

Em relação ao valor afro-civilizatório de Comunalidade/Cooperativismo, vale dizer que aparece em diversos momentos ao longo da obra, inclusive em alguns já citados aqui, como o cortejo de Maracatu e o Afoxé baiano. Entretanto, os momentos em que esse valor aparece de forma mais contundente se dá nas seguintes instâncias: Em “Mutirão”, quando os homens batem nas espigas de milho a fim de prover para a comunidade, bem como é demonstrado em “Farinha” quando as mulheres batem os grãos de milho no pilão. Aqui, infere-se, portanto, que, embora essas imagens tenham sido fotografadas em países e datas diferentes, o princípio de Comunalidade/Cooperativismo se aplica, pois as comunidades negro-africanas têm a especificidade de contar com a solidariedade daqueles com quem convivem para realizarem atividades comuns aos grupos. (SENGHOR, 1964).

Assim como acontece no outro livro já analisado nesta dissertação e também publicado por Pierre Verger, que contém imagens de mulheres trabalhando no fiar de algodão para a fabricação de panos, os quais supostamente servem para vestimenta, em “Influências” capta-se um vislumbre de como acontece o trabalho comunitário nessas comunidades. No entanto, mesmo que as fotos não sejam do mesmo local, supõe-se que, de acordo com a característica do Cooperativismo, as imagens se complementam, pois

ilustram que trabalho, nessas comunidades afro-diaspóricas, é distribuído entre todos para o bem comum. Por fim, o valor do Cooperativismo também aparece na última imagem da obra, nomeada de “Mercado”, em que diversas pessoas comercializam as bolas de inhame, que são bastante comuns na culinária africana.

Já o valor afro-civilizatório de Religiosidade aparece de modo implícito na obra, por meio da presença das baianas, que foram consideradas em 2005 como patrimônio cultural do Brasil. Seu simbolismo, por meio de suas indumentárias e fios de conta, faz-se presente nas festas religiosas e culturais, mas também na venda dos acarajés e na lavagem das escadarias das igrejas católicas. A figura da Baiana representa suas origens nas religiões de matrizes africanas, mas também transformação na religiosidade católica brasileira devido à proibição dos costumes africanos durante a época da escravatura.

Convém ressaltar, ainda, que os fios de conta, as guias, geralmente contando com a presença de búzios, assim como aqueles que a mulher de Togo, em 1936, usava como adorno na cabeça durante uma festa africana também presente no livro, demonstram as ligações com os Orixás presentes nas religiões de matrizes africanas. Desse modo, vale afirmar, conforme afirma Lody (2010), que “os fios de conta representam a ligação com o orixá de cabeça, com a entidade guia do terreiro ou ainda do dirigente da casa. Além da função religiosa, ele pode ser usado como adereço, ou ainda como demarcador de pertencimento a uma “nação”.” (LODY, 2010,p.59) . Em “Búzios”, a mulher apresenta um adorno que remete ao *adê*, que significa coroa, em iorubá, que é um enfeite cerimonial e, no candomblé, é utilizado com uma franja frontal, que pode ser constituída de contas, vidrilhos e/ou búzios, e faz parte da vestimenta de alguns orixás. É importante destacar, ainda, que os aspectos descritos aparecem de forma implícita, pois é necessário ter conhecimento prévio sobre essas características da cultura africana, pode-se identificá-los como parte do valor afro-civilizatório da Religiosidade.

3.8 O livro *O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo*, por Eraldo Miranda

O livro *O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo* (2008) foi escrito por Eraldo Miranda, um homem fenotipicamente branco e foi ilustrado por Tati Moés, publicado pela Editora Elementar. A obra contém 16 páginas, é recomendada para crianças de cinco a oito anos de idade e foi publicada, originalmente na Língua

Portuguesa, já que o autor, é natural do estado de São Paulo. Ele é formado em Letras, pós-graduado em Crítica Literária pela PUC-SP e foi escritor consagrado pelos últimos quinze anos de sua carreira.

Miranda não escreve apenas literatura infantil afro-brasileira, mas seus livros retratam diversas culturas diferentes, visto que ele é pesquisador de literatura oral folclórica. Algumas de suas obras tratam de folclore árabe, alemão, francês, entre outros idiomas. O autor também estimula o hábito e as competências leitoras de alunos de creches, EJA, educação infantil e fundamental, por meio do projeto didático lúdico intitulado de *A leitura como chocolate: por um paladar literário*, e costuma narrar histórias, inclusive em espanhol.

O livro possui mais de 30 publicações em diferentes editoras e recebeu o selo de Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 2010.

Figura 09: Capa do livro O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo



Fonte: MIRANDA (2008)

Kwaku Ananse é o personagem principal dessa história africana. Um dia, ao contemplar o sol, sentindo-se vaidoso, por ser inteligente, pensa que não deve existir ninguém mais sábio do que ele, mas a dúvida se cria em sua cabeça, visto a vastidão de povos diferentes no mundo. Devido a isso, Ananse pensa que talvez possa haver alguém que rivalize com a sua inteligência e, diante desse pensamento, tem a ideia de viajar em busca da sabedoria de diferentes pessoas ao redor do mundo, colocando a sabedoria recebida em uma cabaça e, assim, se tornando o homem mais sábio do mundo. O viajante,

então, pega uma cabaça na floresta, amarra-a nas costas e segue com sua viagem, indo atrás de pessoas sábias.

Ele seguiu de porta em porta, pedindo às pessoas por sabedoria e elas riam de Ananse, achando-o tolo pelo pedido, mas também sentiam pena. Dessa forma, cada pessoa que ele encontrou, ofereceu-lhe uma “bolinha” de sabedoria que foi enchendo a sua cabaça até que não coubesse mais nada ali. Nessa obra, a sabedoria aparece nas ilustrações com uma representação física e tangível, como uma bolinha branca. O homem, portanto, percorre o mundo em sua busca por sabedoria, encontrando personagens que fenotipicamente podem ser identificados como indianos, europeus e asiáticos.

Após estar cheio de sabedoria, Ananse tem a ideia de escondê-la para que ninguém possa roubá-la ou para que ele não a perca. Desse modo, ao olhar ao seu redor, ele vê uma grande árvore e resolve esconder o objeto cheio de sabedoria no topo dela. O viajante, então retirou a cabaça das costas e amarrou-a na barriga, pois assim pensou que seria mais difícil que o vasilhame despencasse para o chão enquanto ele escalasse a árvore. Ao tentar escalá-la por inúmeras vezes, percebeu que a grande cabaça não o deixava subir.

Então, o filho mais novo dele aparece e, ao observar o pai tentando subir na árvore, pergunta por que ele está fazendo aquilo. O pai explica o seu objetivo, que é colocar a cabaça cheia de sabedoria no topo da árvore. O menino, então, o questiona se não seria mais fácil se ele amarrasse a cabaça nas costas ao invés de na barriga, porque, desse modo, as pernas dele ficariam livres para a escalada. Ao ouvir o filho, Ananse ponderou por um momento antes de pedir que o menino entrasse em casa novamente e, assim que ele se foi, o homem fez o que ele disse, conseguindo escalar a árvore com facilidade. Ao chegar ao topo, Ananse grita que, embora ele tenha corrido o mundo inteiro por sabedoria, descobriu que o seu filho é mais sábio que ele e, portanto, havia aprendido a valiosa lição de que sempre haverá alguém mais sábio e é preciso aprender com isso. Por fim, Ananse virou a cabaça e derramou toda a sabedoria que havia coletado de todos os cantos do mundo e, assim, nasceu a sabedoria por meio da lição que aprendera com seu filho mais novo.

A análise deste livro foi um pouco complexa, pelo fato de que Ananse apenas interage com seu filho ao final do livro. Embora ele viaje o mundo à procura da sabedoria, a obra não conta com nenhum diálogo entre Ananse e as outras pessoas.

Os valores civilizatórios apresentados na obra *O dia em que Ananse espalhou sabedoria pelo mundo* (2008) foram:

1. Cooperativismo/Comunalidade
2. Memória

O valor do Cooperativismo aparece nessa obra no momento em que Ananse viaja ao mundo buscando sabedoria de outras pessoas que são pertencentes a outros povos e, com isso, recebe a cooperação deles em lhe ceder um pouco desse dom. Apesar dessas pessoas acharem o homem tolo pelo pedido, ainda assim contribuem, pois provavelmente imaginam que estão fazendo uma gentileza que servirá para a realização de um bem comum, sendo esta encher a cabaça de Ananse com sabedoria.

No livro, o Comunitarismo não aparece focado apenas em uma comunidade afro-diaspórica, mas o conhecimento é repassado por diferentes pessoas de comunidades distintas ao redor do mundo. Além disso, pode-se afirmar que Ananse, partindo do conceito de Comunalidade, percebe como é imprescindível se respeitar e ser solidário com o outro. É interessante observar, ainda, que Ananse, sendo um personagem pertencente a uma comunidade afro-diaspórica, sai de seu convívio com a certeza de que outras pessoas ao redor do mundo o ajudarão, visto que o valor afro-civilizatório de Comunalidade é tão intrínseco a sua vivência, que se alguém viesse pedir sua ajuda ele provavelmente atenderia, portanto, não teria nenhum motivo para duvidar de que receberia a ajuda que precisava.

Em relação ao valor afro-civilizatório da Memória, o livro apresenta-o de forma implícita e bastante “escondida”, por assim dizer, pois a história começa com o narrador oculto afirmando que a história de Ananse é uma história africana contada, ou seja, passada de geração a geração provavelmente pelo valor da Oralidade. O personagem Kwaku Ananse é bastante famoso nas fábulas africanas e é chamado de Senhor de Todas as Histórias, visto que protagoniza várias delas. Suas histórias geralmente finalizam com uma moral, assim como as fábulas ocidentais, e este personagem é tão famoso que quebrou as barreiras internacionais, sendo caracterizado em várias mídias, como por exemplo em quadrinhos da *Marvel* e, também, em séries de tv, como *American Gods*¹² (2017-2021), sendo interpretado pelo ator Orlando Jones e recebendo o codinome de Mr. Nancy.

¹² *American Gods* foi uma série de tv norte-americana, derivada de um livro de mesmo nome, escrito por Neil Gaiman, também autor de *Sandman*, *Good Omens* e *Coraline*.

Apesar de não ser demonstrada explicitamente no livro que a história é uma tradição oral africana, por meio do histórico, observa-se que o valor afro-civilizatório da memória se faz presente. Nesse sentido, Talga e Paulino (2011) explicam um pouco como se dá a propagação do valor da Memória pela oralidade presente em culturas africanas, afirmando que

[...] nessas sociedades um dos principais pontos é a convivência com o existente e o pré-existente, num grande respeito aos guardiões da memória, os griots, os quais fazem a manutenção da memória viva de toda uma comunidade através da oralidade.

Esses costumes se mantêm vivos no cotidiano dessas sociedades não pela ausência do novo, do moderno, pela falta de conhecer, mas pela força desses valores civilizatórios. Existindo casos nos quais se vive o moderno e o tradicional ao mesmo tempo, porém esse moderno tem um alto custo, econômico e cultural. (TALGA; PAULINO, 2011, p.2)

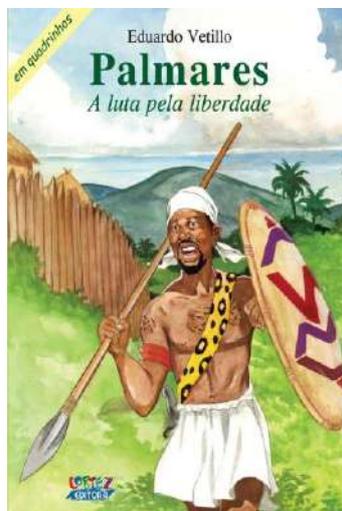
Portanto, por meio do valor da Memória, a menção a este personagem virou um símbolo icônico africano em que suas histórias, fábulas e contos perpassam gerações e mares até mesmo chegando ao autor deste livro, que é brasileiro.

3.9 O livro *Palmares a luta pela liberdade (em quadrinhos)*, por Eduardo Vetillo

O livro *Palmares a luta pela liberdade* (2010), escrito e ilustrado por Eduardo Vetillo, que é um homem fenotipicamente branco, foi publicado pela editora Cortez em sua linguagem original que é a Língua Portuguesa. A obra possui 36 páginas e foi desenvolvida no formato de quadrinhos, que possuem características únicas, como ilustrações e falas das personagens dispostas em “balões”, que são responsáveis por auxiliar na expressão e na compreensão da história contada. *Palmares a luta pela liberdade* (2010) também conta com narrações que geralmente trazem informações que as personagens ainda não sabem, ou evidenciam detalhes que possam elucidar para o leitor a situação em que eles se encontram.

O autor Eduardo Vetillo, natural de São Paulo, estudou nos anos de 1970 na Escola de Artes Visuais de Nova York e, também, no Instituto de Artes de Minneapolis, já que sempre desenhou desde muito cedo. As principais influências para o desenvolvimento de sua arte foram as revistas em quadrinhos e os filmes de aventura. Além disso, ao retornar para o Brasil, trabalhou em diversas editoras com diferentes projetos na área dos quadrinhos e, atualmente, possui um trabalho focado em adaptações de literatura nacional e internacional para quadrinhos.

Figura 10: Capa do livro *Palmares a luta pela liberdade*



Fonte: VETILLO (2010)

A história do livro acontece, em meados de dezembro de 1693, e inicia mostrando um navio negreiro prestes a aportar no país que, no futuro, seria chamado de Brasil. Demba e Moah, dois homens que estão sendo mantidos como prisioneiros nesse navio decidem fugir antes que cheguem à costa, pulando ao mar e nadando até chegar à praia no litoral de Alagoas. Exaustos, eles descansam por algumas horas antes de se embrenharem na mata, cortando bambus para fazerem lanças. Nesse período, encontram o rio São Francisco e conseguem pescar alguns peixes para o jantar.

Ouvindo vozes, eles se escondem, já que avistaram capitães do mato guiando prisioneiros pela mata de volta aos seus alagozes. Sendo muito cautelosos após esse encontro, eles andam pela mata até que encontram um riacho, no qual uma mulher negra lava roupas e sugere que os homens procurem abrigo e ajuda na aldeia próxima. À noite, os dois fazem o trajeto até a aldeia em que Pai Lucas, um homem mais velho e que fuma um cachimbo, espera-os com o conselho de que eles devem se manter fora das estradas e seguirem ao norte, direção em que conseguirão alcançar a Serra da Barriga, onde encontrarão um Quilombo e, conseqüentemente, encontrarão refúgio.

Por muitos dias, Demba, Moah e a mula, que foi ofertada a eles por Pai Lucas, realizaram a jornada debaixo de sol e chuva até o Quilombo. No caminho, Moah decide ir ao riacho buscar água e é quase capturado por um capitão do mato, que saca uma arma

para matá-lo, mas, felizmente, Demba escuta os gritos do amigo e mata o homem com a sua lança. Depois desse acontecimento, ambos se apressam para sair daquele lugar.

Ao mesmo tempo, o leitor é transportado para a cidade de Recife, onde o capitão, um bandeirante chamado Domingos, é requisitado ao Palácio para falar com o governador D. Caetano de Mello de Castro. A autoridade lhe informa sobre o contrato que tem para capturar os escravizados que fogem dos engenhos, que vêm se agrupando e se organizando. Diante disso, o governador, então, informa ao capitão que receberá reforços e canhões para atacar o Quilombo dos Palmares. A partir disso, um exército parte em direção ao Quilombo.

De volta à mata, Demba e Moah observam um homem negro fugindo de capitães do mato e resolvem ajudá-lo, atacando os homens que o perseguem e, logo depois, capturando-os. O homem que os dois amigos salvam, chamado de Inácio, conta que vem fugindo há dois dias em busca do Quilombo dos Palmares. A partir dessa conversa, os três resolvem realizar a viagem juntos seguindo a trilha de canaviais. Eventualmente, eles ficam com poucas provisões e, devido a isso, acabam libertando os dois homens que haviam capturado.

Já no acampamento da frota, o capitão recebe a notícia de que receberam reforços de mercenários e adquiriram mais dois canhões a fim de atacar o Quilombo dos Palmares no raiar do dia seguinte.

Inácio, Demba e Moah finalmente chegam ao Quilombo, felizes por terem realizado a viagem e esperançosos com o futuro que terão a partir de agora. Ao adentrarem o local com o guia, ficam sabendo que ali todos trabalham em comunidade, contribuindo para a sobrevivência do grupo. O guia, então, leva os viajantes até o Ganga Zumbi, o líder do Quilombo. Lá eles são acolhidos e informados que estão às vésperas de uma grande batalha e que precisarão lutar mais uma vez pela sua sobrevivência.

Em 3 de fevereiro de 1964, a tropa de Domingos chega ao Quilombo onde uma grande batalha acontece. Após dois dias, as tropas não foram bem-sucedidas na invasão e sofreram grandes baixas no exército, portanto, o capitão dá a ordem de montar os canhões à noite para atacar o Quilombo de manhã, derrubando os muros de Palmares. Infelizmente, em 6 de fevereiro, após combate árduo, o Quilombo caiu. O livro termina com Moah, após conselho de Demba, deixando Palmares e adentrando na mata para contar o acontecido. Porém, não fica evidente se Moah realmente sobreviveu e relatou o que se sucedeu.

Embora a história de Demba e Moah seja ficcional, a história do que se ocorreu no Quilombo dos Palmares não é. Zumbi¹³, sobrinho do Comandante Ganga Zumba, nasceu em Palmares e foi aprisionado quando ainda era menino. Em 1655 foi entregue a um padre que cuidou de seu batizado, de sua alfabetização e, ainda, ensinou-lhe o latim. Zumbi consegue finalmente fugir e voltar a Palmares, assumindo o seu lugar de direito no comando do Quilombo ao lado de seu tio.

Durante esse tempo, o governador realizou um acordo com Ganga Zumba em que apenas os nascidos em Palmares teriam o direito de viver em outro lugar, mas, embora seu tio tivesse aquiescido, Zumbi não o aceita e se torna o líder de Palmares, que ainda continua sendo um refúgio para os escravizados que fugiam dos engenhos. Após a batalha, Zumbi consegue fugir com um grupo de sobreviventes e começa a atacar os engenhos próximos, tornando-se o líder da resistência. Infelizmente, em 20 de novembro de 1695, Zumbi foi morto após uma traição e, em sua homenagem, esse dia ficou marcado como o Dia Nacional da Consciência Negra, que é comemorado até hoje. Esse *insert* da história de Zumbi também aparece na obra, em destaque no começo da história. Porém, fez-se aqui a decisão de contá-la ao final da descrição do livro a fim de preservar o sentido da história ficcional.

Como é possível observar, o livro se baseia inteiramente em uma história real e, com isso, acaba sendo a primeira obra analisada, até o momento nesta dissertação, que não possui um final dito como “feliz”. Esse fato também poder ser justificado por esse livro se classificar no kit de literatura africana e afro-brasileira como um material para as escolas fundamentais do segundo e do terceiro ciclo. Pode-se inferir, portanto, que essa obra é destinada a crianças maiores.

A partir dessa descrição da obra, ressalta-se que o livro em quadrinhos *Palmares a Luta pela Liberdade* (2010) conta com a presença dos seguintes valores civilizatórios afro-brasileiros:

1. Religiosidade
2. Comunalidade/Cooperativismo

Com apenas uma primeira leitura da obra, a presença da Religiosidade pode não ser percebida, pois ela aparece de modo implícito no livro. Esse valor é visto, por meio

¹³ Informação retirada do próprio livro *Palmares: A luta pela liberdade*.

da personagem Pai Lucas, um homem negro mais velho e sábio, que fuma seu cachimbo, e ajuda Moah e Demba a fugirem, fornecendo-lhes provisões e transporte para o trajeto que farão. A figura de Pai Lucas liga-se ao valor da religiosidade mediante a simbologia que essa personagem traz à história. Na religião de matriz africana umbanda, a entidade Preto Velho (Ou Pretos-Velhos) se apresenta por meio do arquétipo de um idoso africano, que é representado com um cachimbo, e está diretamente ligado aos ancestrais, sendo chamado de pai enquanto figura masculina, ou mãe e vovó enquanto figura feminina. Geralmente, em uma das vertentes da umbanda, essa figura é representada como conselheiro, sábio, amoroso, o qual imbui aqueles que o buscam com esperança.

Aqui, Pai Lucas é quem faz esse papel para Demba e Noah, fornecendo-lhes esperança para continuar o trajeto que precisam fazer. Além disso, ele dá aos amigos informações pertinentes e meios para que consigam garantir sua sobrevivência. Lages (2019) afirma que essas pessoas, como Pai Lucas, são uma representação de

[...] um velho ou velha curvados, cansados, caridosos, acolhedores, curadores, conhecedores das plantas, em vez de um olhar apressado e estereotipado que os julga como obedientes e passivos, podem ser compreendidos através do arquétipo do Velho Sábio e da Velha Sábida. (LAGES, 2019, p.63).

Ainda, o autor completa argumentando que

Diante deste ponto de vista, podemos considerar as entidades do preto e da preta velha como as portadoras do conhecimento de povos africanos sobre a natureza humana, sobre a capacidade curativa da medicina fitoterápica; de sua capacidade humana de acolher o outro em sua fragilidade e necessidades, da importância que tem os mais velhos por já terem passado por experiências de sofrimento, e, portanto, são detentores, também, sobre o conhecimento de como superá-los. Essa posição se coloca ao lado de uma outra que também é verdadeira e que também esteve presente na história da diáspora negra a da resistência, da luta, do confronto com os poderes vigentes (LAGES, 2019, p. 63).

Portanto, levando em consideração o modo como essa figura foi representada na obra, o valor da Religiosidade aparece, de modo implícito, pois muito provavelmente somente alguém que possui conhecimento prévio sobre a representação popular da entidade pode reconhecê-la. Com isso, também é percebido que, por muitas vezes, a aparição dessa entidade está ligada aos valores de Memória e de Ancestralidade, mas não é o caso apresentado na obra em questão. Isso ocorre, pois Pai Lucas serve apenas como

uma personagem secundário para que Demba e Moah possam seguir em frente em sua jornada e, devido a isso, não tem tempo de protagonismo suficiente em cena para desenvolver esses valores.

Em relação ao valor afro-civilizatório de Comunalidade/Cooperativismo, vale ressaltar que ele está presente como tema central em toda a obra, pois é, por meio da Cooperatividade que se dá entre Demba e Moah, que os dois conseguem sair do navio negreiro, nadar até a costa e sobreviverem na mata. Também, devido a essa cooperatividade, eles conseguem informações de um lugar seguro para morar, por meio da mulher lavando roupas no rio. Depois, eles obtêm ajuda de Pai Lucas com informações, mas também com suprimentos e meios de sobrevivência.

É essa cooperatividade, ainda, que possibilita a Inácio ser salvo de ser capturado pelos capitães de mato, o qual retribui esse senso de companheirismo ao guiar Demba e Moah para o Quilombo dos Palmares. Lá, eles são muito bem recebidos e podem observar que a comunidade trabalha junto em prol de um objetivo único. Esse fato só é confirmado por meio da fala do guia, ao expressar que “aqui todos trabalham e contribuem para a comunidade. O Quilombo cresce e se fortalece mais a cada dia!” (VETILLO, 2010, p. 17). A partir do momento que chegam ao Quilombo, os três são tratados e chamados como irmãos e, é por meio dessa relação construída, que decidem lutar pelo Quilombo na batalha que se aproxima. Nesse sentido, de acordo com Silva, “a comunidade, território de convivências, se forma e mantém no conjunto de relações entre as pessoas, o que possibilita a cada uma exercer, desenvolver, enriquecer suas energias, potencialidades, poderes.” (SILVA, 2004, p. 186). Ou seja, a comunidade em que eles estavam inseridos gerava força, ao proporcionar abrigo, sustento e sobrevivência aos moradores. E, é a partir desse sentimento, que toda a comunidade acabava se fortalecendo, gerando um ciclo de enriquecimento tanto de experiências quanto de vivências.

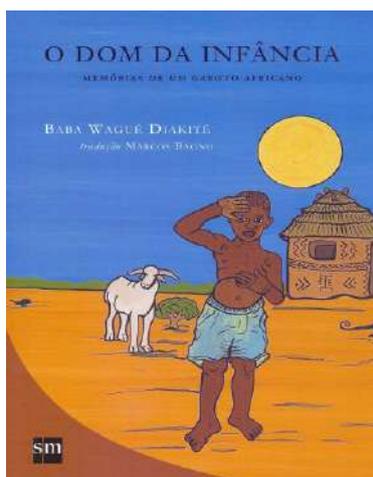
Embora o livro conte apenas com a presença dos valores de Comunalidade e de Religiosidade, faz-se importante explicitar a importância simbólica que Zumbi representa para a comunidade e a resistência negra, tornando-se um símbolo de grande valor histórico para o país e para o movimento negro, por meio do valor da Memória. O dia de sua morte ficou marcado na história, transformando-se no Dia da Consciência Negra, e é necessário que sempre seja lembrado, já que é uma data que deve ficar na lembrança do povo negro como um dia de luta pela liberdade. A Memória de Zumbi serve de motivação

para os movimentos negros, e o dia 20 de novembro representa essa busca por igualdade, questão que mantém a memória de Zumbi viva.

3.10 O livro *O dom da infância: memórias de um garoto africano*, por Baba Wagué Diakité

O livro *O dom da infância: memórias de um garoto africano* (2012), escrito por Baba Wagué Diakité, um homem fenotipicamente negro, foi traduzido por Marcos Bagno e conta com ilustrações do próprio autor, tendo sido publicado no Brasil pela editora SM. Babá é um artista africano, pintor, ceramista, escritor e contador de histórias, e já publicou e ilustrou vários livros sobre temas africanos, que foram premiados. Nascido em Bamako, em Mali, passou a infância na aldeia, cuidando do gado e em contato com a natureza. É casado com a artista plástica Ronna Neuenschwander e, com ela, tem duas filhas. O escritor, atualmente, divide o seu tempo entre Portland e Bamako. É importante destacar, também, que o artista fundou o Centro Cultural Ko-Falen, em Bamako, que tem como objetivo promover intercâmbios culturais, artísticos e educacionais entre os Estados Unidos e o Mali. Além disso, um de seus livros intitulado *The hunterman and the crocodile* (O caçador e o crocodilo) ganhou o prêmio Coretta Scott King Honor Book em 1998.

Figura 11: Capa do livro *O dom da infância: memórias de um garoto africano*



Fonte: DIAKITÉ, (2012)

O livro trata-se de uma autobiografia do autor e narra, em primeira pessoa, as suas experiências infantis e da primeira juventude na aldeia de Kassaro no Mali. Ele conta o

seu percurso até ir morar com sua avó materna e, por fim, relata sua ida aos Estados Unidos para viver com a sua esposa. A obra conta com 20 capítulos, dos quais quinze acontecem na aldeia de Kassaro, e inicia-se com um prólogo, única parte em terceira pessoa, em que, por meio de uma anedota, o personagem principal conta um pouco mais sobre vovó Sabou, avó paterna de Diakité. A segunda parte da introdução, já em primeira pessoa, deixa em evidência os principais temas da obra, que são a família e suas origens; os rastros deixados pela colonização francesa na África Ocidental; e a cultura oral, o dom de contar histórias. O texto passa, então, pelos 15 capítulos em Mali e termina com cinco capítulos, que narram sobre a vida de Babá e sua esposa nos Estados Unidos.

Por meio desse brevíssimo relato e da leitura da obra, pode-se inferir que ela é imbuída de valores civilizatórios afro-brasileiros, entretanto, embora faça parte do kit de literatura africana e afro-brasileira distribuído pela PBH, existem alguns motivos para que não seja analisado nesta dissertação. O livro conta com 144 páginas, e como citado no kit, é indicado para crianças pertencentes ao segundo e/ou terceiro ciclo de educação, ou seja, crianças a partir de 14 anos, sendo considerado um livro da categoria infanto-juvenil e não infantil, o que destoa dos outros materiais analisados aqui e diverge dos objetivos da presente pesquisa.

3.11 O livro *O menino coração de tambor*, por Nilma Lino Gomes

O livro *O menino coração de tambor* (2013), escrito por Nilma Lino Gomes, uma mulher fenotipicamente negra, e ilustrado por Maurício Negro, conta com 32 páginas. Ele foi originalmente desenvolvido em Língua Portuguesa e publicado pela Mazza Edições, que é uma editora mineira especializada em publicações de obras voltadas ao público negro e que possuem personagens negros como protagonistas. A editora Mazza foi fundada por Maria Mazarello Rodrigues e, em 2018, a completou 40 anos de existência no mercado. De acordo com o próprio site da Mazza, a editora:

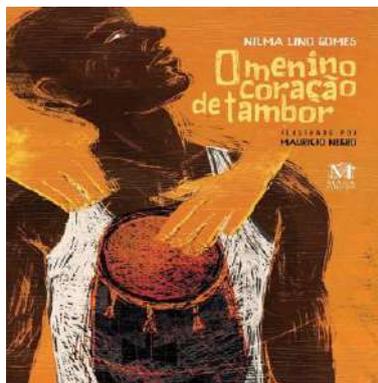
reflete em seu catálogo o empenho de escritores e leitores, que acreditam na construção de uma sociedade baseada na ética, na justiça e na liberdade. Acreditando nisso, investiu na publicação de autores/autoras negro(a)s e de livros que abordam os diversos aspectos da cultura afro-brasileira relacionada, por sua vez, a um largo segmento das populações excluídas no Brasil. (MAZZA EDIÇÕES, 2021, s.p).

O referido livro faz parte do selo da editora focado em publicações de obras de literatura infantil, a Penninha Edições. A autora Nilma Lino Gomes, natural de Belo Horizonte, é p

Pedagoga de formação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo, sob orientação do Dr. Kabenguele Munanga. Ela desenvolveu uma pesquisa intitulada “Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte”. Realizou seu pós-doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra e foi ministra das mulheres, da igualdade racial e dos direitos humanos durante o segundo mandato do governo Dilma Rousseff. Gomes, assim como Kabenguele, é referência na discussão sobre relações étnico-raciais no Brasil, sobretudo no campo da educação

No campo da escrita da literatura infantojuvenil, a autora fez sua estreia em 2009, com o livro *Betina*, no qual o cabelo afro é visto como símbolo identitário e de resistência, atuando como forma de expressão e de valorização de uma cultura que é tão silenciada e discriminada. Já em 2013, ela lançou a obra *O menino coração de tambor* que será descrito e analisado nesta dissertação.

Figura 12: Capa do livro *O menino coração de tambor*



Fonte: GOMES (2013)

Aos seis meses de gravidez, a barriga de Conceição estava enorme e sua família sempre debatia se ela teria uma menina ou um menino, embora a mãe sempre respondesse que não importava o gênero, pois, independente disso, a criança seria muito amada. No entanto, havia algo intrigante sobre a gravidez de Conceição, pois o ritmo do coração do bebê era diferente dos outros cinco filhos que ela já havia tido. O neném conversava com

ela, por meio das batidas de seu coração, dependendo do som que ela ouvia, que podiam ser músicas ou sons de festa.

A família era nascida em Diamantina, recanto das festas, do baile e da música e, principalmente dos congados, que é uma tradição repassada de geração a geração pelos habitantes da cidade. Em toda festa do congado, Conceição sabia que seu filho estaria participando, e o ritmo do coração do bebê mudava de acordo com o ritmo da música tocada. Nos fins de semana, José, o pai da criança e marido de Conceição, tocava saxofone para eles na sala de casa, deixando o bebê tão animado que a mulher receava que ele pudesse nascer antes de completar os nove meses de gestação.

Finalmente, o bebê nasceu, nos braços da mãe e os corações dos dois se conectaram no mesmo ritmo dentro do abraço caloroso do pai. Após alguns minutos, inclusive, o homem percebeu que o coração da criança batia ritmado ao samba de raiz que ele costumava tocar para o bebê antes de seu nascimento. O novo filho foi nomeado como Evandro Passos e, ao crescer, continuou amando música, dançando e tocando diversos instrumentos musicais, tornando-se um bailarino e sentindo seu coração pulsar ao subir no palco.

Evandro Passos é uma pessoa real, que chegou a Belo Horizonte, com 16 anos, em busca de mais conhecimento sobre danças africanas. Ele é formado em Comunicação Social e Mestre em Artes Cênicas e, também, fundou sua própria companhia de dança em 1982 para que jovens periféricos pudessem ser capacitados em dança. Diante do resumo sobre a obra, foi possível observar que os valores civilizatórios encontrados são:

1. Musicalidade
2. Corporeidade
3. Energia Vital (Axé)
4. Religiosidade
5. Ancestralidade

A Musicalidade é, sem nenhuma dúvida, o tema central dessa obra. Esse valor se faz presente plenamente, desde antes que o protagonista viesse ao mundo, já que a música é parte integral da vida de Evandro, seja durante as festas de congado que sua família frequentava; ao tocar tambores e outros instrumentos musicais aprendidos ao longo dos anos; ou ao escutar o pai tocando diversos estilos musicais no saxofone. Dessa forma,

confirma-se que a música é um importante denotador cultural e social e serve como modo de expressão individual e coletiva, sendo também um elemento de identificação e de apreciação cultural de um povo.

A Musicalidade, no referido livro, está diretamente ligada aos valores de Corporeidade e Energia Vital, visto que o coração e, após seu nascimento e infância, o corpo de Evandro se comunicam por meio da música. Além disso, é a música que lhe proporciona a alegria de viver presente no conceito de Energia Vital, como já foi descrito neste trabalho. O personagem principal é, portanto, movido pela música e pela dança em todos os momentos de sua vida. Sobre essa importância da música na vida das pessoas, Senghor revela que

musicistas negros (as) sentem mais do que veem. Sentem, em si mesmos. E, em suas carnes, que eles recebem e sentem as radiações emitidas por todos os objetos existentes. Agitados, eles respondem ao chamado dos sentidos e se abandonam. Vão do sujeito para o objeto, do eu para o Outro, nas suas ondas. (SENGHOR apud SANTOS, 2019,p.43).

Desse modo, partindo da ideia apresentada por Senghor (2019), Evandro, como musicista e bailarino negro, reflete a música em seu corpo, portanto, nessa análise, fica evidente que Musicalidade, Energia Vital e Corporeidade não se separam. Estão, portanto, interligados diante do papel que Evandro exerce em preservar e valorizar esses ritmos musicais afro-brasileiros e, também, na alegria em vivê-los plenamente, que se torna foco principal de sua vida e trajetória, assim como retratado na obra de Gomes.

Do mesmo modo que Musicalidade, Energia Vital e Corporeidade aparecem de forma conglomerada nessa obra, o mesmo acontece com os valores afro-civilizatórios de Ancestralidade e Religiosidade, visto que ambos estão conectados diretamente ao trecho que descreve as festas de congado. Por meio das imagens que compõe a obra, é possível observar um cortejo de congado acontecendo e o texto apenas confirma a informação ao dizer que

Ela [Conceição] e toda a família nasceram em Diamantina, Minas Gerais. Uma cidade com a tradição musical muito forte. Faz parte da vida daqueles que moram nessa cidade a música, os bailes, as festas, o samba e o Congado. O Congado então é uma tradição passada de avô para neto, de avó para neta, de pai para filho, de mãe para filha e assim por diante. Toda vez que Conceição e a família iam em uma festa do Congado, já sabiam era a hora do bebê na barriga de divertir e participar da alegria do encontro. (GOMES, 2013, p. 8).

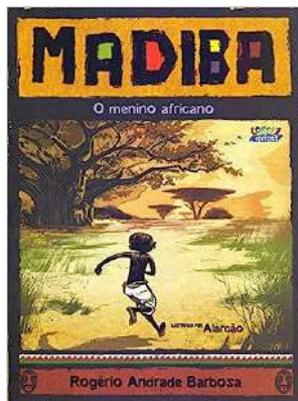
O conceito de congado pode variar de região em região, mas, neste trabalho, é compreendido como uma festa de teor cultural e religioso, que é associada a festejos e a santos católicos, como por exemplo, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia, entre outros. O congado teve sua origem no continente africano e foi trazido para o Brasil pelos escravizados com o objetivo de homenagear os seus antepassados, as suas divindades e os seus reis. Ele reúne tradições africanas com influências do catolicismo, visto que, naquela época, o único modo que permitia que as pessoas escravizadas continuassem com suas tradições seria por meio da introdução das santidades católicas, com o intuito de serem aceitos pela Igreja e não serem presos.

O contexto da festa no Brasil é o mesmo em todos os estados, embora sejam variados os instrumentos e os passos de dança. É muito comum que essas comemorações contem com a presença de muita música, ao som de tambores e atabaques performados pelo grupo e supervisionados pelos mestres e, também, apresentem cortejos de pessoas trajadas com roupas culturais que homenageiem reis e rainhas negros e/ou africanos. A maioria dos festejos acontece uma vez por ano entre os meses de agosto e outubro, perto do dia de Nossa Senhora do Rosário, que é considerada padroeira dos congadeiros e tem o seu dia celebrado em sete de outubro. A procissão que se procede levanta bandeiras com imagens dos santos homenageados e pode também ocorrer as instituições dos reinados, em que os reis e as rainhas do congado simbolizam os santos homenageados. Como citado no texto, essa tradição é repassada pelas famílias que fazem parte do congado e, geralmente, quem representa os reis e as rainhas do reinado têm seus títulos repassados para filhos e filhas e, então, netos e netas, assim, sucessivamente, de geração a geração a fim de manter viva a tradição.

3.12 O livro *Madiba, o menino africano*, por Rogério Andrade Barbosa

O livro *Madiba, o menino africano* (2011), de autoria de Rogério Andrade Barbosa, um homem fenotipicamente branco, e ilustrado por Renato Alarcão, contém 28 páginas e foi publicado e distribuído pela Cortez Editora em sua língua de origem, a Língua Portuguesa. Não foi possível encontrar muitas informações sobre o autor de forma *online*, visto que ele não possui um *site*, mas é sabido que ele é pesquisador de literatura africana e afro-brasileira. Já Alarcão, o ilustrador, é professor e artista visual. *Madiba* retrata a história da trajetória de Nelson Mandela, desde os anos iniciais, até as circunstâncias que o levaram a virar o primeiro presidente negro eleito na África do Sul.

Figura 13: Capa de Madiba, o menino africano



Fonte: Barbosa (2011)

Madiba nasceu em uma pequena aldeia às margens do rio Mbashe, chamada Mvezo, no interior da África do Sul. O menino cresceu cercado de colinas e vales e, ao nascer, recebeu o nome de Rolihlahla, que no idioma Xhosa significa “o encrenqueiro” ou “o que puxa os galhos das árvores”. O pai do menino, descendente de grandes líderes e denominado Gadla Henry Mphakanyiswa, era casado com quatro mulheres e tinha 13 filhos. Convém salientar que os homens da aldeia eram forçados a trabalhar nas minas e fazendas dos homens brancos, por isso, Madiba passou a sua infância rodeado por mulheres. Mesmo com as dificuldades, ele teve uma infância feliz em meio à natureza, podendo correr pelas colinas, colher mel nas árvores, pescar, cuidar das ovelhas, entre outras atividades. Um de seus hobbies era praticar a luta de seu povo com outros meninos, utilizando bastões para os duelos e, ao anoitecer, sua avó lhe contava histórias que Madiba introjetava em seu ser.

Aos sete anos, sua família decidiu que ele deveria frequentar a escola, e Madiba se tornou, então, o primeiro dos 13 filhos de Gadla a frequentar uma escola rural. Já que não possuía roupas adequadas para ir à instituição, o menino utilizava uma calça do pai, cortada nos joelhos e com um cordão amarrado na cintura, pois a vestimenta era muito grande para ele. Na escola, destacou-se nos estudos e sua professora de Inglês decidiu nomeá-lo de Nelson.

Aos 16 anos, Nelson retornou à sua aldeia para participar de um ritual tradicional de circuncisão de seu cão, a fim de provar que a infância ficara para trás e que agora ele era um homem. Aos 21 anos, Nelson mudou-se para Johannesburgo para estudar em uma universidade onde pretendia se formar advogado, entretanto, a África do Sul vivia um

momento em que os negros não tinham direitos civis, e essa situação se agravou a partir de 1948 quando o Apartheid começou a segregar as pessoas negras. O regime durou de 1948 a 1994, regido pelo Partido Nacional da África do Sul, em que a minoria branca se ergueu e oprimiu a maioria negra no país, separando-os em universidades, banheiros, praias, ruas, estádios, entre muitos outros locais.

Após se formar, Nelson ingressou no Congresso Nacional Africano e passou a lutar pelos direitos de homens e mulheres negros sul-africanos, planejando greves, marchas e protestos contra o regime que dividia o país. Em 1962, ele acabou sendo preso ao ser acusado de traição e sabotagem contra o regime ditatorial e, após o seu julgamento em 12 de junho de 1964, ele e outros companheiros de luta foram condenados à prisão perpétua. A prisão era mantida em condições sub-humanas, e Nelson dormia em um cubículo estreito que mal o comportava, sendo obrigado a exercer trabalhos braçais pesados, como quebrar pedras. Sem se deixar abalarem, os prisioneiros políticos se davam aulas durante esses momentos, repartindo ideais e sabedoria uns com os outros, além de planos para um futuro melhor.

Após anos de clamor internacional e processos árduos de negociação, o governo racista da África do Sul foi obrigado a ceder e, em 1990, após ter ficado 27 anos enclausurado, Nelson foi finalmente libertado. Por fim, quatro anos depois, ele foi eleito democraticamente como presidente e tornou-se o primeiro negro a comandar o país, ficando no cargo até 1999. Tornou-se referência na luta pelos direitos humanos e símbolo da luta antirracista, e, por tudo isso, recebeu o Prêmio Nobel da Paz.

Ao realizar-se a leitura crítica da obra, é possível verificar que *Madiba, o menino africano* (2011) possui em seu repertório os seguintes valores civilizatórios afro-brasileiros:

1. Comunalidade
2. Circularidade
3. Ludicidade
4. Ancestralidade
5. Memória
6. Oralidade
7. Corporeidade

O valor de Comunalidade/Cooperativismo, nessa obra, aparece, primeiramente no seio familiar de Nelson, já que ele possui uma extensa família, contando com 13 irmãos e quatro “mães”, além de seu pai. No entanto, não há um vislumbre muito claro sobre como acontecia o processo de Cooperativismo na aldeia em que viveu, mas pelas ilustrações é possível observar que o lugar é pequeno e bastante remoto. Além disso, passagens do texto revelam que as crianças eram incentivadas a ajudar na lida com o rebanho de ovelhas, embora não se saiba se esse rebanho é comunitário ou apenas da família de Nelson.

Ao completar 16 anos, Nelson volta à sua aldeia para completar um ritual de circuncisão que o “tornará homem” perante a sua comunidade. Esse momento simbólico é marcado pela dor do procedimento e pelo grito dado ao final, por Nelson, que ecoa *Ndiyindoda*, que em Xhosa significa “Eu sou um homem”. A partir desse ritual, Nelson se torna homem perante a sociedade em que nasceu e cresceu, contribuindo para que as tradições de sua aldeia sejam mantidas.

O próximo momento da obra que demonstra o valor de Comunalidade de Nelson, se evidencia quando, após formado, ele começa a lutar pelos direitos dos cidadãos negros sul-africanos. Partindo do Cooperativismo, com seus companheiros do Congresso Nacional Africano, eles organizaram marchas, greves e protestos contra o *apartheid*. A luta pela conquista de direitos travada por eles envolvia tanto as questões individuais quanto as coletivas, visto que lutavam pelos seus próprios direitos, mas também pelos direitos de todos os que eram segregados.

Na prisão, o valor do Comunitarismo também se fez presente, mesmo diante das circunstâncias deploráveis em que os presos políticos se encontravam. A obra relata que “os politizados reclusos davam aulas uns aos outros e traçavam planos para o futuro” (BARBOSA, 2011, p.21), o que funcionava como estratégias coletivas de não-enlouquecimento. Por fim, esse valor também se faz presente na pressão popular exercida para a soltura de Mandela após 27 anos de cárcere.

O valor afro-civilizatório de Circularidade aparece de forma bastante breve, mas explícita, durante a obra, e vem acompanhado pelo valor afro-civilizatório da Ludicidade. Enquanto a narrativa discorre sobre como os homens da aldeia eram forçados a trabalhar nas fazendas e minas de ouro dos homens brancos, pode-se observar Nelson e outras crianças, que supostamente são seus irmãos e irmãs, brincando em roda nos vales verdejantes que os cercavam.

Em outro momento, a Ludicidade também se faz presente no momento em que Nelson escala uma árvore para pegar mel, passatempo que demonstra que nem sempre esse valor se faz presente durante jogos e brincadeiras, mas que, também, pode fazer parte do cotidiano das crianças ao realizarem afazeres cotidianos. No trecho a seguir, observa-se como a criatividade infantil pode contribuir para a ludicidade mesmo com pouquíssimos recursos.

Apesar de tudo, foram tempos felizes, Rolihlahla [Nelson] divertia-se correndo nas campinas com os outros colegas, caçando passarinhos, colhendo mel nas árvores, tomando conta das ovelhas, pescando e brincando despreocupadamente. (BARBOSA, 2011, p. 7).

É relevante salientar, ainda, que o valor de Ludicidade deve ser compreendido como brincar e aprender brincando (PROJETO COR DA CULTURA, 2004). Desse modo, no livro analisado, afirma-se que Nelson e seus colegas realizam suas tarefas ditas como domésticas, como cuidar do rebanho e pescar, por exemplo, de modo lúdico e divertido, o que transforma as obrigações em brincadeiras.

Nessa análise, os valores de Ancestralidade, de Oralidade e de Memória também aparecem de modo conjugado e, novamente, de modo breve, mas explícito. A obra relata que Nelson amava as histórias que a sua avó contava a ele ao chegar ao fim do dia. Todavia, apenas uma página do livro retrata essa experiência e ligação ancestral com uma de suas matriarcas por meio da contação de histórias, ficando por conta da ilustração remeter um pouco dessa sabedoria que é transmitida pela avó. Isso se justifica, pois Nelson é retratado sentado ao lado da avó enquanto olha para cima, no que se supõe que seja o céu noturno e a luz da fogueira, que fazem bruxulear simbolismos referentes à imaginação de Nelson enquanto sua avó reconta histórias. A partir dessa visualização, verifica-se que a história mostra pessoas segurando arco e flecha enquanto caçam um rinoceronte, além de outros animais, como elefantes e cervos. Essas imagens vistas, portanto, fazem alusão a pinturas rupestres.

Por fim, o valor de Corporeidade se faz presente na cena em que Nelson performa a luta tradicional de seu povo com os outros meninos, uma espécie de duelo envolvendo bastões e, também, nas brincadeiras de escalar as árvores. Aqui, sua corporalidade permite diversão e ludicidade, mas também respeito e manutenção das tradições de seu

povo. Além disso, é por meio dela, que Nelson ajuda a perpetuar os costumes, os rituais e a cultura de sua sociedade.

3.13 O livro *Plantando árvores no Quênia: a história de Wangari Maathai*, por Claire A. Nivola

O livro *Plantando árvores no Quênia: A História de Wangari Maathai* (2015) foi escrito e ilustrado por Claire A. Nivola, uma mulher fenotipicamente branca e publicado, no Brasil, pela Editora SM. A obra conta com 32 páginas e foi originalmente escrito na Língua Inglesa, sendo publicado pela primeira vez em 2008 pela Editora *Farrar, Straus and Giroux* com o nome original de *Planting the trees of Kenya: The story of Wangari Maathai*. A autora é estadunidense, nascida em Nova York e desenvolveu a aptidão para desenho, escultura e fotografia desde pequena, iniciando sua carreira em 1970, logo após se formar em História e Literatura no *Radcliffe College*.

Ganhadora do *Jane Addams Children's Book Award for Book for Young Children*, a autora conta com diversas obras publicadas, sendo algumas delas biografias infantis, como o livro analisado. Claire também publicou a biografia infantil de Sylvia Earle, uma oceanógrafa que dedicou sua vida a aprender mais sobre o oceano. Além disso, também ilustrou a biografia infantil do artista Ned Chand Saini, que construiu o *Rock Garden of Chandigarh*, um jardim repleto de esculturas de pedra feitas por ele na cidade de Chandigarh na Índia.

Wangari Muta Maathai foi uma ativista política do meio ambiente e professora do Quênia, responsável pela criação da organização não governamental *Green Belt Movement*, cujo foco de atuação se dá em torno da plantação de árvores, do direito das mulheres e da conservação ambiental. Em 2004, tornou-se a primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz por sua contribuição à conservação ambiental.

Figura 14: Capa do livro Plantando as árvores do Quênia: A história de Wangari Maathai



Fonte: NIVOLA (2015)

Wangari Maathai cresceu em uma fazenda nas colinas do Quênia, cercada de árvores de figo, arbustos, oliveiras e árvores com belíssimas folhas vermelhas, além de rios límpidos e cheios de peixes. A Figueira era sagrada para o seu povo, por isso, a árvore não era perturbada por ninguém, nem mesmo os galhos que caíam dela alimentavam as fogueiras. Quando Wangari ia ao riacho perto de sua casa buscar água para a sua mãe, ela também aproveitava o tempo para brincar com os sapos que ficavam na beira do rio.

Ao crescer, Wangari foi estudar em uma universidade, que era dirigida por freiras beneditinas, nos Estados Unidos, e resolveu se especializar em Biologia, já que seu sonho era ajudar a tornar o mundo um lugar melhor. Ela ficou longe de sua terra natal por apenas cinco anos, mas, ao retornar, percebeu que tudo havia mudado. A figueira havia sido cortada, o riacho havia secado e nenhum sapo ou animal estava à vista. Agora, no lugar das plantações familiares para sustento próprio, havia grandes hectares de plantações para serem vendidos em supermercados por preços altos e sem a mesma qualidade de antes.

As árvores tinham sido cortadas para dar lugar às plantações e, com isso, as famílias precisavam andar mais longe para encontrar um arbusto ou árvore das quais pudessem recolher galhos para cozinhar, às vezes precisando andar por horas até encontrarem o que procuravam. Com o desmatamento, o solo foi ficando desertificado, e os ventos carregavam a poeira até os rios, poluindo-os.

Ao conversar com as mulheres da vila, Wangari começou um movimento de plantio de árvores, ensinando-as a retirar sementes daquelas que ainda restavam, bem como mostrando-as como preparar e molhar o solo. Esse processo não foi fácil, pois a

água era escassa, e as mulheres precisavam cavar buracos profundos no solo para encontrá-la, além de carregar baldes pesados para fora do buraco. A primeira plantação acabou não sobrevivendo, mas elas persistiram.

Muitas das mulheres não eram alfabetizadas, mas elas aprenderam a plantar as árvores e começaram a mudar as suas próprias vidas sem a ajuda do governo, visto que o trabalho que realizavam foi recompensado quando os campos começaram a enverdecer novamente. Assim, as famílias começaram a ficar mais saudáveis por causa das frutas e vegetais plantados por elas, e os homens, ao ver o trabalho árduo de suas esposas, mães, filhas e tias também se juntaram à causa e começaram a ajudar no plantio e na colheita.

Wangari levou as sementes para as escolas da região e ensinou as crianças a plantarem, incentivou-as a cultivarem suas próprias hortas, além de também enviar sementes para os prisioneiros e os soldados do Quênia. Trinta anos após Wangari começar o seu trabalho de conscientização ambiental, mais de 30 milhões de árvores foram plantadas no Quênia e, até hoje, as pessoas continuam o seu trabalho.

Depois dessa breve descrição, cabe pontuar que o livro *Plantando árvores no Quênia: A história de Wangari Maathai* (2015) apresenta os seguintes valores afro-civilizatórios:

1. Ludicidade
2. Comunalidade
3. Corporeidade
4. Circularidade

Nesse livro, a Ludicidade acontece longe do olhar do leitor, embora o texto sinalize de forma explícita. Isso se justifica, pois, por meio das ilustrações, não se vê as crianças brincando, mas a narração diz que Wangari costumava brincar no rio quando criança, nas pausas de seus afazeres domésticos, enquanto ajudava a mãe. A brincadeira de Wangari consistia em pegar os ovinhos dos sapos e tentar fazer um colar com eles, como se fossem contas, a narrativa menciona que eles sempre escorregavam de volta às águas límpidas do riacho. Esse momento retrata a conexão de Wangari, desde muito nova, com os elementos da natureza, utilizando-os como parte de sua brincadeira, visto que, como afirma Cunha (2016), é a criança que traz a possibilidade de Ludicidade a partir do meio em que se encontra, independentemente da presença de brinquedos. A obra

evidencia que Wangari só tem acesso à natureza ao seu redor, sem amigos por perto ou brinquedos que ela possa usar, então, o valor da Ludicidade é encontrado por meio do ambiente em que ela se encontra, utilizando o que estiver ao seu alcance para a diversão. Nesse sentido, se o conceito de Ludicidade se dá pelo prazer de brincar e aprender brincando, infere-se que esses momentos em que Wangari pôde expressar o seu lúdico, por meio de sua vivência com as árvores, animais e riachos de seu vilarejo, foram imperativos para a sua formação e decisivos para a sua escolha em se tornar uma bióloga no futuro.

O valor afro-civilizatório de Comunalidade aparece em pontos cruciais dessa obra, como por exemplo, no momento em que as mulheres da vila se juntam para aprender sobre o plantio das árvores após a explicação de Wangari e, posteriormente, quando elas se juntaram para cavar o poço e conseguir os baldes de água para as plantações. Logo, percebe-se que é a partir do trabalho comunitário e da cooperação entre as mulheres da aldeia, que elas conseguem mudar a realidade do local em que vivem, cultivando frutas e verduras que melhoram a saúde de suas famílias, bem como inspiram os homens da aldeia a também fazer a diferença.

Também é mediante o trabalho em grupo que as plantações perduram, já que cada membro da comunidade tem uma tarefa e uma especificidade a ser realizada para que tudo funcione como deve ser. Por meio das ilustrações, é possível verificar que algumas mulheres regam as plantas; outras plantam as árvores e as sementes; umas capinam as hortas; e, finalmente, colhem aquilo que foi produzido e desfrutam dos frutos da coletividade.

Sobre o valor de Corporeidade, fica evidente que, nessa obra, esse valor aparece por meio do trabalho físico exercido, diferentemente da maioria das obras que retratam a Corporeidade por meio da dança. Aqui, a Corporeidade apresenta-se em conjunto com o valor da Comunalidade, por meio do esforço físico que as mulheres precisam realizar para que consigam exercer o que precisam. O narrador relata que o trabalho necessário para cavar o poço, por exemplo, não é nada fácil, já que as mulheres precisam cavá-lo profundamente com as mãos e, além disso, entrar dentro dele para retirar baldes pesados de água sobre as suas cabeças e costas. Em relação a isso, Loretto (2005) afirma que é necessário estimar o corpo como produtor de saberes e conhecimentos coletivos, e é isso que Wangari reparte com as mulheres da aldeia, transformando o esforço aprendido e compartilhado de seus corpos em resultados.

Por fim, o valor de Circularidade fica evidente em dois momentos do livro. O primeiro é visto no momento em que Wangari vai à universidade comandada pelas freiras Beneditinas. Esse valor aparece de modo implícito, já que foi percebido nessa análise somente após a terceira leitura do livro. Dessa forma, a partir da ilustração do campus da universidade, observa-se que, no canto inferior esquerdo da ilustração, uma freira está ministrando uma aula ao ar livre debaixo de uma árvore, e seus estudantes encontram-se sentados na grama em círculo enquanto prestam atenção naquilo que está sendo falado.

O segundo momento fica claro quando Wangari volta à sua aldeia e reúne as mulheres em uma assembleia para descobrir o que aconteceu com a vegetação ao redor do vilarejo. É percebido, ainda, quando as mulheres também estão sentadas em círculo enquanto contam para Wangari que eles não têm mais água potável e lenha, e que os animais estão definhando e produzindo pouco leite. Essas ações fazem com que as crianças fiquem com fome e, conseqüentemente, as famílias fiquem mais pobres. Ambos os momentos são marcados pelas pessoas escutando atentamente aquelas que ministram ensinamentos de sabedoria.

3.14 O livro Zumbi dos Palmares em cordel, por Madu Costa

O livro *Zumbi dos Palmares em Cordel* (2013) foi escrito por Madu Costa, ilustrado por Josias Marinho e publicado originalmente na Língua Portuguesa pela Editora Mazza. Ele conta com 32 páginas e é completamente ilustrado em preto e branco, como é costume na Literatura de Cordel. A autora, uma mulher fenotipicamente negra, é professora e natural de Belo Horizonte, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, além de também ser contadora de histórias. É mãe de Fernanda, Karina e Victor e avó de Bruna e Yan, os quais servem de inspiração para as personagens de suas histórias.

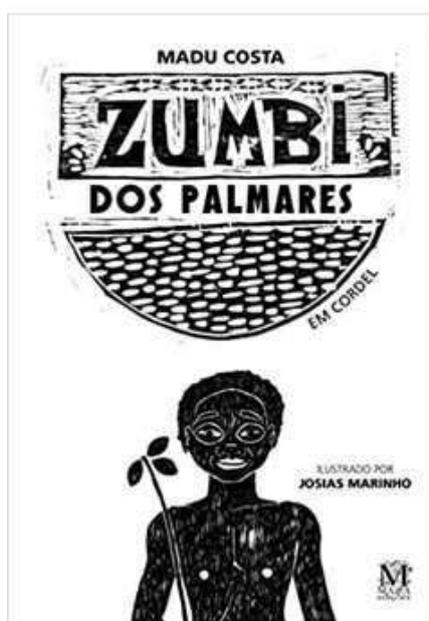
Costa estreou na literatura em 2000 com a obra *A janta da anta*; livro que deu início à sua jornada pelo campo da literatura afro-brasileira. Em 2006, lançou *Meninas Negras* e, em 2009, publicou as seguintes obras: *Koumba e o Tambor Diambê*, *A Caixa de surpresa* e *Cadarços Desamarrados*. O livro *Lápis de cor* veio em 2012, *Zumbi dos Palmares* em 2013 e, por fim, em 2014, *Embolando palavras*.

Faz-se necessário ressaltar que a Literatura de Cordel teve sua origem no período colonial e se popularizou principalmente no Nordeste. Os folhetos impressos e com

ilustrações em xilogravura eram pendurados em cordas e continham poemas com versos que rimavam, geralmente com histórias de situações cotidianas escritas de forma humorística e/ou irônica. E, para que fossem vendidos, os autores recitavam os versos de forma animada e calorosa, muitas vezes, com a ajuda de uma viola. Os cordéis, normalmente, apresentam linguagem coloquial, que demonstra a regionalidade do lugar em que foi escrito, utilizando as cadências sonoras e o linguajar daquele local.

É relevante para esta pesquisa citar que, devido ao fato da lista contendo os nomes dos livros do kit VI divulgada pela PBH não possuir os nomes dos autores, foi necessária uma busca mais contundente para descobrir qual livro fazia parte do kit, haja vista que a Editora Mazza possui em seu acervo duas obras distintas que são intituladas como Zumbi dos Palmares. Por fim, foi necessário realizar uma ligação e, conseqüentemente, contatos por *e-mail*, com a Gerência das Relações étnico-raciais e diversidades, a fim de confirmar a autoria do livro para que a análise pudesse ser realizada. Cabe sinalizar, então, que a lista de livros do kit VI é a única em que os nomes dos autores não são citados, diferentemente das listas dos kits anteriores.

Figura 15: Capa do livro Zumbi dos Palmares



Fonte: Costa (2013)

O livro conta a história de Zumbi e, por estar escrito em versos, acaba sendo um pouco complexo descrevê-lo linearmente, como foi feito com as outras obras utilizadas para a análise desta pesquisa. Dessa forma, é importante apontar que a obra inicia com o relato de como o povo negro foi trazido à força para o país que um dia viria a se chamar Brasil, construindo-o a partir de muita opressão, sem descanso, sem salário e trancados em uma senzala. Os escravizados alimentavam de peixe, farinha e feijão e tinham marcadas no coração as lembranças da África. Muitos se suicidavam, mas os que conseguiam fugir, resistiam, criando quilombos para abrigar os seus semelhantes, que também fugiam de suas situações deploráveis.

Em Pernambuco, quarenta pessoas conseguiram fugir até chegarem à serra de Palmares em 1597 e, com o tempo, esse número aumentou até alcançar mais de mil pessoas. O chefe dos Palmarinos se chamava Ganga Zumba; Ganga em quimbundo significa rei, portanto, ele era o rei de Palmares e criou regras para que o quilombo funcionasse bem. Eles tinham imposto, ministério, embaixada e polícia.

Zumbi era chefe de um mocambo e general quando Ganga Zumba aceitou o acordo com o rei, mas Zumbi prosseguiu com a guerra, pois almejava que todos fossem livres. Ganga Zumba foi traído e envenenado, e Zumbi foi acusado pela sua morte. O rei tentou negociar com o Zumbi, mas ele não aceitava, uma vez que o rei acreditava que a escravização era algo natural, já Zumbi defendia que todos deveriam ser livres.

O rei, então, contratou bandeirantes, como Domingos Jorge Velho, para invadir o Quilombo, mas os muros do local eram altos e um fosso encapsulava o lugar. Por fim, de madrugada, os bandeirantes construíram outra muralha para que pudessem atirar com o canhão e, infelizmente, muitos Palmarinos pereceram durante a invasão. Zumbi conseguiu fugir para a serra Dois Irmãos e, a partir daí, começou a ser procurado, e grandes recompensas eram oferecidas para quem o encontrasse.

Zumbi formou um novo exército e continuou sendo resistência, pois enviava espiões às vilas e capturava patrulhas portuguesas, por exemplo. Nessa caça a Zumbi, conseguiram prender um palmarino e o torturaram até ele concordar em levá-los ao esconderijo de Zumbi, que morreu lutando, em 20 de novembro de 1695.

Diante da leitura do livro *Zumbi dos Palmares em Cordel* (2013), foram encontrados os seguintes valores civilizatórios afro-brasileiros:

1. Comunalidade/Cooperativismo

2. Corporeidade

O valor afro-civilizatório de Comunalidade se faz presente durante toda a obra de modo similar ao que ocorre no livro em quadrinhos *Palmares: A luta pela liberdade* (2010), o que faz sentido, pois ambos contam, de modos distintos, a mesma história verídica. O Quilombo era uma comunidade em que todos realizavam tarefas para o bem do grupo e era um refúgio para um povo que estava sofrendo em uma terra desconhecida. Para Munanga (1996), esse local

[...] é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência. (MUNANGA, 1996, p. 63).

Diante do pensamento expresso pelo autor, infere-se que os Quilombos eram representações das sociedades africanas para aquele povo e, como já afirmado nesta pesquisa, as sociedades africanas privilegiam as necessidades do coletivo ao invés das dos sujeitos, construindo uma comunhão e uma união entre si, que são indispensáveis para o bom funcionamento da sociedade em que habitam. E é esse tipo de sociedade que os Quilombos adotaram.

O texto também afirma que muitos brancos ajudavam os quilombos, avisando sobre invasões, em troca de sal, pólvora e outros produtos, mantendo uma relação de simbiose, em que se beneficiavam mutuamente. Evidencia, ainda, que Zumbi se recusou a aceitar o acordo com o rei de Portugal, pois acreditava que todos deveriam ser livres, não só aqueles nascidos no Quilombo, mas também os escravizados que fugiram. Ratifica-se, então, que o valor de Comunalidade aparece em um contexto de união, mas também de resistência, visto que os habitantes do Quilombo de Palmares trabalham juntos em defesa do lugar em que vivem.

É pertinente pontuar, ainda, que o valor de Corporeidade é presente, na obra, de modo explícito, em uma das ilustrações. Na página 27, visualiza-se quatro homens lutando, o que permite inferir, devido aos movimentos corporais dos sujeitos, que se trata de capoeira, embora o texto não corrobore as imagens. Como já citado anteriormente, a

capoeira é um ato de resistência dos negros. Essa dança, que também é luta, representa o modo encontrado pelos escravizados para se manterem fortes tanto fisicamente quanto psicologicamente, já que eram proibidos de realizar qualquer ato que valorizasse suas próprias culturas e tradições.

O texto explicita que Zumbi formou um exército de negros e de índios, capturando uma patrulha portuguesa e desmantelando vilas açucareiras, e a imagem que se segue a esse relato são os homens em pose de luta. Nesse momento, o valor da Corporalidade aparece como uma forma de respeito ao próprio corpo e, conseqüentemente, como resiliência, dado que essas pessoas estavam lutando contra a escravidão que dava o direito de outras pessoas, que não elas mesmas, de possuírem os seus corpos e vidas.

Por fim, cabe acentuar que, se levarmos em consideração que muitas dessas pessoas foram escravizadas e não tinham nenhuma autonomia corporal nas senzalas, fica evidente que isso mudou nos Quilombos, que devolveu a elas essa capacidade. Os atos de resistência, portanto, eram tolhidos, seus corpos eram marcados e torturados e suas vidas não pertenciam a eles próprios de acordo com a lei vigente, logo, aprender a capoeira era retomar um pouco dessa autonomia corporal que lhes foi roubada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise desenvolvida nesta pesquisa, foi possível concluir que, embora os valores afro-civilizatórios possam aparecer nos livros de forma repetida, eles nem sempre serão encontrados do mesmo modo. Enquanto em um o valor da Corporeidade, por exemplo, aparece ligado à dança e à musicalidade, em outra obra, é possível observá-lo por meio de brincadeiras africanas, lutas tradicionais, entre outros momentos. Essas análises comprovam o quanto os valores civilizatórios afro-brasileiros são adaptáveis às diferentes situações, visto que o modo como são apresentados nos textos pode propiciar diferentes percepções nos leitores.

Também foi possível observar que os valores são, muitas vezes, presenciados de maneira conjunta e intrínseca um ao outro, agindo, de forma circular e interligada, devido à própria natureza que os desenvolvem. Por esse motivo, faz-se importante afirmar que, mesmo que os valores estejam sendo analisados, majoritariamente, de forma individual, nesta pesquisa, a fim de perceber quais são aqueles mais aparentes nas obras analisadas, esses valores fazem parte de uma totalidade que compõem diversos aspectos presentes na cultura e na sociedade brasileira.

Após a análise dos livros, verificou-se que o valor civilizatório afro-brasileiro mais proeminente nas obras que compõem o kit VI de literatura africana e afro-brasileira é o valor de Comunitarismo, que aparece em 12 das 13 obras analisadas, seguido pelo valor de Corporeidade, que é recorrente em 11 dos livros pesquisados. Em contrapartida, o valor afro-civilizatório, que se faz presente de forma menos contundente nos livros, é o valor de Energia Vital, que se revela em duas das trezes obras investigadas, acompanhado pelos valores de Ancestralidade e de Oralidade, ambos com três menções.

Ao organizar a pesquisa, inferiu-se a hipótese de que o valor de Ancestralidade e de Oralidade seriam os que mais se fariam presentes nas obras, levando em consideração que os outros kits tinham obras como *O mundo no Black Power de Tayó* (2013) e *As tranças de Bintou* (2001), que trazem esses valores como cerne de suas histórias, entretanto, não foi isso que a pesquisa revelou. Acreditava-se, também, que o valor de Religiosidade pudesse vir a ser o menos explorado nessas obras devido à intolerância e ao racismo religioso que se faz presente na sociedade brasileira. No entanto, mesmo que esse valor tenha aparecido em apenas quatro obras, esse número superou as expectativas apresentadas antes da investigação.

Também foi possível identificar que a maioria dos valores encontrados se deram de modo explícito no texto, principalmente, nas imagens. Embora os textos das obras permitissem a identificação de alguns dos valores, as ilustrações realizaram o papel principal em destacá-los. Logo, valores afro-civilizatórios como os de Circularidade, de Ludicidade e de Energia Vital apareceram majoritariamente por meio das ilustrações, já que, por vezes, nem foram mencionados no texto de algumas obras.

É importante ressaltar, ainda, que alguns dos valores implícitos mais comuns nas obras foram os de Religiosidade e de Energia Vital, já que eles não foram identificados a partir de apenas uma leitura, sendo necessário, portanto, duas ou mais leituras para encontrá-los. Outro aspecto que vale a pena mencionar é que, em muitos dos livros, mais de um valor aparece na mesma cena narrada ou ilustrada, o que fez com que análise desses valores fosse realizada de forma conjunta, visto que são apresentados intrinsecamente nas obras. Esse panorama se fez bastante comum ao longo da pesquisa, ratificando o fato de que os valores civilizatórios afro-brasileiros representam um ciclo e estão interligados de forma inegável.

Percebeu-se, também, que a maioria dos livros analisados foram escritos por brasileiros, sendo apenas cinco o número de obras publicadas por estrangeiros. Além disso, dos 13 livros investigados, oito são dedicados a histórias que se passam plenamente ou parcialmente no continente africano. É interessante apontar que cinco das obras trabalhadas são bibliografias de figuras negras importantes historicamente e/ou culturalmente para o Brasil ou para a África. Logo, faz-se muito necessário que as crianças tenham contato com essas narrativas, dado que, desde muito pequenas, elas são “bombardeadas” com histórias centradas no estereótipo europeu ou estadunidense de “herói”, que, majoritariamente, costuma ser branco e de olhos azuis. Ao ver e/ou ler essas narrativas, conseqüentemente, não se identificam e aprendem que, geralmente, pessoas que se parecem com elas não são retratadas como heróis.

No entanto, contrariando esse pensamento hegemônico, os livros analisados vêm trazer representatividade. Ao lê-los, as crianças descontrolam pouco a pouco a noção que tinham a respeito de figuras históricas importantes, finalmente podendo se enxergarem retratadas nas páginas dos livros, por meio de personagens que se parecem com elas. De forma a explicitar ainda mais a importância dessa representatividade, essas figuras não estão desempenhando um papel coadjuvante ou subalterno; mas, sim, de protagonistas e de heróis de suas tramas. Além disso, as crianças aprendem que também podem fazer

história sendo resistência, como Nelson Mandela e Zumbi, por exemplo, ou que podem escolher e fazer o que amam, assim como Evandro Passos.

Ainda, vê-se que as obras investigadas apresentam os valores de formas positivas. Tal fato já era esperado, uma vez que o processo de escolha dos livros que compõem um kit de literatura africana e afro-brasileira, que é distribuído pela prefeitura de um município, passa por diversos profissionais da área. São, portanto, livros escolhidos cuidadosamente depois de muitas análises.

Por fim, ressalta-se que os livros analisados neste estudo, se bem utilizados em projetos escolares, proporcionarão às crianças discussões sobre segregação, escravatura, resistência, leitura, dança, música, brincadeiras africanas, entre outros temas importantes no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. O trabalho com esses livros nas escolas pode, então, proporcionar vivências positivas das crianças com seus corpos, cabelos e cor de pele, assim como os protagonistas das obras selecionadas para este estudo. Sobre isso, Gomes (2003) afirma que “[...] no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário.” (GOMES, 2003, p. 173). Portanto, ao observar as ilustrações e ler as obras, as crianças negras podem construir identidades, pautando-se nessa ressignificação.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. Cascudo: o Erudito no Popular, **Revista Boitatá**. Número especial. Ago/Dez de 2008. Disponível em <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/30949/21772>> Acesso em: 27 set. 2022.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo. Polén, 2019. Disponível em: <https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf> Acesso em: 01 abr. 2023.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A. “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 41 - 59.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; SANTOS, Valdenor Silva dos. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 54-73, dez. 2015.

AZEVEDO, Amailton Magno. Samba. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S.L.], n. 70, p. 44-58, 30 ago. 2018. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i70p44-58>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/9ChXBqB3GsMRsDnwXHwDbGg/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

BA, A. Hambate. A Tradição Viva. In: UNESCO. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO. 2010.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Madiba, o menino Africano**. São Paulo. Cortez Editora. 2011a.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Ndule, Ndule: Assim brincam as crianças africanas**. São Paulo. Editora Melhoramentos. 2011 b.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BASTOS, Élide Rugai. A questão racial e a revolução burguesa. In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. (pp. 140-150). Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade:

aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BONIN, Jiani Adriana. **Pesquisa exploratória: reflexões em torno do papel desta prática metodológica na concretização de um projeto investigativo**. In: ANAIS DO 21º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2012, Juiz de Fora. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2012. Disponível em: <<https://proceedings.science/compos-2012/papers/pesquisa-exploratoria--reflexoes-em-torno-do-papel-desta-pratica-metodologica-na-concretizacao-de-um-projeto-investigati>> Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf> Acesso em 17 de agosto de 2019.

BRASIL, **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 241, 24 de outubro de 2013. **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 11 nov. 2014. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132143>> Acesso em 18 de agosto de 2020.

BRASIL. **Projeto A cor da cultura**. Brasília. Ministério da Cultura. 2004. Disponível em <<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>> Acesso em 6 de agosto de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 20 de março de 2009**. Resolução/CD/FNDE. Brasília, BSB, n. 7. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/3292?Itemid=815>>. Acesso em: 09 agosto de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília. 144p. 1997.

BRITO, José Eustáquio de. **Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente**. Revista Educação em Foco, ano 14, nº 18: Belo Horizonte, 2011, p. 57-74.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos/SP. 2ª ed. Projeto Cooperação, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37 jan/abr. 2008.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. Olhar de Professor.** Vol. 7, núm. 1, 2004, pp. 103-113. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** (pp. 26-27) Portugal: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COOKE, Trish. **Tanto Tanto.** São Paulo. Editora Ática. 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Madu. **Zumbi dos Palmares em Cordel.** Belo Horizonte. Mazza Edições. 2013.

COSTA, Maria Auxiliadora Ferreira da. A simbologia do tambor. **Revista Elaborar,** Amazonas, v. 4, p. 31-48, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/revistaelaborar/article/view/2737>. Acesso em: 26 abr. 2023.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural.** Castanhal: Edição do Autor, 2016. 118 p. Disponível em: <<https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>> Acesso em: 23 mar. 2023.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas-SP. Papyrus, 1995.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afrobrasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez, 2017.

DIAKITÉ, Baba Wagué. **O dom da infância.** Belo Horizonte. SM Educação. 2012.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** (pp.26-27). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FAUSTINO, Oswaldo. A Importância dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Geração de Gentileza. **EDUCAFOCO.** São Paulo: Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 2, n.2 jan-dez. 2021. Disponível em: <<http://educafoco.italo.br/index.php/educafoco/article/view/69/76>> Acesso em: 11 abr. 2023.

FIGUEIREDO, F. B. **História da África.** Parte integrante do Curso de Formação para Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

FREIRE, Claudia. O bios virtual, o local e o papel da diversidade na educação. Resenha de "**Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes.**" de SODRÉ,

Muniz. Matrizes, vol. 6, núm. 1, julho-dez. (pp. 237-242). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

FREITAS, Daniela Silva Amaral. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?**. Belo Horizonte. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2006.

GAKUYA, Edward. **Por que o elefante tem tromba?** São Paulo. Editora Caramelo. 2012.

GOMES, Nilma. Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. n. 21, set.-dez., 2002. p. 40-168.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Semestral. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 11 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Editora Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10639/03**. Nilma Lino Gomes, organizadora. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan./Abr.2012.

GOMES, Nilma Lino. **O menino coração de tambor**. Belo Horizonte. Mazza Edições. 2013.

GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

JOVINO, Ione da Silva. Personagens negras na literatura infantil brasileira de 1980 a 2000: Revisitando o tema. In: **38ª REUNÃO NACIONAL ANPED**, 38., 2017, São Luís. Anais [...]. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-17.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no programa nacional biblioteca na escola - 1999**. 2006. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11831/000521405.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 mar. 2023.

KENYATTA, Jomo. **Facing Mount Kenya**. New York: Vintage. 1965.

LAGES, Sônia Regina Corrêa Lages. Preto velho, memória, juventude umbandista. **Numen**: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 57-65, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/29601/20185>. Acesso em: 26 fev. 2023.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LÉPINE, Claude. A imagem do negro brasileiro. In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. (pp. 129-139). Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

LODY, Raul. **Joias de axé: fios de conta e outros adornos do corpo - a joalheria afro-brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2010.

LOPEDOTE, Maria de Lourdes; KOVALSKI, Josuel. A LITERATURA E A IMAGEM AFRO-BRASILEIRA. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor Pde**, Paraná, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-uniaodavitoria_port_artigo_maria_de_lourdes_lopedote.pdf> Acesso em: 20 set. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/>> Acesso em: 20 mar. 2023.

LUZ, Marco Aurélio. O patrimônio civilizatório africano no Brasil: Páwódá – Dinâmica e Extensão do conceito de Educação Pluricultural. In: Joel Rufino (org) Negro Brasileiro Negro. Rio de Janeiro> **Revista PHAN**, n.25, 1997.

MACEDO, João Heitor Silva. **Cultura, Educação e Ensino de História: combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado) - Curso de Departamento de História, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16565/TES_PPGHISTORIA_2018_MACEDO_JOAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MACIEL, Ereney Martins. **Espaço-tempo e Ancestralidade de matriz africana em terras caboclas**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072017-104002/publico/ERENAY_MARTINS_MACIEL_rev.pdf> Acesso em: 14 set. 2022.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1989.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. **Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual**. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MAZZA EDIÇÕES. **A Editora: pioneirismo e resistência**. Pioneirismo e Resistência. 2021. Disponível em: <https://mazzaedicoes.com.br/a-editora/>. Acesso em: 06 mar. 2023.

MCQUINN, Anna. **Lulu adora a biblioteca**. Rio de Janeiro. Pallas Editora. 2012.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **VALORIZAÇÃO DA COSMOVISÃO AFRICANA NA ESCOLA: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses**. 2012. 195 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Cap. 2.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MEIRELES, Marlene do Carmo. **Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas práticas e nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas**. Belo Horizonte. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. 2016.

MÉRIAN, Jean-Yves. O negro na literatura brasileira versus uma literatura afrobrasileira: mito e literatura. **Revista Navegações**, v. 1, p. 50-60, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso: 20 de setembro de 2022.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MIRANDA, Eraldo. **O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo**. São Paulo. Editora Elementar. 2008.

MONTEIRO, Deborah. **Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-05102020-143643/publico/9428222_DEBORAH_MONTEIRO_rev.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Racismo: esta luta é de todos**. In: Raça Brasil, ano 5, nº:2000, p.13-15.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do Quilombo na África**. In: Revista USP, n. 28, São Paulo, 1996.

MUNIZ, Sodré. Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes. **Cultura e Educação**. (pp. 44) Petrópolis: RJ, 2012.

NASCIMENTO, Solange Aparecida; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS: o lugar da cultura no currículo da educação quilombola. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 4, n. 3, p. 202-2010, nov. 2017. Disponível em:

<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/346/375>>

Acesso em: 30 jan. 2023.

NIVOLA, Claira. A. **Plantando as árvores do Quênia: A História de Wangari Maathai**. SM Educação. Belo Horizonte. 2015.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 2. Ed. Curitiba: Editora Gráfica, 2006.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **AFRICANIDADES E EDUCAÇÃO: Ancestralidade, Identidade e Oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. 2009. 324 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Virgínia de Souza Ávila. A literatura na infância e a escola pública: a recepção e o uso do acervo do PNBE/2008 no contexto da educação infantil. **Revista Intercâmbio**, volume XX: 174-195. São Paulo, 2009.

PAIXÃO, Amaralina Câmara da. **Brinquedos e Brincadeiras: uma influência de africa em nosso cotidiano**. 2021. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Artes Visuais, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Camarari, 2021.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.

PROENÇA FILHO, Domício, 1936- **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

QUEIROZ, Suzana Teixeira de. **A religiosidade afro-brasileira na literatura infanto-juvenil: uma análise do programa nacional biblioteca na escola - PNBE (2004-2014)**. 2018. 129 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <http://ppgeci.ufrpe.br/sites/ww2.ppgeci.ufrpe.br/files/documentos/dissertacao_suzana_teixeira_de_queiroz.pdf> Acesso em: 01 abr. 2023.

RIBEIRO et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília. Ágere Cooperação em Advocacy. 2008.

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. **Alma Africana no Brasil: os iorubás**. São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **A PEDAGOGIA DA TRADIÇÃO: As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras**. Belo Horizonte. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. 2011.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>> Acesso em 18 de julho de 2021.

SANTOS, Cláudio Emanuel dos. **Conhecimentos e Formas de Aprendizado de Artistas negros e negras no universo musical de Belo Horizonte**. Belo Horizonte. Tese de Doutorado apresentada ao curso de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.

SENGHOR, Léopold Sédar. **On African socialism**. Tr. Mercer Cook. New York: Praeger. 1964.

SILVA, Doris Regina Barros da. OS CONTOS E OS PONTOS: o lugar do saber e os saberes que tem lugar nas rodas da pedagogia griô. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 11, n. 6, p. 56-69, 21 fev. 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1826>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: Edufscar, 2004. p. 181-199.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte. Mazza Edições. 2011.

SILVA, Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TALGA, Jaqueline Vilas Boas. PAULINO, Vanessa Tomé. ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - UFES, v.1, 2011, Espírito Santo. **Valores civilizatórios tradicionais africanos no Brasil**. Espírito Santo: Ufes, 2011. 15 p. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snpgcs/article/view/1474>. Acesso em: 07 fev. 2023.

TEIXEIRA, Maria das Graças de Souza. Brinquedos e brincadeiras e a Construção do conhecimento. In: **Anais do II Encontro Estadual de História ANPUH-BA**. Historiador “a que será que se destina?”: Dilemas e perspectivas na construção do conhecimento histórico. – Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. Trad. Marisa Rocha Mota. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Salto Para O Futuro**, Brasil, v. 2, n. 22, p. 30-36, nov. 2005. Disponível em: <<https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/valores-civilizac3b3rios-afrobrasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2023.

VETILLO, Eduardo. **Palmares: A luta pela liberdade**. São Paulo. Editora Cortez. 2010.

VERGER, Pierre. **Crianças: Olhar a África e ver o Brasil**. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 2005.

VERGER, PIERRE. **Influências: Olhar a África e ver o Brasil**. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 2005.

VERNETTE, Véronique. **Esperando a chuva**. 1º edição. São Paulo. Editora Pulo do Gato. 2014.

VIEIRA, Martha Bezerra; CRUZ, Nayra Guidi. Corporeidade, ludicidade, mediação docente. **Efdeportes**, Buenos Aires, v. 19, n. 196, set. 2014. Mensal. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd196/corporeidade-ludicidade-mediacao-docente.htm>. Acesso em: 14 out. 2022.