

ROSÂNGELA ACCIOLY LINS CORREIA



# AKPALÔ

COMPONDO LINGUAGENS AFRICANO-BRASILEIRAS  
PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DE SANTO AMARO DE IPITANGA

**AKPALÔ**



## **Universidade do Estado da Bahia - UNEB**

José Bites de Carvalho

**Reitor**

Marcelo Duarte Dantas de Avila

**Vice-Reitor**



## **Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB**

**Diretora**

Sandra Regina Soares

**Conselho Editorial**

Danilo Gusmão de Quadros

Darcy Ribeiro de Castro

Hugo Saba Pereira Cardoso

Luiz Carlos dos Santos

Maria das Graças de Andrade Leal

Rudval Souza da Silva

Thiago Martins Caldas Prado

**Suplentes**

Aliger dos Santos Pereira

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Maristela Casé Costa Cunha

Marluce Alves dos Santos

Mônica Beltrame

Reginaldo Conceição Cerqueira

Valquíria Claudete Machado Borba

Rosângela Accioly Lins Correia

# AKPALÔ

compondo linguagens africano-brasileiras para o  
currículo da educação infantil de  
Santo Amaro de Ipitanga

Salvador  
EDUNEB  
2018

© 2018 Autora

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.  
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica,  
resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil em 2018.

### **Ficha Técnica**

#### **Coordenação Editorial**

Nerivaldo Alves Araújo

#### **Coordenação de Design e Diagramação**

Sidney Silva

#### **Normalização**

Fernanda de Jesus Cerqueira

#### **Criação de Capa**

Henrique Rehem Eça

#### **Revisão de Provas**

Nerivaldo Alves Araújo

George Luís Cruz Silva

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Bibliotecária: Fernanda de Jesus Cerqueira – CRB 162-5

---

Correia, Rosângela Accioly Lins

Akpalô: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da  
educação infantil de Santo Amaro de Ipitanga/ Rosângela Accioly Lins Correia. –  
Salvador: EDUNEB, 2018.

201 p.: il.

ISBN 978-85-7887-336-3

1. Educação de crianças. 2. Práticas pedagógicas. 3. Currículo - avaliação.

CDD: 372.2

---

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula

41150-000 – Salvador – BA

editora@listas.uneb.br

www.uneb.br

Esta Editora é filiada à



Associação Brasileira das  
Editoras Universitárias

Dedico essa obra a Deus Yeshua, que nunca me abandonou.

Aos meus ancestrais avós maternos e paternos.

Aos meus pais, em memória João Accioly Lins e Gracia Maria, por me abrirem o caminho para a vida.

Aos meus tios, Haroldo Athayde e Raimundo Accioly, suas esposas, filhos(as) e a toda família que seguraram minhas mãos na infância.

Às minhas filhas amadas, Nicole Accioly e Renata Lins, pelo amor incondicional que tanto preciso.

Aos meus netos, amor perfeito Guilherme Lins e Gustavo Lins.

Nestes tempos

Caminhei por caminhos CA-RI-NHOS

Desvendei mistérios I-NI-MA-GI-NÁ-VEIS

Desbravei mares CAU-DA-LO-SOS

Dias difíceis EX-PEC-TA-TI-VA

Persistir

Insistir

Resistir

Descobrir

Enfim

Nesta caminhada, tantos achados foram feitos e no final, é somente as nossas origens que são a descoberta do melhor lugar, em que abrigamos o que temos, a percepção das nossas raízes que fundamentam a nossa existência, ir ao passado projetando o futuro.

Ah, outrora não havia encontrado pares.

OS EN-CON-TREI

Achados valiosos, estética essencialmente profunda em minha identidade, neste caminho que escolhi e que me caracterizam como educadora.

COMUNALIDADE

ANCESTRALIDADE

ALTERIDADE

SENSIBILIDADE

EMOÇÃO

CONSCIÊNCIA

LIBERDADE

Apropriar-se dessas verdades, em uma relação com um mundo  
cada vez mais líquido e ilusório. Lutar com as armas do  
EDUCADOR, diante dos obstáculos impostos à educação. É, sem  
dúvida, um desafio, e dos grandes!

Enquadrar, incluir ou excluir?

PROVOCAÇÃO

LUTA

Caminhos a perseguir

Persegurei a minha VOCAÇÃO

A minha causa...

(Rosângela Accioly Lins Correia)



# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	13
<b>INTRODUÇÃO</b>	19
<b>DINÂMICAS SÓCIO-HISTÓRICAS DE SANTO AMARO DE IPITANGA</b>	27
OS TUPINAMBÁ: FRONTEIRAS ENTRE PASSADO E PRESENTE EM SANTO AMARO DE IPITANGA	30
<b>Reserva Thá-fene, uma história recente</b>	34
JESUÍTAS: OCUPAÇÃO E DOCILIZAÇÃO	37
POVOS AFRICANOS: FORÇA CIVILIZATÓRIA E RESISTÊNCIA	41
<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO A SER CONQUISTADO</b>	55
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUÊ TE QUERO?	64
ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
<b>Educação infantil e a pedagogia do recalque</b>	87
<b>AGÔ: CONTANDO HISTÓRIAS, ULTRAPASSANDO A PEDAGOGIA DO RECALQUE</b>	97
QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA (HELENA CHOMPRÉ ET AL)	99
A CAIXA DE LÁPIS DE COR (MAURICIO VENEZA)	102
A MENINA E O TAMBOR (SÔNIA JUNQUEIRA)	104

UM TESOURO PARA TODOS - CONVERSANDO SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL (NEWTON FOOT).	106
CANTA E DANÇA (GRAÇA LIMA)	107
<b>Enrilé, o caçador e outros contos africanos</b>	110
<b>A árvore de iroco</b>	110
<b>Moremi derrota os inimigos</b>	111
<b>A princesa que não falava</b>	113
<b>Xangô e os camundongos</b>	115
<b>Erinlé, o caçador</b>	116
<b>Oxum e o ouro</b>	117
<b>Por que as mulheres têm cabelos longos</b>	120
<b>A lenda de oraniã</b>	121
ELEGUÁ E A SEMENTE SAGRADA DA COCA (CAROLINA CUNHA)	123
O TRAÇO E A TRAÇA (ROSEANA MURRAY)	130
A MULTIPLICAÇÃO DE PÃES E PEIXES (WILLIAN LUZ)	134
SALÃO DE JAQUELINE (MARINA MASSARANI)	135
O LIXO QUE QUERIA SER REICLADO - COLEÇÃO OUTRAS HISTÓRIAS	139
SIKULUME E OUTROS CONTOS AFRICANOS (JÚLIO EMÍLIO BRAZ)	140
<b>Por que o sol e a lua foram morar no céu</b>	140
<b>A origem da morte</b>	142

<b>A história da menina que não respeitou a tradição Ntonjane e o que aconteceu com ela</b>	144
<b>Sikulume</b>	145
<b>A mãe canibal e seus filhos</b>	147
<b>A história de Mbulukazi</b>	149
A TURMA DO PERERÊ 365 DIAS NA MATA DO FUNDÃO (ZIRALDO)	151
A CANÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, UMA HISTÓRIA DE ELIFAS ANDREATO COM MÚSICAS DE TOQUINHO PARA A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA (ELIFAS ANDREATO)	154
OLHAR A ÁFRICA A VER O BRASIL (PIERRE VERGER)	169
ÍNDIOS NA VISÃO DOS ÍNDIOS FULNI-Ô (SEBASTIÁN GERLIC)	171
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	185
<b>REFERÊNCIAS</b>	191

## PREFÁCIO

Akpalô, rasgando o futuro com esperança!  
“Graveto é quem derruba panela”.

Esta é uma obra de orientação aos educadores e aprendizes! Esta pesquisa acompanha os limites e avanços da implementação da legislação que trata do ensino da História da África, da Cultura Brasileira e Indígena no currículo escolar a partir da experiência educacional em um município da região metropolitana de Salvador. A autora é uma educadora de larga experiência e militância. Uma *griot* diaspórica; opera a vida debruçada nas mutações da mesma e em suas diversas formações multiculturalizadas. Seu desafio é a autenticidade e o convívio com as histórias que educam e libertam. *Akpalô: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga* é uma contação de história. Então, a educadora, antes de mais nada, é uma contadora de histórias. Move-se numa teia composta de magia e encanto do próprio cotidiano. Esta plasticidade literária inventada e reinventada pode ser dilaceradora e cruel, mas é deliciosamente reveladora de novos caminhos, restando, por vezes, ser balsâmica e redentora. Gosto dessa possibilidade de enfrentar situações difíceis como os lugares e seus nomes, os falares e seus múltiplos, assim como os inventários e suas dobras. Suas asas cansam e descansam como uma ave que navega em ares em busca de vastidão de saberes. Suas palavras são palavras de arribação! Comunidade, Ancestralidade, Alteridade, Sensibilidade, Emoção, Consciência, Liberdade, Provocação, Luta.

Sua pesquisa é vinculada a projetos – O Prodesse – Programa Descolonização e Educação do CNPq que a fisgou e ela, se metamorfoseando ali como uma nuvem que se transforma, dialoga com as/os mais caras/os e dedicadas/os pesquisadoras/educadoras/res do nosso tempo, Narcimária Luz, Ana Célia, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Kabenguele Munanga, Marcos Terena, Wakay, entre outros. Invoca os pressupostos ético-filosóficos, os costumes e valores morais que orientam uma cosmovisão africano-brasileira. Os provérbios como memória e repertório são acionados para explicar por que não devemos nada aos pressupostos e aos costumes dos outros povos colonizadores se temos um repertório rico e libertador para os nossos próprios dilemas. “Graveto é quem derruba panela”, como nos avisa, através de um dos trechos da obra.

O território é um campo de saber e fazer. Santo Amaro de Ipitanga, este é mote da identidade. O nome do lugar como início de uma grande narrativa. Nesse tecido, surgem os originários Tupinambá e os negros aquilombados do Urubu. Que assunto civilizatório para iniciar um papo com as nossas crianças, hein? Cunhabebe, líder indígena e João Malomi, líder negro, podem nos ajudar, sem dúvida, a pensar a Confederação dos Tamoios em 1554 e o Levante do Joanes em 1814, aliançada com os novos ensinamentos do Quingoma, localidade do Município e, também, casa religiosa de culto angolano; os saberes indígenas da reserva Thá-fene e suas tradições, que estão se refazendo e mantendo as nossas civilizações vivas. Estas são referências tópicas para pensar nosso lugar e nosso movimento. O lúdico e o

mágico enfeitam a pitanga vermelha, água vermelha, o rio dos xamãs que nos dizem mais do que sabemos nas escolas.

O caminho da autora é encontrar caminhos para dar conta de refletir a diversidade étnica/linguística no universo da criança/infância. Para isso, e esta é a maior contribuição para a natureza de suas pesquisas e proposições, o universo de Levinas e de Fanon, com sua alteridade do eu primordial e a descolonização mental dos alunos e professores, são cruciais. Ah! Existe uma fenomenologia da existência em nome da ética do espelho na qual só enxergamos a própria imagem! É preciso uma ética da alteridade com o outro, como somente outro! Porque quando avistamos o outro, não somos mais nós mesmos, o outro nos interpela! A presencialidade nos desperta pelos rostos que nos apresentam. Daí, a atitude filosófica/educacional da autora nos converte para esta dimensão de como as coisas acontecem e de como a negação do ser não contribui para a descolonização do pensamento e a criança acaba por ficar atada a uma existência limitada e castradora. Sua proposta pedagógica é fundada na ética da coexistência, o que impõe uma maior representação e intersubjetivação com os sujeitos que habitam aquela comunidade ipitanguense. Mesmo em uma cidade partida ao meio, notamos que todos os lados da cidade reclamam uma maior identidade com o que existe ali, hoje e no passado.

O que se pretende com este projeto educacional? O que estamos fazendo com os conteúdos curriculares e o que podemos fazer já que dispomos de mecanismos legais e profissionais para um melhor desempenho das políticas educacionais no município? A autora acaba nos oferecendo um quadro um tanto desanimador

e estimulante. Porque as crianças dificilmente são chamadas a assumirem suas identidades e narrativas. Os professores prescindem de uma formação que leve em consideração esta multidiversidade. Por isso, a autora dessa obra nos diz na página 79:

Ora, Santo Amaro de Ipitanga demonstra sua opulência civilizatória, que se desdobra nas leis 10.639/03 e 11.645/08, quando em suas terras a história de povos milenares se desenha conjuntamente com a narrativa do município. Essas expressões civilizatórias precisam aparecer nas práticas pedagógicas, nos projetos, nas histórias que são narradas, nos murais, enfim no cotidiano das crianças ipitanguenses.

Também, é revelador o que a autora nos registra ao discorrer sobre a superação da pedagogia do recalque, a insuficiência do acervo e a baixa preparação dos professores. Tudo isso muito bem relatado na constatação de que a maioria dos livros didáticos não comporta ilustrações e conteúdos os quais valorizam pessoas negras e indígenas.

Ana Célia nos deu um farol e seguimos seus passos sobre algo evidente: a ausência ou a depreciação da imagem da pessoa negra nos livros didáticos. De lá para cá, conseguimos reverter parte dessa situação com uma vasta produção literária afirmativa da civilização africana no Brasil. Mas o racismo é uma chaga milenar que se reinventa, se locupleta em tramas sofisticadas e em modernagens cibernéticas. A autora apresenta isso com muita exemplaridade ao analisar uma sequência de livros, a presença do imaginário civilizatório africano e como os educadores utilizam este acervo. Mas avança, como deveria ser, e já localiza obras e autores que contam histórias e lendas valorosas sobre a nossa imagem

e presença no mundo. Ressemantiza, revigora e remonta obras, contextos e significâncias, enfim, sua linguagem é dada ao multi e ao amplo que há em nós. Prova que temos muito chão a escavar para a riqueza civilizatória dos povos que habitam essa terra. Sua estética é das cores, oralidades e corporeidades, tudo quanto existe em nosso mundo imenso de muitas águas. A autora, não só busca um sentido para reacender a chama de uma proposta pedagógica baseada numa estética da existência e das comunalidades, ela pratica esta estética, e, isso é o mais rico em sua trajetória.

Sua viagem foi provocadora para esta quadra do tempo no qual precisamos mais do que constatações e visões desesperançosas. O Akpalô da autora são seixos de vários caminhos que vão brotando no acontecer do tempo. Nossos Arkhés, nossos Orikis, nossos Orins, nossos Itans! O Livro Sikulume, analisado pela autora, nos diz: “o sol de ontem pode ter se posto, mas sua luz iluminará os dias que virão”. Este é o desafio do nosso tempo e a autora não nos deixa sem refletir acerca disso!

Agradeço com imensidão a oferta de anunciar a face dessa obra rica em seu instrumento de luta educacional e promissora em doação de sentidos e afetos para os nossos antepassados e presentes! Bem, agora que estamos em momentos difíceis, pensar sobre nós, a partir de nós, surge como uma generosa esperança revolucionária. Oba Kaô!

Sérgio Obadeyi São Bernardo  
Mestre em Direito Público-UNB  
Doutorando em Difusão do Conhecimento-UFBA  
Professor Assistente da UNEB - Campus I



## INTRODUÇÃO

Lá vai, lá vai  
A turma arretada que o adversário arreceia  
Eu quero saber, por que ele me odeia  
Eu sou coluna de aço, se tu quer passar arrudeia  
Eu sou coluna de aço, se tu quer passar arrodeia.

Toada popular de São Luís do Maranhão e utilizada em  
uma canção por Lenine.

Na busca por superar os paradigmas neocoloniais que encontrara nas escolas de educação infantil, nas quais atuamos, descobrimos o grupo de pesquisa do Programa Descolonização e Educação (Prodes), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que desenvolve produções científicas e acadêmicas no contexto da diversidade cultural nas Américas. Grupo de pesquisa vinculado ao CNPq que integra a linha 1 do Programa de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Essas produções vêm fomentando pesquisas, estudos e atividades de ensino e extensão numa ética de coexistência e de direito à alteridade civilizatória dos povos que caracterizam o continente americano.

O conceito de descolonização adotado pelo Prodese constrói suas elaborações políticas e ideológicas a partir de Fanon (1979, p. 21), quando afirma:

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, em verdade, criação de homens novos. Há, portanto na descolonização a exigência de um reexame integral da situação colonial.

O Prodes apresenta uma postura político-filosófica que investe em reflexões propositivas acerca das *arkhés*<sup>1</sup> que contrapõe o discurso neocolonialista bem como abrange discussões sobre o direito às alteridades civilizatórias dos povos e a ética da coexistência, alimentando pesquisas sobre a dinâmica e o universo simbólico africano-brasileiro. Desse modo, o Programa oportuniza condições para criar proposições teórico-metodológicas no sentido de implementar perspectivas de linguagens para uma Educação Pluricultural.

Ao realizarmos experiências teórico-metodológicas de vanguarda e elaborações estéticas na área da Educação que procuraram se manter à frente de seu tempo, percebemos que estávamos trazendo uma nova perspectiva: a Educação Pluricultural, a exemplo da mini comunidade *Obá Biyi*, que em 1977 formulava suas elaborações de mundo a partir do viver cotidiano das comunicações, tendo como referência as presenças africano-ameríndias. Isso se configurava numa resposta à nossa angústia na condição de educadora: a de produzir metodologias que colocassem no currículo escolar a história e a cultura da população negra.

Para iniciarmos essas reflexões partimos da importância das *arkhés* civilizatórias que compõem a territorialidade de Santo

<sup>1</sup> Palavra de origem grega que se refere tanto à origem como ao devir, futuro, princípios inaugurais que estabelecem sentidos, força e dão pulsão às formas de linguagem estruturadoras da identidade; princípio-começo-origem: princípio recriador de toda experiência; gênese (LUZ, 1999).

Amaro de Ipitanga, que já trazem em seu nome a presença dos povos inaugurais:<sup>2</sup> os Tupinambá, que viviam na região hoje chamada de Lauro de Freitas. Assumimos, no âmbito desta pesquisa, reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças da Educação Infantil africano-brasileiras e descendentes dos Tupinambá numa instituição escolar no município de Lauro de Freitas (BA), especificamente em Itinga.

Dedicamo-nos a estudar as contribuições de autores/as que enfatizam o direito à alteridade civilizatória africano-brasileira; o racismo das instituições, principalmente no âmbito escolar; o currículo; a história do contínuo civilizatório africano e dos povos inaugurais; os contos e mitos que constituem o legado africano-brasileiro; além de discussões acerca dos valores urbano-industriais forjadores do projeto de criança e infância submetido às leis do capital. Assim autores e autoras como: Marco Aurélio Luz, Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Hampâté Bâ, Ana Célia da Silva, Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavalleiro, Kabengele Munanga, Elisa Larkin, Marcos Terena, Daniel Munduruku, e outros de igual teor e robustez acadêmico-científica oportunizaram estudos a partir de um novo olhar teórico-epistemológico, contribuindo para a elaboração deste trabalho.

Optamos pela riqueza da língua yorubana para fortalecer o título do trabalho detalhando nossas escolhas teórico-epistemológicas para dar força às narrativas poéticas utilizadas nas composições artísticas das proposições didático-pedagógicas. O termo *apalo*<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Expressão criada por Narcimária Luz para se referir aos aborígenes.

<sup>3</sup> <http://blogdoacra.blogspot.com/2016/02/o-elo-mais-forteo-valor-dos-contos-nago.html>

significa o contador de histórias para os nagôs. Nessa perspectiva, analisamos as práticas pedagógicas das educadoras numa Escola Municipal com crianças de 4 e 5 anos, e como eram desenvolvidas suas ações pedagógicas no que diz respeito às presenças africanas, africano-brasileiras e ameríndias. Fundamentamos as linguagens pluriculturais tomando por base a percepção *odara*, que significa o bom, o belo e o útil na perspectiva nagô, o *ethos*<sup>4</sup> cultural no qual está imersa a territorialidade de Santo Amaro de Ipitanga.

Trazemos as discussões para o território da pluralidade cultural, indagando se as práticas que compõem o patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e dos povos inaugurais acontecem no cotidiano escolar. Para tanto, compusemos proposições que trarão a ancestralidade e, conseqüentemente, subsidiaram essas discussões na escola. Além disso, as entrevistas ofereceram uma trajetória esclarecedora à pesquisa de campo.

A pesquisa considerou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2010b), demonstrando que sua abordagem favorece a promoção de ações afirmativas para uma educação pluricultural. O que é fundamental, especialmente, quando percebemos que, em pleno século XXI, as práticas pedagógicas ainda insistem em concretizar um currículo baseado na escola moderna, cujos pensamentos fundadores estão ligados à ideia iluminista, que mantém a ciência como centro do saber e modelo para toda humanidade.

---

<sup>4</sup> O *ethos* constitui a linguagem grupal enunciada, as formas de comunicação, os comportamentos, a visão de mundo, os discursos significantes manifestos, o modo de vida e a comunicação estética. (LUZ, 2000).

Essas ideias, que têm sua origem epistêmica nos povos anglo-saxões ou euro-americanos, são elementos centrais do currículo até então vivenciado no contexto das escolas brasileiras. No entanto, em 2003 foi sancionada a lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a educação básica deve, também, incluir ações no que diz respeito à

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 pertinente à História do Brasil.

No que concerne aos povos inaugurais, a lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) inclui no currículo do ensino básico

[...] a luta dos povos indígenas no Brasil, cultura indígena brasileira, e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A pesquisa partiu da inquietação acerca da ausência do patrimônio civilizatório dos povos que compõem a população brasileira nos currículos escolares, bem como da dificuldade dos/as educadores/as em construir metodologias que dialoguem com *ethos* cultural das comunicações.<sup>5</sup>

Com base em experiências acadêmicas e de vida, sentimentos animados pela possibilidade de estabelecer, no contexto escolar baiano, perspectivas teórico-epistemológicas e didático-pedagógicas capazes de superar as políticas racistas que influenciam o currículo e ao mesmo tempo, fortalecer as identidades socioculturais das

---

<sup>5</sup> Rede de alianças comunitárias (LUZ, 2000).

crianças africano-brasileiras e aborígenes. Nessa perspectiva, defendemos uma educação pluricultural que admita a coexistência das distintas alteridades civilizatórias como caminho para o fomento de políticas educacionais vigorosas.

Quando retratada a vida dos Tupinambá, foi feito o exercício de compartilhar com os/as leitores/as um pouco da sua compreensão de mundo. Depois ampliamos as discussões para o contemporâneo, partindo da Reserva Thá-fene, presente no município há vinte anos, onde residem os povos Kariri-xocó e Fulni-ô, originários dos estados de Alagoas e Pernambuco. Para compreendermos a colonização, foram abordadas questões relativas à educação jesuítica com sua estratégia pedagógica de ocupação e docilização. Ainda apresentamos a resistência da trajetória dos povos africanos e sua força civilizatória com as histórias de alguns terreiros do município, como o Ilé Asé Òpó Ajagunã, Ilé Asé Aganju e o São Jorge Filho da Goméia, bem como as festas como expressão do patrimônio civilizatório africano e africano-brasileiro no município, dentre outros aspectos.

No texto intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: um desafio a ser conquistado”, ficou demonstrado que as orientações sobre diversidade não foram efetivadas nas práticas pedagógicas da escola. Durante a investigação observamos que as metodologias vigentes estão pautadas na seguinte ideia de berço da civilização: *arkhés* greco-romana, euro-americana ou, ainda, anglo-saxã.

Assim, discutimos a diversidade tendo como norte o documento da UNESCO que trata de diversidade, além de aspectos da legislação que regem a educação infantil no Brasil na atualidade.

Discorreremos, ainda, sobre a pedagogia do recalque, cujo cerne é posicionar as crianças sob uma perspectiva eurocêntrica.

Nos deparamos, portanto, com outro desafio: a aproximação dos/as educadores/as da pujante sabedoria ancestral contida nos povos fundadores do município. Assim, buscamos apoio nas análises dos livros de literatura infantil disponíveis na biblioteca da escola, tendo como base os seguintes critérios: condição social na qual o negro é apresentado nos livros; se as ilustrações humanizam ou são caricaturas que deformam; se as histórias dos livros abordam um repertório positivo, afirmando valores civilizatórios que enalteçam as populações negras em diferentes espaços sociais, construindo visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos e diversidade, bem como dialogando sobre conexão com a família, comunidade, instituições etc.

Consideramos que a aproximação da criança com o livro de histórias a conduz para um universo de fantasias, e, nesse contexto, o livro tem o poder imagético de representar conteúdos simbólicos, além de sua relevância para o imaginário da criança trazido por essa ou aquela narrativa. Devido ao significado de construção intelectual proporcionado pela leitura, construiu-se a seguinte indagação: quais livros tratam das presenças negras e ameríndias? De que forma as tratam? Os/As educadores/as os utilizam? Quando existem personagens negros/as ou aborígenes como são representados/as? Esses elementos são importantes para a escolha da literatura na Educação Infantil?

O/A educador/a do século XXI tem o desafio de superar a racionalidade imposta pela ciência e pelas ideologias imperialistas que trazem um ideal de mundo ditador do que é digno de ser

pensado no currículo escolar, repetindo a ideologia histórico-socio-cultural de dominação que fundou o pensamento ocidental. No entanto, somente a ciência não dá conta de compreender a alteridade e a relação justiça-ética, cuja base são os estudos do filósofo Levinas (1988), que nos faz responsáveis pelo outro, e nos conclama à não indiferença.

Destaca-se por fim, que esta pesquisa teve como principal contribuição aprofundar a *arkhé* da territorialidade de Santo Amaro de Ipitanga, contribuindo para animar propostas que acolham trabalhos na perspectiva da pluralidade cultural no âmbito da sala de aula, oportunizando aspectos das linguagens lúdico-estéticas na educação infantil.



## DINÂMICAS SÓCIO-HISTÓRICAS DE SANTO AMARO DE IPITANGA

Sem dúvida são as lutas e formas de resistência dos povos de ascendência africana nas Américas que irão suscitar modos de enfrentamento e desestruturação da ordem colonial, imperialista, base motriz do ethos capitalista. (LUZ, 2000, p. 51).



**Figura 1** – Desenho de Nicole Accioly, 8 anos

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2014.

Há um provérbio comumente utilizado no contexto comunitário africano-brasileiro que diz: *graveto é quem derruba panela* (LUZ, 2011). Nesse contexto o graveto é representado pelas crianças, que vivem as linguagens e valores africano-brasileiros, as quais precisam superar dia a dia o recalque às suas identidades, através de modos

de insurgências respaldadas por suas famílias e comunidades, desestabilizando e “derrubando” as grandes narrativas que as agridem.

O texto do provérbio nos convida a considerar que por mais discretos que possam parecer, os pequenos combates podem fazer grandes transformações, assim como, um graveto pode tomar uma panela. Nesse sentido, entendemos que os provérbios:

Foram criados e guardados na memória coletiva de nossa realidade histórica. Quero me referir como realidade histórica, que os provérbios refletem não só o contexto comunitário africano-brasileiro, mas também as relações sociais com a sociedade oficial eivada de preconceito e racismo. (LUZ, 2011).

Pensamos metaforicamente os discursos vigentes sobre educação infantil como uma grande panela, cujos conteúdos estão alheios à diversidade cultural de Santo Amaro de Ipitanga.

Um dos primeiros desafios é entender a origem do nome do território onde foi realizada a pesquisa. O nome “Santo Amaro” marca as políticas de catequese dos tempos coloniais, com a presença dos jesuítas no contexto do Brasil. Já “Ipitanga” denominação dos Tupinambá, que viveram no Morro dos Pirambás, antiga freguesia de Santo Amaro de Ipitanga. Hoje, esse território integra o que o governo da Bahia nomeou, em 31 julho de 1962, município de Lauro de Freitas.

O distrito originalmente integrava a cidade de Salvador. Em 1880, passou a distrito de Montenegro, atual Camaçari, depois em 1932 regressou para a cidade do Salvador até 1962, quando foi alterado para município. Depois de onze anos foi agregado a Região Metropolitana de Salvador.

Outro dado importante sobre o território e que delinea o projeto urbanístico neocolonialista é a vinda da Empresa Francesa de Aviação Civil Latécoère, que, no século passado, por volta de 1930, construiu o primeiro campo de aviação da Bahia na antiga fazenda Portela, tendo sido denominada de Aeródromo Santo Amaro de Ipitanga. Tais considerações se fazem necessárias para prevenir o/a leitor/a de que preliminar a construção deste trabalho, fizemos a opção político-metodológica de assumir o nome Santo Amaro de Ipitanga, e não Lauro de Freitas, como convém às razões tecnoburocráticas da geopolítica urbano-industrial que regem a Bahia.

O reconhecimento das *arkhés* civilizatórias que escreveram a história do município, as quais vivem e respiram o legado dos povos Tupinambá e africanos, culturas que influenciaram/influenciam o cotidiano do lugar, é de suma importância para o resgate das identidades locais.

Consideramos a noção de *arkhé* fundamental para entender o território da pesquisa, ou seja:

[...] em qual sistema de civilização se localizam instituições, sociabilidades, valores, identidades, modos de produção, etc. A noção de *arkhé* engloba o princípio de ancestralidade, que se caracteriza pelas bases fundadoras e inaugurais das civilizações e suas dinâmicas sucessórias, os contínuos... A *arkhé* organiza e dá pulsão aos vínculos de sociabilidade, que dá origem a linguagem própria das culturas de participação, caracterizando territorialidades que promovem formas e modos de comunicação tornando possível um corpo livre em permanente movimento de transcendência, e mais do que isso, capaz de realizar e expandir

o modo próprio africano de existir e manter a sua identidade profunda individual e coletiva.<sup>6</sup>

A riqueza do patrimônio civilizatório oriundo de vários povos, que reverberaram na pulsão de vida presente na população infantil, na Bahia, é um dos aspectos socioculturais de importância singular para a pesquisa. Assim, nos dedicaremos a apresentar, a seguir, aspectos sobre a constituição da identidade sociocultural, tendo como referência a presença Tupinambá, seguida dos colonizadores portugueses e, simultaneamente, a pujante presença de povos africanos.

## OS TUPINAMBÁ: FRONTEIRAS ENTRE PASSADO E PRESENTE EM SANTO AMARO DE IPITANGA

Os Tupinambá, termo que significa o mais antigo, são descendentes da sociedade Tupi e até o século XVI viviam na Costa Atlântica. Havia pelo menos 5 milhões de ameríndios quando os colonizadores portugueses chegaram ao extremo sul da Bahia, em 1500. Atualmente, as 215 nações indígenas remanescentes ocupam apenas 11% do território nacional, evidenciando a intensidade da devastação sofrida pelos povos inaugurais, fato desconhecido por muitos professores/as em todo país (TERENA, 2000).

A dimensão civilizatória que compõe o pensamento desses povos tem profunda harmonia com a forma como eles veem e se relacionam com a natureza. Assim estão construídos seus mitos, costumes, crenças, ritos de fé, estruturas societais e outros.

---

<sup>6</sup> Informação verbal fornecida por Luz numa Palestra proferida a propósito da Semana Muniz Sodré, uma homenagem organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em abril de 2012.

A visão de mundo assumida por esses povos desenha-se em hierarquias de *status* e respeitabilidade para as mulheres Tupinambá, pois a elas cabem a preparação e execução do rito.

Os Tupinambá eram guerreiros por essência. Participaram da Confederação dos Tamoios chefiados por Cunhambebe, com o objetivo de evitar a escravização dos povos para os engenhos de açúcar. Esse movimento envolveu todas as nações do Vale do Paraíba Paulista até o Cabo de São Tomé.

O espaço urbano, arquitetônico e social Tupinambá estava organizado por hierarquias, que envolviam o cotidiano com atividades de pesca, caça, plantações de mandioca e horticultura, artesanato etc. As tarefas divididas entre homens e mulheres estabeleciam que a colheita era atividade feminina, enquanto que a abertura das clareiras e a confecção dos instrumentos bélicos, por exemplo, era função masculina. O casamento entre parentes era muito comum.

A forma de educar Tupinambá traz, por exemplo, o conhecimento numa perspectiva lúdica, interligado ao jogo. Assim, a criança aprende quando brinca e, quando se torna adulta, vai trabalhar utilizando os valores aprendidos, a partir dos jogos lúdicos, como: liberdade, respeito, consciência da natureza, evidenciando que todos os conhecimentos aprendidos pela criança se interligam no universo cosmogônico. Para Santos (2004, p. 36):

A constância dos conflitos com as populações indígenas resultava da violação dos seus territórios com o deslocamento da fronteira agrícola e demográfica para a implantação da lavoura de cana e engenhos da instalação de novas formas compulsórias de relação de trabalho, que violavam a divisão de trabalho e a cultura indígena. Esses grupos também se insurgiram

contra a imposição de transformações culturais visando adequá-los e inseri-los compulsoriamente como mão-de-obra nas atividades nascente produção agrária exportadora.

Essa forma descolonizadora de relatar a história dos povos inaugurais precisa fazer parte do cotidiano de nossas crianças, bem como o reconhecimento de multiformas de educar, como indicado por Terena (2000, p. 28):

São povos distintos e que possuem um sistema educacional, cultural, social e econômico distintos, mas que caminham em direção ao futuro, nos rastros dos antepassados. São povos que possuem uma ciência, uma riqueza natural e mineral, que incluem madeiras como o mogno ou minerais como o ouro, o urânio e o nióbio, sem falar na quantidade de fontes de água doce ou da biodiversidade.

A afirmação de Terena anuncia a riqueza do patrimônio civilizatório, cultural, artístico, científico e tecnológico dos diversos povos indígenas no país. Riqueza que está ausente nos cursos de formação de professores/as e nas práticas educativas em pleno século XXI.

É importante salientar que Santo Amaro de Ipitanga tem sua história escrita pelos índios Tupinambá, que habitavam o morro dos Pirambás. Deles vem o nome Ipitanga, em duas versões: I = água e Pitanga = Vermelha, ou seja, Rio Vermelho. Também há a possibilidade de ser Pitanga, alusivo à fruta e sua respectiva cor, árvore nativa desta região (FREITAS, 2008).

A força civilizatória dos Tupinambá em Santo Amaro de Ipitanga se revela no nome de vários bairros, tais como: Cají que

significa rio ou riacho do mato; Japara que quer dizer o que é curvo; Aracui árvore que servia para construir os cochos das casas de farinha; Tapitanga que significa pedra vermelha; Pitangueiras em alusão ao fruto ou pé de pitanga (FREITAS; PARANHOS, 2008).

Itinga, bairro onde se localiza a escola Municipal, *lôcus* desta nossa pesquisa, em Tupi-guarani significa “água branca” ou “água clara”. (FREITAS; PARANHOS, 2008, p.34).

Itinga fica a cinco quilômetros do centro, próximo a São Cristóvão e à Estrada do Coco. Era uma fazenda com o mesmo nome do atual bairro, conforme documentos datados do século XVIII. (FREITAS; PARANHOS, 2008, p.33). No século XX, vai ganhando uma estética cada vez mais urbana, com a chegada do Sr. Antonio Caranguejo à praça, que recebe seu nome, em razão da venda de caranguejos naquele local, que se tornou um ponto de referência. Entretanto, a chegada do “progresso” foi o que levou o sr. Antonio para aquela região, como nos relata uma de suas filhas:

*Antes de vir, ele comercializava nas feiras volantes da Pituba, Nordeste de Amaralina, Ribeira, Boca do Rio, aí com a chegada de Paes Mendonça, o mercado passou a vender verduras e as feiras volantes foram extintas. (Vânia, 2014, informação verbal).*

Essa forma de comércio desenha um novo modelo de organização social e econômico que vai modificando os vínculos de sociabilidade. Vejamos, o comércio que era volante passa a ser fixo com a chegada do supermercado, e as pessoas vão buscando outras territorialidades que ainda não estão demarcadas com essa arquitetura. Dessa forma, é construída a história recente do bairro Itinga, em torno da chegada de Antonio Caranguejo, bairro com

mais de 70 mil habitantes que representa grande parte da população do município, que é de 171.042 habitantes (IBGE, 2012).

## **Reserva Thá-fene, uma história recente**

O bairro de Quingoma, também situado na territorialidade desta pesquisa, nos remete a outra matriz civilizatória importante e constituidora da história de Santo Amaro de Ipitanga. Em Quingoma há uma reserva indígena por nome Thá-fene, que significa Semente Viva. Nela, residem os Kariris-xocós e Fulni-ô, que significa morador das margens do rio Ipanema. Os Kariris-xocós são oriundos de vários povos, como nos relata a narrativa do livro da Thá-fene.

Eles queriam nos catequizar e nós guerreamos muito. Muitos foram massacrados e os sobreviventes Kariris foram aldeados ao redor de uma capela. Depois, muitos sobreviventes de outras tribos foram chegando: Karapotô, Akonã ... e logo em seguida vieram os Xocó e os Nantu e mais tarde os Xucuru e os Pankararu, assim se formaram em uma multiculturalidade que passou a denominar-se KARIRI-XOCÓ. (GERLIC, 1999, p. 12).

A história dos Fulni-ô começou com os Carnijó, os quais eram nômades e viviam entre a Bahia e Pernambuco. Com a destruição do patrimônio natural, foram obrigados a subirem. Então, saíram da Bahia e foram até a Mata no rio Ipanema, próximo à Serra dos Cavalos onde viviam os Fouclaça.

Os índios Kariris-xocós e Fulni-ô, que estão na reserva Thá-fene, vivem em 28 mil metros quadrados de reserva de Mata Atlântica. Eles habitam as terras doadas pela antropóloga, psicopedagoga e ambientalista Débora Fontes. Os mesmos saíram de Alagoas para



a Bahia, em princípio, Wakai, que é considerado o líder da reserva, e depois, 10 famílias vieram para o terreno doado.

Hoje, existe uma relação mais estreita entre os ameríndios e os moradores locais, o que contribui para o fortalecimento identitário desses últimos, uma vez que, os povos inaugurais desenvolvem vários trabalhos educativos com a intenção de aproximar seus valores comunais com os valores dos denominados “brancos”. Essas ações têm promovido a aproximação entre os Kariris-xocós Fulni-ô e a comunidade escolar com a realização de trabalhos educativos. A reserva tem uma linha de brinquedos, com o apoio da fábrica de brinquedos Rosita, a revista “Guardião da Floresta”, publicação de livros como *Índio na Visão dos Índios* e gravação de CD.

As contribuições culturais que os Kariris-xocós Fulni-ô trazem refletem numa relação mais próxima com a natureza,

[...] pois consegue mostrar seu brilho nos poucos espaços que lhe favorece, dando vida a vida e fazendo-nos refletir sobre ela, buscando assim a consciência de um amanhã. (GERLIC, 1999, p. 6).

Nesse contexto, Gerlic (1999) nos afirma que o pajé cuida da vida espiritual, o curandeiro conhece as ervas medicinais, o líder traz sabedoria e conselhos.

O toré, ritual dessas etnias, refere-se a cantos sagrados, cantados nos idiomas nativos ou em português. Nele, são utilizados a xanduca – o cachimbo com tabaco, compondo celebrações com danças nas quais são tocadas as maracas. Por meio dos rituais, os índios revivem seus ancestrais, trazendo amor, força, união, numa busca constante para preservarem sua cultura. Essas celebrações

estão interligadas à natureza, aos animais, às plantas, ao vento, à terra, ao fogo, às águas, numa concepção de ligação às forças divinas.

Assim:

Hoje, nós queremos ensinar ao “branco” a AMAR A NATUREZA, proteger o ambiente, conversar com os animais, não extinguir espécies, tirar da natureza só aquilo que precisa; como também amar a sua família, respeitar os idosos e as crianças, viver com todos como irmãos. (GERLIC, 1999, p. 47).

E mais:

Em uma sociedade indígena cada pessoa da comunidade tem uma função, desde o cacique e os conselheiros até o pescador, o caçador, o farejador, o ceramista... ao contrário do modelo social capitalista, onde poucos têm função e os pobres são desprezados. Para nós uma criança que sobe muito bem nas árvores tem um doutorado naquela atividade e cada atividade do povo é importante. (GERLIC, 1999, p. 47).

Ao longo desses anos, vivendo no município, os Kariris-xocós Fulni-ô procuraram interagir com as escolas do município, com projetos de intervenção pedagógica que abordam sua história e modos de vida. Nesse movimento interativo, os/as alunos/as e suas famílias, os/as gestores/as e os/as coordenadores/as podem visitar a reserva, conhecendo a riqueza contida nos conhecimentos milenares e cosmogonia, legados que orientam suas vidas até o momento atual.

Portanto, existem fortes repercussões da reserva na história recente do município. Assim, estendem-se os vínculos de sociabilidade, a continuidade da tradição, as hierarquias, por meio das heranças dos antepassados.

## JESUÍTAS: OCUPAÇÃO E DOCILIZAÇÃO

Os Jesuítas colaboraram na colonização portuguesa, no Brasil, impondo a língua, hierarquias, instituições, visão de mundo, filosofia, organização urbana, arquitetura, alimentação e educação. O processo de imposição colonial efetivou várias estratégias de controle das relações entre os povos inaugurais. A língua do povo Tupinambá (tupi-guarani), por exemplo, foi um elemento central para o processo de aculturação e imposição de valores.

Em todo litoral brasileiro a língua predominante no início do século XVI era o tupinambá que foi bastante utilizada pelos portugueses para colonizarem o Brasil, tanto assim que os jesuítas para catequizarem os índios traduziam as orações da igreja para a língua tupinambá. O padre José de Anchieta, por exemplo, fez mais de 4.000 versos na língua tupinambá e fez a primeira gramática tupinambá. O tupinambá (tupi antigo) hoje é reconhecida como a língua mais conhecida na atualidade, devido a esses registros escritos deixados pelos jesuítas. (LUZ, N. 2006, p. 17).

E mais:

Assim, foi até o século XVIII, quando o governo português proibiu o uso dessa língua porque no Brasil daquela época só se falava mais o tupinambá misturado à língua portuguesa que não tinha tanto destaque, pois os europeus para se comunicarem com os índios e conviverem em suas terras eram obrigados a dominar sua língua. (LUZ, N. 2006, p. 17).

A Companhia de Jesus, irmandade dos jesuítas, a partir 1549 tinha como líder o padre Manoel da Nóbrega, que comandou a

“docilização”<sup>7</sup> dos povos fundadores, tendo como ponto fundamental a conversão ao cristianismo, por meio da Bíblia Sagrada. Ademais, neste processo, os colonizadores se utilizavam da oratória como estratégia de persuasão e dominação, como tática de convencimento, de que a figura do monarca deveria ser vista com submissão. Esses aspectos facilitaram o acesso às riquezas e ao povoamento da metrópole portuguesa, bem como o mercado com os anglo-saxões.

A atuação dos inicianos e dos missionários de outras ordens religiosas resultou em transformações na estrutura social e política das sociedades indígenas ao imporem novas regras de comportamento que iam desde a proibição do estado de guerra, dos casamentos poligâmicos, à prática da antropofagia, do descrédito de seus sacerdotes e líderes à imposição da religião católica e ao ensino de técnicas agrícolas europeias. (SANTOS, 2004, p. 29).

Outro aspecto importante foi a difusão da pedagogia dos jesuítas assumida pelas escolas ao adotarem o papel de formadora de missionários, que seriam os multiplicadores da ideologia da pedagogia jesuítica. Assim, de acordo com Romanelli podemos verificar nesse período que:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida. Não obstante, esse descompasso no ensino implantado no Brasil-Colônia era fruto do próprio sistema de ensino de Portugal. A educação era arcaica, uma pedagogia autoritária, monopolista no ensino, forjada pela Companhia de Jesus. A diferença intelectual

---

<sup>7</sup> Conceito utilizado por Foucault para descrever a imposição de valores nas relações de poder.

entre Portugal e os países da Europa era tão marcante que se refletia, inclusive, na própria economia, razão pela qual surgiram movimentos contrários à permanência dos jesuítas nos territórios portugueses. (ROMANELLI, 1998, p. 34).

Os nobres e o clero, ou seja, os brancos eram os que tinham acesso à educação da época. Os cursos, destinados à elite, eram Artes e Teologia, com ênfase nos conteúdos de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica.

No período colonial não havia ainda propagação de colégios para pretendentes ao curso superior, a não ser para o clero. Apenas alguns colégios ofereciam essa opção, principalmente para filhos de senhores de engenho, funcionários públicos e artesãos, embora muitas pessoas procurassem se especializar no outro lado do Atlântico, na Universidade de Coimbra que, indubitavelmente, era inferior às universidades europeias, mas com papel importante na formação das elites coloniais brasileiras. (ROMANELLI, 1998, p. 34).

O nome Ipitanga, territorialidade Tupinambá, com a presença jesuítica vai receber o nome “Santo Amaro”, caracterizando a estratégia de introdução e docilização, a partir dos valores católicos do século XVI. Como consequência dessa colonização europeia, surge a exploração econômica, o povoamento, a subjugação da língua e da cultura dos povos que aqui habitavam, e dos povos do continente africano que para cá foram trazidos no cruel processo de escravização. Portanto, o nome da cidade de Santo Amaro de Ipitanga é uma composição híbrida que demarca a presença dos portugueses nesta

região indígena, e a influência do catolicismo, haja vista que o nome é uma homenagem a um santo católico.

[...] protetor dos fabricantes de velas e dos carregadores, evocado para curar os males da rouquidão, reumatismo e dor de cabeça, Santo Amaro de Ipitanga foi canonizado há séculos e adotado por escolha Jesuíta ou Beneditina (troca de favores) como nome para a nova freguesia, criada em 1578 pelos portugueses no bispado de D. Antonio Barreiro. (FREITAS; PARANHOS, 2008, p. 25).

E mais:

Santo Amaro foi monge Beneditino italiano, que nasceu e morreu no século VI d. C. [...] é comemorado em 15 de janeiro, sendo feriado municipal. (FREITAS; PARANHOS, 2008, p. 25).

A igreja da matriz leva seu nome, demarcando a história do povoado que cresceu em seu entorno, de arquitetura barroca-maneirista é considerada um patrimônio secular tombado pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN).

Um ícone da presença portuguesa no município a igreja da matriz foi construída na antiga aldeia de São João. Sua herança artística é extremamente representativa do seu conjunto arquitetônico. Possui duas capelas laterais, silhares de azulejos na nave capela-mor que são dos mais extensos existentes na arquitetura luso-brasileira e datam de 1740/1750, segundo Santos Simões um dos mais respeitados estudiosos em azulejaria. A festa do padroeiro é dia 15 de janeiro. A cidade teve como herança esse nome híbrido Português e Tupi.

Em 1552, Garcia D'Ávila ganhou de Tomé de Souza, primeiro governador-geral do Brasil, catorze léguas de terras do litoral baiano, tornando-se grande latifundiário. Nessas terras, efetivou a construção da Casa da Torre, o famoso Castelo de Garcia D'Ávila, localizada em Praia do Forte, BA. A companhia dos Jesuítas e esse lote de terras originaram a freguesia de Santo Amaro de Ipitanga em 1578, que recebeu a sede de um Governo Geral.

Portanto, essa historiografia oficial (FREITAS; PARANHOS, 2008) esconde a verdadeira história do município, a qual desenha uma trajetória apontando para a imposição dos códigos de valores do colonizador, pois a ideia de exploração estava no processo das tomadas de terras dos Tupinambá ocorrida nesta região, na violência, na perda de território, no genocídio, dentre outras crueldades.

## POVOS AFRICANOS: FORÇA CIVILIZATÓRIA E RESISTÊNCIA

Os povos africanos que foram trazidos forçosamente para as terras de Santo Amaro de Ipitanga trabalhavam nos engenhos de açúcar, produção que enriquecia os “senhores” escravocratas, em razão da plantação da cana-de-açúcar. Santo Amaro de Ipitanga teve a sua economia em destaque através dos seguintes engenhos: Japara, Cají, Quingoma e São Bento.

Os engenhos tinham como característica uma estrutura de unidade rural especializada na transformação da cana-de-açúcar, em açúcar e outros derivados. Estes espaços eram divididos em casa de engenho, casa grande e senzala. Com a vinda de Martim Afonso de Souza, a verdadeira indústria do açúcar foi implantada no Brasil

a partir de 1530. Assim, em 1570 já havia 60 engenhos no Brasil, sua base de mão de obra foi a exploração do trabalho africano.

Alguns fatores contribuíram para a organização econômica dos engenhos de açúcar na região, a saber: o Governo Geral em Salvador no ano de 1549, as missões religiosas, a doação de terras sesmarias aos portugueses, os quais fundaram o povoado de Ipitanga. Dentre as terras, as de Garcia D' Ávila que tinham maior extensão. Assim, ele optou pela pecuária e os outros donatários que receberam terras pela monocultura açucareira. Os engenhos de açúcar se instalaram em Paraguassú, Recôncavo, Itapuã e Ipitanga, tendo seu apogeu entre os séculos XVI a XIX. Essas extensões de terra que estão ligadas até o recôncavo, foram uma das zonas mais importantes no contexto de produção.

Esta vocação para monocultura açucareira e para a pecuária extensiva só foi modificada, posteriormente, com as feitorias baleeiras que se instalaram em Itapuã e a introdução da cultura do coco, na faixa costeira local. (FREITAS; PARANHOS, 2008, p. 18).

Um bairro de relevância é o Quingoma, que reflete a *arkhé* civilizatória de Angola. Os africanos oriundos desse país trabalhavam nas fazendas de engenho na produção de cana-de-açúcar. Ele possui aproximadamente 3.500 moradores que se reconhecem como



remanescentes de quilombos, o bairro ainda leva o mesmo nome - Quingoma.<sup>8</sup>

Alguns elementos representados em Quingoma, tais como: o samba de roda, a capoeira, objetos de tradição são expressões civilizatórias preservadas pela comunidade. Esses repertórios culturais falam da história do lugar, demonstrando um legado africano muito importante em sua constituição que traduz os valores comunais das sociedades negro-africanas.

Por outro lado, a história nos revela o levante que ocorreu às margens do Rio Joanes em 28 de fevereiro de 1814, que aconteceu pouco depois da Revolta no Haiti, em 1808 (REIS, 1996). Os nagôs e os haussás foram responsáveis, na Bahia, “por inúmeras revoltas”, além de que

[...] os escravos aproveitavam as celebrações do calendário cultural dos senhores para participarem de suas próprias tradições, entre as quais as tradições, frequentemente reinventadas, de se organizarem segundo a origem étnica. (REIS, 1996, p. 2).

É importante destacar aspectos da revolução do Haiti, que certamente influenciaram e encorajaram muitas populações nas Américas e Caribe, a exemplo da rebelião de fevereiro de 1814 abortada nas margens do Rio Joanes.

O professor Luz (2000, p. 312), nos ensina que:

---

<sup>8</sup> A comunidade remanescente de quilombo em Quingoma, recebeu, no ano de 2013, a certificação pela Fundação Cultural Palmares. Essa certificação está fundamentada em uma determinação da Constituição Federal Brasileira de 1988, quando nos direciona o seguinte entendimento, que uma comunidade pode se autodefinir etnicamente, a partir de uma vertente étnica e identitária, e para tanto deve ser considerado o histórico dessa comunidade.

[...] a formação dos quilombos antecede as lutas de independência que culminam em 1804 com a vitória do exército de Desallines sobre as forças de Napoleão Bonaparte.

E que

[...] os quilombos constituem, na verdade, a base nacional de suas aspirações e seus valores em oposição ao modo de produção capitalista-escravista-colonial.

E

Como se repetiu em muitos outros quilombos, esta população não era constituída apenas de escravos fugidos e seus descendentes. Para ali também convergiam outros tipos trãnsfugas, como soldados desertores, os perseguidos pela justiça, secular e eclesiástica, ou simples aventureiros, vendedores, além de índios aprisionados pelo avanço europeu. (REIS, 1996, p. 16).

Assim, podemos perceber que os quilombos são espaços territoriais que foram construídos e “[...] que se caracterizam pelo modo de produção comunal africano, centrados em comunidades aldeãs.” (LUZ, 2000, p. 312).

As rebeliões escravas que aconteceram na Bahia na primeira metade do século XIX podem ser explicadas por diversos fatores. Em primeiro lugar, a expansão da economia a partir do século XVIII, que fez aumentar o número de engenhos, a produção de açúcar para exportação e a importação de escravos da África. (REIS, 1996, p. 100).

Quanto às composições das hierarquias e mobilidade social no Brasil, percebe-se que

[...] as identidades étnicas encontraram um solo fértil no Brasil colonial. A sociedade criada na colônia escravocrata estava estruturada em moldes corporativos que refletiam diferenças sociais, raciais, e nacionais. (REIS, 1996, p. 5).

Por tudo isso, os currículos escolares deveriam reconhecer a história do povo negro e suas insurgências, como o levante do Rio Joanes, a Revolta do Haiti em 1808 e a reação da Rainha Ginga ou Ngola Ana Nzinga Mbande, em Angola, à invasão portuguesa. A revolta do Haiti derrotou o exército do “grande” Napoleão Bonaparte e a estratégia de insubmissão da rainha Ginga repercutiu na criação do Quilombo dos Palmares no Brasil liderada pelo herói negro Zumbi dos Palmares.

Feitas essas considerações sobre as rebeliões de africanos na história do Brasil, daremos destaque a um acontecimento histórico extremamente importante, mas que é silenciado e praticamente desconhecido dos/as educadores/as. Refiro-me à luta e à resistência africana que se expressam no levante do Rio Joanes, em 28 de fevereiro de 1814.

O levante começou pela manhã com aproximadamente 250 negros, em sua maioria, mulçumanos. A ideia era atacar uma das práticas mais relevantes da época: a caça às baleias, e, conseqüentemente, às feitorias baleeiras, atividade econômica da indústria de óleo para iluminação pública. Eles colocaram fogo em todas as armações em que eram colocadas as baleias de Salvador a Santo Amaro de Ipitanga. Para maior aderência, houve a junção de

negros de vários grupos de engenhos, tais como o do Cají. Segundo Reis (1996, p. 105-106), o levante ocorreu assim:

No dia 18 de fevereiro de 1814, uma força estimada de 250 homens atacou armações pesqueiras em Itapuã, onde foram bem recebidos pelos escravos pescadores que ali trabalhavam. Eles incendiaram barracões e redes de pesca, e mataram muita gente (as fontes oscilaram entre cinquenta e cem pessoas). Mataram inclusive um feitor e escravos que se recusaram a apoiá-los. Os rebeldes gritavam por liberdade, davam vivas aos negros e a seu “rei”, e pediam morte para brancos e mulatos. Assim dispostos, marcharam para o Recôncavo pondo fogo em muitas casas e canaviais. Mas nunca alcançaram o coração da zona canavieira. Nas margens do Rio Joanes perto de Santo Amaro de Ipitanga, foram derrotados por tropas de cavalaria rapidamente enviadas pelo governo.

Este importante levante aconteceu pela organização e recrutamento de negros no recôncavo baiano e nas ilhas da baía de Todos os Santos, compondo uma página sangrenta da história do município. Aqui houve o combate com as províncias e com as Milícias da Casa da Torre, próximo a Portão, e morreram cerca de 50 a 70 pessoas dos dois lados. Muitos que participaram do levante preferiam o enforcamento, ou se jogaram na água, afogando-se. Dos sobreviventes do massacre, seis foram condenados à força, executados em Salvador na Praça da Piedade e depois tiveram as cabeças cortadas. Outros 23 homens foram deportados para colônias penais em Benguela, África portuguesa (REIS, 1996).

Um dado importante foi a participação feminina nesse movimento de quatro mulheres, dentre elas, a senhora Felicidade e a

negra Ludovina. Muitas pessoas foram enforcadas em praça pública, presas e receberam açoites; os libertos foram deportados. As primeiras referências encontram-se em João da Silva Campos e Décio Freitas, que mais pesquisaram e denominaram o termo Combate do Rio Joanes, cujas palavras de ordem foram “Liberdade sim, se entregar jamais”.

Alguns fugiram do cerco e continuaram a luta fugindo para Alagoas, juntaram-se a grupos étnicos, entre estes, os nagôs. Comandados por haussás, que tinha como líder João, cujo título era *malomi*, que significa sacerdote. João liderou a revolta numa base de quilombo situada nos arredores de Salvador,<sup>9</sup> tendo como agente um escravizado chamado de Francisco Cidade pelos senhores brancos.

Para Reis (1996) a palavra *malomi* vem do *malam*, termo que em língua *hauçá*<sup>10</sup> quer dizer sacerdote. É uma evidência do papel central dos mulçumanos numa rebelião. Na atualidade, o município vive, de 6 a 8 anos para cá, um reavivamento em relação à morte desses heróis. Assim faz-se um momento de reflexão e homenagem às margens do Rio Joanes.<sup>11</sup>

A trajetória histórica vivida pelos/as africanos/as no país foi marcada com genocídios sistemáticos impetrados contra os/as negros/as, filhos afastados de pais, estupro, trabalho forçado, maus-tratos, dentre outras atrocidades, durante o escravismo. No pós-abolicionismo, o povo negro foi empurrado para locais com péssimas condições de moradia, sem oportunidade de acesso a escolarização, sem políticas públicas de saúde, moradia, saneamento básico, enfim

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://olevantedoriojoanes.blogspot.com.br>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

<sup>10</sup> A expressão pode aparecer escrita das duas formas: *hauçá* e *haussá*.

<sup>11</sup> Entrevista realizada com o pesquisador Emanuel Paranhos.

uma terrível situação de abandono foi vivenciada historicamente pela população africana pós-abolição.

Por tudo isso, a historiografia oficial escondeu, por um longo período, os heróis e insurgentes negros do contexto da escola, inclusive a história de Santo Amaro de Ipitanga que relata um levante de importância histórica para constar nos livros didáticos do município, o qual deveria repercutir no entendimento dos estudantes acerca das *arkhês* civilizatórias que compuseram os acontecimentos dessa territorialidade.

Assim, a persistência da história etnocêntrica e colonial nas escolas como “a história oficial do país” traz a imposição dos valores das relações coloniais escravistas.

O homem branco é capaz de destruir por dezenas de vezes o planeta. Tudo isso na vã tentativa de manter uma ordem hegemônica de uma única civilização sobre a grande maioria da população da terra, que não é branca. (LUZ, 2000, p. 132).

Neste contexto, não há lugar para a diversidade, para a pluralidade. Ela tem se imposto como um desafio para as novas gerações. Sobre isso, Luz (2000) nos indaga: Quais os valores civilizatórios de um continente que estabeleceu o escravismo, o nazismo e o fascismo, fenômenos sociais resultantes da competição colonial-imperialista? No entanto:

No contexto das sociedades comunais negro-africanas, a terra possui uma dimensão sagrada. Na cosmogonia negra, o ciclo da vida, o ritmo do universo, estão relacionados também à fertilidade da terra, à fertilidade dos grãos, ao mistério da restituição, da gestação e dos renascimentos. (LUZ, 2000, p. 313).

Contemporaneamente, as instituições africano-brasileiras em Ipitanga caracterizam-se por associações religiosas. Refiro-me ao terreiro Ilê Axé Opó Aganju, criado em 1972 pelo Babalorixá pai Balbino Daniel de Paula. Vila Praiana, iniciado pela Ialorixá Mãe Senhora, descendente da nobre família *axipá*, originária de Oyo e Ketu – cidades relevantes do império Iorubá. Ela, a ialorixá mãe senhora, foi a terceira Iyalorixá do Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador, Bahia. Assim, podemos distinguir a relevância da família *axipá*, também pela trajetória do saudoso Mestre Didi, Deoscoredes Maximiliano dos Santos, filho de Mãe Senhora. Sua descendência conta a história do primeiro terreiro de candomblé na Bahia de tradição nagô, cuja fundadora foi sua trisavó, a Sra. Marcelina da Silva, Oba Tossi, que fundou o Ilê Ase Aira Intile. Vejamos quanta importância religiosa está contida na trajetória *axipá* na Bahia:

Deoscoredes Maximiliano dos Santos (Salvador/BA, 1917). Escultor e escritor. Executa objetos rituais desde a infância; aprende a manipular materiais, formas e objetos com os mais antigos do culto orixá Obaluaiyê. Entre 1946 e 1989, publica livros sobre a cultura africano-brasileira, alguns com ilustrações de Caribé. Em 1966, viaja para a África Ocidental e realiza pesquisas comparativas entre Brasil e África, contratado pela UNESCO. Nas décadas de 60 a 90, participa como membro de institutos de estudos africanos e africano-brasileiros e como conselheiro em congressos com a mesma temática, no Brasil e no exterior. Em 1980, funda e preside a Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asipá do culto aos ancestrais Egun, em Salvador. É coordenador do Conselho Religioso do Instituto Nacional da Tradição e Cultura Africano-Brasileira, que representa no país a Conferência Internacional

da Tradição dos Orixás e Cultura. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ DIGITAL, 2017).

Outro dado importante das *arkhés* civilizatórias é o terreiro São Jorge – filho da Goméia, situado em Portão, uma das mais antigas casas de culto africano no município, oriunda de Angola. Foi fundado há 65 anos pela Ialorixá (Mameto), conhecida como Mãe Mirinha de Portão, reconhecida como pessoa do alto escalão do culto africano-brasileiro, também, como personalidade exponencial. Citada por Jorge Amado no livro *A Bahia de Todos os Santos*, sua história é forte e ultrapassa o tempo:

Nascida a 21/12/1924 e falecida em 18/01/1989, a Ialorixá colocava suas habilidades de enfermeira a serviço da população notadamente carente e aproveitava o prestígio que desfrutava entre os políticos para intermediar pedidos de emprego e melhorias em geral. Dentro do processo sucessório, coube a sua neta, Maria Lucia Santana Neves, sentar na cadeira que pertenceu à velha senhora. Apesar de muito mais nova, “Mãe Lúcia” tem demonstrado competência na difícil tarefa de administrar tão rica herança religiosa e cultural, cujo imóvel foi tombado pelo IPAC, no dia 15 de abril de 2003. Foi o primeiro terreiro tombado pelo Governo do Estado da Bahia. (FREITAS; PARANHOS, 2008, p. 29).

E mais:

*Muitos trabalhos sociais foram desenvolvidos por Mãe Mirinha de Portão, local onde foi implantado o Terreiro São Jorge da Goméia tais como: Busca de órgãos aos governantes, Hospital Menandro de Farias, Centro Social Urbano, Postos de Saúde, Campanhas de Alimentação e distribuição de alimentos,*



*filmagens cinematográficas, surgimento de outros terreiros como o da Sra. Valdete dos Santos sua sobrinha. Muitas das atividades desenvolvidas por Mãe Mirinha participei, por ser filha de duas pessoas amigas de Mãe Mirinha. (Professora Nildélia Silva, 2014, Informação verbal).*

O Bankoma, importante bloco afro, é resultado do trabalho social do Terreiro São Jorge da Goméia, que construiu sua história tendo como ideia principal dar visibilidade à maneira de ver o mundo dos povos de terreiro. Assim, em 2000, foi elaborada a representação de vários povos, como os Bantos, Ketu, Jeje, em uma micareta, caranval fora de época, em Portão. A força e beleza de sua banda refletem a originalidade musical Banto. Suas proposições ampliaram-se e atuam hoje como geradoras de ações sociais na comunidade realizadas a partir de diálogos propositivos com várias oficinas.

Outra *arkhé* representada nessa territorialidade é o Ilé Asé Òpó Ajagunã, segunda casa de nação Ketu em Santo Amaro de Ipitanga. É originária da presença Ketu, está à frente o Babalorixá Pai Ari, filho da Yalorixá Carmelita Flores Macarenhas e filho de santo de Balbino Daniel de Paula. A trajetória do Pai Ari é grandiosa. Em 1997 recebeu o título de Babalawó do professor Abimdolá, presidente do comitê onde fez uma iniciação para Ifá. Em 2001, recebeu o título de Comendador da Cultura Africano-Brasileira na cidade do Rio de Janeiro. Também em 2011 recebeu o título de cidadão baiano pela Assembleia Legislativa do Estado, na sessão especial pelo Deputado Paulo Anunciação que entregou 200 certificados a titulares de terreiros com mais de 25 anos de vida religiosa.

Na África, na cidade de Ilê Oyó, conhecida como Ilê Ifê, cidade de Osun e Oxalá, Pai Ari recebeu o título de Olú Babá Aja (senhor

pai da briga), nome religioso, além de outros reconhecimentos recebidos pela sua grandiosidade do trabalho e ação social, como homem religioso, presidente da Federação Nacional da Cultura Afro Brasil (FENACAB) no Brasil, e que fazem parte 4.700 terreiros (FREITAS; PARANHOS, 2008). O terreiro desenvolve trabalhos sociais de erradicação do trabalho infantil, planejamento familiar, reforço escolar, cursos de corte e costura, serralheria, oficinas pedagógicas, dentre outros trabalhos sociais de grande relevância (FREITAS; PARANHOS, 2008).

Aqui também vale ressaltar as festas populares como expressões civilizatórias na região de Santo Amaro de Ipitanga, como o Samba de Roda que inclui danças e músicas, oriundas do recôncavo século XVI. Além do Samba de Viola de Portão que foi tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN no recôncavo baiano – e proclamado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como obra-prima do patrimônio oral e imaterial da humanidade, em 24 de novembro de 2005 (FREITAS, 2006). Senhor Duzinho esteve à frente no início e, posteriormente, o senhor Paizinho.

Além disso, há as trezenas de Santo Antônio, o presente da Mãe d'água, dos pescadores de Buraquinho e a capoeira, que teve sua revitalização alcançada pelo grupo bloco afro Bankoma, bloco que desfila no circuito do carnaval e possui projeção internacional, tendo participado da Conferência Internacional de Dança em Salvador.

Outras festas que são referências da força da cultura local são os Sambões Juninos – fusão de forró, maracatu, samba-reggae e outros ritmos (FREITAS, 2006). O bumba meu boi, boi-bumbá ou

boi janeiro é um dos folguedos mais populares e essa festa está ligada ao terno de reis.

Diante de sua singularidade é possível perceber o quanto da história do município poderia ser trabalhada em sala de aula, no contexto da educação infantil.

Nosso propósito, nesta seção, foi demonstrar, de modo breve, aspectos da riqueza sóciohistórica e cultural desse território onde está localizada a escola onde desenvolvemos nossa pesquisa. A seguir, procuraremos destacar nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, orientações fundamentais que incentivam os/as educadores/as a acolherem, em suas práticas, o repertório sóciohistórico e cultural que caracterizam as territorialidades das escolas brasileiras.

## **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO A SER CONQUISTADO**

Neste capítulo serão apresentadas algumas reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento oficial que orienta esta modalidade de ensino no Brasil, desde 2010. Nosso propósito é destacar os principais aspectos que constituem o documento, demonstrando que a sua abordagem favorece a promoção de ações afirmativas para uma educação pluricultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil nos ajudam nas análises das práticas na educação infantil, as quais insistem em trazer a história branca como cerne do currículo escolar e modelo universal para todas as crianças. Isso se evidencia, de forma acentuada, na decoração do espaço da sala de aula, nos livros de literatura, nos jogos, nas datas comemorativas, enfim, em todo um modo de existir baseado em sentidos e práticas eurocêntricas.

É urgente que essa realidade mude, pois, por exemplo, em Santo Amaro de Ipitanga temos crianças descendentes de indígenas e dos povos africanos em um percentual de mais de 80%, as quais frequentam a escola e vivem no município. No entanto, percebemos que o currículo escolar ainda se pauta na seguinte perspectiva:

O mundo greco-romano circula nas academias humanísticas como o berço da civilização, enquanto as civilizações africanas, asiáticas e ameríndias são relegadas, recalçadas, como racialmente inferiores e identificadas com o homem pré-histórico, “dignas de

pena” do europeu que, de forma altruísta e munidos de “racionalidade”, deverá colonizar e proporcionar a esses povos “atrasados” uma melhor adaptação evolutiva. (LUZ, 2000, p. 47).

Então, vejamos: as DCNEI são documentos normativos que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas, a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil. Define conceitos de criança/infância, educação infantil, currículo, proposta pedagógica. O professor, segundo a DCNEI, atua como autor na preparação e cumprimento das propostas pedagógicas, sendo evidenciada a importância fundamental que sua formação se pautar nessas diretrizes.

Em 2008, a coordenação geral da educação infantil do Ministério da Educação estabeleceu com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo. A proposta foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho de 2009.

O processo de elaboração incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências de debates e reuniões regionais de forma participativa e democrática. Assim, esse documento tão importante foi elaborado.

O referido documento orienta que o projeto político pedagógico deve ser capaz de conviver com o pensamento plural, com a diversidade étnica, com as várias crenças, com as diferenças de gênero, enfim, propor um diálogo coerente e eficaz para a pluralidade. Entretanto, na unidade escolar pesquisada nenhum dos entrevistados conhecia as Diretrizes de 2010, além de suas práticas destoarem da identidade étnico-cultural das crianças da comunidade, como veremos ao longo da análise dos dados encontrados.

Apesar de todo debate promovido para constituir as Diretrizes, enquanto pesquisadora do Prodesse me incomoda o profundo desconhecimento dos/as professores/as sobre este importante documento e por isso, o impacto qualitativo que poderia promover no cotidiano escolar fica inviável. O que percebemos é que predomina nas escolas um conceito de criança/infância que não reflete a diversidade étnica do país, ou seja, a representação de criança/infância, a partir das diversas civilizações precisam ser representadas no contexto das escolas. As diretrizes salientam o que se entende por criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010b, p. 12).

Também salientamos a necessidade de ampliarmos mais esta concepção evitando o conceito uno e o totalitário, pois os mesmos não acolhem as distintas alteridades civilizatórias, ao invés disto as

dilui e esvazia. O que podemos dizer dos 215 povos indígenas que vivem no Brasil? Será que pensam da mesma forma sobre criança/ infância? E as populações de ascendência africano-brasileiras, o que pensam sobre esse conceito universal? Se estamos falando de alteridades civilizatórias, é necessário que se afirmem os valores desses povos.

Uma contribuição importante sobre alteridade levanta o porquê das nossas inquietações. O filósofo Levinas (apud CARVALHO; FREIRE; BOSI, 2009), na sua obra, afirma que:

[...] O outro não é passível de tematização, nem de conceituação, nem pode mais ser tomado como um objeto conhecido; o outro levinasiano é de uma outra ordem, a qual não cabe numa lógica estritamente racional. A ética em Lévinas não deve, portanto, ser vista sob a óptica (optikê) racionalista, com a qual estamos tão “seguramente” adaptados; ela exige uma outra via: a dos sentidos, a dos afetos e da sensibilidade – onde se é afetado pela diferença, pela alteridade, pelo outro. Trata-se mais de uma ótica (ótikós), que nos remete à possibilidade da escuta ética.

E mais:

Para Levinas o Outro não é outro com uma alteridade relativa. A alteridade do Outro não depende de uma qualidade que o distinguiria do eu, pois essa distinção anula a alteridade. Mas, a relação entre o Outro e eu, não termina em número nem no conceito. O Outro permanece infinitamente transcendente, na epifania de seu rosto ele me chama e me interpela. (SIDEKUN, 2005).

Perceberemos a importância do conceito de alteridade em Levinas (1988), que teve em sua obra muitas contribuições para a história da filosofia contemporânea, a partir dos trabalhos de Franz Rosenzweig, quando questiona o totalitarismo do Estado e o idealismo, facetas perversas do pensamento moderno, que ocasionaram, por exemplo, a perseguição aos judeus. Sobre Levinas (1988) nos afirma Sidekun (2005).

Levinas é um pensador que vai além das perspectivas da subjetividade, do psiquismo e da egologia da Modernidade, inserindo-se na compreensão do reconhecimento dos Direitos Humanos fundamentais ditados pela alteridade do outro que é o fundamento e a dimensão teleológica da justiça.

O conceito de alteridade nos interpela trazendo, sobretudo, uma responsabilidade irrestrita e absoluta do seu significado. Então, a partir das discussões do filósofo lituano, percebemos que a racionalidade não pode dar conta do *ethos* que transita na imagem de vários povos, com relação à sua própria ideia de criança/infância. A cosmogonia desses povos está intrinsecamente ligada a esta consideração, pois ela faz parte desse universo, nasce para cumprir um destino. Sua vida comunal está ligada aos valores socioexistencias contidos nas comunalidades tradicionais. Suas crenças estão ligadas às suas práticas sociais, culturais, religiosas e espirituais.

Para tecer esta abordagem citaremos o filósofo franco-lituano Levinas, influenciado pela fenomenologia que parte do princípio de que é a ética e não a ontologia, a filosofia primeira. A partir dessa percepção as reflexões aqui propostas levam ao entendimento de que distintos povos têm em sua estrutura societária sua própria



identidade, organização, cosmovisão, hierarquias, vínculos comunais, formas de vida, valores, costumes, tradições que se desenham em suas alteridades. Vejamos:

A presença do rosto que vem de além do mundo, mas que me empenha na fraternidade humana, não me esmaga como uma essência nunimosa, que faz temer e se faz temer. Estar em relação dispensando-se dessa relação equivale a falar. Outrem não aparece apenas no seu rosto – como um fenômeno sujeito a ação e à dominação de uma liberdade. Infinitamente afastado da própria relação em que entra apresenta-se aí de choque como absoluto. (LEVINAS, 1988, p. 192-193).

A nossa compreensão de *arkhé* nos obriga a ampliar nossas reflexões, principalmente para pensar o ato educativo através da alteridade radical. Desse modo, muitas questões se evidenciam: qual o discurso universal de criança/infância que atravessa a “história” da formação social brasileira? De que criança/infância estamos falando nos cursos de “formação” de educadores/as? Que “história da humanidade” alimenta esse discurso? Quem é a criança/infância que as políticas de Educação no Brasil (desde a colônia) vêm enfatizando? Onde estão as crianças/infâncias aborígenes nesse conceito finito eurocêntrico e que elaboração de mundo as caracterizam? Onde estão as crianças/infâncias africano-brasileiras nesse conceito finito e que elaboração de mundo as caracterizam?

Nesse sentido, retomo a minha trajetória como integrante do grupo de pesquisa Prodesse, ligado ao CNPq, do qual fiz parte desde 2008 até 2014, elaborando projetos, pesquisas e práticas pedagógicas que dialogam com as alteridades civilizatórias, aqui apresentadas.

O que precisamos é denunciar a denegação da alteridade em vários âmbitos, a partir das práticas pedagógicas e conceitos que reforçam a forma como são representadas essas populações em vários setores da sociedade, como nas instituições civis e governamentais, nas escolas, e nas academias de todo país. Representações que defendem um sistema eurocêntrico que respalda o conhecimento somente sobre uma bacia-semântica, como afirma Luz (2000, p. 29):

[...] as políticas educacionais no Brasil se constituíram como desdobramentos erigidos para legitimar a razão do Estado moderno, num contexto histórico, capitalista e imperialista.

No espaço escolar da educação infantil, é perceptível o não acolhimento da pluralidade cultural e práticas que visam preservar a prolongação colonial, dados que serão demonstrados ao longo deste trabalho.

O silenciamento dessas histórias está imbricado ao racismo à brasileira, que foi constituído com hábitos que naturalizaram essas práticas e é de extrema relevância admitir tal situação, como nos afirma Munanga (2005, p. 18):

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista.

Ainda de acordo com Munanga (2005), é necessário criar, inventar, inovar caminhos para a desconstrução do racismo construído, também é imprescindível criar estratégias pedagógicas que promovam a afetividade das crianças consigo mesmo e com o outro.

Isto ocorre por meio das mídias e telenovelas na construção de seus personagens, fornecendo a falsa impressão de maioria branca no país, na opção restrita e majoritária de bonecas brancas, configurando diferentes disfarces para a perpetração do racismo no país, dentre outros aspectos. Nesse contexto.

As mil formas de fazer o negro odiar a sua cor são veiculadas habilmente, dissimuladamente. O produto da internalização dos estereótipos recalcadores da identidade étnico-racial, a auto-rejeição e a rejeição ao outro seu igual, são apontados pela sociedade como racismo do negro. A vítima do racismo torna-se o réu, o executor; e o autor da trama sai isento e acusador. (SILVA, 2005, p. 31).

Desta forma, o censo populacional fornecido pelo IBGE, em 2010, demonstra um percentual majoritário de 50,7% de brasileiros/as que se declaram negros/as ou pardos/as e isso precisa estar representado em cargos públicos, nas universidades, nos centros de pesquisas e outros contextos sociais, econômicos e políticos em todo o país.

O documento DCNEI apresenta discussões pertinentes e atuais que legislam sobre as práticas pedagógicas mais democráticas. Como alinhar essas proposições trazendo uma visão de criança/ infância pertinente aos povos que caracterizam a multifuncionalidade étnica contida na população brasileira, se a criança está inserida em um contexto pautado no discurso eurocêntrico? Aqui se impõe um grande desafio. Fica evidenciado que a escola precisará atuar compondo um diálogo que garanta a autonomia para se fazer

no contexto das relações familiares “[...] uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo” (BRASIL, 2010b, p. 23).

Quanto à proposta pedagógica, no que diz respeito à diversidade, as Diretrizes (BRASIL, 2010b, p. 21) afirmam que:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, africano-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Esse direcionamento é extremamente avançado e pertinente. Entretanto, vemos nas práticas escolares a fadiga dos valores que marcaram a modernidade, que desconsideram, de algum modo, a diversidade.

O desrespeito aos outros é o grande desafio do mundo contemporâneo. O perverso processo de negociação de identidade de grupos e povos, de sua visão de mundo, religião formas de apropriação do saber, de suas hierarquias e instituições, conduziu a um montante agressivo sem precedentes. [...] No rito de passagem para o século XXI, estamos presenciando o agravamento dos problemas cruciais advindos dos trágicos conflitos emergentes da diversidade humana. Alteridade, heterogeneidade, preconceito e

discriminação marcam profundamente a formação pluriétnica e cultural do mundo contemporâneo.<sup>12</sup>

Portanto, o que ocorre é que quando falamos do outro, o discurso pedagógico precisa ser reflexo de uma ética de coexistência e de respeito às alteridades dos povos milenares, que são constituidoras de seus próprios valores e linguagens.

## DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUÊ TE QUERO?

No território das escolas de educação infantil, as culturas tratadas como “minoritárias” e, portanto, invisibilizadas nas práticas escolares, devem ser levadas em conta, conforme nos ensina Silva (2005, p. 21):

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.

Também é preciso reconhecer que as bases epistemológicas que construíram barreiras sociais aos cidadãos de outras origens étnicas, que não a branca, são impostas todos os dias, em nossa sociedade. Assim, o/a educador/a precisa sair do senso comum que o leva à crença de uma democracia racial.

---

<sup>12</sup> Carta Africana dos Direitos Humanos, Nairobi, Quênia, 1981. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/africa/banjul.htm>>. Acesso em: 23 out. 2017.

Apesar de haver transcorrido mais de dez anos da lei nº 10.639/03, o professor ainda se sente mal preparado para lidar com questões de intervenção no que diz respeito ao racismo e à inclusão do patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e indígena no currículo escolar. Entre alunos/as, o drama está nos estereótipos e principalmente, na invisibilidade do/a negro/a no conteúdo letivo.

Assim sendo, as crianças que geralmente correspondem à maioria étnica de Santo Amaro de Ipitanga na escola, não são representadas nos livros, nas literaturas escolhidas, na decoração da escola, nas datas festivas, no calendário escolar, ou então, são práticas pontuais que tratam da presença negra e indígena no currículo escolar, diferindo-se do que a lei propõe, haja vista que as experiências curriculares sobre a história e a cultura africana, africano-brasileira e indígena devem ocorrer ao longo do ano, com ações, intenções e conteúdos inter-relacionados, especialmente em disciplinas como Língua Portuguesa, Artes e História.

Nesse contexto, algumas indagações atravessaram esta pesquisa. O que acontece com as práticas pedagógicas na educação infantil, em Santo Amaro de Ipitanga, especificamente em Itinga? Que ideia de criança/infância os/as educadores/as trazem em seus discursos e práticas pedagógicas?

O conjunto das entrevistas que passaremos a explorar agora indicam muitos desafios que se impõem para o exercício do direito à alteridade na Educação. Começamos nossas entrevistas querendo saber se os/as professores/as conheciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e se inspiravam-se nelas como direcionamento de suas práticas pedagógicas, a partir da

seguinte questão: você utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como direcionamento de suas práticas pedagógicas?

As respostas a seguir nos dão o panorama da situação: “*Sim, conheço mais não sei tudo que está escrito, não. Acho que tudo que a gente faz dizem que é com base nele, lá. Eu sei que é uma falha minha.*” (2013, informação verbal).<sup>13</sup>

Outras três professoras afirmaram o total desconhecimento acerca das Diretrizes: “*Não conheço*”. (Resposta de todas as professoras nas entrevistas realizadas).

Entretanto, a Diretora nos assegurou: “*Fazemos a utilização, das Diretrizes sim, direcionando o nosso trabalho.*” (2013, informação verbal).

A diretora afirma utilizar as Diretrizes, entretanto o que as professoras entrevistadas afirmaram, é que desconheciam este importante documento.

Outra inquietação sobre os aspectos fundamentais para a pesquisa é a concepção de criança/infância que a escola enfatiza e quais práticas direcionam seus trabalhos. Mas sobre a compreensão de criança/infância, uma das educadoras afirmou não saber dizer.

Foi questionando também sobre qual seria o entendimento a respeito de criança e infância a uma das educadoras, que apresentou a seguinte resposta: “*Criança, e infância? Criança é um ser que tem que respeitar em sua totalidade, aquilo que você falou de identidade, não aceitamos bullying*”. (2013, informação verbal).

---

<sup>13</sup> Todas as citações que constam os/as entrevistados/as serão preservados os nomes.

Já outra respondeu: “*Criança, eu imagino que seja ao próprio ser, e infância o período de desenvolvimento pelo qual ela passa.*” (2013, *informação verbal*).

A partir da expressão “não aceitamos *bullying*”, trazida no primeiro depoimento, partimos para a seguinte reflexão: a criança de Itinga só precisa de atenção no aspecto referente ao *bullying*? A escola precisa estar atenta a vários aspectos como: o currículo, a proposta pedagógica para a diversidade, a concepção de educação na infância. O/A educador/a precisa estar preparado para organizar materiais, espaços e tempos que assegurem às crianças o acesso e a compreensão dos valores civilizatórios africano, africano-brasileiro e dos povos inaugurais, a partir da vivência de práticas pedagógicas que confrontem o racismo, a discriminação, a violência física ou simbólica. Enfim, são várias as dimensões e aspectos a serem trabalhados dentro do contexto da escola.

Nas entrevistas, questionamos sobre a participação da comunidade na construção do projeto político pedagógico da escola e quais as contribuições apresentadas nessa parceria. Nesse caso, obtivemos a seguinte resposta: “*Na realidade, a comunidade só participou por meio do colegiado, quem tem representantes da comunidade. Não lembro dos pontos específicos que foram abordados nessa participação.*” (2013, *informação verbal*).

Assim, percebemos que não há uma interação entre os saberes da comunidade, quando não há uma representatividade da mesma na construção do projeto político pedagógico. É como se houvessem dois currículos: um currículo dentro da escola e outro que pulsa no viver cotidiano dos/as moradores/as de Itinga, com suas expressões civilizatórias, vínculos comunais, costumes, valores e outros aspectos.



Por outro lado, as DCNEI direcionam os educadores/as e escolas de todo o Brasil, quanto ao projeto político pedagógico, quando afirma:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010b, p. 13).

Segundo o que orienta o documento, as atividades pedagógicas devem dialogar com o cotidiano da escola traduzindo no seu planejamento o que pensa e como vive essa comunidade. O cotidiano da escola deve traduzir no seu planejamento as comunidades na qual estão inseridas, seus valores devem fazer parte das propostas curriculares, pois cada unidade escolar está imersa em uma realidade. Por essa razão, o projeto político pedagógico é único, de acordo a territorialidade.

Outra inquietação que levamos para o campo das entrevistas: será que as educadoras reconhecem suas crianças como africanas-brasileiras ou descendentes dos povos inaugurais? Desse modo, perguntamos: como a senhora vê a comunidade em que atua profissionalmente? Quais as características mais relevantes que a senhora reconhece no segmento discente?

Segundo a educadora:

*A maioria é negra, com carência socioeconômica e intelectual, sem instrução, não tem leitura. Eu vim da rede particular e é bem diferente. (2013, informação verbal).*

Então indaguei sobre o perfil. Ela respondeu: “ *São autênticos, são espontâneos, não se sentem tímidos, de maioria negra*”.

Outra educadora afirma:

*[...] são, em sua maioria, negros/as, condição socioeconômica baixa... eu tenho alunos/as que são negros/as e com traços indígenas [...] é mais para os traços indígenas: olhos puxados e cabelos lisos-.*  
(2013, *informação verbal*).

Assim, percebemos pelas declarações que as educadoras reconhecem a maioria como negra, afirmam serem de condição socioeconômica baixa e chamam a atenção para seu fenótipo.

Os relatos anteriores mostram o conhecimento dos/as educadores/as no que tange à ancestralidade das crianças, sobretudo, quando reconhecem que são negras, mas onde estão as práticas para atenderem a esta população, que é maioria? O que verificamos, é a reprodução da ideia da cultura, da história, dos valores da população negra com um recalcamento de seus aspectos históricos e epistemológicos acerca de sua produção científica e cultural. Por isso, a escola não as evidencia, pois só há espaço para os conhecimentos de base científica, que normalmente são colocados a partir do modelo eurocêntrico, apesar das Diretrizes incluírem as temáticas referentes às populações africanas, africano-brasileira, aos povos inaugurais e à criança do campo para serem abordadas no contexto da escola.

O que se percebe é que na sociedade brasileira a imagem do negro foi construída historicamente e foi sendo associada a papéis sociais de pouca relevância. Então, no racismo à brasileira, que impõe um *apartheid* sócio econômico e cultural, essas ideias estão no discurso oculto, também da escola. Observe o que nos relata uma

educadora com relação a crianças de quatro anos: “*Eles não querem se parecer com o preto.*”

Ora, uma criança poderia querer ser negra/o em um espaço de negação de sua negritude? A decoração da escola não retrata sua presença, as histórias infantis que são narradas não contam suas histórias, os conteúdos curriculares não falam de seus heróis, enfim a ausência de aspectos do universo sociocultural negro brasileiro e negro africano se constituem como um empecilho para a construção de representações positivas, por parte das crianças negras/os que estão na escola.

Este dado trazido pela professora traz outra preocupação referente ao comportamento de crianças de quatro anos. Por essa razão, torna-se extremamente sério e relevante os/as educadores/as refletirem sobre a seguinte afirmativa: “*Eles não querem se parecer com o preto.*”. Assim, indagamos: o que leva uma criança de quatro anos a chegar a essa conclusão?

Poderemos pensar em vários vieses, como, por exemplo, a forma como os elementos midiáticos ganham destaque e se apresentam na representação da população negra, a falta de bonecas que evidenciam a estética de crianças negras no contexto da escola, a ausência de brinquedos na escola que privilegiem seus fenótipos. Enfim, diversos aspectos podem ser considerados como reflexo do racismo no Brasil.

Nessa perspectiva, queremos chamar a atenção de que não se pode isentar a escola da responsabilidade do seu silêncio, quanto da participação do/a negro/a na história, na cultura, na vida social, econômica e em tantos outros aspectos da contribuição do negro

na construção da sociedade brasileira. Assim, percebemos nessas afirmações o recalçamento pelos estereótipos que se fez presente nas falas das educadoras na entrevista. Como nos diz Luz (1994, p. 25), “[...] o valor da cultura negra que tanto enriquece o patrimônio cultural brasileiro ainda é praticamente desconhecido pela sociedade oficial”.

Em outro momento da entrevista, perguntamos sobre a comemoração do dia da Consciência Negra: Fale-me de suas proposições pedagógicas, você planeja suas aulas? Como é comemorado o dia da Consciência Negra?

*Sim, planejo. A gente comemora mais com penteados, desfiles, não faz muita coisa, mas, o que a gente não tem o que mostrar para eles. Eles precisam de coisas mais palpáveis. Não posso ficar lá na frente só falando, são recursos caros que a gente não tem acesso, ou não sei onde está para fazer. (2013, informação verbal).*

*Sim, planejo. Na verdade, eu não tive este dia aqui na escola. Eu penso que a gente poderia falar da inclusão do negro na sociedade e dos importantes papéis que ele tem desempenhado. Falar do... (longo silêncio), preconceito, que não devemos ter e do respeito que devemos ter com todo e qualquer cidadão. (2013, informação verbal).*

Quanto à prática pedagógica, a pesquisa nos leva aos seguintes dados: só trabalham com livros infantis de origem europeia, o mesmo ocorre nas contações de histórias, nos jogos pedagógicos que também representam os brancos como maioria, a decoração das salas que priorizam o fenótipo do branco, não aparece o negro e os índios nos cartazes, nos murais, no cotidiano da escola e na exibição de filmes da mesma maneira.

Quando se tratou de metodologias, questionamos: quais sugestões a professora apresenta para se trabalhar a História da África e da cultura africano-brasileira em sala de aula? A professora nos respondeu:

*Culinária, as origens do...no caso é ... étnicas e tem também... (um longo silêncio...) religião. Tem as danças folclóricas que têm as origens, o maculelê, por exemplo, na culinária o sarapatel, as comidas com azeite de dendê.*

Na entrevista, perguntamos: A Lei nº 11.645/08 (que incorpora aspectos da Lei nº 10.639/03) obriga, no currículo escolar das escolas, a inclusão do estudo da cultura africano-brasileira, africana e indígena. Será possível aplicar essa legislação na Educação Infantil? Explique.

*Sim, a depender da forma, de qual a didática que a gente vai adotar, para que eles desde pequenos conheçam suas origens. Minha filha tem o cabelo diferente do meu, quando lava, ele sobe e ela chorou muito por isso, pois seu pai é negro. Passou muito creme para baixar o cabelo. (Declaração de uma educadora negra, 2013).*

*Não, eu não trabalho, justamente por não ter esse conhecimento. Quando trabalhei com elas, se identificaram, diziam: “me pareço com a personagem”. Trabalhei no ano passado essa história, “Menina Bonita do Laço de Fita”, o objetivo foi o de trabalhar o 20 de Novembro, passou, virou a página, que eu não concordo. Dramatização, teatro de fantoches, eu tenho em casa para a gente trabalhar esse tema. Eu tenho fantoches negros e brancos, filmes, histórias, por exemplo: A Menina Bonita do Laço de Fita, O menino Marrom. (2013, informação verbal).*

É triste, angustiante e complexo. Até quando nossas crianças negras não serão representadas no cotidiano da escola da educação

infantil? Os dados nos relatam toda uma dificuldade de se estabelecer um diálogo entre as origens civilizatórias da maioria das crianças de Santo Amaro de Ipitanga, Itinga, que são descendentes de africanos e ameríndios e os conteúdos apresentados durante todo o ano letivo. Esses dados com certeza contribuem para que as crianças não vejam positivamente a sua condição de ser negra, ou no dizer de uma das professoras: “não querem se parecer como negros/as.” Outro fato importante é que os discursos das educadoras demonstram certo conhecimento do que deve ser elaborado enquanto metodologias.

O mais alarmante é que práticas como essas podem ocasionar certos sentimentos muitas vezes expressos por crianças brancas. Conforme destaca Cavalleiro (2007 p. 10):

Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele.

Essas elaborações acontecem na educação infantil e serão norteadoras na construção dos futuros cidadãos/ãs brasileiras/os. Então, que tipo de geração a escola está construindo? Muitas são as “verdades” construídas ao longo dos séculos sobre educação, e as mesmas não contemplam os valores existenciais e as singularidades dos povos constituidores do território brasileiro. É urgente uma reflexão que oportunize a legitimação dos valores comunitários, garantindo o desenvolvimento físico-emocional de crianças que variam de 0 a 5 anos de idade.

É necessário elaborar metodologias baseadas em novas ideias e sentimentos sobre a pluralidade cultural que mapeia o planeta.

Como pesquisadores/as, percebemos a existência da escola como instituição que foi norteadada por um cabedal conceitual que privilegia um currículo eurocêntrico e assim se constituiu historicamente no Brasil. O que nos aponta para a seguinte direção, os/as educadores/as contemporaneamente devem comprometer-se em organizar discursos e práticas pedagógicas sobre educação, para além do recalque e do racismo.

Assim, as práticas voltadas para a pluralidade cultural oportunizam a elaboração e a força para pensarmos em políticas públicas para além de outros campos semânticos, as quais sejam capazes de fomentar a pluralidade cultural, a riqueza do patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e aborígene, a diversidade do pensamento cosmogônico, reconhecendo na heterogeneidade um diálogo rumo à dinâmica socioexistencial de distintos povos. Desse modo, a diversidade precisa ser um canal valioso para as projeções das políticas de educação para a infância, criando dimensões curriculares que destaquem a ética de coexistência, resguardando as alteridades civilizatórias que caracterizam o Brasil.

A tentativa de homogeneizar as culturas são práticas velhas, mas a partir da década de 1950, após a Segunda Guerra, as conclusões do informe da comissão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre diversidade cultural *Nuestra Diversidad Creativa*, apontam os estudos de Lévi-Strauss que sustentam a proteção da diversidade em si mesma (UNESCO 1996 apud UNESCO, 2009). Assim, a ausência do respeito às características próprias de cada cultura são motivações para tensões e conflitos que permeiam a história da humanidade

e, por sua vez, acontecem ecos de exigências de uma identidade própria para os vários povos da terra, como nos afirma o documento da UNESCO (2009, p. 3).

Desde sua criação, a UNESCO está convencida do valor intrínseco e da necessidade da diversidade cultural. Sua constituição (1945) menciona a ‘fecunda diversidade’ das culturas do mundo. Esta convicção é tão pertinente hoje como no passado, apesar de que a definição de ‘cultura’ é agora muito mais ampla e de que a mundialização tem modificado significativamente a situação existente ao término da segunda guerra Mundial.

E mais:

As reflexões de Lévi-Strauss ‘sustentavam que a proteção da diversidade cultural não devia se limitar no manter o *status quo* senão que era a diversidade em si mesma o que deveria se salvar, e não a forma externa e visível com que cada período havia descoberto tal diversidade’. (UNESCO, 2009, p. 4).

O que verificamos em Santo Amaro de Ipitanga são reflexos dessas discussões tão relevantes? Não, mas práticas curriculares na educação infantil que desconsideram saberes e anseios de outras compreensões de mundo, como salienta o autor.

O humano ocidental cresceu para dominar a natureza como algo fora dele. Dessa forma, ele ignorou a escrita da natureza na tentativa de tornar-se dono dela. Desvalorizou as outras formas de leitura e de escrita do mundo e impôs seus próprios olhares e métodos científicos fazendo-nos crer que sua escrita era mais perfeita que aquela infinitamente mais antiga. (MUNDURUKU, 2012, p. 3-4).



Entretanto, o que vimos na escola é que houve um envolvimento de toda a equipe para falar dos bichos de estimação, como projeto curricular na escola, mas na semana da consciência negra a escola não havia elaborado um discurso para tratar do tema.

Para tanto, em um mundo de culturas diversas, a escola, seus educadores/as, funcionário/as, gestores/as, coordenadores/as precisam atentar para o diálogo pluricultural, que é, sobretudo, uma possibilidade de diálogo entre civilizações, considerando a contribuição do pensamento civilizatório e o respeito às alteridades. Também, os estereótipos culturais são marcados por fronteiras no Brasil entre brancos e negros, que geram intolerância supostamente evidenciada por uma falsa ideia de superioridade racial que é fortalecida na escola, no contexto do currículo, gerando saberes que destoam da comunidade na qual a escola está inserida.

## ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 assegura à criança o direito ao acesso a educação infantil, concebendo-a como sujeito de direitos e este é um marco histórico no país, pois a partir daí ocorre uma maior democratização do acesso a esta etapa escolar e o fortalecimento dos movimentos sociais na redemocratização da política do país, pois efetivamente foi uma luta desse segmento.

Nesse contexto, o filho do/a trabalhador/a, consequentemente a população majoritariamente negra, passa a receber educação no período chamado educação infantil. Outro aspecto importante foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração

dos Direitos das Crianças pela ONU e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, documentos que aparecem, nesse cenário, trazendo uma discussão mais democrática e com atenção maior às questões pertinentes à diversidade sociocultural.

Com isso, ocorreu também uma mudança de perspectiva sobre a ideia de educar a criança pequena: a de não assistencialismo, superando essas práticas vigentes no Brasil. Além disso, faz-se necessário o reconhecimento da heterogeneidade étnico-racial citado em um dos artigos da Constituição, que diz o seguinte:

Art. 242, §1º - O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988).

E mais, no artigo 26 da LDB:

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, demonstra, de forma contundente e inequívoca, a ancestralidade africana e indígena na formação do povo brasileiro, sendo que o ensino da História no país deverá seguir este caminho em seus conteúdos programáticos. Cabe aqui uma maior atenção ao artigo 210 na Constituição Federal, no tocante à pluralidade cultural, a qual assegura a utilização das línguas maternas das comunidades indígenas e dos processos próprios de aprendizagem em todo território nacional, abrindo caminhos para muitas discussões.

Todas essas reflexões não parecem fazer parte das práticas pedagógicas da educação infantil, pois o cotidiano da escola que

nos dedicamos a estudar demonstra pouco domínio em relação ao contexto das proposições trazidas por esses documentos. Pelos dados coletados, verificamos um trabalho pontual, restrito às datas comemorativas que trazem a participação social, cultural do negro ou do indígena de modo superficial.

A luta pelo reconhecimento do patrimônio civilizatório africano e africano-brasileiro foi construída, historicamente, por ações desde o século XVI, com a chegada dos/as africanos/as ao Brasil. Destaco aqui o exemplo em 1936, quando a saudosa Mãe Aninha do Afonjá recomendou ao então presidente Getúlio Vargas a revogação de um decreto-lei e o presidente removeu o aspecto de clandestinidade do candomblé. Nesta época, a prática do candomblé era considerada um delito sujeito a prescrições penais. Outro avanço foi a modificação da Constituição de 1988, em que na Lei nº 7.716/89, o racismo passa a ser estabelecido como crime.

A conquista de discussões como essas trazidas pelas Diretrizes foram efetivadas pela atuante participação das comunalidades da Bahia e Rio de Janeiro, além do Movimento Negro Brasileiro que, desde meados do século XX, tem apontado o papel de reprodução da escola no sentido de manifestar e fortalecer aspectos de estereótipos e preconceitos contra a população negra. Na realização da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, promovida pelo Movimento Negro Unificado em conjunto com várias entidades negras de todo o país, em Brasília, em 1986, os participantes aprovaram uma série de proposições que foram inscritas na Constituição de 1988. Tratava-se de um leque de conquistas jurídicas, dentre as quais a previsão de que o ensino de História deve levar em consideração “[...] a constituição

das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (SILVA JR; BENTO, 2011, p. 12), e o respeito aos valores culturais.

Ora, Santo Amaro de Ipitanga demonstra sua opulência civilizatória, que se desdobra nas leis 10.639/03 e 11.645/08, quando em suas terras a história de povos milenares se desenha conjuntamente com a narrativa do município. Essas expressões civilizatórias precisam aparecer nas práticas pedagógicas, nos projetos, nas histórias que são narradas, nos murais, enfim no cotidiano das crianças ipitanguenses.

É importante perceber, nessa trajetória, a estratégia de luta das comunalidades da Bahia e Rio de Janeiro e o Movimento Negro no Brasil. Nesse sentido, é a partir daí que são suscitadas pressões para a conquista da Lei nº 10.639/03 e a da Lei nº 11.645/08 e por consequência, o fomento às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Deste modo, os movimentos políticos de inserção dos valores civilizatórios africano-brasileiros ganharam força nas esferas educacionais, sociais e políticas, deixando de ser somente um desejo dos movimentos atuantes, mas uma realidade no contexto da legislação brasileira, com as leis nº 10.639/03, e posteriormente a nº 11.645/08. Nessa perspectiva, é importante a contextualização feita por Luz (2006, p.13):

A efervescência do debate sobre a Lei 10.639/03 que entrou em vigor em 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo da Educação Básica o estudo da História da África e Cultura Africano-Brasileira, e sua implementação no currículo oficial das escolas brasileiras, é o foco da nossa análise, principalmente depois de constatarmos muita ansiedade entre os professores/as, sob a pressão de ter que contribuir

no processo de implantação do ensino de História da África e História e Cultura Africano-Brasileira nas suas escolas. Deste modo levando em consideração as questões muitas vezes dispersas e equivocadas que vêm afligindo professores (as), e àquelas que habitam o imaginário de crianças, adolescentes e jovens que deverão vivenciar a Lei, aqui é importante esclarecer que o processo de sua implantação não está ocorrendo em águas tranquilas. A Lei 10.639/03 é o resultado do esforço envolvendo as *comunalidades* africano-brasileiras que durante muito tempo realizaram, instituíram iniciativas em Educação que afirmassem e legitimassem seu patrimônio civilizatório: a África e sua (re) criação nas Américas.

Assim, estas contribuições dão apoio a toda uma reflexão no sentido de compreendermos historicamente a importância destas conquistas para as comunalidades africano-brasileiras e para o Movimento Negro acerca da luta pela institucionalização da legislação sobre a inclusão da história e cultura africana, africano-brasileira e indígena, tendo em vista modificar todo um panorama no currículo das escolas, no contexto da contemporaneidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, acerca da pluralidade cultural, trazem a percepção das diferenças étnicas, raciais e de gênero, procurando reconhecer as diversidades culturais e o contexto da escola como um espaço em que essas discussões devem ser estimuladas e ampliadas, pois, historicamente, o espaço público na escola não reconhece o convívio democrático com a diversidade (BRASIL, 1997).

Por outro lado, a legislação com relação à Educação Infantil no país é nova, pois somente na década de 1990, a Lei das Diretrizes

e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, Artigo 4º, inciso IV, garante à criança “[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” cabendo à União, artigo 9º, inciso IV, “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...]” (BRASIL, 1996, p. 4). Esse trecho da lei determinou a Educação Infantil como etapa de educação básica, proposta pedagógica coerente que trazem os ditames da nova legislação e conduziu a uma especificação do profissional que atende a esse seguimento.

Em seu artigo 62, a mesma LDB estabelece que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Outro aspecto relevante em relação à referida LDB é que, a partir dela, caberá aos municípios manter a educação infantil pública, como garante o Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantida pelo poder público municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema

de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996).

A legislação afirma, também, com relação à educação infantil, o desenvolvimento integral da criança, a faixa etária desses/as alunos/as, o local em que deve ser oferecido este serviço e como serão as avaliações pedagógicas realizadas pelas escolas.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

É importante salientar também que no seu artigo 26, a LDB nº 9.394/96 situa-se no capítulo da educação básica, e, portanto,

inclui a educação infantil, o ensino fundamental e médio, e afirma: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura africano-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996). E também:

Os conteúdos referentes à história e cultura africano-brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, já fica estabelecido como imperativo esta prática, antes das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2010, uma vez que esse direcionamento está incluído na educação básica com um direcionamento educacional voltado para as matrizes africana e indígena. Neste cenário, cabem as seguintes reflexões:

A temática da diversidade étnico-racial é muitas vezes tomada como tema secundário, menos importante, desvinculado da política educacional. No entanto, a alteração da lei de Diretrizes e Bases pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 inclui a diversidade como conteúdo essencial da educação. (SILVA JR.; BENTO, 2011, p. 12).

Do mesmo modo, essa temática é relevante para toda a sociedade: para as crianças, nas relações plurais que são construídas desde cedo; para os pais, no fortalecimento de suas identidades e desconstrução de um histórico escolar eurocêntrico e racista; para a comunidade do entorno da escola, como forma de valorização dos saberes pertencentes às suas ascendências; para a escola, no que tange à construção de um novo projeto político pedagógico mais próximo



da realidade étnico-cultural brasileira; para os/as professores/as, como um desafio que se impõe na contemporaneidade, no sentido de assegurar este direito aos estudantes e na contribuição da desconstrução do mito da democracia racial.

O Estatuto da Criança e do adolescente, Lei nº 8.069/90, versa no artigo 16 sobre o direito à liberdade o qual compreende os seguintes aspectos: “III - crença e cultos religiosos, V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;” (BRASIL, 2001, p. 13) e no aspecto do tratamento, assegura no artigo 18:

É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990, p. 13).

Assim, percebemos as implicações às práticas de racismo e discriminação com relação a qualquer tipo de manifestação de crenças ou valores oriundos das comunidades tradicionais manifestados pelas crianças nos diversos ambientes de suas vivências, inclusive na escola.

A tônica do século XX foi a diversidade e como consequência, são discutidas proposições em vários órgãos, nas esferas municipais, estaduais e federais. Em 2013 completou dez anos da Lei nº 10.639/03, dez anos da criação da Primeira Secretaria Municipal de Reparação do país – que foi a de Salvador; dez anos da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Nesse mesmo ano teve início a “década do afrodescendente” – 2013 a 2023. O ano de 2011 foi considerado o Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes.

Muitos documentos referenciaram o atual momento de proposições para as populações afrodescendentes, sendo eles: a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 8.069/1990; O Estatuto da Criança e do Adolescente; a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Conexa, realizada na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001; a Lei nº 10.639/2003; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Lei nº 11.645/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010; o Estatuto da Igualdade Racial da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2010).

É importante também salientar que a nossa abordagem sobre civilização a concebe como constituída de elementos originais cuja diversidade existencial envolve: mundo histórico, organizações políticas, costumes, linguagens, modos de produção, cosmogonias, ética, instituições, cidades, conformações hierárquicas, concepções filosóficas e estéticas, formas alimentares, liturgia, estrutura social e individual baseada na absorção de princípios e conhecimentos, patrimônio de mitos, enfim, um sistema cuja complexa trama simbólica revitaliza e reforça a existência no aqui e agora. (LUZ, 1999, p. 50).

Outro ponto que deve ser levado em consideração é a formação do/a professor/a da educação infantil. A partir da década de 1980 até o final dos anos 1990, segundo Strenzel (2000), houve um crescimento acadêmico desses profissionais que atuam neste segmento. Os dados apontam que esses/as pesquisadores/as estão

iniciando suas carreiras acadêmicas ou estão recentemente em formação. Sobre a região, as formações de mestrado concentram-se na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) . Em relação às teses de doutorado na área, Strenzel (2000, p. 4) afirma:

No caso das teses de doutorado, as 39 pesquisas encontradas foram produzidas principalmente na USP (15 trabalhos) e na UNICAMP (6 trabalhos). As demais pesquisas distribuem-se de maneira esparsa entre 5 universidades do Sudeste do país, três do Sul e uma do Nordeste. Estas últimas, registraram cada uma, apenas uma tese concluída neste período (PUC-RS, UFRGS, UFSC,UFRJ, PUC-RJ, UFSCar, e PUC-SP, UNESP, UFBa).

E mais:

Dentre as 348 dissertações analisadas, foram identificados estudos sobre as “Orientações da Prática Pedagógica” relacionados ao desenvolvimento infantil, às teorias psicológicas, à interação social, relações entre adultos e crianças e entre criança-criança. Estes temas associam-se a outros, tais como: brincar e brincadeiras, linguagem e afetividade. Estes estudos correspondem em volume e importância àqueles dedicados aos temas tipicamente educacionais, apresentando frequência ligeiramente superior ao tratar de assuntos como prática pedagógica, currículo, educação-finalidades e objetivos, métodos pedagógicos, avaliação, teorias educacionais etc.

Isso demonstra, de forma significativa, a ausência, nesse período, de pesquisas no campo da diversidade, refletindo nas práticas pedagógicas nas escolas de todo o país, apresentando para a criança

apenas a cultura branca. Além de que, os dados da pesquisa demonstram que a escola pesquisada evidenciou nos conteúdos dos projetos o cuidado com os animais, tema recorrente, mas a presença negra foi silenciada, a criança negra de Itinga fica imersa no contexto civilizatório euro-americano.

Também há estudos<sup>14</sup> relacionados à linguagem, à alfabetização, à leitura, à “história e política”. Nas pesquisas do doutorado aparecem as brincadeiras, os jogos, a linguagem, as interações sociais, a educação especial, as artes, a informática, os processos de desenvolvimento, a literatura infantil, a prática pedagógica, os processos de inserção das crianças nas creches, as noções matemáticas e a formação de professores/as.

Portanto, para Strenzel (2000), os estudos abrangendo raças, grupos étnicos e gênero começam a aparecer nos anos 1990. Esses dados refletem a realidade do currículo e o despreparo dos/as educadores/as para lidar com a complexidade do tema sobre pluralidade cultural, identidade, e valores civilizatórios oriundos de outras bacias semânticas que não a greco-romana, anglo-saxã ou euroamericana. Assim, trazemos mais um direcionamento em nossa pesquisa que seria a carência de formação continuada dos/as educadores/as da Educação Infantil, no que diz respeito à pluralidade cultural.

## **Educação infantil e a pedagogia do recalque**

A pedagogia do recalque<sup>15</sup> tem marcado as gerações de negros/as nas escolas brasileiras, com a imposição de uma visão eu-

---

<sup>14</sup> Ver STRENZEL, 2000.

<sup>15</sup> Conceito criado por Narcimária Luz, no seu livro Abebe, 2000.

rocêntrica e dicotômica com relação ao saberes de povos milenares. Nesse contexto, as discussões se estabeleciam no currículo entre dois pontos principais: superioridade/inferioridade nas eleições dos saberes que a escola pretende evidenciar para as gerações de alunos/as. Estes conteúdos permanecem no limiar de contexto do “erudito” X “popular”, “dominante” X “dominado”, “oprimido X opressor”, “senso comum” X “consciência filosófica”, “alienado” X “consciência crítica”, “colonizador” X “colonizado”, “pobre” X “rico”, e “multirreferencialidades” (LUZ, 2000). Essa realidade precisa mudar, pois até quando os/as educadores/as brasileiros/as ficarão silenciados/as acerca das origens pluriétnicas do povo brasileiro?

Esses caminhos se reverberam no contexto da educação infantil. Desse modo, vamos fazer um caminho para entendermos um pouco da história desse importante segmento da educação brasileira. A partir da década de 1930, o país é marcado pelo espaço institucional para a educação infantil de 0 a 6 anos através do Departamento Nacional da Criança que entra em vigor em 1940, abordando a educação infantil numa perspectiva da pluralidade social. É importante ressaltar que este modelo era alvo dos médicos, sanitaristas e higienistas, e não propriamente dos/as educadores/as. Esta configuração se fortaleceu pelo direcionamento político econômico da época que se configurou para as necessidades da sociedade e do mercado urbano-industrial que leva as mães ao mercado de trabalho, gerando, conseqüentemente, a criação de Creches, Jardins de Infância e Pré-escolas, as quais surgem como um direito.

Embora consideradas um mal, na medida em que a sua existência nos grandes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo especialmente) revelava desorganização

social, desajustamento moral e econômico, obrigando as mulheres das classes populares a renunciarem ao lar para garantirem sua sobrevivência e a de seus dependentes no trabalho extradoméstico, as creches eram vistas como indispensáveis. (VIEIRA, 1988, p. 4).

Não se pode perder de vista que toda essa argumentação teórica em torno das políticas higienistas que têm seus tentáculos na perversa e ultrajante higiene racial do início do século XX, as quais estão ligadas, por sua vez, às noções tradicionais de saúde pública no Brasil pós-abolicionismo, a partir do conceito de “hereditariedade”. Este ponto de vista interliga a ideia de “melhoramento” das características fenotípicas propostas por Francis Galton no conceito pseudocientífico da eugenia.

Pode-se ressaltar também que, historicamente, no Brasil, a infância dos povos indígenas e descendentes de africanos fora marcada pela crueldade e exploração no processo desumanizador impetrado pelo colonizador. As crianças eram vistas como mão de obra à disposição do sistema mercantilista da época, eram capturadas e vendidas nos abomináveis mercados de pessoas, sofriam alto índice de mortalidade infantil, se viam obrigadas a trabalharem.

Muitas vezes as crianças escravas eram separadas de seus pais e, segundo censos realizados no Brasil nos séculos XVIII e XIX, já desde os três anos de idade as crianças negras apareciam como destinadas ao trabalho doméstico ou a atividades agrícolas. (DOURADO, 2009, p. 13).

Sendo utilizados com a finalidade de mão de obra, e no que tange à exploração dos povos indígenas, o discurso não parece ter mudado neste contexto.

O Brasil, cujas terras estão alimentadas pelos corpos de nossos antepassados, deve lembrar-se disso sempre e nós, como índios, sempre estaremos citando, não como forma de provocação, de ódio ou de vingança, mas de respeito, de resgate ou, no mínimo, de lembrança, para que isso jamais se repita em qualquer situação atual ou futura. (TERENA, 2000, p. 28).

A negação dos saberes, as multiformas de educar e o genocídio das populações indígenas pelo sistema escravocrata no Brasil foi alarmante, (TERENA, 2000). A denúncia de Terena (2000) nos reporta ao completo desconhecimento por parte das crianças brasileiras acerca do patrimônio civilizatório dos diversos povos indígenas no país e a ausência dos conhecimentos milenares desses povos, nos cursos de formação de professores/as em pleno século XXI.

Depois que o sistema escravocrata em terras brasileiras deixa de existir, oficialmente, fica evidenciada a inexistência de políticas públicas para as crianças oriundas dessa tragédia humana. Desse modo, os/as filhos/as da escravidão continuam explorados/as e entram em cena os/as filhos/as dos imigrantes, os quais vieram para o “sonho da América”. Desse modo, seguem o mesmo destino de exploração capitalista, pois “[...] 15% do total da mão de obra absorvida em estabelecimentos industriais da cidade de São Paulo eram crianças e adolescentes” naquele período. (DOURADO, 2009, p. 16).

Após séculos cruéis de escravização, o racismo passa a ser um mecanismo eficiente de naturalização das práticas de exclusão socio-econômicas, sendo engendrado pelas instituições que constituíram

as origens hierárquicas da sociedade brasileira. Essas práticas favorecem o pertencimento racial de um determinado grupo, e a escola, enquanto instituição, reproduziu historicamente essas desigualdades. Nesse cenário, “[...] superar as desigualdades étnico-raciais forjadas pelo racismo insere-se num longo e difícil caminho marcado por veredas”. (TRINDADE, 2011, p. 3).

Estas desigualdades estão demonstradas aqui pela pobreza no Brasil que tem cara e nome. Na pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e pelo Fundo de desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), em 2004, evidenciou-se que 59,6% de crianças pobres são negras no Brasil, contra 34,5% de crianças brancas, e as famílias pesquisadas vivendo com renda per capita de até meio salário mínimo (UNICEF, 2004).

A manutenção dos privilégios que foram construídos historicamente, a partir das matrizes fenotípicas no país, também é uma vertente que alimentou a situação de exclusão das crianças negras. Foi e, em alguns casos, ainda é relegado aos negros o papel de subcidadão. O racismo promove e reproduz um comportamento hostil, sobretudo, porque as elites, não desejam largar seus privilégios. As atribuições fenotípicas e culturais baseadas nas pseudoteorias evolucionistas do século XIX, chamadas de racismo científico, darão força às formas de racismo contra a população negra nas relações de trabalho, na escola e na vida em sociedade.

Essas bases pseudocientíficas foram construídas tomando por base os estereótipos que constituem a sociedade oficial, como forma de representação do/a negro/a e dos povos inaugurais.



A característica do estereótipo é justificar a exploração e a opressão pelo índice imaginário de superioridade de um grupo humano sobre outro, recalçando todo processo histórico que engendrou esta determinada situação (LUZ, 1994, p. 24). Os antropólogos como James George Frazer, Edward Burnett e Lewis Morgan formularam conceitos e considerações em defesa da suposta “superioridade civilizatória” que origina o racismo científico, e, do mesmo modo, justifica a ascendência da civilização branca sobre as demais, classificando as diferenças de distintos povos em arquiteturas que dividem expressões civilizatórias em bárbaros, primitivos e civilizados.

É preciso destacar que a população negra sofre histórica violação dos direitos humanos, permanecendo a falácia do direito a uma cidadania plena. Autores como Cavalleiro (2000) continuam a afirmar que o racismo institucional é, sim, uma das causas das desigualdades sociais e econômicas que afligem os/as negros/as no país. Sendo assim, devem ser combatidas, com vigor, pelos intelectuais, por políticas públicas no país e por toda a sociedade.

Dessa forma, essas reflexões nos apontam para a história da educação infantil e a pedagogia do recalque no Brasil, demonstrando que as práticas pedagógicas na atualidade são reflexos, todavia, dos valores coloniais e imperialistas. Essas práticas são respaldadas por afirmações, como por exemplo: “[...] o negro é incapaz de civilização” (LUZ, M. 2013, p. 183), representações que modelaram os valores éticos e estéticos da escola a partir de uma única perspectiva civilizatória.

Essa incapacidade foi o aval para que tantos trabalhos acadêmicos surgissem, em geral, deformando e recalçando a

vertente cultural negro-brasileira, servindo de base para irradiação e fortalecimento do preconceito racial e cultural (LUZ, 1994). Essa maneira de enxergar o mundo influenciou e influencia a organização do espaço, a arquitetura, a formação dos educadores/as, a relação dos educadores/as e funcionários/as com as crianças e suas famílias, os conteúdos, o material didático, a temporalidade, entre outros, desenhando um caminho de exclusão da população negra e ameríndia na escola.

Portanto, é preciso construir políticas públicas de fomento à melhor formação do/a educador/a da educação infantil no que tange à pluralidade étnico-cultural, com incentivos à pós-graduações, apoio às produções e à distribuição de livros didáticos e paradidáticos que evidenciem uma nova epistemologia acerca dos estudos da população negra brasileira, e dos povos inaugurais, levando em conta aspectos da história, da cultura, dos protagonismos locais, dentre outros aspectos de igual valor.

Consequentemente, os/as educadores/as, as secretarias de educação, nos âmbitos estaduais e municipais, precisam assumir uma postura de responsabilidade quanto ao fomento de um diálogo pluriétnico que tome como ponto central a diversidade como patrimônio imaterial, como nos orienta o documento da UNESCO (2009). Ademais, nesse contexto, faz-se necessário inserir as reflexões do filósofo Levinas (1988), quando propõe o conceito da escuta ética, a qual deve permear as elaborações de metodologias e conteúdos propositivos.

Assim, entendemos que a diversidade cultural não é simplesmente um bem que se deve preservar, senão um recurso que é preciso fomentar, inclusive em

âmbitos relativamente afastados da cultura entendida no sentido estrito. (UNESCO, 2009, p. 5).

Aprofundar as discussões para a questão da diversidade cultural nas práticas curriculares é um dos focos, senão o mais relevante, desta pesquisa. Tomamos por base o conceito trazido pela UNESCO (2009, p. 3) quando afirma:

A diversidade cultural é antes de tudo um fato: existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente, a partir de observações etnográficas, ainda que quando os limites que marcam as linhas de uma cultura específica sejam mais difíceis de determinar do que parece a primeira vista.

Nesse contexto, as migrações de várias etnias para variados países, a imposição da globalização, o crescimento das redes de comunicação, o crescimento dos mercados internacionais trouxe, como consequência, o contato entre várias culturas de maneira acelerada que originou intolerâncias com respeito à diversidade cultural em todo o planeta.

Assim, as discussões trazidas nesse importante documento da Unesco nos dão fôlego para trazermos reflexões para o campo da educação, a exemplo da ausência do *ethos* cultural na escola, que advém das várias visões de mundo, as quais se refletem as diferentes culturas. São sinais que reforçam o racismo e o preconceito? Até que ponto as ausências de práticas educativas pautadas na pluralidade cultural de Santo Amaro de Ipitanga têm como causa a formação do/a educador/a? Esses/as educadores/as compreendem suas práticas como elementos que atuam de forma negativa para a construção de uma sociedade mais igualitária, menos racista, menos

discriminatória? Observemos este trecho da entrevista de uma das educadoras, que tem 19 anos de profissão, quando comenta sobre a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/03.

*[...] Você fala que é obrigatório, quero discutir as coisas, assim ela deve ser aplicada. Não, porque, precisam estudar... mas não por questão de moda, os professores precisam estudar, precisam de qualificação, não estamos acostumados a isso. Não é um projeto que cai de paraquedas, é importante, o professor precisa se preparar, qual o aparato? O professor não está preparado, (pergunta afirmando)...ninguém sabe as fases de desenvolvimento, quanto mais. O governo precisa dar o suporte. (2013, Informação verbal).*

Nesse relato persiste um discurso constante das educadoras, de denúncia de formação específica para o exercício de prática plurais.

Também encontramos a ausência desses discursos nos encontros pedagógicos, na sistematização e obrigatoriedade da formação dos/as educadores/as da educação infantil por parte dos municípios ou por órgãos do estado em todo país. Esses são pontos frágeis e de extrema relevância para o entendimento desta problemática.

Entretanto, é preciso ficarmos atentos, pois as crianças pequenas já elaboram discursos e práticas com relação à compreensão do outro e de si mesma. Vejamos essa citação:

A relação diária com crianças de quatro anos a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa etária, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. (CAVALLEIRO, 2007, p. 10).

Portanto, essas elaborações acontecem na educação infantil e influenciam a construção dos futuros cidadãos brasileiros. Então, que tipo de geração a escola pensa estar construindo? Muitas são as “verdades” construídas ao longo dos séculos sobre Educação, e as mesmas não contemplam os valores existenciais e singularidades dos diversos povos em território brasileiro. É urgente uma reflexão que oportunize a legitimação dos valores comunais, garantindo o desenvolvimento físico-emocional de crianças que variam de 0 a 5 anos de idade.

Por conseguinte, a criação da Unesco contribui para o entendimento do valor intrínseco que está ligado à necessidade da diversidade cultural como cerne dos discursos e práticas mais democráticas. Sua constituição de 1945 menciona a “fecunda diversidade” das culturas do mundo (Unesco, 2009). Esta convicção é tão pertinente hoje como no passado, apesar de que a definição de “cultura” é agora muito mais ampla e de que a mundialização tem modificado significativamente a situação existente com o término da segunda guerra Mundial (Unesco, 2009. p. 3). A diversidade, deste modo, precisa ser um canal valioso para as projeções das políticas de educação para a infância, criando dimensões curriculares que destaquem a ética de coexistência, resguardando as alteridades civilizatórias que caracterizam o Brasil.

## **AGÔ: CONTANDO HISTÓRIAS, ULTRAPASSANDO A PEDAGOGIA DO RECALQUE**

Em uma conversa durante minha observação participante visando a verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola interagiam com a história e diversidade cultural, característica da territorialidade de Itinga, uma professora revelou: “Não tem acervo que trate do tema!” Isso nos instigou a procurar mais informações sobre o acervo de livros na biblioteca e nele identificar se realmente a professora tinha razão ao justificar suas limitações na abordagem de uma dinâmica pluricultural na sua atuação. Entretanto, já sabíamos de antemão, durante as entrevistas, que os livros disponíveis na biblioteca não eram usados pelas professoras em suas práticas educativas.

Assim partimos para a análise dos livros. Não houve diálogo sobre a seleção do acervo com as educadoras. O que nos motivou foi a afirmativa da educadora de que não havia livros com o tema. Nesse sentido, ao realizarmos este levantamento, nos surpreendemos com os vários títulos encontrados, sendo que nosso interesse cresceu no sentido de fazermos a análise dos mesmos.

É preciso destacar que o que tenho chamado de “biblioteca”, nesse relato, é a parte dos livros destinados à educação infantil, pois a biblioteca da escola tem muito mais livros do que os relatados. Assim, nos dedicamos, durante seis meses, a analisar os livros disponibilizados para alunos/as e professores/as na escola municipal com o objetivo de verificar a inclusão de referências ao patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e aborígene. Além de

identificar se os mesmos foram utilizados pelos/as educadores/as em suas práticas educativas e como são utilizados.

Foi verificado que os livros, os quais tratam da presença negra e indígena do acervo literário da escola não foram utilizados, frequentemente, por 100% das educadoras no cotidiano. A utilização foi realizada somente de forma pontual, segundo relato das entrevistas sobre suas práticas pedagógicas. Dos seis meses dedicados à análise do referido acervo, um mês foi utilizado para a contagem e seleção dos livros, e cinco meses analisando e tabulando os dados. Assim, para realizar essa análise, frequentamos durante um mês a escola, sendo que dedicamos três horas semanais para contar e selecionar os livros que, de fato, seriam analisados.

Cabe reconhecer que encontramos no acervo 263 livros. Desse total, identificamos 247 que não trazem ilustrações e conteúdo que abordem personagens indígenas, negros, histórias, contos, etc. Identificamos, portanto, apenas 16 livros que se aproximam da temática da nossa pesquisa.

Compusemos tabelas descritivas a partir das ilustrações e narrativas dos 16 livros selecionados foram utilizadas para adquirirmos maior compreensão sobre cada um, comparando-os, identificando limitações e equívocos na abordagem. A seguir, seguem os indicadores que orientaram a análise:

- Condição social que o/a negro/a é apresentado/a nos livros;
- Se as ilustrações humanizam ou são caricaturas que deformam;
- Se as histórias dos livros abordam um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as

populações negras em diferentes espaços sociais, construindo: visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos, diversidade, trazendo como, por exemplo, conexão com a família, comunidade, instituições etc.

Passaremos aqui a apresentar os livros que selecionamos conforme os aspectos que procuramos analisar. Cada livro foi agrupado pelos critérios que foram analisados.

## QUEM QUISE QUE CONTE OUTRA (HELENA CHOMPRÉ ET AL)

O livro traz seis histórias:

1. *Rosa*;
2. *Igual ou diferente?*;
3. *O museu da vovó*;
4. *A cigarra e a formiga*;
5. *O noivado*;
6. *Uma história atrapalhada*.

O livro traz seis narrativas distintas. “Rosa” é uma menina negra, vaidosa e curiosa. Muito cheirosa, parece uma flor. Ela relaciona seu nome Rosa à flor que leva seu nome. Segundo as imagens, ela vive em uma casa digna, tem uma fisionomia feliz e se apresenta muito vaidosa, brincando em sua penteadeira com a maquiagem.

A narrativa “Igual ou diferente?” conta a história do pente que tem dentes, tentando trazer um contexto de diferença.

Na história “O museu da vovó”, a sala da vovó é considerada um museu, pois muitos objetos são da época da mãe da vovó.



No enredo, a criança é estimulada a procurar objetos mais atuais e objetos mais antigos a partir da imagem que aparece.

Na história “A cigarra e a formiga”, adaptação da fábula de La Fontaine, relata-se a história da cigarra que cantou todo o verão e, no inverno, pede ajuda para a amiga formiga quando lhe faltou comida. A formiga, ao contrário, trabalhou todo o verão. Assim, a formiga se nega a ajudá-la. Então, a autora sugere que as crianças pensem sobre quem tem razão.

A história “O noivado”, uma moça por nome Nina está noiva. Na festa do seu noivado foi oferecido um banquete, mas aconteceu um fato inusitado: o noivo tropeça e derruba o bolo e cai de cara nele. Nina desiste do casamento. A autora convida os/as leitores/as a mudarem o final da história se não gostaram. A outra narrativa trata de “Uma história atrapalhada”. Alice convida todos/as os/as seus/suas amigos/as para passarem um final de semana com elas, Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, o Gato de Botas, a Bela Adormecida, João e Maria. A autora pede que as crianças procurem a quantidade de contos de fada encontrados.

Na narrativa *Igual ou diferente?* a autora fala do pente que tem dentes, mas que são coisas diferentes. O dente do pente e o dente da gente, e ela indaga – será que o pente também sente dor de dente? E sugere: pense e repense: “qual a diferença entre o dente do pente e o dente da gente?” (CHOMPRÉ, 2005, p. 8). Em seguida, é apresentada a imagem.

Assim que, somente a criança negra foi representada com uma fisionomia aborrecida, quando penteia os cabelos, figura contida na página 9 do referido livro. A ilustração deforma a imagem estética do negro, quando apresenta o menino negro descontente com seu cabelo. O cabelo do negro, historicamente, está imerso em um contexto

de não aceitação pela imposição da beleza branca nas mídias, nas personagens centrais de uma novela, na escolha de uma *Miss*, na personagem da história que é contada para as crianças, desde sua mais tenra idade. Assim, não entendemos como pertinente a ideia de que o dente do pente sente dor ao pentear o cabelo do menino negro, e por consequência ele não gosta de pentear seus cabelos. Na figura, até o gato se sente confortável com o pente (que são de cerdas largas), menos o menino negro.

O que poderia ser ressaltada é a diversidade característica de cada origem étnico-racial. Como nos diz Gomes (1995, p. 82): “[...] o branco no pensamento social brasileiro não é visto apenas como superior ao negro, mas como modelo ideal a ser perseguido”. Esse modelo está sendo representado aqui, pois as diferenças fenotípicas não estão sendo levadas em consideração nessa imagem.

Ora, sobre qual diversidade exatamente esse livro quer demonstrar? O fenótipo é tratado no contexto das histórias, “Igual ou diferente”, como desigualdade, haja vista que na narrativa somente uma estética foi representada de forma negativa na imagem: o menino negro está chateado, porque, o pente não passa entre os seus cabelos.

No conto de fada intitulado *Uma história atrapalhada*, mostra-se um universo eurocêntrico, no qual somente princesas brancas aparecem na história.

## A CAIXA DE LÁPIS DE COR (MAURICIO VENEZA)<sup>16</sup>

A narrativa traz um menino negro pobre, descalço que trabalha engraxando sapatos. Ele trabalhava no centro de uma grande cidade, com grandes edifícios e pessoas mal humoradas, sempre ocupadas e com pressa. Entretanto, um senhor o presenteou com uma caixa de lápis de cor e por meio da imaginação ele foi transportado a um mundo colorido e cheio de esperanças, faz amigos, transmite esperança, coloca cor na vida, mas depois ele retorna para o mesmo tipo de atividade laboral.

A análise desta literatura se seguirá, a partir das seguintes abordagens: condição social que o negro é apresentado e se as histórias abordam um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais construindo vínculos afetivos, por exemplo, conexão com a família, comunidade e instituições.

Assim, o livro nos remeteu à seguinte conclusão: as ilustrações não contribuem conceitualmente de forma estratégica na desconstrução do estereótipo do menino negro, pobre, sem perspectivas de melhorias sociais, pois o personagem aparece desenhado de pés descalços e em toda história não sai deste lugar socioeconômico. O menino só consegue construir uma amizade quando imagina. Na narrativa, o personagem só tem dois amigos: uma menina e um coelho. Além disso, não há referência de família, comunidade.

Sabemos que essa é a triste realidade de muitas crianças negras no Brasil, mas também reconhecemos que foi o processo de escravização e de exclusão socioeconômica da população negra, pós-abolição, que resultou na situação de abandono nos dias atuais.

---

<sup>16</sup> O autor trabalha com livros para crianças há muito tempo, fundador da AEI-LIJ (Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil).

Essa afirmativa está alicerçada na ausência de políticas públicas e em ideologias como a do branqueamento: “O branqueamento é um exemplo visível do racismo brasileiro” (GOMES, 1995, p. 83), fatos esses que resultaram na falácia da mobilidade socioeconômica.

Nossas crianças e jovens negros morrem em razão do genocídio praticado pelo Estado brasileiro que, há séculos, é consolidado por práticas sociais como: a difusão do racismo, dos preconceitos e pela exclusão socioeconômica sofrida pela população africano-brasileira, configurando-se em séculos de omissão. É triste, em pleno século XXI, ainda ver a imagem do menino negro sem direitos. Ele é apresentado descalço, colocado numa situação de subordinação e invisibilizado e coisificado pela posição social que ocupa como engraxate. Nesse país, quem são os excluídos? Qual a cor dos excluídos? Os dados nos apontam para negros/as. Esse desenho retrata o *apartheid* social em que a sociedade brasileira está tão vergonhosamente submersa.

Para Silva (2001), em uma de suas análises contidas no livro *Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*, de modo geral o negro é representado nas ilustrações como pobre. Porém, a representação do pobre corresponde à de miserável, uma vez que é descrito e ilustrado como esfarrapado, morando em casebres, pedinte e marginal. Infelizmente, essa ideia é fortemente representada no contexto do livro, em 2008, ano de sua publicação, quando a Lei nº 10.639/03 já tinha cinco anos, e nesse mesmo ano foi sancionada a Lei nº 11.645/08.

Como se pode perceber, a Lei nº 11.645/08 surge depois da Lei nº 10.639/03 e se impõe como um desafio para todos/as os/as educadores/as que as veem como um conjunto de referências jurídicas necessárias ao organismo escolar e de suma importância para a transformação da realidade da pedagogia racista e do recalque. É preciso que a lei alcance outros segmentos que são diretamente

ligados à formação da criança na Educação Infantil, como materiais pedagógicos, jogos, brincadeiras, brinquedos, decoração, livros de literatura infantil, livros paradidáticos, eventos culturais, preparação dos profissionais de apoio, e dos/as professores/as, propostas pedagógicas, planejamentos, enfim, o ambiente escolar precisa representar a sociedade brasileira com sua diversidade étnico-racial.

Assim, nossas análises apontam que a condição social do negro não é apresentada no livro de forma adequada e a história não aborda um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais construindo vínculos afetivos, por exemplo, conexão com a família, comunidade e instituições.

## A MENINA E O TAMBOR (SÔNIA JUNQUEIRA)



**Figura 2** – Ilustração do livro *A menina e o tambor*

Fonte: Junqueira (2009, p. 12, 32).

Nesta narrativa, a personagem principal é negra em um livro composto por imagens. A menina tem um quarto, brinquedos e, ao longo da história, sai para as ruas e interage com as pessoas que estavam preocupadas e cansadas em seus afazeres, com alegria, enviando confiança, amor, amizade, esperança e fé. Ela é representada como uma criança que faz estripulias, dá língua, faz caretas. Entretanto, ela percebe que as pessoas à sua volta estavam tristes e preocupadas, escuta a batida do seu coração, que faz TUM, TUM, TUM. Assim que vai ao seu quarto em sua caixa de brinquedos e sai tocando pelas ruas contagiando a todos com a música do seu tambor TUM, TUM, TUM.

Todas as pessoas passam a sorrir e a escutar seus próprios corações. Alguns dançam e cantam de alegria. Nas ilustrações, é representada uma criança alegre e cheia de esperança que contagia a todos com seu coração. É uma estratégia de incluir uma personagem negra como personagem principal, brincando com elementos da infância.

Mas, percebemos que não aparece sua família, somente seu quarto, nos traz essa referência familiar. A personagem também não elabora uma narrativa, o livro é todo ilustrativo, a menina se apresenta com muitas caretas infantis. As pessoas ao seu redor são apresentadas com dignidade e são de várias referências étnico-raciais.

É importante ressaltar que um/a educador/a bem preparado não adotaria livros que privilegiam um único contexto civilizatório, por exemplo, com a predominância de princesas brancas como personagens. Apesar das limitações do livro *A menina e o tambor*, apontadas anteriormente, alguns elementos poderiam ser trabalhados de forma a ressignificar as representações acerca das diferenças entre crianças brancas e negras no contexto da escola.

## UM TESOURO PARA TODOS - CONVERSANDO SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL (NEWTON FOOT)<sup>17</sup>

O livro designa que a presença do negro é um marco inicial da presença do homem a partir da África, descentralizando o contexto greco-romano como único patrimônio da humanidade e centro do conhecimento. Aparece a contribuição das civilizações em vários contextos, como patrimônio da humanidade e produtores de conhecimento, o Egito, a cidade de Ouro Preto, Minas Gerais; as pirâmides astecas, a escrita pictórica das cavernas, a invenção do papel e dos contextos já evidenciados pelo currículo, as Grandes Descobertas, as Navegações, Monalisa, as ruínas da Grécia, e Ezequiel, elemento mitológico judaico-cristão feito por Aleijadinho.

A narrativa não traz muitos detalhes das obras, mas traz a relevância das histórias da humanidade em um contexto de diversidade. Aparecem personagens negros em todo o livro com dignidade, pessoas protagonizando descobertas científicas e tecnológicas, a exemplo da escrita. Pessoas trabalhando como museólogos, pessoas visitando os museus. Entretanto, apresenta algumas incongruências, pois o Egito aparece com homens de pele escura, mas sem as características de um homem negro (página 13). A narrativa do livro descreve o seguinte trecho: “[...] patrimônios culturais contam histórias de um tempo que já passou. Seus heróis, suas lendas, suas descobertas e suas invenções”. (FOOT, 2007, p. 14-15). A lenda parece como se fundasse e estruturasse o pensamento civilizatório de um

---

<sup>17</sup> Texto e ilustrações de Newton Foot, Programa Nacional da Biblioteca na Escola, 2010, 2011, 2012. (Tem um indicativo na capa do livro para uso dos 1 e 2 anos).

povo, corrigimos essa afirmação, pois a mesma faz parte da função essencial do mito.

Assim, no que se refere aos aspectos da condição social em que o negro é apresentado nos livros, observamos se as ilustrações humanizam ou são caricaturas que deformam, se as histórias dos livros abordam um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais, construindo visão de mundo, narrativas milenares, aspectos históricos, diversidade, trazendo como exemplo, a conexão com a família, comunidade e instituições. Não foi visto nada que contribua de forma negativa para esses critérios.

### CANTA E DANÇA (GRAÇA LIMA)<sup>18</sup>

O livro é composto por uma coletânea de cantigas de roda: *O Cravo Brigou com a Rosa, Ciranda Cirandinha, Marcha Soldado, Pai Francisco, Rebola Bola, Atirei o Pau no Gato, Não Atire o Pau no Gato, Na Mão Direita tem uma Roseira, A Linda Rosa Juvenil, Meu Limão Meu Limoeiro, La Bamba, Samba Lelê, Ai Eu Entrei na Roda, Eu Fui no Tororó, O Sapo, A Carrocinha Pegou, O Trem de Ferro, Escravos de Jó, Frere Jacques, A Canoas Virou, Vejo Dois Mosquitos pelo Ar, O Pastorzinho, De Marré... Marré, Eu Tenho uma Boneca*

---

<sup>18</sup> A seleção musical de Suzana Sanson e ilustrações de Graça Lima. Programa Nacional da Biblioteca na Escola, 2012. Ela não se considera uma autora o que fez foi reunir uma coletânea de cantigas que remetem à sua infância. Criadora da Brinque-Book, Graça Lima é formada em comunicação visual pela escola de Belas Artes da UFRJ, fez mestrado e Design pela PUC-RJ, já ilustrou mais de 80 livros e ganhou muitos prêmios. A artista também já teve alguns dos seus trabalhos publicados em catálogos internacionais.



*Assim, Lá Vem o Seu Noé, De Olhos Vermelhos, Soldado Zé, Onde Está a Margarida.*

Essas são as cantigas de rodas do livro que traz as letras e as cifras das músicas. As ilustrações trazem em seus desenhos crianças negras interagindo em vários ambientes, figuras de festas populares como “O bumba meu boi”. Também traz elementos poéticos oriundos de várias partes do país, geralmente sem origem de autoria.

Entretanto, observamos várias questões contraditórias na representação das músicas, a exemplo de pessoas negras em situação vexatória, como nas músicas *Atirei o Pau no Gato* e *Não Atire o Pau no Gato*.

Na canção *Atirei o Pau no Gato*, a figura é de uma negra assustada com a reação do gato, sugere que Dona Chica era negra, sendo ela quem maltratou o animal.

Na página que trata da música *Samba Lelê*, o texto da música não é favorável à interlocução da letra com as discussões étnico-raciais, observem:

Samba Lelê tá doente  
Tá com a cabeça quebrada.  
Samba Lelê precisava.  
É de uma boa lambada.  
(SANSON; LIMA, 2003, p. 29).

Ora, se Lelê tá com a cabeça quebrada, como ainda pode apanhar? Vamos verificar a cor de Lelê? Olhe, morena bonita... (SANSON; LIMA, 2003, p. 29), da mesma forma ela é representada como uma mulher negra que precisa apanhar.

Na cantiga *Escravos de Jó*, a ilustração não faz alusão à escravização e à estratégia de insurgência usada pelos/as negros/as escravizados/as para fugirem aos quilombos, e sim traz desenhos

que representam figuras brancas. A insurgência negra é invisibilizada e trazida para um contexto branco, pois os desenhos são representados dessa forma.

Assim, percebemos que as ilustrações trazem caricaturas que deformam a representação do/a negro/a, quando apresentam a ilustração das músicas: *Samba Lelê*; *Atirei o Pau no Gato*; e *Não Atire o Pau no Gato*. Sobre isso, Silva (2011, p. 31) nos ensina:

A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da/s sua/s identidade/s, autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e “internalizá-lo”.

E mais:

Nesse sentido, transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, porque na medida em que essas representações não apresentam objetos de recalque e inferiorização desse outro, a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, terá grande aproximação com o real. (SILVA, 2011, p. 31).

Quando o/a negro/a é representado/a dessa forma, essas ideias vão sendo cristalizadas, inclusive, no caso das crianças de 4 e 5 anos que terão acesso a esse livro na escola pesquisada e estão em fase inicial de construção da identidade.

## **Erinlé, o caçador e outros contos africanos**

Esse livro do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE, 2011), de autoria de Adilson Martins<sup>19</sup> e ilustrações de Luciana Justiniane Hees, é a compilação de vários contos africanos. Iniciaremos com o release de *A Árvore de iroco* e levaremos em conta se as histórias dos livros abordam um repertório positivo afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais. Construindo, ainda, uma visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos, diversidade, trazendo, como, por exemplo, conexão com a família, comunidade, instituições.

### **A árvore de iroco**

A *Árvore iroco* narra o mito existente nas florestas africanas do espírito de um velho que anda ao redor da árvore para assustar os viajantes. A história conta que quem olhar para o Loko enlouquece, em razão de seu grande tamanho. Os lenhadores querem cortar a árvore, mas ela é protegida ao longo da história. Todos os textos trazem relatos interessantes sobre a África, a partir de um olhar descolonizador que a desnuda fazendo com que o leitor vá descobrindo seus mistérios, segredos, sua sabedoria ancestral. Veja o que nos relata este trecho:

---

<sup>19</sup> Ressaltando que o indicativo na capa desse livro é para crianças do 6º ao 9º ano, o autor tem mais três livros infantis: *Lendas de Exu*; *O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas*; e *Enrilé o caçador e outros contos africanos*.

Iroco é uma árvore que existe em muitos países da África, desde a Costa do Marfim até Moçambique. O iroco pode chegar a 50 metros de altura e à largura de uma casa. A árvore tem uma vida muito longa: em uma cidade da Nigéria, existe um iroco que nasceu em torno de 1150. Um grande morcego africano (o morcego-palha ou raposa-voadora) come os frutos do iroco. Para os iorubas, o iroco é uma árvore sagrada: suas raízes mergulham no fundo da terra, sua copa atinge o céu e ela vive eternamente. Por isso é o eixo do mundo e a morada dos deuses. (MARTINS, 2010, p. 12).

Nesse trecho, aprende-se muito sobre essa África que os livros didáticos insistem em não retratar. A África não subordinada ao olhar colonizador, o território que demonstra a riqueza contida em sua alteridade, sua visão de mundo, suas expressões de tempo/ espaço, suas hierarquias, deuses, instituições, dentre outros aspectos de igual valor.

## **Moremi derrota os inimigos**

A narrativa traz a história de um príncipe de Ilê Ifé que se casou com Moremi. Havia uma guerra declarada com o igbos guerreiros terríveis e ferozes, e eles acreditavam que tinham alguma dívida com os deuses, mas o príncipe muito sagaz resolveu descobrir o segredo da força e da aparência desses guerreiros.

Moremi, preocupada com o marido, disse aos deuses que entregaria o que de mais precioso tivesse para solução do problema, então foi capturada e, por sua beleza, não foi morta, e sim entregue aos igbos. Logo descobriu seus segredos e quando fugiu do palácio

contou o que havia descoberto, acerca dos igbos, que eram homens comuns que se vestiam com varas de bambus e muitas fibras vegetais. Esses adereços lhes davam uma aparência temível e respeitável. Assim, na guerra, os igbos foram vencidos, pois os guerreiros de Ifé prepararam flechas secas que poderiam incendiar suas vestes.

Como prometera, Moremi fez uma oferenda, mas não fora aceita pelos deuses que queriam seu filho por ser o que de mais precioso ela possuía, então ele foi entregue e imediatamente subiu para os céus e todos criam que ele voltaria para reinar em Ilê Ifé.

Seguem alguns dados contidos no livro sobre os iorubas:

Os igbos que ocupavam o sul da atual Nigéria desde tempos muito antigos, talvez desde a idade da pedra. Os iorubas vieram de algum lugar do leste da África e chegaram à região nos primeiros séculos da Era comum (que se inicia no ano zero da Era cristã). Eles expulsaram os igbos e fundaram Ifé, a sua cidade sagrada, a primeira capital do seu reino. Durante algum tempo, os igbos tentaram retomar suas terras. Foi então que ocorreu a batalha final, vencida pelos iorubas graças a Moremi. Atualmente, os igbos vivem em uma região do sul da Nigéria. Na década de 1960, durante uma guerra civil, muitos igbos foram mortos por causa da rivalidade étnica na região. (MARTINS, 2010, p. 14).

Os iorubas são retratados aqui com riquezas de detalhes que vão da África antiga até o período contemporâneo, ligando os costumes, a forma de vida, as estruturas hierárquicas relacionadas à sua cosmovisão. É importante para crianças transitarem pelo universo lúdico das histórias vendo-se nelas. Como afirma Oliveira (2010, p. 89):

Pensar a literatura infanto-juvenil sob o prisma das crianças e jovens é, também, lhes proporcionar personagens que agem e que, de algum modo, intervêm no seu universo dinâmico, lúdico, enfim, encantado.

Por essa razão, é tão relevante que crianças negras e de outras etnias tenham oportunidade de conhecerem suas histórias e se verem nas narrativas que vivenciarão durante a infância. Também, o autor retrata os vínculos comunais e como a partir deles Ilê Ifé foi constituída por seu atual território e o grande papel da mulher iorubana nessa constituição que, com inteligência e destreza, mantém seu povo.

### **A princesa que não falava**

Aditi Bolá, filha de um rei ioruba, foi tida como muda desde que nascera. O rei tentando de tudo para restituir-lhe a fala, inutilmente cansado, resolveu estabelecer um prêmio para quem resolvesse essa situação: doar a metade de suas riquezas. Assim, Ajapá, a tartaruga muito ardilosa, resolveu ganhar o prêmio. Levou a menina para longe da vila e, escondendo-se, colocou uma cabaça cheia de mel, em sua porta. A princesa pensou que havia sido seu pai e saboreou o mel.

Deste modo, Ajapá saiu do esconderijo e a chamou de ladra, a menina, assustada, gritou que não era ladra e Ajapá a arrastou e seguiu cantando.

*Bolá roubou e comeu o mel mel! Kayin Kayin!  
Bolá é astuta e desonesta! Kayin Kayin!*

*Bolá é uma ladra sem vergonha! Kayin Kayin!*  
(MARTINS, 2010, p.18, grifo nosso).

E ela se defendia, cantando:

*Na terra do elefante eu agi como elefante! Kayin Kayin!*  
*Na terra do búfalo eu agi como o búfalo! Kayin Kayin!*  
*Na terra da tartaruga fui acusada de roubar! Kayin Kayin!*  
*Ajapá me acusou de roubar e comer seu mel! Kayin Kayin!* (MARTINS, 2010, p. 18, grifo nosso).

Assim, tudo foi revelado para a menina que entendeu o combinado e o rei dividiu seu reino com Ajapá, a tartaruga.

No final dessa narrativa, segue este trecho:

A cabaça é o fruto de uma trepadeira da mesma família da abóbora. Ela pode ter a forma de um bastão, com uma cabeça redonda e um cabo longo, ou pode parecer uma garrafa em forma de oito. Em alguns lugares, a cabaça verde é usada como alimento. Depois de seca, ela fica para utensílios. Uma cabaça pequena, sem a parte de cima, serve como corpo. Uma cabaça grande serve para guardar alimentos e carregar água. As cabaças também são usadas para fazer instrumentos musicais: chocalhos, tambores, alaúdes e marimbas. No Brasil, a cabaça é usada para fazer berimbaus e cuias de chimarrão. (MARTINS, 2010, p. 19).

No final do texto, o autor escolheu construir uma ligação entre a utilização da cabaça na África e no Brasil, propondo uma interseção nas práticas cotidianas, por meio de uma narrativa que convida os/as leitores/as a uma reflexão ética. A riqueza da biodiversidade é apresentada no texto por uma personagem, a tartaruga Ajapá, a qual

interage com os humanos, produzindo um elo existencial entre eles e reflete a identidade cultural através do conto produzido pelo autor.

## **Xangô e os camundongos**

A história conta que Xangô, rei dos iorubas, foi capturado por seus inimigos. Desse modo, prisioneiro, ele morreria de fome e de sede. Então passou um camundongo, ele resistiu a comê-lo, pois pensou: “vou morrer mesmo”. O camundongo resolveu ajudar o rei pelo ato de benevolência para com ele. Assim, o camundongo chamou outros camundongos, os quais, durante vários dias, levaram na boca vários tipos de comidas: pão, frutas, grãos, algodão embebido na água.

Assim, depois de muitos dias, quando os inimigos abriram a porta e viram que o rei iorubá não havia morrido, resolveram libertá-lo, pois pensaram: “Não podemos matar um homem que tem tantos poderes! - Devemos soltá-lo imediatamente, antes que use seus poderes contra nós [...]” (MARTINS, 2010, p. 22). O rei foi liberto e ficou com uma dívida de amizade com o pequeno Larinká, camundongo que o ajudou a sair da prisão.

Existe na África muitas espécies de ratos e camundongos. A mais interessante delas é a do rato gigante africano, que pode chegar a pesar 4kg e a ter 75cm de comprimento, sem contar o rabo, que mede 40 cm. Ele é um animal imenso, muito inteligente e domesticável. Por isso, é adotado como animal de estimação em países da América e da Europa. O rato gigante também já se mostrou muito útil. No fim do século XX, muita gente morreu ou ficou aleijada nos



países africanos que tiveram guerras civis por causa dos campos minados (com explosivos enterrados). Em Moçambique, os ratos gigantes foram treinados para farejar essas minas e ajudaram a desenterrar muitas delas. (MARTINS, 2010, p. 22).

A perspectiva trazida por essa narrativa fala da sabedoria, da benevolência, do amor e do cuidado aos animais do rei Iorubá, estabelecendo toda uma dinâmica socioexistencial desse povo. Isso nos remete à ancestralidade africana e africano-brasileira, oportunizando uma identificação positiva das crianças da Educação Infantil com esse importante patrimônio cultural.

### **Erinlé, o caçador**

A história fala de um caçador que era considerado mais forte que qualquer outro homem ou animal. Entretanto, ele ficou cego de vaidade e se esqueceu que jamais se confrontara com o elefante. Daí, Ajanaku resolveu desafiá-lo a receber o título de Obá Igbo (Rei da Floresta). Seguindo um grande combate, o caçador derrotou o grande animal, quando, no calor da batalha, se transformara em um marimbondo que voou até o coração de Ajanaku e o matou. Assim, definitivamente, Erinlé foi aclamado Obá Igbo, o Rei da Floresta.

Os caçadores são personagens importantíssimos em diversas sociedades africanas. Eles têm a função de garantir alimentos para o povoado. Como eles caçam na floresta, são os grandes especialistas nos segredos das matas. Além de caçar, são curandeiros, pois conhecem as plantas; também protegem as aldeias e guardam as fronteiras do reino. Na cultura ioruba existe um tipo de poesia chamada ijálá, que é

a cantiga de caçador. Os ijalás são uma forma importante de conservar a história e as tradições do povo. (MARTINS, 2010, p. 25).

Essa narrativa apresenta uma visão de mundo, que se traduz do seguinte modo: devemos ter cuidado com sentimentos como a vaidade, quando o caçador pensou ser impossível derrotá-lo e, por essa razão, teve que lutar muito e criar várias estratégias para ganhar do elefante. Na narrativa, também se ensina que o caçador tem outras funções, como o de curandeiro, ele cuida da comunidade, além de guardador da memória do seu povo.

## **Oxum e o ouro**

A narrativa se inicia relatando que Oxum era a filha mais bela de Obatalá e também a preferida do pai, cheia de vontades, ambiciosa, adorava joias. Um dia fez um pedido ao seu pai: “[...] quero todo ouro existente no mundo” (MARTINS, 2010, p. 27). O rei, espantado, disse que ela estava pedindo muito, pois se tornaria a mais rica e poderosa de toda a terra e que não seria justo essa atitude dele para com seus irmãos. Triste, Oxum beijou as mãos do pai e foi embora. Entretanto, não havia desistido de seu intento.



**Figura 3** – Imagem do livro *Erinlé, o caçador e outros contos africanos*  
 Fonte: Martins (2010, p. 26-27).

Conforme conta Martins (2010, p. 28), na manhã seguinte, vestiu-se maltrapilha e começou a gritar em voz alta:

– Sou infeliz! Sou desprezada por meu próprio pai que, ignorando minhas necessidades, me nega o único pedido que lhe fiz em toda a minha vida! – Meu pai é um pai avarento e perverso, que não atende sequer um simples pedido de sua filha desprezada! (MARTINS, 2010, p. 28).

A multidão começou a aglomerar-se, todos pediram:

- abaixo o rei!
- abaixo o rei!

Obatalá ficou sabendo de tudo por seu chefe da guarda, então, por sua bondade e para evitar uma revolução, concedeu todo ouro do mundo para Oxum. Por isso, até hoje, ela é a mais bela e está sempre enfeitada com braceletes, pulseiras, colares e em sua cabeça sempre aparece uma coroa de metal.

Entre os antigos povos da África ocidental, uma joia não era apenas um enfeite. As joias eram símbolos usados em rituais religiosos ou para identificar a posição e a função social de uma pessoa. Os artesãos africanos criaram joias de sementes, madeira, metais, pedras, marfim e osso, mas se destacavam principalmente pelo trabalho de ourives, criando joias finíssimas em ouro, cobre, bronze e ferro. Também faziam contas de vidro coloridas, usadas em trabalhos delicados e minuciosos. Colares, anéis, braceletes, coroas e outras joias foram importantes produtos no comércio de longa distância existente entre os povos de África Ocidental e os árabes, antes da chegada dos europeus. (MARTINS, 2010, p. 29).

Essa narrativa afirma e expressa a riqueza do patrimônio civilizatório que caracteriza o viver cotidiano da África Ocidental e que se reflete na fazedura de joias, em sua forma de ornamentação, na representatividade social desses artefatos. Além de oportunizar reflexões acerca da diversidade cultural, com a força da presença de Oxum, orixá que foi “demonizado” pelo colonizador, a partir da cosmovisão colonizadora. Cosmovisão que atribui como verdadeira somente as práticas religiosas relacionadas a uma única forma de

ver o divino: a do pensamento cristão. Nesse texto, o/a educador/a pode encontrar formas de discutir a diversidade religiosa, ensinando desde cedo, o respeito às várias visões de mundo, que compõem a ligação do homem com seu modo de cultuar o divino.

## **Por que as mulheres têm cabelos longos**

Em um tempo distante, as mulheres usavam cabelos curtos, como os homens. Um dia, após uma briga, a que perdeu resolveu se vingar e fez um buraco no chão, cobrindo-o com galhos e folhas para que sua inimiga caísse nele. Um dia depois, quando sua oponente foi buscar água caiu no buraco. Ela gritava e chorava e os homens da aldeia, ouvindo-a, seguraram pelos cabelos e conseguiram puxá-la. À medida que puxavam, os cabelos cresciam muito rápido, a mulher então, percebendo o que lhe aconteceria, fugiu.

Longe de casa e sem possibilidades de cortar os cabelos, a mulher viu sua imagem nas águas da lagoa e percebeu que estava mais bela, então resolveu voltar à aldeia tornando-se a mulher mais bela da tribo. Então todas as mulheres deixaram que seus cabelos crescessem.

Entre alguns povos africanos, os homens usam o cabelo bem curto: entre outros, os homens podem usar os cabelos um pouco mais longos, trançados bem rente à cabeça. As mulheres podem dividir os cabelos em uma porção de trancinhas, pendentes ou presas, formando penteados altos que lembram trabalhos de filigrana. Outras dividem os cabelos em vários coques ou em pequenos “rabos de cavalo” curtos e armados. Os cabelos são tratados com creme amaciantes, tinturas e fixadores. Também podem ser enfeitados com contas, búzios e fitas. (MARTINS, 2010, p. 33).

Percebe-se, na riqueza de detalhes dessa narrativa, a possibilidade do/a educador/a oportunizar a reflexão sobre diversas

estéticas, produzidas em vários continentes e, do mesmo modo, problematizar como foi construído o conceito de beleza, já que esse conceito foi construído pelos apelos midiáticos e apresentado nas relações de prolongação neocolonial capitalista. Dessa forma, passa a existir uma projeção da realidade da população, no sentido de pensar como a estética da mulher negra é representada na sociedade brasileira, abrindo discussões sobre várias perspectivas de pensá-las, apontando, ao mesmo tempo, transformações para o futuro, para as próximas gerações.

## **A lenda de oraniã**

A narrativa diz assim: conta a lenda que Odudua, o rei dos iorubas, teve muitos/as filhos/as e netos/as e depois de sua morte deixou tudo que possuía. Oraniã, o mais novo dos netos, estava caçando quando o rei morreu e somente depois de muito tempo recebeu a notícia da morte de seu avô. Seus primos tomaram conta de todos os bens, deixando para ele somente um galo, 21 varas de ferro e um punhado de terra. Mesmo percebendo que foi enganado, guardou, com muito amor, tudo o que lembrava o avô.

Passado muito tempo, caiu uma chuva torrencial cobrindo a terra, as pessoas desesperadas subiam em árvores, então Oraniã teve uma ideia: espetou as 21 varas no solo. Embaixo d'água, suas pontas ficavam acima da superfície. Depois estendeu o pano da trouxinha sobre as varas, colocou terra por cima e colocou o galo em cima do monte. O galo começou a ciscar jogando a terra para fora do pano, a terra foi cada vez mais longe e as águas foram afastadas, surgindo o solo firme.

Depois do milagre, a terra cresceu e se espalhou formando os continentes. As águas empurradas para os lados formaram os oceanos. As varas de ferro, as riquezas minerais escondidas debaixo das águas.

Agora Oraniã estava rico, dono de terra em todo o mundo. Os primos ladrões não tinham onde viver, mas Oraniã era bondoso e deixou que os primos fossem morar em terra firme e lhes pagavam tributos. “Assim Oraniã, descendente direto de Odudua, tornou-se rico e poderoso, sendo aclamado rei dos iorubas.” (MARTINS, 2010, p. 36).

Nas regiões banhadas pelos rios Níger e Volta, ao sul do deserto do Saara, vivem vários povos que vieram para o Brasil, como iorubas, jejes, minas e mandigas. Perto da foz dos rios, o terreno é pantanoso. Para dentro dos manguezais há florestas com clima quente e muito chuvoso, infestadas por mosquitos que transmitem doenças. Entre a floresta e o deserto fica Savana, uma região seca e quente, parecida com o cerrado e a caatinga. Os moradores da savana têm dificuldade para conseguir água e para plantar alimentos. Mas a região tem muito capim e é boa para criar gado. De vez em quando, ocorre um grande período de seca que pode durar várias anos. (MARTINS, 2010, p. 36).

A narrativa aborda a sabedoria e a bondade de Oraniã, advinda de sua riqueza cultural. Está no cerne do desenvolvimento social produzido por sua riqueza, expressando a força civilizatória contida nas comunicações tradicionais que contribuí para uma dinâmica socioexistencial emanada pela ética da coexistência, quando procura retratar o mito da criação do mundo para os iorubas. As imagens também trazem a estética negra de forma que apresentam várias cores e formas, sendo convidativo ao olhar infantil ou infanto-juvenil, como é a indicação do livro.

É propositiva a forma como os contos foram narrados, pois neles ficam evidenciados vários aspectos que traduzem a alteridade da África, com histórias distintas as quais traduzem sua visão de mundo, sua cosmovisão, seus vínculos comunais, como funcionam suas hierarquias, demonstrando robustez teórica e de pesquisa.

## ELEGUÁ E A SEMENTE SAGRADA DA COCA<sup>20</sup> (CAROLINA CUNHA)<sup>21</sup>



**Figura 4** – Imagens do livro *Eleguá*

Fonte: Cunha (2007, p. 55, p. 14).

Essa narrativa trata da história de Eleguá. Ele é Exu na visão cosmológica yorubana. Ele é um orixá, dentre as divindades e ancestrais cultuados, seu principal símbolo é o Ogô (um bastão). É considerado fiel mensageiro, recebeu o título de Guardião do

<sup>20</sup> O livro faz parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola PNBE/2009, as obras são encaminhadas para a escola com o objetivo de garantir o acesso à cultura e à informação, estimulando a leitura.

<sup>21</sup> A autora é baiana de Salvador e pesquisadora de língua e artes africanas no Brasil.



Universo que “[...] foi dado por Obatalá” (CUNHA, 2007, p. 54). O orixá é pleno de axé e “[...] o àsè expressa a força que assegura a existência, permite o acontecer e o dividir, e as oportunidades do ciclo vital” (LUZ, 2000, p. 103). Foi desse modo que o universo milenar africano foi evidenciado nessa narrativa.

A história descreve que uma das personagens ouviu uma história que trazia um “sotaque” iorubá, pois segundo Luz (2000) a fala iorubá é cheia de sotaques. Aquele que menos anda voa. Sotaques são sabedorias que revelam os segredos dos antigos através de metáforas. E é por isso que foi inventado os *orikis* que são poemas sagrados, *orins* são cantigas e *itan* são histórias como essa que Carolina Cunha nos conta.

Tudo é de Olurum que passou seu governo da terra a Obatalá. Conforme narra Cunha (2007), Olorum é tão grande que ele não cabe na cabeça de ninguém. Conta o mito que na cabeceira do espaço, resplandecia Yemanjá, mãe do mundo, que tinha um filho chamado Eleguá, o qual vivia no seu colo, cheio de mimos e ela satisfazia todos os seus desejos. Tinha olhos enormes, cabeça pontuda, olhar magnético, ares debochados e gostava de fazer traquinagem. Yemanjá o vestia com vestes reais, joias, honrarias e conchas marinhas e o menino adorava ouvir lisonjas, gostava de atrair para si atenção.

Ele era membro da família real dos orixás, igual a Ogum, Oxóssi e Osún. O menino era muito comilão e guloso, pedia tanta comida, e era extremante exagerado.

– *Ajeum, ajeum, iyá! Iyá, ajeum, iyá! Mamãe estou com fome!*  
– *Akikó, iyá mi! quero comer um galo!*  
*A mãe preparou e ele comeu.*

*Logo depois o menino berrava.*

*– Ajeum, ajeum, iyá!*

*A mãe resistiu, mas deu-lhe a comida.*

*Agora um bode, depois um boi e ele continua a pedir comida.*

*Com o dedo malcriado na direção da mãe, sacudiu o dedo mandão energicamente, berrando e fazendo caretas.*

*Yemanjá muita zangada, disse:*

*– Fome que não se mata em casa, vai se matar é na rua!*

*– Yemanjá sentenciou, olhando muito severa dentro dos olhos dele, de aviso.*

*E todos os dias que vieram foram tantos os queixumes que o rei da África precisou tomar providência. Espantado com o ejó, convidou-o a se retirar do convívio com a família. (CUNHA, 2007, p. 19-20, grifo nosso).*

Eleguá não partiu para o mundo totalmente solitário, porque era acompanhado por pequenos animais, mas sentia saudades dos irmãos, do cheiro da comida, do aconchego do lar e do milho assado. Nas festas, todos louvaram Ogum, rei de Irê, louvaram Oxóssi, rei de Kêtu, Xangô, rei de Oiá, saudaram Obatalá e Yemanjá, mas não escutou chamarem seu nome. Procurou no chão e avistou uma luz identificando uma semente e algo de especial nela. Então, resolveu levar para casa e não voltar de mãos vazias. Voou e chegou à sua casa e, sentado, pensava como era possível que não vinham vê-lo. Eleguá tentava adivinhar, queria que tudo fosse igual a antes.

As pessoas pensavam que ele havia morrido. Mais tarde avistou o pai. Obatalá o viu e foi ao seu encontro, sorriu e foi feliz para o abraço. O velho disse que ele era menino de coragem e que estava perdoado. Então, Eleguá pegou a semente de três olhos e a deu ao seu pai, mas depois de três dias Obatalá esqueceu a semente e ela

foi desfeiteada, foi petrificando-se e assim, a má sorte tomou o lugar, houve confusão e muitos quiproquós. Havia se instalado o caos.

Então, os mais velhos convocaram uma reunião e foram procurar Ifá, o adivinho da motanha de Ado. Pediram ao rei o segredo que deitasse os caroços de dendezeiro, foi quando ouviram a voz de Eleguá, o qual disse que ninguém lembrava dele e que agora era um espírito. O babalaô perguntou por que tanta confusão ele estava a fazer e o menino lhe disse que era em razão do desprezo recebido de seus irmãos farristas, os quais organizavam festas e nem o convidavam. Então, o Babalaô perguntou o que ele queria para deixar de fazer aquelas diabruras.

Ele respondeu que se dessem oferenda primeiro, cuidassem do seu de comer antes dos demais, não haveria mais bafafá nem contratempo nos batuques. Aliás, no caso, isto seria obrigatório em dias de folganças, para evitar barulhos – arrematou o safado.

O Babalaô procurou saber o que ele queria para a oferenda.

- Um bode e sete pintos – Eleguá disse, só.
- Mais alguma coisa? – Orumirá deu corda.
- Onde andaré o coco peço pequeno de três olhos que, por algum engano do destino, faz dias Olorum me incumbiu de entregar a meu pai? – falou Eleguá a distância do mundo. (CUNHA, 2007, p. 42).

Ressabiado, Obatalá estremeceu ao lembrar do coquinho brilhante e encabulou. O rei do igbôs aceitou que agora as verdades se encaixavam. Tornado imortal, veio reivindicar direitos de ser tratado com o máximo privilégio e dizer que, sem contar com ele, tudo seria difícil. Então, toda a gente compreendeu que o caroço de Obi tinha a propriedade de adivinhar.

Decifrado o mistério, o combio deu meia-volta e foi cuidar do ebó. Recuperaram a semente com ajuda de Oxum, ele foi reverenciado. Todos cantavam e dançavam a ponta da manhã até o amanhecer. O título de Guardião do Universo foi dado por Obatalá para Eleguá, dono dos atalhos, dos caminhos, conhecedor de todas as rotas, abre e fecha portas, ocupando um cargo de confiança junto a Ifá, na ciência da adivinhação.

E para sempre o Obi ficou sendo uma semente sagrada da terra d'Àfrica, considerada pelos orixás o suprassumo das oferendas.

Curiosidades trazidas no texto:

- Orumilá-ifá é o maior sábio dos sábios, o primeiro babalaô que existiu;
- O opelelé-ifá, o babalaô adivinho, possui um colar com oito favas penduradas, serve para jogar;
- O jogo do búzios é a forma mais popular de adivinhação praticada pelos afrodescendentes no Brasil e Cuba, principalmente;
- O Obi é costume nas terras yorubanas, oferecê-lo a alguém é sinal de cortesia e ele está presente em todas as oferendas, participa dos ritos e acompanha a pessoa por toda a vida, desde o nascimento;
- Os nagôs, o chamam de Bará, Exu-Bará, Barabô; os jeje o conhecem como Legba, querido e importante por ter descoberto e revelado a Obatalá, a pedra da adivinhação. Embora seus colares tenham cores vermelhas, amarelas e pretas, a cor que tem em maior quantidade é a branca. Dia

de semana: segunda-feira. Saudação: “Larôie” três vezes.  
Gosta de doces, apito e brinquedos infantis.

Essa narrativa traz a percepção de axé:

A transmissão do axé religa as dimensões transcendentes e imanentes características da prática ritual, que como vimos em relação à tradição civilizatória africana, constitui as identidades dos seres humanos e da própria comunidade ou sociedade, e sua articulação com a natureza. (LUZ, 2000, p. 451).

A partir dos critérios de análise, podemos afirmar que a forma social sobre a qual o/a negro/a é apresentado/a na narrativa e nas representações imagéticas transmitem aspectos extremamente relevantes do universo cosmogônico iorubano. O mais relevante dessa obra é o aspecto da afirmação dos valores civilizatórios africanos, com destaque para o pensamento cosmogônico. Vocabulário disponível no livro:

- Brajás são inúmeras fileiras de búzios, simbolizam poder, nobreza;
- Idés são braceletes;
- Kereré quer dizer “pequeno”;
- Orixás são divindades e ancestrais venerados como heróis pelos povos Yorubás;
- Ogum é o orixá dono de ferro, da força bélica, da tecnologia;
- Oxóssi é caçador, orixá dono das matas, junto com Ossainm e responsável pela manutenção da comunidade;

- Osún é o Orixá que acompanha Orumilá e permanente guardião do palácio de Obatalá;
- Ibêjis ou Ibêji são gêmeos encantados, filhos de Oxóssi e Oiá, netos de Yemanjá e Obatalá;
- Ejó é o disse-me-disse, fofoca;
- Ogô é um bordão; é o principal símbolo de Eleguá;
- Ado é uma aldeia situada no cume de um rochedo, nas proximidades de Awaye, estado-maior de culto a Ifá;
- Babalaô é o pai do segredo. Sacerdote que pratica a ciência da adivinhação, é aquele que olha o destino das pessoas no oráculo de Ifá;
- Obi é o fruto (castanha) da árvore cola acuminata, noz-de-cola. Possui propriedades energéticas e é usado como meio de comunicação em rituais de conversação com os ancestrais africanos, também costuma ser consumido *in natura* e no preparo de refrigerantes;
- Axé é energia encontrada em estado bruto na natureza e nos objetos sagrados dos orixás;
- Ebó é oferenda, receita indicada ao consulente no jogo do Ifá;
- Ikin são as nozes de palmeira, coquinhos de dendezeiros. Simbolizam Ifá, o deus de adivinhação. Elas possuem de quatro a mais olhos, diferentes das nozes-de-cola, que têm três olhos, não são comestíveis;
- Ilê é casa;

- Iká é uma saudação que os homens fazem às divindades femininas que consistem em curvar o tronco sobre as pernas dobradas e com as mãos estendidas, encostando a testa no chão;
- Odu é o mesmo que signo, rege a criação, o orixá e o ser humano. Odu é o destino.

## O TRAÇO E A TRAÇA (ROSEANA MURRAY)

A obra *O traço e a traça*, de Roseana Murray,<sup>22</sup> ilustrações de Elma, é um livro do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2012). Os livros desse programa são encaminhados à escola com a finalidade de difusão da cultura, informação e estímulo à leitura.

O livro, logo na capa, chama à atenção por ter uma criança negra com os cabelos de ouro representando, possivelmente, a riqueza nos tons da pele, de tipos de cabelos, nas cores dos cabelos, nas cores dos olhos, que constituem os biótipos, que também dão a expressão civilizatória africano-brasileira. Esse aspecto do livro nos leva a uma discussão de quem realmente é negro no Brasil, pela existência de vários tons de pele, de tipos de cabelos e cor dos olhos. Remete a pensar, ainda, na associação negativa que a sociedade brasileira faz do negro, repercutindo na negação de sua própria origem étnico-racial.

Essa dificuldade em identificar quem é negro no Brasil, a existência de diversas nuances de cor de pele em nossa sociedade, o difícil processo de construção da identidade racial por parte dos negros e seus descendentes é uma fato que repercute em diversas instituições da

---

<sup>22</sup> A autora foi premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e pela Associação Paulista de Críticos de Arte.

sociedade e contribui para a perpetuação do racismo e da discriminação racial. (GOMES, 1995, p. 89).

Por essa razão, como nos mostra a ilustração que se encontra na página 19 da referida obra, na literatura infanto-juvenil, a figura do negro pode ser representada de forma pejorativa, o que requer do/a educador/a olhos atentos para as ilustrações e os discursos que estão sendo construídos na narrativa, haja vista que:

É possível observar a veiculação de visões estereotipadas e depreciativas do negro por meio da literatura infanto-juvenil brasileira, o que é consequência de um olhar imbuído de “racismo científico”, quando da elevação do branco como representante da “espécie humana”, em detrimento do negro que é caracterizado à margem da sociedade e em papéis que contribuíram para a cristalização de uma visão depreciativa de sua imagem nas relações sociais. (OLIVEIRA, 2000, p. 107).

A narrativa conta que tudo acontece em torno da traça que comia tudo que via: o canto da cotovia, comia papel, ponto, vírgula, até a história de certa cotovia. Hum! Como cabe tanta coisa numa traça? “Se a traça soubesse que num papel cabe mais mundo do que gente numa praça, será que desistia?” (MURRAY, 2010. p.13). Mas a traça continua comendo tudo e acabou morta.

Também tinha outra traça comendo outra folha e nesse papel havia a história de “[...] uma certa Maria que tinha mania de fazer coleção: catava bicho, catava folha, catava tudo que é porcaria, caco de pedra, terra macia”. (MURRAY, 2010. p.13). Aqui encontro um termo pouco agradável: porque “porcaria”? Logo a menina Maria iria catar “porcaria”? Para Silva (2001), além da omissão e distorção



histórico--cultural, a presença dos estereótipos no livro didático e outros materiais pedagógicos podem determinar a rejeição inconsciente, há um saber que humilha. E desse modo, o termo “assassina”, atribuído ao menino João ou o termo “porcaria” atribuído à menina Maria, no contexto da história, estão reforçando papéis sociais negativos para as crianças negras.

Em outro trecho, a obra traz esse relato: “Mas o livro era bem gordo e tinha também a história de um menino chamado João (e tinha, claro, mais traça). João guardava um segredo, tão bem guardado debaixo da cama que ninguém sabia o que era [...] João vigiava o segredo [...] e quando um dia ouviu um barulho [...] nhoc, nhoc, nhoc [...] e achou tudo muito estranho [...] e já foi matando a traça [...] aí João ficou triste: o segredo estava roído e a traça assassinada.”

O menino negro, nesse contexto, é representado como aquele que é capaz de assassinar. As crianças negras são os atores sociais utilizados como forma de reproduzir o perverso preconceito e a discriminação contra a população negra.

Em outro trecho, analisemos as seguintes frases e figuras:

*Na outra folha  
O que é mesmo que havia?  
Havia uma história de uma certa Maria que tinha mania  
De fazer coleção.  
Catava bicho, catava folha,  
Catava tudo que é porcaria,  
Caco de pedra, terra macia. (MURRAY, 2010, p. 18, grifo nosso).*

Na imagem original a personagem é negra. Assim, o lugar atribuído ao negro, nessa narrativa, está ancorado em imagens já cristalizadas que foram e são atribuídas aos negros/as, historicamente. O/A negro/a representado/a como aquele/a que não é digno/a de confiança, que é indolente, pobre, o que pode machucar alguém, que não gosta de trabalhar e outros terríveis preconceitos que constroem representações negativas. Dessa forma, um menino negro que “assassina” um pequeno animal ou uma menina negra que catava “porcarias”, são discursos que carecem de problematização e desconstrução. Sendo assim, a utilização de livros de literatura, assim como materiais didáticos que estão no cotidiano das crianças precisam fortalecer as relações étnico-raciais, as quais devem estar presentes, de maneira intensa e significativa, em cada ação escolar.

Diante da forte tendência, nesse texto, de inferiorizar e relacionar a figura do negro a uma pessoa capaz de “assassinar” e de catar “porcarias”, pensamos que essas relações são reflexos do padrão sociocultural brasileiro que sempre disfarçou seu racismo, por meio da democracia racial, em que a razão do Estado brasileiro se dizia não racista, mas negava os direitos primordiais de existência à população negra.

Aqui fica a indignação em relação a esta publicação, pois este é um livro patrocinado pelos impostos da população brasileira, através do PNBE/2012. Este tipo de publicação é encaminhado às escolas com a finalidade de difusão da cultura, informação e estímulo à leitura. Além de serem distribuídos para a rede estadual, municipal e federal para todos os segmentos escolares: Educação Infantil, Fundamental I e II, e EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são atendidas pelo programa sem necessidade de adesão. (BRASIL, 2009).

Também existe um critério de distribuição dos livros, no caso da Educação Infantil que acontece nos anos pares, nas creches e pré-escolas.

## A MULTIPLICAÇÃO DE PÃES E PEIXES (WILLIAN LUZ)

É um livro que se constitui, a partir da ideia de um Messias/Jesus ecumênico, como é chamado na capa da revista. A narrativa conta a história dos pães e peixes que foram multiplicados. A figura do negro foi representada na antiga Galileia por crianças, homens, mulheres e jovens, assim como Jesus ganha uma tez escura e olhos escuros. Todos vestidos dignamente, de acordo com a época, com túnicas compridas e cabelos cobertos, como era o costume naquele período.

A história foi reproduzida como no evangelho, em que eles são colocados diante de uma difícil situação. O enredo apresenta uma multidão que foi ouvir o Mestre e, nesse contexto, surge a seguinte indagação: como alimentar tanta gente sem recursos? Eles só tinham cinco pães e dois peixinhos. Então o Messias os multiplicou, repartindo entre todos/as. A história conclama ao amor ecumênico sem distinção entre as pessoas.

A história trazida no contexto da revista não representa de forma desumana o/a negro/a, eles/as aparecem de forma digna e em várias etapas de narração e das ilustrações. Além disso, é importante enfatizar nesse contexto que a religião do colonizador não deve ser

representada como única forma de cultuar o divino, assim como seus mitos. Os povos africanos têm sido submetidos a uma avalanche de agressões às suas religiões. O que devemos levar em consideração é o seguinte: Jesus é um mito importante na história da humanidade, que tem sido tratado de modo impositivo. O que percebemos é que as versões africanas da relação do homem com o divino não são aceitas no contexto da escola. Isso é reflexo de práticas de intolerância religiosa que afetam as religiões de matriz africana no Brasil e que é uma consequência do racismo contido nas construções sociais. A intolerância religiosa é uma consequência das construções sociais do racismo à brasileira. Aquele que não manteve o modelo do *apartheid*, como na África do Sul, mas negou ao/à negro/a brasileiro/a o acesso aos seus direitos de cidadania.

### SALÃO DE JAQUELINE (MARINA MASSARANI)<sup>23</sup>

Essa história fala de um menino negro, filho da cabeleireira negra, chamada Jaqueline. Sua vida se passa em um salão de beleza com sua mãe fazendo penteados e transformando a autoestima das mulheres com alegria e simpatia. Ele diz que as famosas tesouras de sua mãe deixam as clientes mais bonitas e felizes e que parece até mágica! Jaqueline, Jandira, Adilson, Sirlene, e Cléber (o narrador) são os nomes das pessoas que trabalham no salão de Jaqueline.

---

<sup>23</sup> Mariana Massarani é escritora e ilustradora. Já ilustrou, até a data da publicação, 80 livros. Ganhou quatro prêmios Jabuti com seus desenhos. Tem um blog de desenho (<<http://marianamassarani.blogpost.com>>) e um blog com Graça Lima e Roger Mello (<<http://capaduraemcingapura.blogpost.com>>), com os quais fazem livros juntos e separados também.

Ele também relata que D. Zenaide chegou com 82 anos e “vrummmmmmmmmmm”, lá se foi D. Zenaide vinte anos mais nova. Acho que minha mãe só pode ser fada ou bruxa, e das boas. (MASSARANI, 2009, p. 4).

Susana, outra cliente, veio toda tristonha e saiu toda feliz... foi xampu, condicionador e hidratação, escova redonda, secador “vrummmmmmmmmmmmm”, maquiagem, manicure, e... saiu toda feliz! (MASSARANI, 2009, p. 6).

Joaquim (uma criança) parecia um mamute e saiu um príncipe, Elisabete era Rapunzel e saiu na última moda, “[...] e tem mais! Quem tem cabelo crespo sonha com alisamento, quem tem cabelo liso quer cachos. Todo mundo quer mudar um pouco de vez em quando.” (MASSARANI, 2009, p. 11). Chega o dia em que a tia de Cléber vai casar e ele será o pajem, então ele quer seu cabelo de azul.

As ilustrações da história reproduzem um salão com misses, secadores, bobes, pentes, cadeiras, escovas, produtos de beleza, cafezinho, aquele clima descontraído e animado, cheio de conversas. Entretanto, todo aparato utilizado no salão servia para modificar o fenótipo do/a negro/a.

Em primeiro lugar, foi um desafio escrever sobre esse livro, pois essa discussão da estética negra, sem alisamentos, químicas ou produtos para cachear os cabelos, é uma prática que tem ganhado força de alguns anos para cá e com tantos recursos os/as jovens negros/as têm optado por várias técnicas, tais como: alongamentos, dreads, tranças de dois, tranças de três, *black power*, cabelo rastafári, turbantes e outros. É necessário ressaltar que antes da década de 1980, era mais difícil o/a negro/a ser aceito/a em seu ambiente de

trabalho e outros espaços sociais com sua estética natural sem sofrer retaliações. No entanto, hoje, a Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que considera crime as práticas resultantes de preconceitos, inibe estas manifestações, quando:

Define os crimes resultantes de preconceitos de Raça ou de Cor.

No artigo 1º - Serão punidos, na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceitos da raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Artigo 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada. Pena de reclusão de 2 (dois) a 5 anos (cinco) anos. (BRASIL, 1989).

O Movimento Negro fortalece a reação dessas práticas que atingiu aspectos jurídicos no país, dando mais força para que os/as negros/as adentrem os espaços sociais nos quais a estética africana não era aceita. A observação aqui é que o salão só trabalha numa perspectiva de mudança/transformação, inclusive este atendimento mexe com a autoestima das pessoas atendidas, segundo a narrativa. Estas práticas não afirmam a beleza das mulheres negras que deixam seus cabelos naturais.

Na frase: “E Joaquim? Parecia um mamute e se transformou num príncipe.” (MASSARANI, 2009, p. 10) e analisando estas falas, o tal “príncipe” não parece feliz na figura da página 11 do livro em discussão, com esse novo conceito estético que lhe deram, mas, neste contexto de “príncipe”, a criança necessitou enquadrar-se no modelo euro-americano.

Estamos nos referindo à perspectiva da camisa de força na qual a estética branca é imposta às crianças, homens e mulheres de

outras etnias. No caso da mulher negra, ela é estimulada a gostar do cabelo sempre alisado e em sua inserção ao mercado de trabalho, a pessoa negra percebe a perversidade desse modelo branco, pois os homens e mulheres que têm o fenótipo mais próximo ao do branco encontram seus postos de trabalho com maior facilidade que os de fenótipo mais próximos dos/as negros/as. O que existe é a difusão da chamada, “boa aparência”, qualificações físicas atribuídas pelo mercado de trabalho para excluir. Estes mecanismos eram e ainda são uma estratégia para rechaçar a oportunidade laboral. Desse modo, quem tem o fenótipo mais próximo da estética branca tem garantido seu direito à cidadania, ou seja, seu emprego. No entanto, o/a negro/a retinto, não, principalmente em lojas de shopping e em locais para recepcionar pessoas, como consultórios médicos, assessorias etc, porque, neste caso, existe uma ideia que associa a estética branca à chamada “boa aparência”. Como nos afirma Arraes (2014), cabelo e identidade estão interligados:

O cabelo da mulher negra, especialmente, não é somente um símbolo de seu próprio empoderamento e identidade, é também uma fortaleza que outras mulheres negras percebem e adotam como extensão da conscientização política.

Assim, a pesquisa não deseja fazer apologia, criticar ou condenar mulheres negras/os que desejam fazer alisamentos, ou outros tratamentos estéticos. O importante é afirmar que a mulher negra ou o homem negro precisam afirmar a sua estética a fim de ser respeitada a sua identidade real, a qual está interligada ao seu fenótipo.

## O LIXO QUE QUERIA SER RECICLADO - COLEÇÃO OUTRAS HISTÓRIAS

A história em quadrinhos está disponível como bibliografia para as crianças na Educação Infantil. Nesta história, os sacos de lixo se recusaram, em um belo dia, a irem para o lixo. Então o Lixo da professora convocou uma coletiva para explicar o motivo da revolta.

O Lixo explicou que eles querem ser jogados nos aterros sanitários e detestam quando são jogados nos lixões, por contaminarem os lençóis freáticos, transmitirem doenças e outros. Também não gostam de ser incinerados porque a fumaça também polui e estão cansados de levarem culpa do mal ao meio ambiente.

Eles desejam ser reciclados ou reaproveitados, sendo que muitas árvores deixam de ser derrubadas se houver uma maior produção de papel reciclado. Assim, é preciso implantar a coleta seletiva do lixo nos bairros. Depois de tudo declarado, a revolta acabou e todos do bairro olhavam o lixo com outros olhos.

A história é bem atual, acontece em uma cidade pequena do interior do país. O contexto da discussão é importante, mas o que precisa ser analisado, nesse caso, são as figuras, já que a história não fala diretamente de pertencimento étnico-racial, mas as figuras representam, por meio de seus personagens, as pessoas que habitam em uma cidade brasileira.

Nesse caso, sem exceção, todos estavam bem representados, brancos e negros<sup>24</sup> crianças e adultos tinham práticas com relação à coleta do lixo da mesma forma. Também todos os personagens queriam aprender a modificar seus hábitos. Assim, a forma como

---

<sup>24</sup> Outros grupos étnicos não foram alvo da pesquisa.



foram representados os/as negros/as contribui, de maneira positiva, para sua autoimagem, seu pertencimento étnico-racial. Desse modo, houve uma tentativa positiva de relatar o cotidiano.

## SIKULUME E OUTROS CONTOS AFRICANOS (JÚLIO EMÍLIO BRAZ)

*O sol de ontem pode ter se posto, mas sua luz  
iluminará os dias que virão.*  
(Provérbio africano).

Esse livro é composto de vários contos, a saber: *Por que o sol e a lua foram morar no céu; A morte da morte; A história da menina que não respeitou a tradição Ntonjane e o que aconteceu com ela; Sikulume; A mãe canibal e seus filhos; A história da Mbulukazi; e O grande chefe dos animais.*

A indicação que consta na capa do livro direciona ao Ensino Fundamental, mas estava disposto na biblioteca da Educação Infantil, embora nada impeça sua análise, havendo naturalmente uma transposição didática feita pelo/a professor/a, escolhendo qual conto seria mais adequada à idade das crianças.

### **Por que o sol e a lua foram morar no céu**

Há muito tempo, o Sol e a Água eram grandes amigos e viviam juntos na terra. Ele sempre a visitava, mas ela nunca retribuía sua elegância. Então, o Sol quis saber o motivo de sua atitude em relação a ele. A Água respondeu que a casa dele era bem pequena para ela e acabaria por despejá-lo. Se ele quisesse a sua visita deveria

aumentar o tamanho de sua casa, pois o povo dela era bem numeroso e acabaria tomando bastante espaço.

O Sol disse que havia tomado as providências necessárias e que poderia visitá-lo. O Sol contou à Lua, sua esposa, que, concordando, fez tudo como a Água havia pedido. A Água foi visitar seu amigo sol e perguntou:

– Vocês têm certeza de que realmente podemos entrar?

– Claro, amiga Água – respondeu o sol.

A Água foi entrando, foi entrando, foi entrando ... com peixes, criaturas aquáticas, e então a Água já estava na altura dos joelhos.

– Vocês têm certeza de que todos podem entrar?

– Por favor, amiga água – insistiu a Lua.

Então a água continuou a despejar sua gente dentro da casa do sol.

Ainda posso entrar? – Olha tá ficando cheio demais.

– Vai entrando, vai entrando ...

Acho que devo parar – disse a Água.

– O que é isso minha Água? – espantou-se o sol, mais do que educado, sem esconder certa preocupação. A água continuou jorrando, empurrando seu povo para dentro, ocupando todos os cômodos da ampla casa, inundando tudo e, por fim, fazendo com que o sol e a lua, sem terem mais para onde ir ou se refugiar, subissem para o céu, onde estão até hoje. (BRAZ, 2009, p. 8, 9).

O conto é originário da Nigéria, país da África Ocidental, fronteira com Benin, Camarões. Sua costa está no Golfo da Guiné, são três grupos étnicos de grande importância no território: os haucás, igbos, iorubas. A história trata da ideia mítica sobre os primórdios da natureza, fala de generosidade e de amizade. As ilustrações

caracterizam a dimensão civilizatória africana com as formas de vida dos antepassados, com suas estruturas de pensamentos.

## **A origem da morte**

Dizem que a Lua enviou um inseto para passar aos homens a seguinte ordem: – da mesma forma que eu morro e com a minha morte retorno à vida, eles também morrerão e voltarão à vida.

O inseto partiu com a mensagem, porém, no caminho, encontrou a lebre que perguntou para onde ele estava indo com tanta pressa.

Então, o inseto revelou sua missão.

– Ahhh... você não vai saber dar o recado direito – disse a lebre. Cismou que deveria ser ela quem deveria levar a mensagem, que o inseto era desajeitado.

Então a lebre partiu, rapidamente, e disse o seguinte aos homens:

– A Lua mandou dizer que da forma que ela morre vocês morrerão e terão, portanto, o mesmo destino.

A lebre toda cheia de pose, achando que tinha feito tudo melhor que o inseto, disse à Lua o que havia feito.

– Mas você é muito atrapalhada – repreendeu a Lua.

– Como você disse uma coisa que eu não mandei dizer aos homens?

Foi tamanha a raiva da Lua que, em seguida, ela apanhou um pedaço de pau e bateu com todo força no focinho da lebre. Dizem que é por isso que a lebre tem o focinho cortado ao meio. (BRAZ, 2009, p. 12).

Essa história representa as estruturas de pensamento africano que liga os homens, às ações, às decisões dos deuses, dos animais, uma vez que, em seu sistema cosmogônico tudo está interligado. Outro aspecto interessante é o fato da narrativa utilizar os animais

para falar das emoções humanas e trazer uma lição final sobre os acontecimentos, antes da ação para não agirmos de forma egoísta.



**Figura 5** – A morte para os homens

Fonte: Braz (2009, p. 12).

Na infância, a criança está construindo seu sistema ético. Por essa razão, é muito importante que o/a educador/a oportunize histórias como essas para resolução de conflitos entre as crianças, criando um ambiente saudável. Também, caso ocorra a morte de um familiar, pode ser contada para que pensem sobre a perda de um ente querido, mas com muito cuidado e atenção aos valores e ao diálogo no seio da família. Entretanto, as imagens podem ser melhor representadas pelas professoras da Educação Infantil, pensando no cuidado que se deve ter ao tratar desses temas que as crianças de 4 e 5 anos estão ainda construindo seus valores e compreensão. Por isso, a indicação da faixa etária Fundamental II, na capa do livro.

## **A história da menina que não respeitou a tradição Ntonjane e o que aconteceu com ela**

Os mais velhos são os contadores desta história. Certa filha de um chefe que atingiria a idade de observar a tradição Ntonjane, deveria permanecer até o dia da cerimônia colocada numa palhoça, mas foi banhar-se no rio, local proibido, e passou o dia lá. Daí, encontraram Isinyobolokondwana, uma serpente de aspecto assustador, deitada sobre a roupa da filha do chefe, ela era enorme, então resolveram entoar uma canção.

– Isinyobolokondwana traga meu manto!

E a cobra respondia:

– Pode apanhá-lo e vão embora! Nem olhe para trás e me deixe em paz. (BRAZ, 2009, p. 14).

A filha do chefe, que era orgulhosa e cheia de vontades, recusou-se a pedir alguma coisa à serpente e ainda cantou, ironizando-a.

As suas amigas, assustadas, foram embora e ela ficou abandonada sozinha na floresta, recebeu uma pele igual a da serpente.

Passado algum tempo, o chefe reencontrou sua filha e ficou muito aborrecido com suas amigas, daí construiu uma cabana para ela morar.

A menina ficou com a pele parecida com a da serpente. As vacas que foram levadas para a menina começaram a dar mais leite que todas as outras, instaurou-se um mistério! Os jatos de leite jorravam e um desses jatos caiu acidentalmente na filha do chefe, que imediatamente voltou ao normal, revelando sua encantadora beleza, que encantara a todos da aldeia. Um jovem chefe se apaixonou e resolveu casar-se com ela, oferecendo um grande dote. Casaram-se e ela se transformou em sua principal esposa, muito amada e com muitos filhos fortes e com

saúde. Conforme a indicação, essa história também é para o Ensino Fundamental II, pela forma mais completa e que exige uma maturidade maior dos/as alunos/as para compreenderem a narrativa.

## **Sikulume**

Numa aldeia, vivia um homem pobre e muito velho, sem filhos ou esposa, sem posses. Um dia, avistou no céu alguns lindos pássaros e contou ao chefe o que havia visto naquele dia.

O chefe entendeu que aqueles pássaros eram seus filhos que havia perdido em combate. E disse ao velho – Eu lhe darei uma recompensa por ter vindo me contar essa notícia e peço que fique vigiando e não deixe que nenhum dos pássaros saia de suas vistas.

No outro dia, o chefe enviou seus melhores guerreiros e seu único filho que lhe restara para completar sete guerreiros, o mais idiota de todos os filhos que perdera, maltratado e humilhado. As aves foram capturadas e depois de longa caminhada encontraram uma cabana abandonada, quando, no meio da noite, um deles ouviu uma voz:

- Tem carne boa lá dentro...
- Gargalhadas soaram...
- Acordem, acordem! (BRAZ, 2009, p. 23-24).

Sikulume, o filho do chefe insistiu que todos deveriam ficar atentos, pois não acreditavam em sua história de possíveis canibais. Então ficara de vigia e, confirmando a história, todos foram embora, mas no caminho Sikulume lembrou que esqueceu de seu pássaro e disse que não retornaria, pois não teria como encarar seu pai.

No caminho, encontrou uma senhora sentada que queria saber aonde ele iria, ele lhe contou e encontrou ajuda, ela lhe deu um pedaço de carne. Então, quando perseguido pelos canibais jogou a carne, espantando alguns do grupo que o perseguia. Lembrou do manto que tinha certos poderes, o manto saiu em outra direção e os canibais correram atrás dele pensando ser Sikulume.



**Figura 6** – Canibalismo

Fonte: Braz (2009, p. 25).

Depois de muitas aventuras e perigos com monstros, como o enfrentamento com o Inabulele no rio, ele resolveu casar-se com a filha de Mangangezulu e enfrentou todos os perigos, vencendo-os para ficar com a princesa. Disse aos amigos que se tivesse dado ouvido a eles talvez jamais tivesse a oportunidade de conhecer uma mulher tão bela e dedicada.

Depois disso, ninguém mais ousava dizer que Sikulume não era capaz, tornou-se chefe e foi respeitado por todos/as. Nota-se que a forma como o guerreiro é posicionado na história é estratégica, ele é forte, valente, corajoso, enfrenta perigos e essas características transmitem outra perspectiva para o/a leitor/a negra/a que se aproxima da narrativa, mas as imagens não são adequadas à faixa etária, pois são histórias de terror.

## **A mãe canibal e seus filhos**

Existia, há muito tempo, uma mulher que tinha dois filhos, as crianças viviam com o avô porque a mãe era canibal. Passado muito tempo, o menino disse ao avô que queria conhecer seus pais e seu avô lhe perguntou se eles haviam esquecido que sua mãe era canibal. Mas eles argumentaram tanto, que o avô concordou e os irmãos deram algumas recomendações. Hinazinci prometeu que se cuidariam. O pai, vendo os filhos, indagou: “Por que vieram? Não sabem que sua mãe come carne de gente?” (BRAZ, 2009, P. 40). Logo em seguida, a mãe retornou à casa e, farejando, perguntou:

- São nossos filhos, não é? Pergunta aflita, a mãe canibal.
- Sohinazinci, diga? (BRAZ, 2009, p. 40).

O pai disse aos filhos:

[...] quando ouvirem o barulho de gente dançando, feras selvagens ... fujam, pois é o barulho da comida que está na barriga de sua mãe, podem ter certeza que ela está dormindo. Nessa hora levantem-se e vão embora. (BRAZ, 2009, p. 41).





**Figura 7** – O gado devorado pela mulher canibal

Fonte: Braz (2009, p. 43).

A mãe acordou e perseguiu seus filhos por causa daquela fome interminável e que atormentava sua existência. As crianças, apavoradas, entoavam canções do tempo que a mãe não era canibal e ao ouvi-la parou de perseguir seus filhos. Então, voltando para casa, queria matar o marido que disse: “Se me matar, quem cuidará de você?” (BRAZ, 2009, p. 42).

Desistiu de matar o marido, mas voltou a caçar os filhos. Chegando na aldeia, quando ela os alcançou, engoliu a menina e todos da aldeia tentavam impedir. Ela, com a barriga tão cheia, mal conseguia andar. Então viu um pássaro e, de tão lindo, resolveu levá-lo para o marido. Assim o pássaro cantou:

*Mulher barulhenta  
Quanto barulho sua barriga faz*

*Ninguém aguenta!  
Nem a bela ave do vale. De quem você está perturbando  
a paz.* (BRAZ, 2009, p. 44, grifo do autor).

O pássaro continuou cantando e ela tentava atingi-lo com um machado. Mas ele tomou-o de suas mãos e foi cortando o braço, depois o outro, uma perna e depois a outra. Ela implorava, mas a ave continuou até cortar sua barriga e salvar as pessoas que ainda estavam vivas lá dentro. A mulher canibal morreu.

Todos da região ficaram felizes e aliviados. Hinanzici e a irmã voltaram para a casa do avô. Depois de se tornarem adultos, casaram-se com filhos de um poderoso chefe guerreiro.

Essa história é completamente inadequada à faixa etária da infância, pois retrata uma mãe sem amor, sem benevolência, que não se compadece de seus filhos. Assim, crianças tão pequenas não teriam como administrar suas emoções e correlacionar a moral da história, lembrando que a indicação do livro é do Fundamental II, biblioteca africano-brasileira. As ilustrações são inapropriadas para a idade de 4 e 5 anos, pois apresentam cenas de violência, medo e pavor.

## **A história de Mbulukazi**

A história conta que um homem possuía duas esposas, elas eram irmãs, uma delas era desprezada, pois não tinha filhos e quase não era visitada por seu marido e a outra tinha uma filha negra e outros filhos que eram corvos. Uma das esposas se chamava Numbakatali, a esposa que não tinha filhos e, por isso, vivia triste. Um dia, lhe apareceram duas pombas que prometeram ajuda, dizendo

que voltasse para casa e troxesse dois jarros de barro. As pombas arranharam seus joelhos que passaram a sair sangue, o qual foi colocado dentro dos jarros. Depois, mandaram-na que levasse os jarros para casa, dizendo para que ninguém os tocasse.

Ela seguia alimentando as pombas. Então, um dia, viu dentro do jarro duas crianças: um menino e uma menina. A mãe escondia seus filhos de todos, inclusive do marido, mas um dia, já crescidos, eles resolveram segui-la ao rio. Foi quando Peito Largo, um príncipe, viu a menina e se apaixonou por ela. Vendo onde ela vivia, voltou outro dia à aldeia e procurando-a, não mais a achava. Então, Numbakatali resolveu contar toda a história para o marido e cederam a mão da filha para o príncipe.

Entretanto, a outra esposa levou Mahlunzuluz, exibindo suas qualidades e escondendo-a, pois era muito feia. Peito Largo resolveu casar-se com as duas irmãs, como tudo dava certo para Mbulukazi, sua irmã nutriu muita inveja por ela e resolveu matá-la, empurrando-a em um penhasco.



**Figura 8** - Mahlunzuluz é devolvida para casa do pai

Fonte: Braz (2009, p. 53).

“Mas a vaca de Numbakatali foi à casa da irmã e quebrou toda a sua residência” (BRAZ, 2009, p. 52). Todos entenderam que ela havia feito algo de errado, daí seguiram a vaca e encontraram Mahlunguluza. Peito Largo, sabendo de tudo, tomado pela raiva ordenou que ela voltasse para a casa de seu pai. A esposa implorou seu perdão, mas não foi aceito e, então, sua irmã tornou-se a única e principal esposa de Peito Largo.

A narrativa demonstra o valor ético dos personagens no agir. Leva o/a leitor/a perceber que características boas ou ruins podem crescer do coração de qualquer pessoa e enaltecem os valores para o bem.

Os aspectos que vimos nas narrativas são assertivos: o livro traz a compilação de vários contos africanos, os quais, em sua maioria, não são para a faixa etária da Educação Infantil. Entretanto, foi feita análise por estar à disposição na biblioteca da Educação Infantil. O livro apresenta os seguintes aspectos: a condição social na qual o negro é apresentado como rei ou em estruturas societais em vários postos, representado com famílias, com suas instituições. Apresenta um repertório que afirma os valores civilizatórios africanos, sendo que as ilustrações não deformam nem caricaturam os personagens. Entretanto é indicado para o Fundamental II.

## A TURMA DO PERERÊ 365 DIAS NA MATA DO FUNDÃO (ZIRALDO)

Esse livro, que também faz parte do PNBE/2012, traz o contexto do Saci na perspectiva do folclore brasileiro. Ele usa seu redemoinho para participar das aventuras quando ele assobia. Tem outros personagens como a boneca charmosa, que é filha de um fazendeiro; Tininim, curumim da tribo Parakatoka, melhor amigo

do Pererê e que tem mania de doença; Tuiuiú, menina indígena, a paixão de Tininim, que também é amiga da boneca.

Alan é um macaco, ajuizado, gosta de ler, tocar música e de aprontar com a turma também. Pedro Vieira é o faz-tudo: inventa, conserta. Ele é um tatu. Geraldinho é o mais novo da turma, gosta de pregar peças e é agitado como um coelho. Moacir é um jabuti, tem profissão, é mensageiro e tem um capacete vermelho que simboliza o Deus da velocidade. Galileu é uma onça de coração de ouro. Compadre Tônico e Sêu Neném são fazendeiros da Mata do Fundão e o Tônico quer caçar o Galileu (onça) de qualquer jeito, mas sempre perdem essa briga. Mãe Docelina sabe fazer doces deliciosos, antiga moradora da Mata do Fundão e o Professor Nogueira que dá aulas para as crianças da Mata do Fundão, é uma coruja que sempre tem sábios conselhos.

A revista em quadrinhos se propõe a questionar e discutir questões com as crianças. Essa edição trata de aventuras e reinterpretções de festas populares, como: Carnaval, Primeiro de Abril, Malhando o Judas, Dias das Mães, A Primavera, Festa de Aniversário, Um Conto de Natal. Os personagens são alegres e sempre estão envolvidos em peripécias infantis.

As expressões culturais populares, por exemplo, que são projetadas pela mídia para o universo simbólico da população brasileira, com expressões como “música do gueto”, dão uma falsa ideia de hierarquização entre música “popular” e música “erudita”. O que é popular fica inferiorizado em relação ao que é intitulado de erudito. Mas o que queremos chamar atenção é que, quando se trata de festas populares, é necessário pensar que a cultura está ligada

à questão do poder. No entanto, as culturas oriundas de diversas civilizações são epistemologicamente equivalentes.

As diferenças culturais foram historicamente estruturadas com discriminações e desigualdades que levaram ao racismo, baseados em arcabouços de poder econômicos e institucionais. Vale ressaltar que a escrita para crianças pode se configurar em veículo dessas perversas ideologias, sendo preciso que o/a educador/a esteja atento/a e preparado/a para identificar e escolher a literatura mais adequada para lidar com a alteridade e igualdade entre os povos, entendendo esses artefatos literários como objetos passíveis de problematização, desconstrução e reconstrução dessas questões.

A posição do Saci, em todas as histórias, é de personagem principal. Entretanto, tanto o personagem quanto o termo “folclore” está extremamente desgastado, em razão de uma análise superficial das festas tradicionais, as quais são consideradas como representações equivocadamente menores. O Saci nos remete a uma bibliografia da década de 1970, com Monteiro Lobato, escritor que se dedicou também à literatura infantil. Uma discussão, por exemplo, permeou a obra *Caçadas de Pedrinho*, escrita em 1924, por Monteiro Lobato (1882-1948) e reeditada pela Editora Globo, a qual foi apontada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2010 como uma obra contendo um conteúdo racista.<sup>25</sup> A discussão pertinente à obra foi iniciada em razão do trabalho do pesquisador Antonio Neto, o qual sugeria que na próxima edição do livro houvesse uma explicação sobre o que é o racismo, que se tornou crime na legislação brasileira pela Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Essa sugestão

---

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/obra-infantil-de-monteiro-lobato-causa-polemica-por-racismo/>>.

não aconteceu e esse assunto se estendeu a uma batalha jurídica no Supremo Tribunal Federal (STF).

Foi percebida, no personagem do Saci, uma ilustração que desumaniza a figura do/a negro/a. Ele está sempre com um cachimbo na boca, não tem uma perna e aparece como astuto. O repertório das histórias não afirma os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais construindo visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos, diversidade, trazendo como, por exemplo: conexão com a família, comunidade, instituições etc.

## A CANÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, UMA HISTÓRIA DE ELIFAS ANDREATO COM MÚSICAS DE TOQUINHO PARA A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA (ELIFAS ANDREATO)

Essa é a primeira edição desse livro e teve o apoio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Além de livro, é uma publicação musical e teatral baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Ministério da Educação endossa também a obra, entregando essa produção para todas as escolas. Personagens dessa história: Avoar Passos Dias, um sonhador; Charlito, homenagem a Charlitos; Gargalhada, o palhaço; Tilin, a boneca oriental; Cordélia boneca; Solução, o alcoólatra divertido; Eu-de-mim, a vaidade exacerbada; Rei-do-nada que representa o autoritarismo; Doutor Fortuna, a ganância e, por fim, Ecoluco, o espantalho.

A história se inicia em um aeroporto no deserto. Cansado, o avião Avoar adormece, sonha e quando acorda, verifica que na caixa tinham vários brinquedos de sua infância e, para seu espanto, eles começam a ganhar vida. Eles partem em busca do tesouro, entretanto, o Águia Vermelha precisa fazer um pouso forçado. No susto, todos os seus amigos de infância se vão.

Quando retoma seu ânimo, a turma retorna e ele encontra o Rei-do-Nada. O rei era mal-humorado e carrancudo, sem poder, pois não soubera governar com sabedoria. Mais tarde, encontram Solução, que vivia embriagado e havia esquecido de sua infância. Na rua Vaidade, os aventureiros encontraram Eu-de-Mim – a vaidade em pessoa, só ouve a si mesmo – o palhaço Gargalhada desaprova tanta vaidade.

Ainda da jornada, Dr. Fortuna é rico e arrogante, só faz conta de somar, nunca de dividir. Depois desse tenebroso encontro, Avoar conhece Ecoluco, o espantalho, e sabiamente ensina:

É aqui na terra que está o tesouro que vocês procuram, o tesouro de todos nós. É preciso defender este mundo, protegendo águas, florestas e animais e tratar todos com igualdade e fraternidade. (ANDREATO, 2011, p. 15).

Exausto, adormece. Todos se vão, menos Charlito que descobre o mistério do tesouro dizendo que o tesouro que Avoar busca é a infância que ele perdeu quando cresceu.

A obra acompanha um CD com as seguintes músicas:



## **Deveres e direitos**

(Toquinho)

Crianças: iguais são seus deveres e direitos.  
Crianças: viver sem preconceito é bem melhor.  
Crianças: a infância não demora, logo, logo vai passar,  
Vamos todos juntos brincar.  
Meninos e meninas,  
Não olhem religião nem raça.  
Chamem quem não tem mamãe,  
Que o papai tá lá no céu,  
E os que dormem lá na praça.  
Meninos e meninas,  
Não olhem religião nem cor.  
Chamem os filhos do bombeiro,  
Os dois gêmeos do padeiro  
E a filhinha do doutor.  
Meninos e meninas,  
O futuro ninguém adivinha.  
Chamem quem não tem ninguém,  
Pois criança é também  
O menino trombadinha.  
Meninos e meninas,  
Não olhem cor nem religião.  
Bons amigos valem ouro,  
A amizade é um tesouro  
Guardado no coração.

O tema trazido pela música é construído a partir das discussões propostas pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF) que foram aprovadas na Assembleia Geral das Nações Unidas conjunto de direitos outorgados pela comunidade internacional em 20 de Novembro de 1959. No parágrafo primeiro, afirma que:

A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família. (UNICEF, 1959).

É extremamente contemporânea essa discussão que é base da letra da música, quando ainda persiste a dificuldade para lidar com a alteridade civilizatória dos povos, em um contexto das diferenças dentro do contexto escolar.

### **Errar é humano**

(Toquinho)

Não, não é vergonha, não,  
Você não ser o melhor da escola,  
Campeão de skate, o bom de bola ou de natação.  
Não, não é vergonha, não,  
Aprender a andar de bicicleta  
Se escorando em outra mão.  
Não, não é vergonha, não,  
Você não saber a tabuada,  
Pegar uma onda, contar piada, rodar pião.  
Não, não é vergonha, não,  
Precisar de alguém que ajude  
A refazer sua lição.  
A vida irá, você vai ver,  
Aos poucos te ensinando  
Que o certo você vai saber  
Errando, errando, errando.  
Não, não é vergonha, não,

Ser da turma toda o mais gordinho,  
Ter pernas tortas, ser bem baixinho ou grandalhão.  
Não, não é vergonha, não.  
Todos sempre têm algum defeito,  
Não existe a perfeição.

Na letra da música estão bem descritos alguns conceitos que devem permear o universo da Educação Infantil, o tema oportuniza uma reflexão acerca da tolerância com o outro, compreende o princípio da individualidade e da diferença. Na sociedade contemporânea, a ditadura da “estética perfeita”, a tentativa de homogeneização ainda é imposta para jovens, idosos, adultos e crianças. Os erros e acertos da vida cotidiana são aprendizados para o respeito e causam impactos negativos para aqueles/as que não cabem nestes ideários, a pessoa vista como: o gordo, o de baixa estatura ou pernas tortas e outros adjetivos excludentes. Sobre esse discurso, uma observação importante a fazer na frase “todos sempre têm algum defeito”, a palavra “defeito” poderia ser substituída por diferença, que é a verdadeira constituidora da humanidade, todos somos únicos.

**Gente tem sobrenome**  
(Toquinho)

Todas as coisas têm nome  
Casa, janela e jardim  
Coisas não têm sobrenome  
Mas a gente sim  
Todas as flores têm nome  
Rosa, Camélia e Jasmim  
Flores não têm sobrenome  
Mas, a gente sim  
O Chico é Buarque, Caetano é Veloso

O Ari foi Barroso, também  
E tem os que são Jorge, tem o Jorge Amado  
Tem outro que é o Jorge Ben  
Quem tem apelido, Dedé, Zacarias  
Mussum e a Fafá de Belém  
Tem sempre um nome e depois do nome  
Tem sobrenome, também  
Todo brinquedo tem nome  
Bola, boneca e patins  
Brinquedos não têm sobrenome  
Mas, a gente sim  
Coisas gostosas têm nome  
Bolo, mingau e pudim  
Doces não têm sobrenome  
Mas, a gente sim  
Renato é Aragão, o que faz confusão  
Carlitos é o Charles Chaplin  
E tem o Vinícius, que era de Moraes  
E o Tom Brasileiro é Jobim  
Quem tem apelido, Zico, Maguila  
Xuxa, Pelé e He-man  
Tem sempre um nome e depois do nome  
Tem sobrenome, também.

A letra da música oportuniza ao/a professor/a trabalhar a identidade, a personalidade, o ser único, suas raízes étnico-culturais, a árvore genealógica da família, a partir do nome, são várias possibilidades metodológicas que podem ser trabalhadas neste contexto.

**De umbigo a umbiguinho**  
(Toquinho)

Muito antes de nascer  
Na barriga da mamãe já pulsava sem querer  
O meu pequenino coração,

Que é sempre o primeiro a ser formado  
Nesta linda confusão.  
Muito antes de nascer  
Na barriga da mamãe já comia pra viver  
Cheese salada, bala ou bacalhau.  
Vinha tudo pronto e mastigado  
No cordão umbilical.  
Tanto carinho, quanta atenção.  
Coloquentinho, ah! Que tempo bom!  
De umbigo a umbiguinho um elo sem fim  
Num cordãozinho da mamãe pra mim.  
Muito antes de nascer  
Na barriga da mamãe começava a conviver  
Com as mais estranhas sensações:  
Vontade de comer de madrugada  
Marmelada ou camarões.  
Muito antes de nascer  
Na barriga da mamãe me virava pra escolher  
A mais confortável posição.  
São nove meses sem se fazer nada,  
Entre água e escuridão.  
Tanto carinho, quanta atenção.  
Coloquentinho, ah! Que tempo bom!  
De umbigo a umbiguinho um elo sem fim  
Num cordãozinho da mamãe pra mim.

Essa música trata do resgate da sensibilidade, da proximidade, do cuidado, como uma grande roda ancestral, sem hierarquias, um convite à dignidade, cuidando de vidas de crianças tão pequenas. A estética que a música nos apresenta leva a um universo de possibilidades.

**Natureza distraída**  
(Toquinho)

Como as plantas somos seres vivos,

Como as plantas temos que crescer.  
Como elas, precisamos de muito carinho,  
De sol, de amor, de ar pra sobreviver.  
Quando a natureza distraída  
Fere a flor ou um embrião,  
O ser humano, mais que as flores,  
Precisa na vida  
De muito afeto e toda compreensão.

Nessa música, o autor conclama o amor à natureza, base filosófica e cosmogônica dos povos indígenas e africanos. Como diz Santos (2011), “Otun Alagba n’Ilê Axiá [...] os nossos mais velhos nos ensinaram: *Kosi ewe kosi orixá*, ou seja, sem folha não há Orixá”. Assim, esses saberes estão interligados e são constituidores da tradição africana e dos povos inaugurais que não sobrevivem sem o seu esplendor. O século XX foi um dos séculos de maior devastação ecológica em todo o planeta, em função dos avanços tecnológicos, da devastação planetária, da produção excessiva do lixo, da ínfima coleta seletiva nas grandes cidades e outros fatores. Daí, a letra oportuniza o resgate de valores que o projeto da modernidade tanto desprezou e agora paga o preço desta perversa destruição. A partir de alguns diálogos com as futuras gerações, o/a educador/a contemporâneo abre uma porta que oportuniza o reconhecimento da preservação da natureza para a sobrevivência do homem no planeta.

**Cada um é como é**  
(Toquinho)

Papai é como é, entendo ele até,  
Sua vida não é mole, não.  
Sai pra trabalhar, só volta pro jantar,  
Cochila em frente da televisão.

Mamãe foi sempre assim, cuidou sempre de mim,  
Uma adorável chateação:  
É um tal de toma banho, escova os dentes,  
Troca de roupa e vai fazer sua lição.  
Homem e mulher, que confusão,  
Cada um é como é.  
Por fora, tudo bem, por dentro não.  
Ninguém parece com ninguém.  
Vovó é genial, da casa é a mais normal,  
Com suas manobras radicais.  
Escondido ela me dá dinheiro pra gastar,  
Nunca conta nada pros meus pais.  
Vovô é o que há, tem sempre pra falar  
Uma novidade genial.  
Se esquece e conta sempre a mesma história  
E adormece entre as notícias do jornal.

Aqui são ressaltadas as relações familiares, as diferenças nas atitudes e personalidades. Aprendizagens necessárias para que uma criança pequena reconheça e conviva, desde cedo, com um ambiente para a diversidade de pensamentos, atitudes, aprendendo a ser generosa e respeitando a todos sem distinção.

**Bê-a-bá**  
(Toquinho)

Quando a gente cresce um pouco  
É coisa de louco o que fazem com a gente:  
Tem hora pra levantar, hora pra se deitar,  
Pra visitar parente.  
Quando se aprende a falar, se começa a estudar,  
Isso não acaba nunca.  
E só vai saber ler, só vai saber escrever  
Quem aprender o bê-a-bá.  
E além do abecedário, um grande dicionário

Vamos todos precisar:  
Com A escrevo amor, com B bola de cor,  
Com C eu tenho corpo, cara e coração.  
Com D ao meu dispor escrevo dado e dor,  
Com E eu sinto emoção!  
Com F falo flor, com G eu grito gol  
E com H de haver eu posso harmonizar.  
Com I desejo ir, com J volto já, com L tenho luar.  
Com M escrevo mão, mamãe, manjerição,  
Com N digo não e o verbo nascer.  
Com O eu posso olhar, com P paparicar,  
Com Q eu quero querer.  
Com R faço rir, Com S sapoti,  
Com T tamanduá, com U Urubupungá.  
Com V juro que vi, com X faço xixi,  
No fim o Z da zebra.

A letra da canção oportuniza o desejo pelo conhecimento das letras do abecedário, além das possibilidades sonoras das palavras. Entretanto, é preciso reconhecer o contexto da diversidade, existem povos que são ágrafos e não por isso, seus saberes têm menor valor. Há civilizações em que seus conhecimentos não giram em torno da escrita, como sugestão, poderia haver uma frase ponderando sobre estas sociedades que não se construíram em torno dessas bases. Seria bem interessante, também.

**É bom ser criança**  
(Toquinho)

É bom ser criança,  
Ter de todos atenção.  
Da mamãe carinho,  
Do papai a proteção.  
É tão bom se divertir



E não ter que trabalhar.  
Só comer, crescer, dormir, brincar.  
É bom ser criança,  
Isso às vezes nos convém.  
Nós temos direitos  
Que gente grande não tem.  
Só brincar, brincar, brincar,  
Sem pensar no boletim.  
Bem que isso podia nunca mais ter fim.  
É bom ser criança  
E não ter que se preocupar  
Com a conta no banco  
Nem com filhos pra criar.  
É tão bom não ter que ter  
Prestações pra se pagar.  
Só comer, crescer, dormir, brincar.  
É bom ser criança,  
Ter amigos de montão.  
Fazer *cross* saltando,  
Tirando as rodas do chão.  
Soltar pipas lá no céu,  
Deslizar sobre patins.  
Bem que isso podia nunca mais ter fim.

A ideia da canção é a de falar dos direitos de brincar e estudar que inclusive são descritos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Entretanto, o conceito central ainda gira em torno de um só modelo de civilização, como se todos tivessem o mesmo modelo de escola, de valores financeiros, culturais e outros. Mas, com a globalização, isso fica cada vez mais forte, numa tentativa de homogeneizar tudo: serviços, saberes, valores, escolas, dentre outros. O livro *A canção dos direitos da criança* uma história de Elifas Andreato com músicas de Toquinho para a declaração universal dos

direitos da criança, ressalta na introdução escrita pelo Ministério da Educação, que esse espetáculo dá a oportunidade para crianças e adolescentes (re) conhecerem seus direitos e, como propõem o Artigo 2º da LDB nº 9.394/96, que elas aprendam a exercerem sua cidadania.

**Castigo não**  
(Toquinho)

Um dia você crescerá,  
Será gente grande também.  
Depois você vai namorar,  
Gostar muito, muito de alguém.  
E quando você se casar  
Virá com certeza um neném.  
Não deixe nunca  
Seu filho sozinho,  
Sem proteção.  
Castigos não fazem  
Ninguém mais bonzinho,  
Não fazem, não.  
Não levante a voz  
Nem levante a mão.  
Não bata, não xingue  
Nem dê beliscão.  
Não trate as crianças  
Como bem entender.  
Gritos não vão resolver.  
Criança que apanha  
Não aprende a lição.  
Com jeito ela vai aprender.

A ideia da música é propor o diálogo ao invés da imposição dos castigos físicos. Esta possibilidade de educar está endossada pela

Lei nº 13.010, sancionada em 26 de Junho de 2014 que se manifesta contrária ao uso da palmada. Além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que também reforça esta postura dos pais de não utilizar a palmada. O castigo físico já era proibido em escolas e outras instituições, mas agora os pais já não podem mais optar por esta forma de “educar”. A tentativa, trazida pela canção procura estimular a educação por meio do diálogo.

### **Imagem**

(Toquinho)

Imagem todos vocês  
Se o mundo inteiro vivesse em paz.  
A natureza talvez  
Não fosse destruída jamais.  
Russo, *cowboy* e chinês  
Num só país sem fronteiras.  
Armas de fogo, seria tão bom,  
Se fossem feitas de isopor.  
E aqueles mísseis de mil megatons  
Fossem bombons de licor.  
Flores colorindo a terra  
Toda verdejante, sem guerra.  
Nem um seria tão rico,  
Nem outro tão pobrinho:  
Todos num caminho só.  
Rios e mares limpinhos,  
Com peixes, baleias, golfinhos.  
Fariamos as usinas e bombas nucleares  
Virarem pão-de-ló.  
Imagem todos vocês  
Um mundo bom que um *Beatles* sonhou.  
Peçam a quem fala Inglês  
Versão da canção que John Lenon cantou.

O mundo moderno apresentou um modelo de civilização que falhou no trato com a natureza. Esta música convida as crianças e as futuras gerações para uma mudança de atitude diante desta realidade. Nesse contexto, está intrínseca uma nova perspectiva de ação e inter-relação entre a natureza e o homem.

**Herdeiros do futuro**  
(Toquinho)

A vida é uma grande  
Amiga da gente  
Nos dá tudo de graça  
Pra viver  
Sol e céu, luz e ar  
Rios e fontes, terra e mar...  
Somos os herdeiros do futuro  
E pr'esse futuro ser feliz  
Vamos ter que cuidar  
Bem desse país  
Vamos ter que cuidar  
Bem desse país...  
Será que no futuro  
Haverá flores?  
Será que os peixes  
Vão estar no mar?  
Será que os arco-íris  
Terão cores?  
E os passarinhos  
Vão poder voar?...  
Será que a terra  
Vai seguir nos dando  
O fruto, a folha  
O caule e a raiz?  
Será que a vida  
Acaba encontrando

Um jeito bom  
Da gente ser feliz?...  
Vamos ter que cuidar  
Bem desse país  
Vamos ter que cuidar  
Bem desse país...  
Será que no futuro  
Haverá flores?  
Será que os peixes  
Vão estar no mar?  
Será que os arco-íris  
Terão cores?  
E os passarinhos  
Vão poder voar?...  
Será que a terra  
Vai seguir nos dando  
O fruto, a folha  
O caule e a raiz?  
Será que a vida  
Acaba encontrando  
Um jeito bom  
Da gente ser feliz?...  
Vamos ter que cuidar  
Bem desse país  
Vamos ter que cuidar  
Bem desse país...

As músicas desta proposta estão próximas de uma legislação mais contemporânea, que prima pelos direitos da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990). A ideia central oportuniza que o/a educador/a possa evidenciar o gozo dos direitos fundamentais a toda pessoa humana, como viver em comunidade, liberdade, ter direito à saúde, alimentação, solidariedade, dignidade, dentre outros direitos de igual valor.

Assim, a cultura deve se configurar como algo a ser zelado e efetivado na Educação. Conforme o artigo 58, da Lei nº 8.069/90:

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990).

Dessa forma, podemos entender a importância da diversidade que advém do contexto da criança e do adolescente, questões que devem ser levadas em consideração pela sociedade e órgãos ou instituições que façam atendimento às mesmas.

Não foram encontrados aspectos como condição social depreciativa. Não foram encontradas ilustrações que desumanizam ou caricaturas que deformam o negro.

## OLHAR A ÁFRICA A VER O BRASIL (PIERRE VERGER)

A obra *O mundo do trabalho*, autor Pierre Verger, organização Raul Lody, Editora Nacional, teve apoio do Programa Nacional do Livro Didático e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação 2010, 2011 e 2012. Indicação 1º e 2º anos.

O livro contém fotos de Pierre Verger que trata da cultura africana que se reelabora no Brasil, por meio de sua musicalidade, de suas danças, de sua gastronomia, de seus vestuários e de suas artes. O livro traz as imagens como o maior atrativo. A figura da página 16 da referida obra representa o trabalho com o barro, evidenciando o diálogo entre a força física e os valores comunais, aspectos também compartilhados nas cantigas. Benin, 1948 e 1979.

A casa - Togo foto - 1936, ela usa técnicas ancestrais para construir sua casa. A região de Koutammakou fica localizada no nordeste do Togo. Essas populações têm as suas casas de barro com formato de torre que são consideradas Patrimônio Mundial pela UNESCO, desde 2004.

No livro, também há registros da feitura de objetos de barro estão caracterizados pelo Benin, 1948-1979. Para representar a força civilizatória dos povos africanos no Brasil, na página 13, 1946-1947, as fotos seguem um perfil da reelaboração de mundo traduzida pela diáspora.

Na imagem que representa a atividade de tecelagem, Togo, 1936, os fios são artesanais oriundos do século XVI. É o centro desse conhecimento. Os tecidos são formas de expressão utilizadas para várias ocasiões, com desenhos que representam desde as características da pessoa que morreu até o contexto do cotidiano.

Na página 15 da obra, foi retratado o alfaiate que representa o mercado africano que traz a confecção de roupas no próprio mercado, na hora, na frente do freguês. Mali, 1935-1936. Mali, país africano, sétimo maior da África foi sede de três impérios da África Ocidental – o Império Gana, o Império Mali e o Império Songhai

A arte de esculpir foi traduzida por uma belíssima imagem da técnica aprendida na infância e nas comunidades. Na foto, que trata do Congo-1952, a mesma é retratada na publicação da página 19. Ele é o décimo segundo país em extensão no mundo – territorialidade dos tchokwes.

O trançado da folha do babaçu, que é um tipo de Palmeira presente no Maranhão, é um tecido para confeccionar esteiras, cestos e outros objetos. Brasil, Maranhão – 1948, ilustração evidenciada na página 21 da publicação de Verger.

Ainda no livro são retratados, o vendedor de cestos, o mercado no Brasil e as lavadeiras de Pernambuco. São expressões civilizatórias contidas nesse livro, as quais podem ser usadas com crianças da educação infantil, trazendo a riqueza do continente africano e suas inter-relações com o Brasil, seus costumes, vínculos comunais, hábitos, cultura, histórias, mitos, dentre outros aspectos.

O livro apresenta a condição social do negro ligada à cultura local. As ilustrações não desumanizam e não são caricaturas que deformam. As histórias dos livros abordam um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais, construindo visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos, diversidade, trazendo como exemplo, a conexão com a família, comunidade e instituições.

## ÍNDIOS NA VISÃO DOS ÍNDIOS FULNI-Ô (SEBASTIÁN GERLIC)

Ser Fulniô é tentar sobreviver num Brasil e num mundo exclusivamente branco.  
(GERLIC, 2001, p. 18).

Fulniô significa morador das margens do rio Ipanema (GERLIC, 2001). A aldeia indígena Fulniô Águas Belas, Pernambuco tem uma área de 11.500 hectares e sua população é de 3.600 habitantes (GASPAR, 2003).

O livro inicia com um pensamento de Wakay: músico, conferencista, terapeuta, índio da tribo Fulniô. A narrativa se inicia com este direcionamento. O livro é uma realidade daqueles que



acreditam em um sonho que nunca vai acabar “[...] porque o incentivo da vida é saber amar e proteger sua cultura sem ter que ofender outras culturas” (GERLIC, 2001, p. 4). O livro é a terceira edição e é uma inspiração dos índios Fulniô, segundo a narrativa trazida pelo livro, que fora de qualquer tutela eles resolveram se expressar.

Um dos objetivos principais da narrativa é fazer conhecer a história da tribo Fulniô. A origem dos Fulniô começou com os Carnijós, povos nômades que viviam entre a Bahia e Pernambuco. Com a destruição do patrimônio natural, foram obrigados a subirem, saindo da Bahia, indo até a mata do rio Ipanema, próximo à Serra dos Cavalos onde vivia a tribo Fouclaça. O conflito se estabeleceu porque uma índia Fouclaça se apaixonou por um índio Carnijó, mas na hora da contenda, perceberam que o melhor era se unirem e assim surgiu a comunidade Fulniô, somando-se depois os Fôla e os Brogadas.

Os brancos levaram os ameríndios para a Guerra do Paraguai e Dom Pedro II resolveu doar a esses uma parte das terras, que, originalmente pertenciam aos povos inaugurais. A naturalização da tomada das terras desses povos pelos brancos foi facilitada pela história da Santa de Madeira, apresentada a seguir:

[...] dizendo ser Nossa Senhora da Conceição, mãe de Jesus Cristo, que vinha para nos proteger, mas seria preciso dar terras para construir uma igreja para a santa morar. Eles botaram a santa em uma lagoa, onde os índios gostavam de pescar. Quando a viram, pensaram que era uma pessoa, foram até ela, agarraram-na e decidiram levá-la para a aldeia. À noite um branco tirou a imagem às escondidas e voltou a colocá-la na lagoa. Depois disso se repetir por vários dias, um índio contou o acontecido para o padre que lhe disse: “Meu filho, isto significa que a

*Santa* está pedindo terra.” Foi assim que os brancos tomaram nossas terras. (GERLIC, 2001, p. 10).

E mais:

A história da “Santa” foi contada de geração a geração e aos poucos fomos tomando consciência da verdadeira intenção dos religiosos e hoje sabemos que, por mais massacrados que tenhamos sido, ainda somos livres por acreditar naquilo que achamos sagrado, como nos ensinaram nossos ancestrais, a pedra, a água, a mata, o sol, a lua, o céu, as estrelas [...] (GERLIC, 2001. p. 12).

Essa narrativa foi repassada, de geração em geração, para as futuras gerações tomarem consciência da verdadeira intenção dos/as religiosos/as e de como a ética dos brancos é diferente da forma dos vínculos comunais que tomam por base a confiança e a aliança comunitária.

Assim, a história da Santa de Madeira, que é uma narrativa muito curiosa, foi uma estratégia utilizada pelos colonizadores para subjugarem os índios, impondo sua cosmovisão, e roubarem suas terras.

O livro traz o conceito de cacique na perspectiva Fulniô, quando diz: o Pajé é quem trabalha e o líder só assiste, ele é quem aprova o ato do Pajé. Outro conceito estabelecido é o do Ouricuri, uma dádiva de Deus que serve também para conservá-los distantes do ódio, da vingança. É um território de penitência. Se um índio errar, ele recebe castigo. Dentro desta ideia, o índio “reza” para toda a humanidade, por exemplo: “Quando houve um incêndio na Amazônia todos os Pajés do mundo se concentraram para fazer chover e apagar o fogo.” (GERLIC, 2001, p. 27).

Para os Fulniô, a cultura dos ditos brancos invade suas terras, modificando sua maneira de viver, a exemplo da televisão. A televisão e o título de eleitor são duas ordens dentro do sistema do branco que são rechaçadas na ideia de mundo dos Fulniô, eles entendem que trazem corrupção dos seus costumes e uma rede de interesses.

Os pais e as mães saem para trabalharem, a televisão fica educando os filhos, ou o homem sai para trabalhar e a mulher assiste à novela e vai querer fazer as mesmas besteiras. (GERLIC, 2001, p. 25).

Com relação à escola, o livro relata: “Eu não fui à escola. Mas eu fui ao colégio selvagem. É na mata onde eu estudo, onde descubro muitas plantas e muitas das suas qualidades”. (GERLIC, 2001, p. 25).

E ainda:

A educação indígena se aprende na comunidade, a escola é também parte disso. Hoje nós obedecemos ao currículo do branco e fazemos uma adaptação. Quando tem que dar um exemplo sobre algumas disciplinas básicas, nós procuramos um exemplo próprio de nossa realidade, ainda não existe essa apostila, o próprio professor faz essa adaptação. (GERLIC, 2001, p. 46).<sup>26</sup>

Finalizaremos com um pensamento Fulniô, bem interessante, e que nos remete ao quanto foi dilacerada a forma de viver dos povos inaugurais.

*Mataram o índio quando forçaram ele a vestir roupas. Mataram-nos hoje dizendo que vestidos não somos índios.* (GERLIC, 2001, p. 53, grifo nosso).

---

<sup>26</sup> Temos três escolas, 834 alunos (somente primeiro grau).

OBRA/AUTOR/EDITORA	CONTEXTO	ANÁLISE DO (CON)TEXTO
<p><i>Quem quiser que conte outra!</i> Helena Chompré, Iduína Mont Alverne, Sylvia de Castro e Tânia Cozzi, Liliane Romanelli/Editora José Olímpio.</p>	<p>A história inclui vários temas, tentando contextualizar a diversidade.</p>	<p>Demonstra-se confusa a proposição trazida pela narrativa, misturando elementos de base eurocêntrica tentando contextualizar a diversidade.</p>
<p><i>A caixa do lápis de cor!</i> Maurício Veneza/ Editora Positivo.</p>	<p>Apresenta um menino pobre e descalço que trabalha engraxando sapatos.</p>	<p>Apresenta ilustrações negativas. O contexto reforça o lugar de imobilidade socioeconômica e subalternidade do/a negro/a.</p>
<p><i>Canta e dança!</i> Seleção musical de Suzana Sanzon e ilustrações de Graça Lima/ Binque e Book.</p>	<p>Músicas infantis.</p>	<p>As representações de negros e brancos variam, em razão das letras das músicas, ainda em um contexto inadequado e o mesmo ocorre com as imagens.</p>
<p><i>O traço e a traça!</i> Roseana Murray/ Editora Abril Educação.</p>	<p>A narrativa conta que tudo acontece em torno da traça que comia tudo que via. O canto da cotovia. Comia papel, ponto, vírgula, até a história de certa cotovia.</p>	<p>O livro representa a criança negra de forma inadequada no contexto da história.</p>

(continua)

OBRA/AUTOR/EDITORA	CONTEXTO	ANÁLISE DO (CON)TEXTO
<i>Salão Jaqueline</i> / Mariana Massarani/ Nova Fronteira.	Essa história fala de um menino negro filho de uma cabeleireira negra.	O livro, de certa forma, faz apologia a somente uma perspectiva estética.
<i>A Turma do Pererê 365 dias na mata do fundão</i> / Ziraldo/ Editora Globo.	Esse livro relata várias histórias do Saci como “folclore” brasileiro.	A posição do Saci em todas as histórias é de personagem principal, entretanto, o termo “folclore” está extremamente desgastado, em razão de apresentar uma análise superficial das festas tradicionais.
<i>A menina e o tambor</i> / Sonia Junqueira/Editora Autentica.	Esta é a história de uma menina negra.	O contexto no qual ela é apresentada traz de forma forçosa sua aproximação com os outros personagens, além de trazer excessivas caretas.

**Quadro 1** – Análise descritiva de obras de Literatura Infantil que apresentam representações negativas

Fonte: Elaborado pela autora.

CATEGORIA	OBRA(S)	PÁGINA FREQUÊNCIA		TOTAL DE PÁGINA DA OBRA
O cabelo associado à insatisfação do mesmo no ato de pentear. Universo eurocêntrico, somente contos que estão sendo representados por princesas brancas.	<i>Quem quiser que conte outra.</i>	9, 17.	Quantidade Total 2	18
Condição de imobilidade social e subalternidade, pobreza extrema.	<i>A caixa do lápis de cor.</i>	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 12, 18, 19, 22.	Quantidade Total 12	22
As representações de negros e brancos variam, em razão das letras das músicas, ainda em um contexto que estigmatiza.	<i>Canta e dança.</i>	18, 28, 40.	Quantidade Total 3	65
O livro representa a criança negra de forma inadequada, quando associa a mão de uma criança negra a frase: “E a traça assassina.”	<i>O traço e a traça.</i>	18,19,26,27.	Quantidade Total 4	32

(continua)

CATEGORIA	OBRA(S)	PÁGINA FREQUÊNCIA		TOTAL DE PÁGINA DA OBRA
Esse livro traz o contexto do Saci como “folclore” brasileiro, em razão de apresentar uma análise superficial das festas tradicionais.	<i>A turma do Pereré 365 dias na mata do fundão.</i>	17, 25, 34, 44, 75, 98.	Quantidade Total 6	112
Reforça somente uma perspectiva de beleza.	<i>Salão Jaqueline.</i>	10,11,15.	Quantidade Total 3	32
Reforça a aceitação forçada da pessoa negra. Ela precisa agradar para ser aceita. Falta naturalidade na narrativa, a história não traz a personagem no contexto de sua família.	<i>A menina e o tambor.</i>	8, 12, 13.	Quantidade Total 3	32

**Quadro 2** – Incidência de representações e contextos negativos sobre o/a negro/a em obras de Literatura Infantil

Fonte: Elaborado pela autora.

OBRA/AUTOR/EDITORA	CONTEXTO	ANÁLISE DO (CON)TEXTO
<i>Um tesouro para todos-conversando sobre patrimônio cultural/</i> Newton Foot/ Editora Escala Educacional	Retrata o patrimônio cultural no contexto de diversas civilizações.	Aparece no contexto do patrimônio da humanidade a presença do negro e de várias civilizações milenares produtoras de conhecimento.
<i>Emilé, o caçador e outros contos africanos/</i> Adilson Martins/ Editora Pallas.	Narra vários contos africanos.	Apresenta informações relevantes e que dão visibilidade ao universo cosmogônico, visão de mundo, em narrativas milenares.
<i>Eleguá e a sagrada semente da coca/</i> Carolina Cunha/ editora SM.	Narra o mito de yorubá/Eleguá.	Traz a riqueza do patrimônio civilizatório do universo cosmogônico.
<i>Os milagres de Jesus com o título a multiplicação de pães e peixes/</i> William Luz/ Editora Elevação.	A história traz o Messias ecumênico.	É um livro que a partir da ideia de um Jesus ecumênico conta a história dos pães e peixes que foram multiplicados.
<i>A turma do Xaxado, o lixo que queria ser reciclado,</i> coleção outras histórias/ Antonio Luiz Ramos, Cedraz/ Editora Cedraz.	Tema central - Educação Ambiental.	A história parte do contexto que os sacos de lixo se recusaram, em um belo dia para irem para o lixo.

(continua)



OBRA/AUTOR/EDITORA	CONTEXTO	ANÁLISE DO (CON)TEXTO
<p><i>Sikulume e outros contos africanos/</i> Adaptação Júlio Emílio Braz, ilustrações Luciana Justiniani/ Editora Pallas.</p>	<p>Coletânea de contos africanos.</p>	<p>O livro é composto por vários contos africanos, entretanto o educador deverá estar bem preparado para trabalhá-lo, em razão das histórias estarem mais relacionados a outras faixas etárias.</p>
<p><i>O Mundo do Trabalho - Olhar a África e Ver o Brasil/fotos Pierre Verger/ Companhia Editora Nacional.</i></p>	<p>Coletâneas de fotos de Verger.</p>	<p>Retratam a cultura africana, interligando-a ao Brasil.</p>
<p><i>Índios na visão dos índios fulni-ô/ Sebastian Gerlic.</i></p>	<p>História dos povos karris xocos fulni-ô.</p>	<p>Retrata a cultura dos povos karris xocos fulni-ô.</p>
<p><i>A Canção dos Direitos da Criança, uma História de Elifas Andreato com músicas de Toquinho para a Declaração Universal dos Direitos da Criança.</i></p>	<p>Direitos das Crianças.</p>	<p>É uma publicação musical e teatral baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).</p>

**Quadro 3** – Análise descritiva de obras de Literatura Infantil que apresentam representações positivas

Fonte: Elaborado pela autora.

<b>CATEGORIA</b>	<b>OBRA(S)</b>	<b>PÁGINA FREQUÊNCIA TOTAL</b>	<b>QUANTIDADE TOTAL</b>	<b>TOTAL DE PÁGINAS DA OBRA</b>
Ideia de criança, e diversidade, representação positiva da pessoa negra.	<i>A Canção dos Direitos da Criança, uma História de Elifás Andreato com músicas de Toquinho.</i>	Capa, 8, 17, 19, 25, 26, 29,34, 38.	8	48
Patrimônio civilizatório, aspectos históricos.	<i>Um tesouro para todos conversando sobre patrimônio cultural.</i>	6,13, 20.	3	23
Condições sociais dignas, aspectos históricos.	<i>Um tesouro para todos conversando sobre patrimônio cultural.</i>	9,11,16, 19, 20, 21, 23.	7	23
Universo cosmogônico, visão de mundo, aspectos históricos e narrativas milenares.	<i>Enrilé, o caçador e outros contos africanos.</i>	9,13,16, 20, 23, 26, 29, 30, 33, 34, 36.	11	36

(continua)

<b>CATEGORIA</b>	<b>OBRA(S)</b>	<b>PÁGINA FREQUÊNCIA TOTAL</b>	<b>QUANTIDADE TOTAL</b>	<b>TOTAL DE PÁGINAS DA OBRA</b>
Patrimônio civilizatório Universo cosmogônico, visão de mundo, aspectos históricos e narrativas milenarios.	<i>Eleguá e a sagrada semente da coca.</i>	6, 7, 9, 15, 17, 19, 28, 34, 41, 46, 48, 51, 54, 58, 60, 61, 62, 63, 64.	19	64
Universo cosmogônico, visão de mundo, aspectos históricos e narrativas milenarios.	<i>Eleguá e a sagrada semente da coca.</i>	7, 9, 10, 11, 13, 30, 36, 41, 42, 44, 45, 50, 53, 58, 60, 61, 62, 63, 64.	19	64
Representação positiva da pessoa negra.	<i>Os milagres de Jesus com o título a multiplicação de pães e peixes.</i>	8, 9, 11, 12, 15, 17, 18.	7	26

(continua)

<b>CATEGORIA</b>	<b>OBRA(S)</b>	<b>PÁGINA FREQUÊNCIA TOTAL</b>	<b>QUANTIDADE TOTAL</b>	<b>TOTAL DE PÁGINAS DA OBRA</b>
Representação positiva da pessoa negra.	<i>A turma do Xaxado, o lixo que queria ser reciclado</i> , coleção outras histórias.	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.	9	16
Patrimônio civilizatório visão de mundo.	<i>Sikulume e outros contos africanos</i> .	8, 14, 19, 20, 32, 38, 45, 46, 53, 54, 61.	11	64
Aspectos históricos, visão de mundo.	<i>Índios na visão dos índios fulni-ô</i> .	7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 26, 27, 44, 45, 46, 47, 50, 53, 58.	20	60
Aspectos históricos, visão de mundo.	<i>O Mundo do Trabalho - Olhar a África e Ver o Brasil</i> .	5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 27, 29, 31.	14	32

**Quadro 4** – Incidência de representações e contextos positivos sobre o/a negro/a em obras de Literatura Infantil

Fonte: Elaborado pela autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Subo hoje a esta tribuna, como negro que sou,  
defensor do meu povo, para levantar nesta Casa, a  
voz dos milhões de africano-brasileiros deste país,  
ofendidos e discriminados-quando não mortos ou  
torturados -durante quase cinco séculos  
de escravização no Brasil.

Não fui eleito senador para silenciar a catástrofe  
coletiva do povo africano-brasileiro.  
(NASCIMENTO, apud CAVALLEIRO 2007, p. 97).

Nesta pesquisa, destacou-se a importância das linguagens pluriculturais para as práticas pedagógicas na educação infantil, oportunizando uma interligação com a percepção de *arkhé*, linguagens pluriculturais e alteridade. Para tanto, buscamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que orienta as práticas pedagógicas desde 2010 e que propõe a inclusão de aspectos das Leis no 10. 639/03 e no 11.645/11 no currículo para crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, período que compõe a Educação Infantil no Brasil, de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 5 anos (pré-escola).

Queríamos saber se a estética negro-africana e aborígene era utilizada no cotidiano da escola, quando a *arkhé* do município está imerso nessas identidades, pois a história transpira as presenças Tupinambá, Ketu/Nagô, representada pelo Terreiro Ilé Àsé Òpó Aganju, também Ilé Àsé Òpó Ajagunã, e Congo/Angola pelo Terreiro São Jorge Filho da Goméia, a história dos remanescentes de quilombos em Quingoma (Angola) e os povos inaugurais Kariris-xocós-Fulni-ô.

As linguagens estéticas pluriculturais se constituem em uma ferramenta possível por enunciar, de forma lúdico-estética,

conteúdos diversos para crianças pequenas. Esses aspectos possibilitam desvendar curiosidades, arquiteturas, histórias, ritmos, culturas, enfim vários aspectos do conhecimento. A proposição da estética-musical de Rafael Pondé, que foi apresentada na escola pela pesquisadora, como opção metodológica e que faz referência à África, desnudou o silêncio, ele faz referência à Salif Keita, é um músico africano descendente do fundador do império Mali, que é albino, conhecido como a voz dourada da África. Em sua canção, apresenta uma África ancorada em suas referências étnicas, nesse caso, a nagô, e também em sua outra canção Odé, o músico Rafael Pondé transmite os valores existenciais dessas populações.

Ao final da pesquisa, encontramos, também, 16 livros, na biblioteca da escola de educação infantil que tratam da temática. No entanto, nos deparamos com 7 livros que reforçam o racismo, estereótipos e preconceitos, trazendo aspectos que não traduzem positivamente a presença negra para crianças e 9 que tinham a temática, alguns de excelente qualidade, e dentre esses, um com autoria dos Kariris-xocós Fulniô, da reserva Thá-fene.

Foi evidenciado que, a escola como fonte de pesquisa, demonstrou profundo desconhecimento sobre os aspectos tratados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil no trato com a diversidade e na prática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. O que podemos enunciar, enquanto resultados é que, apesar de terem transcorrido dez anos da Lei nº 10.639/03, o/a professor/a ainda se sente mal preparado/a para lidar com questões de intervenção no que diz respeito ao racismo e à inclusão do patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e indígena nas suas práticas pedagógicas.

Os/as alunos/as, em sua maioria, afrodescendentes, vivem o drama diário da imposição de estereótipos, das ideologias racistas, com o agravante da invisibilidade do/a negro/a e aborígine nos discursos do currículo escolar. Como diz Cavalleiro (2007, p. 98), “[...] o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”.

A escola ainda ressalta o modelo eurocêntrico de acordo com dados coletados, pois 100% das educadoras não elaboram cotidianamente, os princípios inaugurais de Santo Amaro de Ipitanga, e com isso impedem a construção de uma ética da coexistência, como nos sinaliza a pesquisa.

Essa pesquisa também marca a problemática étnico-racial, quando a escola reproduz e se isenta de representar o percentual significativo da população do município, e do país, descendentes de negros/as e aborígenes, indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, que é um documento normativo.

Esse contexto demonstra, assim, uma dificuldade significativa de apresentar pedagogias que contemplem as alteridades civilizatórias que compõem o município. No entanto, entendemos que todo e qualquer educador/a, antes de tudo é um ser político, que reproduz ideologias. Assim precisa compreender a importância estratégica de seu papel transformador e o seu dever de posicionar-se, a partir de intervenções pedagógicas na forma de compreender a diversidade.

Portanto, no contexto da pesquisa, o público infantil discente, maioria negra, não está representado nos livros de histórias, na decoração da escola, no calendário escolar, nos jogos, nas brincadeiras, nos filmes que assistem no espaço escolar. Somente nas datas come-

morativas, como foi ressaltado por várias educadoras, configurando-se como um trabalho “pontual”. Finalizamos afirmando que é papel também da escola compreender que a criança vivencia traumas, elabora conceitos e aprende as representações dos papéis sociais desde a mais tenra idade.

Com isso, é urgente a participação da escola, dos/as educadores/as, gestores/as, das Secretarias de Educação no entendimento da urgência na aplicação das leis que tratam do tema e que passem a admitir suas responsabilidades na implementação de estudos para a prática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A pesquisa tem sua relevância por trazer aspectos do pensamento descolonizador (FANON, 1979), quando convida o/a leitor/a a visitar outros campos conceituais que trazem novas abordagens epistemológicas sobre a Educação acerca da diversidade, trazendo discussões de autores brasileiros que tratam de narrativas que comunicam a identidade profunda das crianças brasileiras.

Essa pesquisa traz as práticas eurocêntricas para o centro das discussões, que ainda são perpetradas na educação infantil, e rompe com elas, apresentando neolinguagens pedagógicas, quando situa a criança negra e aborígene como parte do currículo da infância brasileira. Esperamos que as contribuições aqui apresentadas anunciem um futuro com esperança, trazendo novo encantamento para as crianças ao frequentarem a escola.



[...] no caminho do guerreiro, cabe você discernir o que foi tecido pelos fios divinos e o que foi tecido pelos fios humanos. Quando você principia a discernir, você se torna um txucarramãe - um guerreiro sem armas. Porque os fios tecidos pela mão do humano formam pedaços vivificados pelo seu espírito. Essa mão gera todos os tipos de criação. Muitas coisas fazem parte de você para se defender do mundo externo, geradas pela sua própria mão e pelo seu pensamento. Quando você descobre o que tem feito da sua vida e como é a sua dança no mundo, dessas criações. De repente, descobre-se que, quando paramos de criar o inimigo, extingue-se a necessidade das armas. (JECUPÉ, 1998, p. 113, grifo nosso).

## REFERÊNCIAS

ANDREATO, E. **A canção dos direitos da criança**: uma história de Elifas Andreato com músicas de Toquinho para a Declaração Universal dos Direitos da Criança. São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura, 2011.

ANDREATO, E. **Manual para encenar a canção dos direitos da criança**. São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura, 2011.

ARRAES, J. Em terra de chapinha, quem tem crespo é rainha? **Revista Fórum**, 11 mar. 2014. Disponível em: < <https://www.revistaforum.com.br/2014/03/11/em-terra-de-chapinha-quem-tem-crespo-e-rainha/>>. Acesso em: 3 ago. 2014

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988, Senado Federal. Brasília, DF: Rideel, 2002.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 jan. 1989. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7716compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716compilado.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 24 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18722>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. v.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.

BRAZ, J. E. **Sikulume e outros contos africanos**. Adaptação de Júlio Emílio Braz; ilustrações de Luciana Justiniane. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

CARVALHO, L. B.; FREIRE, J. C.; BOSI, M. L. M. Alteridade radical: implicações para o cuidado em saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 849-865, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312009000300017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312009000300017&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Educação, racismo e anti-racismo**. Salvador: Novos Toques, 2000.

CEDRAZ, A. L. R. **O lixo que queria ser reciclado: outras histórias**. Salvador: Cedraz, 2007. (A Turma do Xaxado, v. 6).

CHOMPRÉ H. et al. **Quem quiser que conte outra**. Ilustrações de Liliana Romanelli. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2005.

CUNHA, C. **Eleguá e a semente sagrada da coca**. Ilustrações da autora. São Paulo: Edições SM, 2007. (Coleção Histórias do Okú Láilái).

**Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** 1959. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

DOURADO, A. C. D. História da infância e direitos da criança. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano 19, n. 10, 2009. Edição Especial.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Mestre Didi.** 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21953/mestre-didi>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FOOT, N. **Um tesouro para todos conversando sobre patrimônio cultural.** Texto e ilustrações de Newton Foot. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

FREITAS, G. V. de. **Influências e contribuições afro-brasileiras em Lauro de Freitas:** livro paradidático direcionado para alunos da 1ª a 5ª séries do município de Lauro de Freitas. Lauro de Freitas, BA: JSP Jornal Gráfica, 2006. (Coleção Santo Amaro de Ipitanga, n. 3).

FREITAS, G.; PARANHOS, E. **Livro da História de Lauro de Freitas, antiga freguesia de Santo Amaro de Ipitanga.** 3. ed. Lauro de Freitas, BA: JSP Jornal e Gráfica, 2008.

GASPAR, L. **Índios Fulni-ô.** 2003. Disponível em: <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=674](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=674)>. Acesso em: 23 out. 2017.

GERLIC, S. **Índios na visão dos Índios**. Salvador: Faz Cultura, 1999.

GERLIC, S. **Índios na visão dos Índios**. Salvador: FazCultura, 2001.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas de população**. 2012. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012/>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas de população**. 2004. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/default.shtm>. Acesso em: 31 out. 2017.

JECUPÉ, K. W. **Terra dos mil povos**. São Paulo: Fundação Petrópolis, 1998.

JUNQUEIRA, S. **A menina e o tambor**. Desenhos de Marian Haddad. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

LARKIN, E. **Sikulume e outros contos africanos**. Adaptação de Júlio Emílio Braz; ilustrações de Luciana Justiniane. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Ed. 70, 1988.

LUZ, M. A. **A cultura negra e a ideologia do recalque**. Salvador: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil - SECNEB, 1994.

LUZ, M. A. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. 3. ed. Salvador: Edufba, 2013.

LUZ, M. A. Ancestralidade e simbologia na tradição religiosa nagô. **A Tarde**, Salvador, 30 set. 2006. Caderno Cultural, p. 3-5.

LUZ, M. A. **Provérbios no mundo brasileiro**. 2013. Disponível em: <<http://blogdoacra.blogspot.com.br/2013/08/descolonizacao-e-educacao-dialogos-e.html>>. Acesso em: 25 jul. 2013

LUZ, M. A. **Tun Òná Ri**: retomando caminhos. Salvador: Eduneb, 2009.

LUZ, N. C. do P. **Abebe**: a criação de novos valores na educação. Salvador: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 2000.

LUZ, N. C. P. África Viva e Transcendente!. In: **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Boletim nº 20, Salto para o Futuro, TV Escola, MEC SEED, 2006. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/curriculo\\_relacoes\\_raciais\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/curriculo_relacoes_raciais_e_cultura_afro_brasileira.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2013.

LUZ, N. C. do P. Awasoju: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 1, n. 1, jan./jun. 1999.

LUZ, N. C. do P. Casa Grande Senzala e Kilombos: qual o território do Currículo dos Cursos de Formação de Professores? **Sementes**: Caderno de Pesquisa, Salvador, v. 2, n. 3 e 4, jan./dez. 2001.

LUZ, N. C. do P. **Itapuã: brincando e aprendendo nossa História.** Salvador: ACRA, 2006. p. 17. No prelo.

LUZ, W. **A multiplicação de pães e peixes.** São Paulo: Elevação, 2007. (Coleção ecumênica, Os milagres de Jesus).

MARTINS, A. **Enrinlé, o caçador e outros contos africanos.** Ilustrações de Luciana Justiniani. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

MASSARANI, M. **Salão Jaqueline.** Texto e ilustrações de Mariana Massarni. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MATTOS, G. L. C. Abordagem etnográfica na investigação científica. **Sementes: Caderno de Pesquisa**, Salvador, v. 5, n. 7, jan./dez. 2004.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDURUKU, D. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade.** 2012. Disponível em: <<http://acervo.racismoambiental.net.br/2012/07/29/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade-por-daniel-munduruku/>>. Acesso em: 27 ago. 2013

MURRAY, R. **O traço e a traça.** Ilustrações de Elma. São Paulo: Abril Educação, 2010.

NICOLIN, J. de S. **Artebagaço Odeart ecos que entoam a mata africano-brasileira do Cabula.** 2007. 450 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)–Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Salvador, 2007.



Disponível em: <[http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2007/janice\\_de\\_sena\\_nicolin.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2007/janice_de_sena_nicolin.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2013.

NICOLIN, J. de S. **Kipovi Cabuleiro**: um tom de memória do Cabula. 2016. 290 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade)–Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, M. O. de J. A tessitura dos personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira. **Sementes**: Caderno de Pesquisa, Salvador, v. 1, n. 1, jan./dez. 2000.

OLIVEIRA, M. O. de J. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira e moçambicana 2000-2007**: entrelaçadas vozes tecendo negritudes. 2010. 301 f. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2010.

PONDÉ, R.; LORD, M.; THIOUNE, D. R. África Bahia. Intérprete: Rafael Pondé. In: PONDÉ, R. **Áfrika Bahia**. [S.l.]: Good vibration records, 2013. 1 CD.

REIS, J. J. **A Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos Malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 68

REIS, J. J. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão. **Tempo**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1996.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 34.

SANSON, S.; LIMA, G. **Canta e dança**. Ilustrações de Graça Lima; seleção musical de Suzana Sanson. São Paulo: Binqe e Book, 2003.

SANTOS, J. F. dos. **Trajectoria do Ilê Axipá ancoragem dos valores afro-baianos**. 2011. Disponível em: < <http://blogdoacra.blogspot.com.br/2011/12/trajectoria-do-ile-axipa-ancoragem-dos.html>>. Acesso em: 7 ago. 2013.

SANTOS, P. V. P. **Trabalhar Defender e Viver em Salvador no Século XVI**, Salvador. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em História)–Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2004.

SIDEKUM, A. Liturgia da Alteridade em Emmanuel Levinas. **Utopia y Praxis Latino americana**, Maracaibo, v.10, n. 31, dic. 2005. Disponível em: < <http://judaismohumanista.ning.com/forum/topics/liturgia-da-alteridade-em>>. Acesso em: 23 out. 2017.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Edufba, 2001.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2010.

SILVA JR., H.; BENTO, M. A. S. (Orgs.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

STRENZEL, G. R. A. **produção científica sobre educação infantil no Brasil nos Programas de Pós Graduação em Educação**. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0710t.PDF>>. Acesso em: 08 jul. 2013.

TERENA, M. Pergunta de história: quem descobriu o brasil? **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 9, n. 1, jan./jun. 2000.

TRINDADE, A. L. da. O impacto do racismo na Educação. **Revista salto para o futuro**, Rio de Janeiro, ano 21, boletim 5, maio, 2011. Edição especial.

UNESCO. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Informe Mundial de las naciones unidas: invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural**. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2017.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

UNICEF. **Desigualdades raciais e de gênero entre crianças adolescentes e mulheres no Brasil no contexto de organização de desenvolvimento do milênio**. 2004. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/folder\\_uni.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/folder_uni.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

VENEZA, M. **A caixa de lápis de cor**. Curitiba: Positivo, 2008.

VERGER, P. F. **O mundo do trabalho**. Fotos de Pierre Verger; texto de Maria da Penha B. Youssef; organização de Raul Lody. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940 - 1970). **Caderno de Pesquisa do Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva e Nutrição**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

ZIRALDO. **A turma do Pererê 365 dias na Mata do Fundão**. 2. ed. São Paulo: Globo livros, 2009.

Formato: 150 x 210 mm  
Fonte: Minion Pro, Myriad Pro  
Miolo: Pólen Soft, 80 g/m<sup>2</sup>  
Capa: papel Supremo, 300 g/m<sup>2</sup>  
Impressão: dezembro 2017  
Impressão: Gráfica CIAN

## Rosângela Accioly Lins Correia

Possui mestrado em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia UNEB, graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil pela UNEB (2009). Tem experiência na área de Educação desde 1995, é professora concursada no município de Lauro de Freitas, atuou como diretora na Divisão de Ações Afirmativas Secretaria Municipal de Educação - Lauro de Freitas, trabalhou como presidente do grupo de trabalho da campanha do Fundo das Nações Unidas para a Infância POR UMA INFÂNCIA SEM RACISMO, atuou como titular no Conselho de Promoção da Igualdade Racial no município de Lauro de Freitas, principalmente nos seguintes temas: Alteridade, Políticas Afirmativas e Educação Pluricultural. Autora do Projeto Akpalô Nossa História, projeto finalista do XIII PRÊMIO ARTE NA ESCOLA CIDADÃ(2012), uma parceria com o projeto Sankofa: Mosaico Redivivo de História(S) da Educação. Ainda com o projeto Akpalô Nossa História em parceria com o projeto Sankofa: Mosaico Redivivo de História(S) da Educação, recebeu o prêmio ORIRERÊ CABEÇAS ILUMINADAS 2012, premiação promovida pelo Centro Cultural Humaitá, Secretaria

da Educação do Estado do Paraná, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Fórum Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais-PR, Conselho Municipal e Estadual de Educação de Curitiba. O Centro Cultural Humaitá, dada a relevância do trabalho, publicou um guia de proposições metodológicas das leis 10.639/03, e 11.645/08, incluindo o projeto AKPALÔ em uma publicação para todo o estado do Paraná. Recentemente publicou pela editora EDUNEB o livro: AWON OMODÊ AS LINGUAGENS AFRICANO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, recebeu o Troféu Líder Social na Categoria Pesquisa Acadêmica, atividade promovida pela Secretaria de Assistência Social e Cidadania do município de Lauro de Freitas e contribuiu para a elaboração do Plano Municipal de Educação de Lauro de Freitas na área da Diversidade.

Trata-se de uma pesquisa que abriga a presença de *comunalidades* africano-brasileiras e aborígenes. Apresenta reflexões teórico-epistemológicas no campo da Descolonização e Educação, tendo como referência as *arkhés* civilizatórias presentes em Santo Amaro de Ipitanga. A análise que desenvolvemos se estrutura através do conceito de alteridade radical ou escuta radical do filósofo Emmanuel Levinas. As reflexões e proposições que apresentamos dialogam com as perspectivas indicadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Finalmente, convidamos o/a educador/a para arriscar a pensar a partir de outros campos conceituais que florescem através das narrativas que comunicam a identidade profunda das nossas crianças.



<http://eduneb.uneb.br>

