

A CULTURA AFRICANA RETRATADA NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL DO PNBE¹

Gladir da Silva Cabral²
Renata Fernandes³

Resumo: Este artigo apresenta uma análise de conteúdo das obras de literatura infantojuvenil incluídas no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) publicadas em 2013, que tratam, mais especificamente, da cultura dos africanos e afrodescendentes brasileiros. Como referencial teórico, utilizam-se autores como Kabengele Munanga (2012), Nilma L. Gomes (2011), Roque Laraia (2005) e Stuart Hall (2005). Foram analisadas as seguintes obras: *Aqaltune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa (2012); *A tatuagem*, de Rogério Andrade Barbosa (2012); *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo (2006); *Kamazú*, de Carla Caruso (2011); *Orixás do Orum ao Ayê*, de Alex Mir (2011); e *Você é livre*, de Dominique Torres (2012). Os resultados da análise demonstram que a cultura africana e dos afrodescendentes brasileiros está, de alguma forma, presente nas obras de literatura infantojuvenil distribuídas nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Cultura Africana. Afrodescendentes. Identidade. Literatura Infantojuvenil.

THE AFRICAN CULTURE PORTRAYED IN PNBE CHILDREN'S LITERATURE BOOKS

Abstract: This article presents an analysis of the works of children's literature included in the Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) published in 2013 that deal with the African culture and culture of the African descendants in Brazil. The theoretical framework of this study includes authors such as Kabengele Munanga (2012), Nilma L. Gomes (2011), Roque Laraia (2005), and Stuart Hall (2005). The analysis developed from the results obtained led us to the conclusion that African and African descendant culture is somehow present in the works of children's and youth literature distributed in Brazilian schools.

Keywords: African Culture. African Brazilians. Identity. Children's Literature.

1 Especificamente, trata-se aqui do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Literário.

2 Doutor em Letras, Inglês (UFSC) e docente na Universidade do Extremo Sul (UESC). E-mail: la@unesc.net

3 Pós-graduanda em Pós Graduação em andamento em Docência No Ensino Superior: Tecnologias Educacionais E Inovação. Professora Mediadora do Núcleo de Educação a Distância Unicesumar E-mail: renatapavan7@hotmail.com

Introdução

A produção de livros literários para crianças surge, no Brasil, entre o fim do século XIX e o começo do século XX. Até esse momento havia apenas traduções de obras europeias impressas em Portugal e distribuídas aqui de forma irregular. Entre 1880 e 1920 houve o aumento da população urbana e, com isso, o desenvolvimento das grandes cidades brasileiras, como São Paulo e Rio de Janeiro. É nesse contexto que as escolas se desenvolvem no Brasil e se inicia uma maior produção e distribuição de livros voltados para o público infantojuvenil. Como Regina Zilberman salienta que

[...] é preciso não esquecer a grande importância – para a literatura infantil – que o saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor. Assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional. (ZILBERMAN, 1985, p. 28)

A partir de 1894, iniciou-se a nacionalização da literatura infantil brasileira com obras como os *Contos da Carochinha*, de Figueiredo Pimentel, a partir das histórias de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen. Nesse período, a literatura infantil ainda era muito marcada pela cultura europeia. Em 1921, Monteiro Lobato, interessado na literatura infantil brasileira e na publicação e distribuição de livros infantis, lançou *Narizinho Arrebitado* e revolucionou a história literária do Brasil. Lobato investiu na literatura para crianças não apenas como autor, mas também como empresário, fundando editoras e organizando um complexo de distribuição de livros até então inédito no País (ZILBERMAN, 1985, p. 46).

Lobato marcou também o início da representação da negritude do negro na literatura infantil brasileira ao publicar a obra *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), mais tarde republicada

com o título de *Reinações de Narizinho* (1931), tendo como personagens a Tia Nastácia, na sua condição de cozinheira, e o Tio Barnabé, homem negro e da roça. com a personagem da Tia Nastácia, que é a cozinheira do Sítio, além da personagem do Tio Barnabé. Apesar dos preconceitos linguístico e racial presentes na narrativa, que estigmatizam essas personagens, elas representam a riqueza da cultura popular, a sabedoria do povo, do nosso folclore, de nossa tradição oral. Na obra, Tia Nastácia é uma grande contadora de histórias, costura a boneca Emília com suas próprias mãos e domina como ninguém as artes da cozinha. Posteriormente, duas outras obras marcantes apresentariam, de forma inovadora, personagens negras como protagonistas das histórias, que são: *Menina bonita do laço de fita*, da autora Ana Maria Machado, publicado em 1986, e *O menino marrom*, do autor e desenhista Ziraldo, também publicado em 1986.

Depois de uma longa história de escravização, resistência e luta, os afrodescendentes tiveram assegurados pela Lei n. 10.639/03 o ensino da sua história e da sua cultura nas escolas públicas e privadas do Brasil. De modo ainda limitado, tendo em vista as tensões e resistências da sociedade brasileira em torno do tema, as escolas brasileiras estão se adaptando e incluindo esses conteúdos nos seus currículos. Mesmo após diversas mudanças curriculares nos últimos anos, a Lei n. 10.639/03 continua em vigor e a política de cotas permanece. Posteriormente, a cultura indígena também foi contemplada pela Lei.

Dessa forma, interessa-nos investigar, como objetivo geral, de que forma a cultura africana e os afrodescendentes são retratados nos livros de literatura infantojuvenil incluídos no Programa PNBE de 2013, mais especificamente no ano de 2013. Os objetivos específicos são os seguintes: 1) analisar e construir o conceito de cultura, africanidade, raça e etnia; 2) apresentar um

panorama da história da literatura infantil no Brasil; 3) com base em teóricos dos estudos da cultura, analisar os livros do PNBE de 2013 que abordam a cultura africana e afrodescendente.

Metodologia

Como este estudo tem uma abordagem qualitativa, lembramos o que afirma Ilse Maria Beuren: “na pesquisa qualitativa concebem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado [...]” (2004, p. 92). No intuito de compreender como a cultura africana e dos afrodescendentes é retratada nos livros de literatura infantojuvenil pertencentes ao PNBE do ano de 2013, partimos da hipótese de que as obras escolhidas constroem uma representação da cultura e da identidade afro-descendente. O tipo de pesquisa aqui apresentado aproxima-se mais da documental e bibliográfica.

Inicialmente, investigou-se o PNBE⁴ desde a sua implementação. Após esse processo, foi feito um levantamento dos acervos de cada ano, para que assim pudessemos definir qual ano e quais obras seriam pesquisadas. Dessa maneira, decidiu-se que trabalharíamos com o ano de 2013 porque seria o último ano do programa. Definido o período, foi feita uma pesquisa minuciosa para que pudessemos encontrar todos os livros que abordassem o tema escolhido. Assim, foram identificados seis livros nos três acervos disponíveis para aquele ano, e cada acervo possui 60 livros cada. Após a identificação das obras, começamos a entrar em contato com as escolas da região do sul catarinense para sabermos se haviam recebido as obras. Das seis obras, cinco foram encontradas nas escolas.

4 “O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, teve o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (informações do site do PNBE: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>).

Com as obras em mãos, primeiramente, foi feita a leitura, para posterior categorização e análise. As categorias encontradas foram: escravidão; língua; respeito aos mais velhos e às tradições; uso de ervas medicinais; hábitos alimentares; dança e festa; roupas e adereços; e, por fim, religião. A pesquisa prosseguiu com um levantamento bibliográfico, o qual propiciou o embasamento teórico necessário para analisar os objetos selecionados

As obras selecionadas para análise neste trabalho são: *Aqultune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa (2012); *A tatuagem*, de Rogério Andrade Barbosa (2012); *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo (2006); *Kamazû*, de Carla Caruso (2011); *Orixás do Orum ao Ayê*, de Alex Mir (2011); e *Você é livre*, de Dominique Torres (2012).

Nesse sentido, uma ideia geral de cada obra é apresentada da seguinte maneira: *Aqultune e as histórias da África*, romance escrito pela autora brasileira Ana Cristina Massa (2012), tem 161 páginas e combina ficção e realidade. A história se passa na Serra da Barriga, em Alagoas. Maria, Aqultune, que gostava que a chamassem de Alice, e Guilherme, o Orelha, vão passar férias na fazenda dos pais de Maria, que tinha sido um engenho de cana-de-açúcar na época da escravidão. Ao chegarem à fazenda, conhecem Vó Cambinda, que é a cozinheira do lugar e seu neto Kafil. Vó Cambinda mora numa comunidade quilombola e, no decorrer da narrativa, conta a história do Quilombo dos Palmares e de seu ancestral o Zumbi dos Palmares. Ela conta o que são e como surgem as lendas. Conta a lenda da princesa Aqultune, princesa do reino do Congo que foi capturada, vendida como escrava e enviada para o Brasil. Após vários acontecimentos, a fazenda vira um museu, para que as pessoas possam conhecer mais da história daquele local.

A Tatuagem é um livro infantil escrito pelo autor brasileiro Rogério Andrade Barbosa (2012), que nasceu em Minas, mudou-se para o Rio de

Janeiro ainda criança, morou na Guiné-Bissau e de lá trouxe consigo muitas histórias orais, inclusive a que conta nesse livro, que é ilustrado por Maurício Negro. A história é sobre o povo Luo, conhecido como povo dos rios e dos lagos. Duany, personagem principal, tinha quinze anos e, como todas as garotas da aldeia, pensava em casar-se. Todas as garotas têm o corpo tatuado; quanto mais tatuagens, mais pretendentes. Duany atrasa-se para ir com suas amigas a um tatuador renomado que se instalara na região. As amigas deixaram folhas de tabaco para marcarem o caminho. Duany seguia pelo caminho, quando ouviu uma voz e, curiosa, foi ver o que era. Ao deparar-se com um buraco, encontra uma serpente, uma píton. A moça é hipnotizada pela serpente e trabalha para ela pilando milho até seus braços se cansarem. A cobra dá a Duany uma linda tatuagem, porém ela não pode contar a ninguém. Ao voltar para a aldeia, todos queriam saber onde conseguira aquela tatuagem. Duany ficou triste e calada, pois daquele momento em diante, sempre que a píton chamasse, ela teria de ir ao seu buraco. Os rapazes não a deixavam em paz. Quando a píton a chama pedindo que vá encontrá-la no dia seguinte, a moça pede aos rapazes que construam uma cabana bem resistente, sem portas para protegê-la. A serpente ficou furiosa quando Duany não apareceu e foi à aldeia, todos os moradores fugiram, menos Rumbe, que aproveita a distração da cobra e a mata. Livre da maldição, Duany casa-se com Rumbe.

Kamazu, livro infantil de 32 páginas escrito e ilustrado pela autora brasileira Carla Caruso (2011), conta a história de um menino chamado Kamazu que, ao ficar órfão, vai morar com seu tio, que por sua vez o entrega a um senhor como pagamento de uma dívida. A partir desse dia, ela passa a ser escrava. Essa história se passa em Luanda.

Kamazu teve um sonho em que o rio falava com ele, nesse sonho o rio pede para ele ir na manhã seguinte até a margem, onde poderá escolher

uma dentre três coisas que mais lhe agradar. Quando chegou à margem do rio, peixes dourados apareceram. Ao tentar pegar algum, um dos olhos do peixe caiu e a boca se abriu parecendo dizer “Calubungo”. Ao observar com atenção, percebeu que era uma pedra verde, uma pedra mágica. As três coisas que ele poderia escolher eram: armas, algodão e ervas medicinais. Ele procura vó Luana, que era uma escrava que morava na casa dos patrões, para aconselhá-lo sobre o sonho. Ele escolhe as ervas e começa a aprender sobre elas, observando os animais. Assim, ele trona-se curandeiro e consegue comprar sua liberdade e a liberdade de vó Luana.

Orixás do Orum ao Ayê, escrito pelo autor brasileiro Alex Mir e ilustrado por Caio Majado (2011), é um livro de história em quadrinhos de 78 páginas que conta a criação do mundo pela perspectiva do candomblé. O livro começa com o aparecimento de Olorum que, cansado de ficar só, faz brotar a vida em pequenas gotas de água. A água começa a formar poças e aos poucos toma forma e, assim, surge um ser. Esse ser era muito parecido com Olorum e, com um sopro da vida, nasce o primeiro orixá. Feliz com o que havia criado, Olorum decide criar mais orixás. Olorum manda Oxalá ao Ayê, um imenso Oceano, para criar terra firme, porém Oxalá fracassa. E quem recebe essa missão é Odudua, que a cumpre como Olorum mandara. Oxalá recebe nova missão, a de criar seres para povoar o Ayê. Com a ajuda de Nanã, ele consegue fazê-lo, e assim foi criado o mundo, segundo a perspectiva do candomblé. A obra é muito interessante na medida em que transporta para o formato livro uma cultura originalmente oral. Trata-se de uma transposição enriquecida pelas imagens da linguagem do HQ.

Você é livre, romance infantojuvenil de 106 páginas escrito pela jornalista e humanista francesa Dominique Torrès (2012) e ilustrado por Thomas Ehretsmann e Christiane Costa e traduzido por Maria Valéria Rezende, aborda a questão da

escravidão ainda presente no Níger, país da África Ocidental. Amsy e sua família são escravos de uma família de tuaregues, povo nômade que transita por vários países do deserto do Saara. Um dia, quando Amy catava gravetos para sua mãe acender o fogo e preparar a comida dos patrões, viu chegar um homem desconhecido e convidá-lo para ir à cidade, onde seria livre. O menino fica sem saber o que fazer: ser livre ou ficar com a família. Amsy decide ir com o estranho, assim poderia quem sabe ajudar sua família e poderia encontrar sua irmã que fora vendida pelos patrões. Ao chegar à cidade, é acolhido pela família de Muhamed e vai para a escola. Com a ajuda de Muhamed, consegue libertar sua família e encontra sua irmã. Amsy lutou muito, porque o caminho da liberdade é duro para quem nunca soube senão se calar e obedecer.

Comandante Hussi é um romance infantojuvenil escrito pelo jornalista Jorge Araújo (2006), nascido em Cabo Verde, e ilustrado pelo brasileiro Pedro Sousa Pereira. Nesse livro de 121 páginas, o narrador conta a história da família Sissé, que mora na Guiné-Bissau. A história se passa no Porto dos Batuquinhos, mistura realidade e ficção, e trata da Guerra do Balão, que aconteceu naquele país. Hussi, um menino de quinze anos, tem uma bicicleta velha e mágica, a bicicleta fala com ele. Quando a guerra explode e ele tem de deixar a casa com sua mãe e irmãos, esconde a bicicleta num buraco e a cobre de terra. Seu pai tem de lutar na guerra. Ele, sua mãe e irmãos vão para outra aldeia, mas ao chegar o menino volta escondido para ficar com seu pai. Assim ele acaba vendo de perto os horrores da guerra e, nas horas mais complicadas, sua bicicleta conversa com ele por pensamento. Ao término da guerra, volta para sua casa e vai à procura de sua bicicleta e, ao reencontrá-la, fica feliz e sai pedalando para a eternidade.

História, identidade e cultura

Inicialmente, apresentam-se os conceitos fundamentais que darão base ao trabalho, os conceitos de: identidade, cultura e cultura afro-brasileira. Em seguida, trata-se das circunstâncias relacionadas à vinda dos escravizados africanos para o Brasil. Mais adiante, aborda-se a constituição da identidade, de como a identidade negra resulta de um processo histórico. Trata-se também do conceito de cultura, que concepção serão adotados para este trabalho. Posteriormente, contemplam-se os movimentos negros existentes no Brasil, qual a sua importância para os avanços das conquistas dos negros na sociedade brasileira. E, para finalizar, abordam-se as questões legais referentes à Lei n. 10.639/03, relacionada ao projeto político pedagógico, na Educação Básica do Brasil, que visa ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos níveis fundamental e médio no que diz respeito à cultura africana e dos afrodescendentes.

Os primeiros africanos chegaram ao Brasil no ano de 1580, pela rota transatlântica. Vieram de vários lugares da África para trabalhar nas fazendas de cana-de-açúcar e, posteriormente, nas fazendas de café, sendo trazidos de três regiões geográficas: África Ocidental, África Centro-Ocidental e África Austral (MUNANGA, 2012). Os laços sociais anteriores foram rompidos ao atravessarem o mar. Aqui chegando, tentavam encontrar e manter os vínculos com pessoas que dividiam as mesmas crenças e costumes, construindo, assim, comunidades com o conhecimento da terra natal, tentando manter sua cultura. No Brasil, a escravidão durou mais de trezentos anos, e os africanos foram levados a diversas regiões do País, definindo a presença da cultura afro-brasileira.

Os africanos chegaram aqui, não como viriam os italianos, alemães ou outros imigrantes “brancos”, isto é, livres, mas vieram como escravos. Em seus países, eram livres, eram guerreiros, reis, princesas, curandeiros, caçadores, agricultores, pastores, pescadores... Junto com eles vieram suas

histórias e as histórias de seu povo. Contudo, os africanos não chegaram com a identidade que possuíam em seus lugares de origem. Uma nova identidade, subalternizada e inferiorizada, foi construída pelos europeus que colonizaram a América e a África, como “índios” e “negros”. Essa identidade atribuída contrastava fortemente com a identidade reivindicada pelos próprios africanos. Como comenta Munanga:

A tomada de consciência das diferenças desemboca em seu processo de formação das identidades construtivas hetero-atribuídas⁵ e auto-atribuídas⁶ [notas nossas]. Os processos identitários, sabe-se, são estritamente ligados à própria história da humanidade. [...] o discurso identitário é veiculado pelo pensamento mítico. [...] Com o descobrimento da América e da África, os povos autóctonos recém descobertos receberam as identidades coletivas de “índios” e “negros”. (MUNANGA, 2003, p. 5)

Essa identidade subalternizada é justificada a partir do mito da superioridade racial europeia e acaba por servir de base tanto para o regime escravagista quanto para a segregação racial, como também para o preconceito que continuará como resíduo, mesmo depois do fim da escravidão e do apartheid. A identidade negra, para Munanga (2012), está ligada à sua experiência comunitária, a uma história em comum. Roy Eyerman (2003), em sua obra sobre a escravidão e a formação da identidade negra intitulada *Cultural Trauma: Slavery and the Formation of the African American Identity*, também reconhece que a identidade do homem negro norte-americano se dá coletivamente, a partir de um trauma partilhado: a escravidão. Pode-se relacionar o trauma que Eyerman observa na história da escravização dos povos africanos nos Estados Unidos com o que acontece no Brasil. Em comum, sofrimento, violência, injustiça e estigma. Esse é um processo tenso e cheio de contradições e conflitos.

5 Outra pessoa define o grupo racial do sujeito

6 O próprio indivíduo escolhe o grupo racial do qual se considera membro.

Segundo o teórico da cultura e sociólogo Stuart Hall, a identidade é construída na experiência social do eu, em sua interação com a sociedade, em “diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2014, p. 11). Para Stuart Hall:

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu “poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade”. (SCHWARZ, 1986 *apud* HALL, 2014, p. 30)

No caso dos africanos que vieram forçadamente para o Brasil, eles não eram vistos pelos portugueses com os traços identitários tais quais reivindicavam, mas da forma como os portugueses os imaginavam, como seres inferiores e que precisavam ser dominados e escravizados pela chamada “civilização”. Segundo Munanga (1988), as primeiras notícias que se têm sobre os negros surgem com o historiador Heródoto que, baseando-se na teoria dos climas, criou a imagem do mundo não visitado, cheia de “clichês” desfavoráveis. De acordo com a teoria dos climas, quem habitasse em lugares com temperaturas muito quentes ou frias seriam bárbaros; e os que habitavam em lugares com temperaturas temperadas seriam civilizados. Na época, todas as descrições dos povos africanos mostravam-nos como animais selvagens (MUNANGA, 1988).

No século XV, quando os portugueses e os aventureiros de outros países europeus chegaram ao continente africano e se depararam com os povos descritos nos relatos, mantiveram a versão. Embora reconheçam as diferenças físicas e culturais entre

os negros encontrados no continente, o que mais chamou a atenção dos europeus parece ter sido as características comuns entre esses povos: “a cor da pele, o cabelo, a forma do nariz e dos lábios, a forma da cabeça, etc.” (MUNANGA, 1988, p. 14). A invenção do conceito de superioridade racial em relação aos africanos foi inaugurada por um historiador português do tempo do descobrimento: Gomes Eanes de Zurara, o primeiro racista da história, comissionado em 1452 pelo rei Afonso V para escrever uma biografia do príncipe Henrique (filho do rei João, de Portugal) relatando a história do tráfico de escravos no continente africano (KENDI, 2017). E essa construção serviu de base para todo o processo colonial que veio a se desenvolver nas Américas.

Para o contexto dos objetivos de nossa pesquisa, partindo do princípio de que a identidade é um conjunto de significados que representa uma sociedade, questionamos: de que forma as identidades africana e dos afrodescendentes estão representadas nos livros infantis selecionados? Será que estão representadas de modo digno em sua heterogeneidade, como povos autônomos? Como se constitui a identidade negra nos livros que estão nas escolas para que os discentes aprendam ou ampliem os seus conhecimentos sobre o referido assunto?

Neste artigo, partimos do entendimento de cultura como sendo uma construção coletiva, histórica, política e econômica que engloba todas as dimensões, práticas, discursos e significados de uma sociedade. No passado, Edward Tylor (1832-1917) definiu o conceito de cultura como “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871 *apud* LARAIA, 2005, p. 25). Nessa mesma direção, Kroeber (*apud* LARAIA, 2005) argumenta que a alimentação, a dança, a música, os diversos modos de se vestir

fazem parte da experiência de vida social de todos os povos, e isso está diretamente relacionado à sua cultura.

[...] o homem, membro proeminente da ordem dos primatas, depende muito de seu equipamento biológico. Para se manter vivo, independentemente do sistema cultural ao qual pertença, ele tem de satisfazer um número determinado de funções vitais, como a alimentação, o sono, a respiração a atividade sexual etc. Mas, embora estas funções sejam comuns a toda humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra. (KROEBER, 1949 *apud* LARAIA, 2005)

Cultura, de acordo com os autores acima citados, seria tudo o que constitui uma sociedade, ou seja, alimentação, vestuário, crenças, leis, dança, costumes, língua, mitos e lendas, entre outras coisas. Toda cultura é complexa em si mesma e não há hierarquia entre as culturas, ou seja, não há uma cultura melhor ou mais evoluída do que outra. Cada cultura é igualmente rica e são resultados de inúmeros avanços históricos e de processos de educação. Laraia (2005) afirma que “a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores” (LARAIA, 2005, p. 45).

Ao invés de ser um espaço unidirecional, linear e unitário, a cultura é espaço de entrechoques de forças internas e externas, espaço de conflitos abertos ou dissimulados, que se manifestam por rastros deixados na linguagem, nas instituições, nas práticas cotidianas e nas narrativas históricas. Stuart Hall argumenta que “a cultura popular negra é um espaço contraditório. É um local de contestação estratégica. Mas ela nunca pode ser simplificada ou explicada nos termos das simples oposições binárias habitualmente usadas para mapeá-la” (HALL, 2003, p. 341). A cultura é construção coletiva, às vezes em colaboração, às vezes em tensão, muitas vezes com violência, no exercício da contradição das narrativas. A cultura brasileira, por exemplo, agrega perspectivas diversas, como as dos colonizadores europeus, os povos originários

que aqui resistiam, os povos africanos (em sua grande diversidade), que para cá foram trazidos, enfim, cada um com sua percepção, seus valores, suas formas de organização, sua linguagem, suas narrativas.

Nossa pesquisa centrou-se nesta questão: até que ponto os elementos que constituem a cultura africana e afro-brasileira estão presentes nos livros do PNBE? De que forma são apresentados aos leitores? Esses elementos abordam a cultura africana de forma parcial ou integral? Há algum tipo de sugestão de atividades escolares indicada nos discursos dos prefácios, texto introdutório ou anexos desses livros, que proponham uma reflexão sobre o que é cultura e como compreendê-la?”

Dentro do tema da presença da cultura afro-brasileira na área da educação, é preciso lembrar que, desde a escravidão, as populações de afrodescendentes lutam por seus direitos. Desde essa época, ocorreram movimentos de resistência por parte de comunidades de escravos, seja pela fuga, seja pela luta corporal, pelo cultivo de suas tradições trazidas da África. Assim, de forma clandestina e precária, mas forte e decidida, surgiu no Brasil o movimento negro. Zumbi dos Palmares foi um dos pioneiros nessa luta contra o sistema escravista. Após a abolição da escravidão, os negros começaram a luta por igualdade social e contra o preconceito racial. Porém, é na década de 1970 que o movimento negro contemporâneo, enquanto movimento social, pôde ser entendido como um novo sujeito coletivo e político, despontando no Brasil. Dentre os demais movimentos sociais e populares, o movimento negro destaca-se por conta da sua história de luta e resistência (GOMES, 2011). De acordo com Marcos Cardoso (2003),

Para o movimento negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo na sociedade brasileira. Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o movimento negro buscou na história a chave para compreender a realidade

do povo negro brasileiro. Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que distinguem o movimento negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 70. O movimento negro é, portanto, fruto de uma “negatividade histórica”. (CARDOSO, 2002 *apud* GOMES, 2011, p. 136)

Segundo Nilma Lino Gomes (2011), surgiram várias frentes de lutas após a abolição dos escravos, como: a Revolta da Chibata (1910), a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e o Teatro Experimental Negro (TEN), que esteve ativo entre 1944-1968. Em 1978, organizou-se o Movimento Negro Unificado (MNU), nos anos 1980 as mulheres negras fundaram o Movimento das Mulheres Negras. Em 1995, em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, foi organizada a marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida.

[...] nesse momento histórico que se realiza uma inflexão em relação ao lugar na questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofonia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco. Precedido no Brasil pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001 na UFRJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. A educação básica e a superior e ainda o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas. (GOMES, 2011, p. 143)

Entre as conquistas mais recentes da história brasileira, como a política de cotas e criminalização do racismo, podemos destacar as leis que foram criadas para a inserção da cultura e da história afro-brasileira nos currículos escolares. Em 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n. 10.639, que determina que todas as escolas públicas e particulares da educação básica ensinem a história e a cultura

afro-brasileiras (BRASIL, 2003). Posteriormente, em 10 de março de 2008 foi sancionada a Lei n. 11.645, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Em direta ligação, as escolas brasileiras estão se adaptando e incluindo esses conteúdos nos seus currículos. Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação vem dando suporte a essa política de inclusão social das parcelas da população que têm origem afrodescendente.

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 negro 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 Brasileira. (BRASIL, 2003)

Percebe-se, contudo, a relevância do movimento histórico do homem negro nas conquistas que os afrodescendentes brasileiros alcançaram, porém sabe-se que a luta continua, que a desigualdade ainda persiste e que ainda há muito por fazer e muito a ser conquistado. Além do mais, a história da sociedade brasileira tem seus avanços e retrocessos, momentos de abertura política e fortalecimento das instituições e momentos de ameaça ao espírito democrático e de perdas de direitos sociais penosamente conquistados.

Traços da história e da cultura africana nos livros infantis

As categorias de análise deste artigo se constituíram a partir da leitura das obras, conforme foram sendo encontrados elementos iguais ou semelhantes. A análise está dividida em oito partes: a experiência da escravidão; a língua como um marco identitário; o respeito aos mais velhos e às tradições; o uso de ervas medicinais; os hábitos alimentares; a dança e a festa; as roupas e adereços; e a religião.

A experiência da escravidão

Nas obras analisadas encontramos vários elementos culturais e elementos que constituem a identidade negra, como as narrativas antigas, as roupas, as comidas, os nomes africanos das personagens. Começaremos pela identidade. Nas obras *Aqualtune e as histórias da África* (2012), *Você é livre* (2012) e *Kamazú* (2011), notamos a presença marcante da escravidão, ou seja, essas narrativas de ficção têm como temática a escravidão de homens e mulheres de épocas passadas e dos tempos contemporâneos. Na obra *Você é livre* (2012), a personagem protagonista é um escravo do povo Tuaregue, do tempo atual. A obra *Aqualtune e as histórias da África* (2012) traz a lenda de uma princesa do reino do Congo que foi trazida como escrava para o Brasil no século XVI. Por sua vez, na obra *Kamazú*, a personagem principal é dada como pagamento de uma dívida. Em *Você é livre* (2012), percebemos a presença da escravidão nas seguintes passagens:

Amsy conhece todos os escravos dos acampamentos nos arredores. Tanto os muito velhos quanto os mais jovens, os homens robustos e as meninas frágeis. Os patrões não gostam que seus escravos se encontrem, mas não podem vigiá-los o tempo todo. Pelo meio do dia, quando o sol bate mais forte e os nobres tuaregues vão tirar um cochilo debaixo de suas tendas, os escravos aproveitam para se encontrar em volta do poço do oásis. (TORRÈS, 2012, p. 10-11)

Nesse trecho percebemos que há uma relação de trabalho forçado entre a família do menino e os patrões; desde o começo do livro podemos perceber que essa relação não é regulada por nenhuma sistema legal de proteção ao trabalhador. Não há liberdade para esses trabalhadores, que são constantemente vigiados. E é nas falhas dessa violência que a interação entre escravos é possível. No rodapé da página 10, há uma nota explicativa segundo a qual a sociedade tuaregue “é muito desigual, pois está dividida entre os senhores, que se consideram nobres – e são morenos, mas não negros –, e os escravos negros, que eles mantêm em cativeiro, geração após geração” (TORRÈS, 2012, p. 10). Essa relação de trabalho escravo fica bem clara no capítulo 3 (três) do livro analisado, como no breve diálogo a seguir:

– Amsy, você é um akli, um escravo, não é?

Amsy assente com um movimento da cabeça.

– Sua família também é akli... (TORRÈS, 2012, p. 27)

O livro *Você é livre* (2012) trata da realidade atual de muitas pessoas que, em pleno século XXI, ainda são escravas e, igualmente, das lutas de várias organizações que lutam para acabar com a escravidão. As ilustrações de Christiane Costa trazem as imagens do mundo tuaregue, os camelos, as dunas do deserto, além disso as correntes, os cadeados e as mãos unidas das personagens que tentam resistir à escravidão.

A obra *Aqaltune e as histórias da África* (2012) aborda a escravidão como ocorreu no Brasil do século XVI ao XIX: “Na época em que tudo isso era um engenho de cana de açúcar, tinha sim uma senzala, com escravos” (MASSA, 2012, p. 19). Aborda também a forma como os negros viviam

em suas nações de origem e como vieram para o Brasil.

A princesa Aqaltune veio para o Brasil em um navio negreiro. De uma hora para outra ela deixou de ser princesa e virou escrava. Foi maltratada, embarcou em um dos milhares de navios cheios de escravos saídos da África. Uma viagem que durava meses, e os homens, mulheres e até crianças eram amontoados nos porões desses navios. (MASSA, 2012, p. 50)

O enredo narrado é uma espécie de introdução à História do Brasil, de como foi o período escravagista (1535-1888) governado pelos senhores de engenhos e os escravos, de como eles fugiam, como formaram o Quilombo dos Palmares e a história dos negros no nosso país, mais especificamente no Nordeste do Brasil.

Em *Kamazú* (2011), vê-se como a escravidão também ocorreu em Luanda, na África. “Sem ter mais ninguém que o ajudasse, Kamazú passou a ser escravo, e seu trabalho era cavar a terra, cortar lenha e tirar água para os seus patrões” (CARUSO, 2011, p. 4). Esse era o trabalho de uma criança escrava. Mostra também que os escravos eram castigados quando falhassem. “Se Kamazú falhar, podem bater nele para que não seja mais tão atrevido” (2011, p. 25).

Embora não seja o único tema a ser tratado no que se refere à história do povo afrodescendente no Brasil, a escravidão sempre aparece ligada à questão da identidade negra, de certa forma, reforçando esse sentimento de trauma inicial que inaugura a presença dos povos africanos no Brasil e que marca profundamente a comunidade negra, como nos termos já apontados por Kabengele Munanga (2012) e Roy Eyerman (2003) neste trabalho. Esse trauma está diretamente relacionado à violência e ao domínio dos corpos dos negros pelos seus dominadores brancos, uma experiência viva em muitas narrativas clássicas (como os textos autobiográficos de escravos) de homens e mulheres negros e negras (ROLAND, 2011).

A língua como marco identitário

Um dos elementos de cultura que encontramos em todas as obras é a língua referente ao país em que a obra está contextualizada. Ferdinand de Saussure afirma que

[...] a língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. [...] Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar uma imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e nossos sistemas culturais” (1969 *apud* HALL, 2014, p. 40).

Na obra *A tatuagem* (2012), a língua do povo Luo aparece no provérbio do povo: “Nyndo nyamin tho”, que significa “o sono é o irmão da morte”, ou no trava-língua: “Atund tond atonga, tond atonga chodi”, que quer dizer “eu amarro a cesta, a corda da cesta arrebenta” (BARBOSA, 2012, p. 13). Há também os “juogi”, espíritos dos mortos que habitavam os corpos de certos animais, como as serpentes. A linguagem da narrativa retrata o mundo das aldeias, das colheitas, a vida rural do povo Luo, que abrangem extensas regiões do Quênia, Tanzânia e Uganda, como na expressão “Nyndo nyamin tho”, pronunciada pela serpente, que quer dizer: “o sono é o irmão da morte”. Evidentemente, o foco da narrativa não está nas grandes e modernas cidades africanas, mas o mundo do interior.

Na obra *Kamazū* (2011), a língua aparece nos nomes das personagens: “Madia”, “Bulu”, “Pitila” “Kamazū”, que significa “medicinal”, e no nome de uma pedra “Calungo”, que quer dizer pedra mágica. A narrativa é mítica, portanto traz todo um vocabulário de um mundo não moderno, fala de aldeia, não de cidade, da dívida de um boi, que é paga com o trabalho escravo de um sobrinho. Como cenário, a savana, o baobá, como parte da cultura, os provérbios como a que a avó de Kamazū disse a ele: “O que Deus lhe deu, aceite-ocom ambas as

mãos!” (CARUSO, 2011, p. 7). Percebe-se, então, que a linguagem ajuda a construir a narrativa, a caracterizar as personagens, a definir o espaço ficcional e cultural.

Em *Orixás do Orum ao Ayê* (MIR, 2011), a língua aparece nos nomes dos deuses e dos lugares como: “Olorum”, “Oxalá”, “Orum”, “Odudua”, “Olodunmare”, “Ayê”, “Exu”, “Ifá”, “Ilé nfê”, “Agemo” e “Nanã”, presentes no corpo da própria obra. E, por se tratar de uma história em quadrinhos, tão importante quanto a linguagem é também a imagem, a ilustração; isto é, a linguagem visual. Por sua vez, na obra *Você é livre* (2012), a língua do Níger está presente nos nomes das personagens: “Amsy”, “Assibit”, “Seydi”, “Muhamed”; “Akli”, que significa escravo; “Hadiza”, “Niamey”, “Abdu”, “Backa”, “Abalak” e “Takané” (MIR, 2012).

Em *Aqaltune e as histórias da África* (2012), a língua aparece no nome de algumas personagens, como “Aqaltune”, “Cambinda”, “Kafil”, que significa protetor; nos nomes dos deuses, como “Nzambi Mpungu”, “Kalunga” “Katendê”, “Jinsaba” e “Mutakalambo”; e no nome da árvore gameleira: “Mulemba”. Na obra *Comandante Hussi* (2006), a língua aparece no nome “Ayassa”, “Hussi”, “Doskas”, “Tuasb”, “Totonito”, “Abdelei”, “Batcha”, “Bitunga” e “Tetse” e na alusão à árvore Baobá, que é de origem africana. O livro cita animais da savana africana como: o rinoceronte, o elefante, o leão e a girafa. Essa obra traz algumas palavras da língua portuguesa conforme é falada em Portugal, como “equipa” (equipe), “a pouco e pouco” (pouco e pouco), “regressar a casa” (voltar para casa), “marcha-atrás” (marcha à ré).

Como observamos, há várias referências ao fenômeno da linguagem como elemento fundamental da cultura do povo, um reconhecimento de que a identidade de uma nação passa pelo uso criativo da linguagem, entendendo nação aqui como um grupo social e cultural específico, não necessariamente o Estado-nação

e outros conceitos ligados à modernidade. Não há língua mais ou menos desenvolvida, o que há é variedades linguísticas e singularidades, isto é, manifestações locais, dialetais da língua. Stuart Hall (2014) acentua bastante a importância da linguagem para a construção da identidade cultural. Falar uma língua não é apenas expressar ideias e sentimentos individuais, pessoais, mas é, sobretudo, “ativar uma imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 2014, p. 40).

O conjunto de palavras de origem africanas, que compõem as obras em estudo, possibilitam oferecer subsídios para promover na escola o entendimento de que a África é um continente multicultural. Preparam também o aluno para o reconhecimento da diversidade no contexto escolar. A riqueza que as diferenças trazem não são apenas da ordem da cor da pele nem da nacionalidade, mas também da linguagem e das múltiplas culturas. E, a linguagem é parte fundamental das manifestações culturais (HALL, 2014; LARAIA, 2005).

O respeito aos mais velhos e às tradições

Percebemos que em algumas obras está presente o valor da sabedoria dos mais velhos e do respeito a eles devido, o que, atualmente, não presenciamos com tanta frequência em nossa sociedade brasileira, onde a juventude e o novo são centrais. Em *Kamazú* (2011), observamos a sabedoria dos mais velhos representados nos seguintes termos: “Vó Luana era assim, sempre tinha um provérbio para as mais diversas situações. Os escravos gostavam de conversar com ela e lhe pedir ajuda. Ninguém sabia ao certo sua idade, mas diziam que tinha mais de 90 anos” (CARUSO, 2011, p. 7). Mais adiante se lê:

E vó Luana, que já conhecia muitas coisas da vida lhe disse: – As armas, que são usadas para a caça, você não poderia usar porque você não pertence à classe dos caçadores. O

algodão serve para fazer tecidos, que depois são vendidos pelos comerciantes, mas você também não pertence ao grupo deles. Os remédios podem ser usados para a cura, e isso depende só de você. (CARUSO, 2011, p. 18)

Ou seja, vó Luana é aquela que dá conselhos, que orienta Kamazu. Na mesma obra está presente também o respeito aos mais velhos, como vemos nesta passagem: “O rapaz entrou em disparada na cozinha, beijou a mão de vó Luana e partiu com o casal” (CARUSO, 2011, p. 25).

Em *Aqualtune* (2012), a sabedoria dos mais velhos, pode ser verificada neste trecho da obra que exalta a sabedoria prática de vovó: “Alice olhava para Maria, que olhava para o pai, que olhava para Alice: – Claro! Claro que acreditei! Estou vendo a cicatriz do pé de Maria, incrível. Que plantas a vó usou no machucado? Segredo de quem conhece a natureza, de gente sábia, Alice” (MASSA, 2012, p. 65). Há, aqui, a relação entre sabedoria e conhecimento, no sentido de que ambos caminham juntos, ou seja, não há sabedoria sem conhecimento. Embora entre nós possa haver conhecimento sem necessariamente haver sabedoria, na cultura africana esses dois elementos são indissociáveis. Realmente, vó Cambinda “era uma ‘preta felha’ sábia, dona das lendas do quilombo, a negra mais antiga da vila, por isso chamada de ‘vó’. Ela carregava consigo todas as histórias que ouviu desde criança [...]” (MASSA, 2012, p. 24).

Na obra *A tatuagem* (2012), percebemos o respeito pelos costumes da tribo, costumes esses que marcavam a viuvez com a cabeça raspada. A mãe da personagem Duany estava socando grãos de milho no pilão; ao perceber a presença sonolenta da filha que estava atrasada para encontrar as amigas para irem ao tatuador, censurou-a: “– Você está cada vez mais preguiçosa. Suas amigas cansaram de te esperar e já foram – ralhou a mulher enxugando o suor que escorria por seu corpo. A cabeça raspada atestava sua viuvez” (BARBOSA, 2012, p.

10). Notamos aqui o respeito ao cumprimento do costume, uma mulher com seus cabelos raspados respeitando a tradição, por mais estranho que isso possa parecer aos olhos ocidentais.

O respeito às tradições religiosas parece estar espalhado em todas as páginas do livro *Orixás do Orum ao Ayê* (2011), que apresenta um verdadeiro painel das histórias, da arte, das danças, das personagens e dos valores da cultura religiosa afro-brasileira. A proposta dessa obra, datada de 2011, torna-se ainda mais urgente neste momento, quando a sociedade como um todo é inundada por um clima cada vez mais agressivo de intolerância religiosa. A ideia do livro não é fazer proselitismo religioso, mas oferecer a possibilidade de que estudantes da escola de educação básica brasileira reconheçam a diversidade cultural e conheçam as expressões religiosas para além do já conhecido.

De acordo com o documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, “[o] respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque na cultura afro-brasileira e africana” (BRASIL, 2006, p. 41). Esse valor torna-se evidente em várias histórias presentes nos livros infantojuvenis distribuídos pelo PNBE. Helena Theodoro (2005), em seu artigo intitulado “Buscando caminhos nas tradições”, escreve:

A pedagogia de base africana é iniciática, o que implica participação efetiva, plena de emoção, onde há espaço para cantar, dançar, comer e partilhar. Reverenciam-se os mais velhos, que têm mais axé (força de vida), o que se traduz como mais sabedoria. Nas culturas negras os mais velhos são sempre os esteios da comunidade, tendo um papel fundamental para as decisões e desenvolvimento do grupo. (THEODORO, 2005, p. 96)

São valores que, em tempos de intolerância religiosa, política e étnico-racial como os atuais, precisam ser cultivados de novo e cada vez mais em nossas relações interétnicas no Brasil, a partir do convívio coletivo e do espaço físico do

ambiente escolar. Nesse sentido, alinhamo-nos ao entendimento de Eliane Debus, que também entende “a literatura como parceira e promotora de reflexão da temática da cultura africana e afro-brasileira na escola” (DEBUS, 2010, p. 2). Nesse sentido, a narrativa de lendas tradicionais como a de *Kamazú* (CARUSO, 2011), ou que apresentam o cenário cultural das religiões brasileiras de matriz africana, como é o caso de *Orixás: do Orum ao Ayê*, (MIR, 2011), são relevantes no contexto escolar.

O uso de ervas medicinais e hábitos alimentares

O uso de ervas medicinal, ou seja, a fitoterapia aparece nas obras: *Aqaltune* (2012) e *Kamazú* (2011). Em *Aqaltune*, quando Maria se machucou caçando vagalumes; e Kafil a leva para sua casa, onde vó Cambinda diz:

– Tragam aquelas ervas, água, os pilões e a bacia que está ali embaixo.

[...] separavam as plantas com um critério que Alice desconhecia. [...] Colocavam algumas espécies de folhas e pedaços de cascas de troncos dentro da bacia e outras plantas eles descartavam.

[...] uma pasta meio verde, meio marrom se formou. (MASSA, 2012, p. 39)

Neste trecho, percebemos o conhecimento que a personagem possuía em relação às plantas e ao seu uso. Sabia qual planta e qual casca teria o efeito cicatrizante, que necessitava para a ocasião. A estudiosa Glória Moura, em artigo que intitulou “Do direito à diferença” (2005), com respeito a um

estudo que enfatiza a dimensão simbólica da cultura e a importância da diversidade social, reconhece a relevância do conhecimento medicinal ancestral, os saberes diversos presentes nas tradições populares. Facilmente, esses saberes são desprezados pela cultura moderna e tidos como supersticiosos ou não científicos e toda a sua validade histórica é posta em xeque. Como esclarece Kabengele Munanga:

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse frequentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que só afeta os ignorantes? Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. (MUNANGA, 2005, p. 18-19)

Em acréscimo, pode-se citar Sylvio Giocondo Dall’Agnol (1986, p. 68) em sua observação de que “o curandeiro e o feiticeiro [...] são uma vocação sagrada, por vezes eleitos, por vezes hereditários. [...] Passa por processos de formação, e suas medicina e homeopatia são verdadeira universidade”. Ou seja, o conhecimento popular oriental não é menos rigoroso do que o ocidental, mas segue outros caminhos. Certamente, reconhecemos o prestígio do conhecimento científico no espaço escolar, mas entendemos também a relevância de reconhecer que há outras tradições, outras culturas no mundo, e muitos estudantes chegam à escola com essa bagagem e precisam ser acolhidos. Por outro lado, o exercício do convívio com o diferente, com a diversidade, também deve ser contemplado no currículo escolar.

Por sua vez, em *Kamazú* (2011), o uso de ervas medicinais aparece de forma diferente. Kamazú, que é o personagem principal, utiliza, além das ervas, a pedra mágica (*calubungo*), como podemos perceber neste trecho da obra: “Abriu o cesto e escolheu uma erva que já havia percebido ter efeito cicatrizante. Colocou-a dentro de um frasco com

água e deixou as folhas agirem por alguns minutos. Enquanto esperava, lembrou-se da sua pedra verde, calubungo, e colocou-a também dentro do frasco” (CARUSO, 2011, p. 22). Nesse trecho, percebemos que, além dos princípios curativos da planta, há também o poder mágico curativo da pedra.

De novo, o aprendizado, com respeito à cultura do outro, é muito importante no espaço escolar. Por isso a relevância dos estudos afro-brasileiros nos ensinamentos fundamental e médio, e a contribuição que as obras em análise trazem no sentido de engajar a imaginação por meio de narrativas que apresentem a perspectiva do outro, das outras culturas, das tradições cujas raízes estão na memória coletiva do povo africano e afro-brasileiro. Isso demanda um exercício desafiador de compreensão em relação à alteridade, o exercício do respeito ao outro em suas muitas facetas.

No que diz respeito à alimentação, a maioria das obras não aborda essa temática especificamente, mas a trazem como parte do contexto cultural em que ocorrem as narrativas. Em *Você é livre* (2012), a alimentação que aparece na obra é a do povo Tuaregue: chá e carne de carneiro, além de “leite de camela, bolachas e tâmaras? Esses também são alimentos preciosos para os tuaregues” (TORRÈS, 2012, p. 24). E mais adiante: “[...] um verdadeiro pedaço de carne macio e gostoso! [...] um pedaço de carneiro tão bom” (TORRÈS, 2012, p. 25).

Na obra *Aqualtune* (2012), as comidas presentes são tidas como brasileiras, mas de origem africana, como vemos no trecho a seguir: “arroz com frango caipira, farofa de carne seca, cará, [...] caldo de palmito” (MASSA, 2012, p. 19), “[...] broa de milho, quindim e caldo de cana” (p. 23), cuscuz (p. 24) “pães, geleias e sucos” (p. 64). E em “Orixás do Orum ao Ayê”, os alimentos são apresentados com oferendas a Oxalá, portanto, um significado cultural e religioso é agregado. Nesse sentido, comida não é só comida, mas também oferta e devoção. Kathryn Woodward (2000) apresenta

vários exemplos de como o alimento é utilizado para significar a cultura – “A comida é um meio pelo qual as pessoas podem fazer afirmações sobre si próprias”(WOODWARD, 2000, p. 42). Como exemplo, a autora cita os estudos de Lévi-Strauss, para quem “a comida é não apenas ‘boa para comer’, mas também ‘boa para pensar’” (p. 44), visto que a comida porta significados simbólicos diferentes de acordo com as culturas. O estudo das culturas afro-brasileiras revela o quanto nossa culinária brasileira é repleta da contribuição dos afrodescendentes.

Dança e festa, roupas e adereços

A obra *Aqaltune* (2012) é a única que aborda os temas da festa e da dança. Aborda de uma forma bem didática, explicando como esses elementos surgiram e como eles foram incorporados à cultura brasileira. No trecho a seguir, Kafil, um garoto que conhece bem a floresta, explica para Guilherme, um dos personagens principais da história, como são as festas na aldeia quilombola, que a festa é a congada e o que acontece na congada e de como essa festa entrou para o folclore brasileiro.

São festas tradicionais, a gente dança maracatu e congado. (MASSA, 2012, p. 69)

Essa festa é a congada. Vem do Congo e de Angola. (MASSA, 2012, p. 78)

Faremos a dança das espadas, as danças guerreiras, que simbolizam as lutas para defender o reino do Congo. Hoje é uma festa que faz parte do folclore brasileiro, como tantas outras que tiveram

origem lá na África: o batuque, o lundu, marabaixo e o maracatu. (MASSA, 2012, p. 79)

Roque Laraia (2005), sociólogo e estudioso da cultura, observou também como a dança pode estar associada a rituais sagrados em várias culturas, das mais antigas às mais atuais, das mais distantes às mais próximas. A dança é a ritualização do movimento, um processo impregnado de significação e relevância cultural.

Em *Aqaltune* (2012), as vestimentas e adereços são utilizados para descrever as personagens vó Cambinda e a princesa Aqaltune. A descrição da personagem Maria, a seguir, alude à Tia Nastácia, personagem criada por Monteiro Lobato: “Era grande, forte, usava um vestido branco e um lenço da mesma cor na cabeça” (MASSA, 2012, p. 21). Neste outro trecho, os adereços descrevem como a princesa do Congo utilizava esses adereços quando era princesa e traz também como se vestia quando era a guerreira: “Os cabelos sempre ficavam presos e arrumados como devem ser os cabelos de uma princesa, seguros por uma tiara dourada. No pescoço, trazia vários adereços, colares de metal e contas” (p. 46). E ainda: “[...] usava uma veste simples de couro feito com pele de um mamífero” (p. 46).

Em *Você é livre*, os nobres são descritos como “nômades de pele mais clara, vestidos com túnicas azul-índigo, a cabeça coberta por belos turbantes brancos, amarelos ou ocres” (TORRÈS, 2012, p. 11). Os familiares recostam-se em almofadas (que por sinal é uma palavra de origem árabe, como em geral as palavras da língua portuguesa que começam com “al”), as meninas cobrem-se com “seus véus mais bonitos: Samia com um véu alaranjado e Mariama com um véu vermelho que combina tão bem com as pulseiras brilhantes que seu pai lhe trouxe da cidade. São pulseiras de plástico, mas

brilham como outro” (2012, p. 22). Assim, as características da cultura tuaregue são desenhadas ao longo da narrativa.

A obra *A Tatuagem* descreve como as mulheres utilizam dos adereços roupas e tatuagens para chamarem a atenção dos homens. “[...] longas horas ajeitando o cabelo, o cinto de contas em volta da cintura e os colares espalhados pelo pescoço. Andava seminua [...] seu corpo negro e esguio era adornado com pequenas tatuagens gravadas Na pele das costas e dos ombros” (BARBOSA, 2012, p. 7). De acordo com Dall’Agnol (1986, p. 72), para o africano “vestir não é cobrir ou esconder o corpo, mas orná-lo. [...] o nu só se restringe estritamente aos órgãos genitais. O importante não é a pessoa, mas a veste”, a vestimenta retratada naquele cenário histórico da narrativa evidencia o caráter simbólico e significativo do uso da roupa.

Religião

De acordo com Dall’Agnol (1986), “a crença é o motivo de viver. A crença em si não é o dom sobrenatural da fé. A crença é o conjunto de razões pelas quais hipotecamos as ações de nossa vida” (1986, p. 48). A religião, em *Aqualtune*, destaca-se de forma implícita e explícita, como veremos nos trechos destacados. No trecho a seguir acontece de forma implícita: “[...] porque era uma ‘preta velha’ [...]” (MASSA, 2012, p. 24), pois, para que saibamos que se refere à religião do candomblé, precisamos ter esse conhecimento prévio, já que na obra em momento algum menciona-se ou explica-se o que é uma “preta velha”. Já no trecho a seguir essa referência à religião dos africanos e afrodescendentes fica mais explícita: “Para nós que viemos da África é a manifestação de uma deusa, que tem força da natureza. Para as tribos da África, essa deusa é chamada de Iansã, para nosso povo, os bantus, é a Bamburucema. Nunca acontece por acaso. Deusa das tempestades, raios e trovões” (MASSA, 2012, p. 31).

Um pouco mais adiante, a personagem Kafil explica um ritual de cura, ainda que nos trechos anteriores não houvesse esse tipo de explicação: “– Isso é um ritual de cura. Ela está fazendo uma reza, bem baixinho, pedindo proteção. Vó cuidou do machucado, agora tá cuidando das forças que a gente não vê com esses olhos” (2012, p. 42). Esses trechos referem-se às entidades ou aos guias pertencentes ao culto do candomblé.

Na obra *A tatuagem*, aparece a seguinte referência às crenças religiosas: “[...] que os *juogi*, espíritos dos mortos, habitavam os corpos de determinados animais” (BARBOSA, 2012, p. 15). Mais adiante, a narrativa faz referência ao “matraquear sinistro dos chocalhos que os tocadores de nyatiti trazem amarrados em volta das canelas. Esses músicos, com seus instrumentos de corda, atuam nos funerais entoando canções de lamento e louvor aos mortos” (p. 25), o que revela a tradução de culto aos ancestrais.

Em *Orixás do Orum ao Ayê* (MIR, 2011), conta-se a história da criação do mundo e dos seres humanos, na perspectiva do Candomblé na forma de quadrinhos. A obra inicia com o surgimento de Olorum e de como foram criados todos os outros orixás. Olorum vivia sozinho, até que em determinado momento ele se espreguiça e a vida nasce, nasce da água que cai e forma poças e vão tomando a forma de um ser. Esses seres eram parecidos com Olorum, e com um sopro Olorum concede vida ao ser, assim nasce o primeiro orixá: Oxalá. Olorum decide criar mais orixás. Após ter criado os orixás, Olorum manda Oxalá ir ao Ayê criar terra firme, já que o Ayê era um imenso oceano, porém Oxalá fracassa em sua missão. Quem recebe a missão de criar terra firme é Odudua. Após ter criado terra firme, Olorum manda Oxalá povoar a terra. Com a ajuda de Nanã, Oxalá cria o homem e a mulher. Assim, o mundo é criado.

O antropólogo Claude-Lévi Strauss, em sua obra *O pensamento selvagem* (2008), apresenta uma

percepção das culturas totalmente em oposição à tradicional polarização culturas primitivas *versus* culturas mais evoluídas. Ele rejeita a ideia de evolução para hierarquizar culturas a partir de suas práticas religiosas ou científicas, como se as sociedades evoluíssem a partir de um período marcado pelo pensamento mágico para sociedades científicas e tecnológicas. Sobre isso, comenta Laraia: “Assim, ao invés de um contínuo magia, religião e ciência, temos de fato sistemas simultâneos e não-sucessivos na história da humanidade” (LARAIA, 2005, p. 88).

As obras aqui analisadas permitem, no contexto de um diálogo em sala de aula, comparar as experiências religiosas islâmica, cristã e afro-brasileira. Dessa maneira, a partir do conhecimento da religião do outro, o respeito torna-se possível. Isso não implica a relativização da tradição religiosa dos alunos, mas o entendimento das várias expressões humanas de devoção, afeto, reverência e fé. Além disso, havendo afrodescendentes em sala de aula, suas tradições religiosas serão tratadas com o devido respeito e reconhecimento.

Considerações finais

A partir da análise das obras selecionadas – *Aqultune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa (2012), *A tatuagem*, de Rogério Andrade Barbosa (2012), *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo (2006), *Kamazú*, de Carla Caruso (2011), *Orixás do Orum ao Ayê*, de Alex Mir (2011) e *Você é livre*, de Dominique Torres (2012) –, foi possível alcançar o objetivo proposto por este trabalho, o de compreender a problemática de como a cultura africana e dos afrodescendentes é retratada nos livros de literatura infantojuvenil pertencentes ao PNBE do ano de 2013. Dessa maneira, diante do conceito de cultura trabalhado em estudiosos da antropologia, como Roque Laraia, dos estudos culturais, como Stuart Hall e Kathryn Woodward, e da cultura

afro-brasileira e das relações étnico-raciais, como Kabengele Munanga, percebemos que as obras analisadas abordam os elementos constitutivos da cultura africana e afro-brasileira. Esses elementos, que constituem a cultura africana, estão presentes nos livros distribuídos pelo projeto PNBE de 2013. Isso permite que estudantes brasileiros das escolas públicas de educação básica brasileiras tenham contato com a cultura afro-brasileira e africana, seja em relação à linguagem, seja em relação às histórias e lendas, às roupas, comida, costumes, isto é, tudo aquilo que contribui para a fundação de uma sociedade. E, dessa maneira, a experiência escolar nos ensinamentos fundamental e médio poderá servir para formação e sustentação de uma cultura de paz e compreensão da diversidade cultural brasileira.

Notamos, além disso, que nenhuma obra traz algum tipo de atividade nos prefácios, capas ou anexos, também nenhuma das obras propõe uma reflexão teórica sobre que é cultura e de como podemos compreendê-la. Essa é uma tarefa que cabe à escola e aos professores protagonizar, apresentando propostas, elaborando materiais, propondo projetos de pesquisa e leitura de materiais de apoio, que possibilitem o aprofundamento das discussões. Como havíamos discutido anteriormente, as obras literárias infantojuvenis configuram-se como excelente ponto de partida para abertura de um diálogo com os estudantes sobre a cultura em que habitamos, que ajudamos a construir e que nos constrói. Essas obras permitem aos leitores a possibilidade de olhar a realidade a partir do ponto de vista do outro, a experiência da alteridade. Permitem também a reflexão sobre as diferenças que há na sociedade e como elas precisam ser lidadas em termos de respeito, aprendizado mútuo e reflexão profunda. As obras analisadas oportunizam a compreensão da história e da cultura africana e afro-brasileira, indo ao encontro do que estabelece a Lei n. 10.639/03.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, Jorge. Comandante Hussi. Ilustração de Pedro Sousa Pereira. São Paulo: Editora 34, 2006.
- BARBOSA, Rogério Andrade. A tatuagem: reconto do povo Luo. Ilustração de Maurício Negro. São Paulo: Editora Gaivota, 2012.
- BEUREN, Ilse Maria. Como elaborar trabalhos monográficos: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em 10 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acessado em 10 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- CARUSO, Carla. Kamazu. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2011.
- DALL'AGNOL, Sylvio Giocondo. Balaô cultura e vida na África. Porto Alegre: Estef, 1986.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. A temática étnico-racial nos livros infantis da Pallas Editora. Anais do II Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Porto Alegre, 12-14 de maio de 2010. Porto Alegre: EdiPucRS, 2010.
- EYERMAN, Ron. Cultural Trauma: Slavery and the Formation of African American Identity. New York: Cambridge University Press, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. Política e Sociedade, v. 10, n.18, abril 2011.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- KENDI, Ibram X. Stamped from the Beginning: The Definitive History of Racist Ideas in America. New York: Bold Type Books, 2017.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. Trad. Tânia Pellegrini. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- MASSA, Ana Cristina. Aqaltune e as histórias da África. São Paulo: Editora Gaivota, 2012.
- MIR, Alex. Orixás: do Orum ao Ayê. Ilustração de Caio Majado. São Paulo: Marco Zero, 2011.
- MOURA, Glória. Do direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69-99.
- MUNANGA, Kabengele. Origens Africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas e civilizações. 3. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2012.
- MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no I Seminário de Formação

Teórico Metodológica, SP. 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?* Revista da ABPN, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012.

ROLAND, Walter. *Violência e trauma: marcas do corpo negro*. Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC, Curitiba (PR), 18-22 julho 2011. Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0050-1.pdf>. Acessado em: 29 ago. 2020.

THEODORO, Helena. *Buscando caminhos nas tradições*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 83-99.

TORRÈS, Dominique. *Você é livre*. Ilustração Christiane Costa; Tradução de Maria Valéria Rezende. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1985.

Submissão: janeiro de 2022

Aceite: maio de 2022.