



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**A IMAGEM DO BAOBÁ ENTRE AUTOBIOGRAFIA E COMPARAÇÃO**

**BRASÍLIA-DF  
2023**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

## A IMAGEM DO BAOBÁ ENTRE AUTOBIOGRAFIA E COMPARAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito para conclusão do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Estudos Comparados em Educação – ECOE.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Benedetta Bisol.

BRASÍLIA-DF  
2023



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

## A IMAGEM DO BAOBÁ ENTRE AUTOBIOGRAFIA E COMPARAÇÃO

**Resultado: Aprovado  
Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Benedetta Bisol – Docente Orientadora PPGE/UnB

---

Prof. Dr. Etienne Baldez Louzada Barbosa – Avaliadora interna PPGE/UnB

---

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza – Avaliador externo PPGDH/UnB

---

Profa. Dra. Gionara Tauchen – Avaliadora externa PPGE - FURG

**BRASÍLIA-DF  
2023**

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço aos ancestrais, por terem construído a estrada para que eu pudesse caminhar com mais facilidade, pela vida, saúde, sabedoria e legado deixado.

Agradeço aos meus pais, Antônio Otto Carlos Gomes e Sábado Mária Barbosa, por ter me dado educação que toda criança deve ter; agradeço às oportunidades que vocês me deram para que eu pudesse estar na universidade, pelo apoio financeiro, moral e força.

Queria escrever muitas coisas para falar de vocês, mas as palavras não serão suficientes para descrever toda a emoção e felicidade que eu sinto no momento. Então, deixo aqui registradas minhas sinceras gratidões.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs, pela força, conselho e carinho. Vossas palavras iluminaram o meu caminho para que eu pudesse caminhar com mais facilidade. Ainda sobre irmãos, de forma especial, deixo meus agradecimentos ao meu irmão Idrissa da Silva, pela troca, discussões e tudo que passamos no Brasil.

Meus agradecimentos especiais também para minha querida orientadora, Benedetta Bisol, pelo diálogo e colaboração. As palavras não serão suficientes para descrever os ensinamentos que me passou.

Estendo meus agradecimentos a todos os professores e professoras da Faculdade da Educação da UnB, em particular às minhas professoras e aos técnicos/as administrativos da FE.

## RESUMO

O trabalho visa contribuir com o campo dos estudos sobre ensino da história e cultura afro-brasileira, investigando um tema central para as culturas africanas: a árvore do Baobá. Especialmente, desenvolveu-se uma análise interpretativa do livro infantil *Obax*, escrito e ilustrado por André Neves (2010), no contraponto com as memórias autobiográficas do autor desta dissertação, crescido e formado nas escolas da Guiné-Bissau. O trabalho se apropria, portanto, das metodologias da educação comparada, considerando, por um lado, a representação, também imagética do Baobá na obra de Neves e, por outro, os saberes ancestrais apreendidos oralmente às sombras dos Baobás na Guiné-Bissau. Destacam-se, entre os resultados, a importância do Baobá e dos saberes tradicionais que se relacionam a esta árvore na Guiné-Bissau e o valor destes conhecimentos para uma educação no Brasil, ciente da centralidade dos saberes oriundos da história e das tradições africanas. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB).

**PALAVRAS-CHAVES:** Baobá; educação comparada; ensino da história e cultura afro-brasileira, literatura infantil, Guiné-Bissau.

## **ABSTRACT**

The work aims to contribute to the field of studies on the teaching of Afro-Brazilian history and culture by investigating a central theme in African cultures: the baobab tree. Specifically, it undertakes an interpretative analysis of the children's book "Obax," written and illustrated by André Neves (2010), in juxtaposition with the autobiographical memories of the author of this dissertation, who grew up and was educated in schools in Guinea-Bissau. The work thus employs methodologies of comparative education, considering, on one hand, the representation, also imagery, of the baobab tree in Neves' work, and on the other hand, the ancestral knowledge acquired orally in the shadows of baobab trees in Guinea. Prominent among the results is the significance of the baobab tree and the traditional knowledge associated with it in Guinea-Bissau, as well as the value of this knowledge for education in Brazil, recognizing the centrality of knowledge derived from African history and traditions. The research is linked to the Comparative Studies in Education (Ecoe) research line of the Postgraduate Program in Education (PPGE), within the Faculty of Education (FE) at the University of Brasília (UnB).

**KEYWORDS:** Baobab; comparative education; teaching of Afro-Brazilian history and culture, children's literature, Guinea-Bissau.

## **Lista de ilustrações**

<b>Figura 1</b> – Plantio de três Baobás no Campus Darcy Ribeiro UnB, Brasília, 15 de novembro de 2021.....	10
<b>Figura 2</b> – Baobá na Praça dos Baobás, Campus Darcy Ribeiro (UnB, Brasília) no dia do plantio, 15 de novembro de 2021.....	11
<b>Figura 3</b> – Guiné-Bissau na África.....	14
<b>Figura 4</b> – Encontro do Projeto de Extensão UnB Sua Flor (Praça dos Baobás, Campus Darcy Ribeiro, UnB, Brasília, 5 de agosto de 2022 .....	26
<b>Figura 5</b> – Eu, Décio Otto Carlos Gomes, com um fruto de Baobá.....	27
<b>Figura 6</b> – Obax (NEVES, 2010). Ilustração da capa na edição brasileira em capa comum.....	52
<b>Figura 7</b> – Ilustrações do livro Obax.....	54
<b>Figura 8</b> – Ilustrações do livro Obax.....	56
<b>Figura 9</b> – Ilustrações do livro Obax.....	57
<b>Figura 10</b> – Ilustrações do livro Obax.....	59
<b>Figura 11</b> – Ilustrações do livro Obax.....	60
<b>Figura 12</b> – Ilustrações do livro Obax.....	62
<b>Figura 13</b> – Ilustrações do livro Obax.....	63
<b>Figura 14</b> – Ilustrações do livro Obax.....	63
<b>Figura 15</b> – Ilustrações do livro Obax.....	64
<b>Figura 16</b> – Ilustrações do livro Obax.....	65
<b>Figura 17</b> – Ilustrações do livro Obax.....	65
<b>Figura 18</b> – Ilustrações do livro Obax.....	66
<b>Figura 19</b> – Ilustrações do livro Obax.....	67
<b>Figura 20</b> – Ilustrações do livro Obax.....	68

## **SUMÁRIO**

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>8</b>
<b>2 ABORDAGEM E METODOLOGIA: OS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO E A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA</b>	<b>288</b>
<b>3 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO PARA A INTERPRETAÇÃO DO CORPUS: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DA ARTE</b>	<b>333</b>
<b>4 O BAOBÁ NA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL E NA ÁFRICA</b>	<b>444</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>102</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As savanas, os desertos, as *junglas* nos livros infantis e infanto-juvenis, mas também nos desenhos animados, nos filmes, nos documentários e, mais recentemente, nos jogos eletrônicos, são cenários privilegiados para a ambientação de histórias e aventuras para as crianças, representando as paisagens africanas. Também os animais africanos, por exemplo, o elefante, o leão, as girafas e as gazelas, são protagonistas de muitas historinhas para a infância; suas reproduções, em pelúcia, madeira, plástico ou outros materiais, estão entre as mãos de meninas e meninos. A África está presente nos produtos da indústria cultural para crianças no mundo todo. Na Guiné-Bissau, porém, pelo menos até os anos de 1990, obras de literatura impressas e filmes infantis tinham pouca circulação. Poucas crianças tinham acesso a livros e televisão, porque a maioria das famílias não tinha poder de compra suficiente para adquirir livros e, também, poucas famílias tinham uma televisão em casa. Assim, enquanto as crianças de outras partes do mundo desfrutavam dos recursos tecnológicos para se entreter imaginando a África, estas idealizações eram distantes de nosso cotidiano. As aventuras eram vivenciadas pelas maiorias das crianças guineenses nas sombras do Baobá.

Antes de avançar, é importante fazer algumas observações acerca da imagem e imaginário amplamente divulgado sobre a África. Sabemos que, para muitos, o imaginário da África, na maioria das vezes, remete-se a um único lugar, paisagens exóticas, savanas, miséria e zoológico; isto acontece porque muitos dos livros didáticos, filmes e documentários são projetados a partir deste pano de fundo.

Não obstante, nada está mais longe de verdade. Mas nem por isso deve-se ignorar que toda a história tem duas faces. Se por um lado, a África por muito tempo foi vista por muitos a partir de tais suposições, por outro lado, a exaustão histórica chegou a um ponto visível de impasse que denuncia tais suposições, uma vez que as pessoas se defrontam e confrontam-se cada vez mais com as informações que contrariam tais suposições. À vista disso, desenvolvemos esta pesquisa com o intuito de mostrar outros olhares sobre contribuições africanas e afro-brasileiras

pouco exploradas. Para isso, escolhemos explorar a imagem do baobá para refletir sobre as memórias e histórias desses dois povos. Além disso, sabemos que, ao longo do tempo, o baobá é considerado o guardião da história e da memória dos povos africanos e afro-brasileiros. Portanto, ao trabalhar a imagem do baobá, fazemos uma opção epistemológica que dialoga com a filosofia de vida desses povos. Por isso, refletir sobre a imagem do baobá significa refletir sobre a organização da experiência social como construção coletiva do sentido, a concepção do mundo desses povos, que só pode ser descrita e compreendida a partir do olhar sensível sobre a história e memória desses povos.

Sou Décio Otto. A minha memória afetiva infantil e familiar foi marcada pela presença do baobá. Durante minha infância, aprendi a brincar, ler o mundo, sentir a presença da natureza e criar os meus próprios brinquedos nas sombras dos baobás. O baobá era espaço de inspiração, lugar onde podíamos traduzir e vivenciar o que ia ao íntimo da nossa alma. No período da noite, o encontro no baobá era reservado para que os adultos da comunidade contassem as histórias, em momentos marcados pelo silêncio e pela escuta. As histórias são experiências de aprendizagem, visto que cada história tem significado e suas lições. Ademais, as horas das histórias eram mágicas, os efeitos da sonoridade das falas prendiam nossa alma e empolgavam nossa imaginação.

As minhas vivências no baobá, parte importante na construção do imaginário social das crianças guineenses, floresceram novamente na minha memória depois do contato com os baobás da Faculdade de Educação na UnB. Com efeito, desde 2021, existe, no Campus Darcy Ribeiro da UnB, em um gramado próximo aos prédios da Faculdade de Educação, um espaço chamado Praça dos Baobás. São três baobás, plantados por iniciativa da faculdade. O despertar de consciência gerado por este lugar me levou a realizar esta pesquisa.

**Plantio de três Baobás no Campus Darcy Ribeiro UnB, Brasília (15 de novembro de 2021)**



**FIGURA 1 |** Plantio de três Baobás no Campus Darcy Ribeiro UnB, Brasília, 15 de novembro de 2021. (Da esquerda à direita na foto: André Lúcio Bento (professor da SEEDF); Rita Silvana Santana dos Santos (docente da Faculdade de Educação); Catarina de Almeida Santos (docente da Faculdade de Educação); Nelson Fernando Inocencio da Silva (docente do Instituto de Artes) e Mariana Almada (Liderança do Estamos Prontos). [Foto autor desconhecido].

O baobá africano, em todas as suas espécies, é uma árvore gigantesca e majestosa, muito longeva, difusa na paisagem na Guiné-Bissau, assim como em outros países africanos. Há, ainda, uma espécie endêmica do norte da Austrália. Ao

Brasil, os baobás chegam como sementes ainda nos navios escravagistas. Como veremos no trabalho, o baobá tem, para os povos da África, um significado simbólico profundo, além de ser utilizada na comida e na medicina tradicional. O baobá é uma árvore sagrada e ganhou seu significado na cultura brasileira na época moderna graças às populações africanas escravizadas, que trouxeram consigo, na viagem transatlântica, as sementes de várias plantas para uso alimentício e medicinal. Foi inicialmente cultivado pelos escravizados em hortas caseiras e, também, nos quilombos. O baobá é ainda hoje uma planta sagrada para as religiões afro-brasileiras. Seus exemplares, alguns deles centenários, estão espalhados pelo Brasil. Hoje, portanto, o baobá desempenha um papel central não apenas para a história e para a cultura africana, mas também para a história e a cultura afro-brasileira.

### **Baobá no Campus Darcy Ribeiro UnB**



**FIGURA 2 | Baobá na Praça dos Baobás, Campus Darcy Ribeiro (UnB, Brasília) no dia do plantio, 15 de novembro de 2021. [Foto gentilmente concedida por André Lúcio Bento]**

A Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), introduz a obrigatoriedade, no Ensino Fundamental e Médio, do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e indica que este estudo deverá contemplar “a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil”. A lei observa ainda que tal conteúdo deverá ser “ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). Com isso, é reconhecido como marco legal quanto ao combate ao racismo, além da introdução de medidas legislativas que punem atos de cunho racista, tornando-os matéria do direito penal. A educação para as relações étnico-raciais se torna possível através do resgate das culturas africanas e de suas presenças nas aulas do ensino obrigatório brasileiro para todas as faixas etárias. Além do livro didático, de modo geral, a literatura infanto-juvenil se torna instrumento precioso para a difusão destes conhecimentos entre crianças e jovens.

Em nossa pesquisa, procuramos compreender, nas páginas do livro infantil *Obax*, escrito e ilustrado por André Neves (2010), os modos em que a representação do baobá está inserida e como a imagem da árvore pode contribuir para a implementação da lei mencionada, ainda vigente no Brasil, apesar das dificuldades de sua implementação, visando à promoção da igualdade racial para a difusão dos saberes africanos que permeiam a cultura brasileira, presentes ainda hoje, mesmo quando desconhecidos ou silenciados. Tentamos, por fim, destacar o potencial educacional da reflexão sobre a imagem do baobá na produção de sentido, cujos significados informam nossa realidade social e política, mas, acima de tudo, nossos imaginários e nossas projeções para o futuro. Fazemos isso nos apoiando em nossa memória e nosso contato direto com a cultura africana, especialmente da Guiné-Bissau. Consideramos que este estudo pode agregar conhecimento sobre a cultura

africana e afro-brasileira, contribuindo, assim, para a difusão e a promoção de tais culturas entre as crianças, inserindo o imaginário negro nas produções literárias infantis e na circulação de bens culturais dos povos africanos impressos no cotidiano das crianças brasileiras.

Vale reforçar que o Brasil e a Guiné-Bissau estão envolvidos numa relação complexa com a cultura colonial, marcada pelos processos de colonização. Portanto, para que possamos deixar de ser a cópia malfeita dos colonizadores, a busca pelos tesouros perdidos, por meio de recursos da cultura, conhecimento e referências oriundos das nossas próprias culturas, constitui, para nós, ponto fundamental para a construção deste trabalho, pois “somos o resultado daquilo que persistiu e das sínteses que se operaram em nós” (SARR, 2019, p. 148).

Diante destas constatações, se apresenta aqui a seguinte questão de pesquisa: quais as potencialidades do significado do baobá para a educação guineense e afro-brasileira? Assim, temos como objetivos: a) analisar as potencialidades do significado do baobá para a educação guineense e afro-brasileira e b) contextualizar os significados socioculturais do baobá nas duas culturas. No capítulo 4 do presente trabalho, apresentaremos suas análises pormenorizadas. Em seguida, nos deteremos ainda um pouco nas razões que nos levaram à idealização do trabalho, contextualizando também nossa pesquisa através de uma pequena introdução sobre a importância do baobá na educação das crianças e jovens guineenses.

Na Guiné-Bissau, é às sombras do baobá que a comunidade se encontra para retratar todos os assuntos sociais, políticos, culturais e educacionais. A árvore define o espaço principal da promoção da literatura oral, cuja função principal, como veremos, é formar a consciência da cidadania nacional. O encontro da comunidade na sombra do baobá cumpre, desde sempre, uma função didática, informativa e formativa. Através das conversas e das histórias contadas às sombras do baobá, na Guiné-Bissau, procura-se também educar crianças e jovens.

## **Guiné-Bissau na África**



**FIGURA 3** Guiné-Bissau na África [Fonte: Site da Embaixada da Guiné Bissau em Portugal <http://embaixadaguinebissau.pt/info-guine/>].

Para melhor compreensão dos desafios colocados neste trabalho, é importante apresentar uma breve contextualização da história da Guiné-Bissau. Ora, para iniciar uma reflexão a respeito da história da sociedade guineense, é importante ter alguns cuidados teóricos e metodológicos prévios, pois não podemos naturalizar as consequências teóricas da historiográfica que situa a história da África a partir da invasão europeia. Porém, devido à falta de matérias e fontes relativas ao período anterior à invasão portuguesa na Guiné-Bissau, torna-se difícil contextualizar a história do país antes desse período, que, segundo os termos documentais, se estende da invasão portuguesa para frente. As fontes orais dão outra margem à compreensão da história africana, bem lembrado por Hampaté Bá. Ademais, é mais fácil falar da história e sociedade guineense em termos documentais depois da invasão colonial do que nos períodos mais antigos.

A Guiné-Bissau, como a África de modo geral, faz parte da invenção europeia (Mudimbe, 1989). Territorialmente, a Conferência de Berlim começa a conferir esta invenção. A poluição histórica se deu através da propaganda europeia sobre a invasão, que, de forma estratégica, foi traduzida pela palavra “descoberta”, mas suprimiu a história do continente africano, fazendo com que hoje em dia tendemos erradamente a considerar que a história da África começa com a invasão dos ocidentais. Contudo, no fundo, sabemos que a história da África é mais antiga que a história da Europa.

O país hoje conhecido como Guiné-Bissau, cujas fronteiras se encontram, ao norte, com o Senegal e, ao sudeste, com a Guiné-Conacri, é situado na costa oeste do continente africano, ocupando uma área geográfica de 36.125 km<sup>2</sup>. A Guiné-Bissau era parte integral do reino mandinga de Kaabu, que durou setecentos anos (Mendy, 2012). Segundo o autor, o reino de Kaabu começou como um Estado vassalo do império de Mali, fundado pelo lendário rei mandinga, Sundiata Keita, no século XIII.

Mendy (2012) explica que o império de Kaabu tinha sua capital em Kansala, localizada na região leste da atual Guiné-Bissau. Com o tempo, Kaabu se tornou um império independente, influenciando politicamente os atuais países vizinhos da Guiné-Bissau, como Senegal, Gâmbia e Guiné-Conacri. De acordo com o autor, Kaabu desintegrou-se na segunda metade do século XIX, em decorrência de crise política doméstica, provocada pela pressão externa de potências coloniais europeias, a saber: os franceses na região de Casamance no Senegal e na Guiné-Conacri; os britânicos, em Gâmbia; e os portugueses na Guiné-Bissau.

Territorialmente, o país tem mais de 40 ilhas que compõem os arquipélagos dos Bijagós, separados do continente pelos canais de rio Geba, Bolama e Canhabaque. Administrativamente, a Guiné-Bissau está dividida em oito regiões: Bolama, Báfata, Gabú, Cacheu, Biombo, Oio, Quinará e Tombali, além do setor autônomo de Bissau, que é a capital do país (Monteiro, 2013). Em virtude da situação geográfica, a vegetação da Guiné-Bissau é do tipo savana e floresta tropical. O clima é tropical úmido. Há duas estações climáticas durante o ano: a

seca, que se estende de novembro a abril, e a chuvosa, que vai de maio a outubro. O país tem como língua oficial o português e o crioulo como língua de unidade nacional. Além disso, seu mosaico étnico-linguístico e cultural é composto por mais de 30 etnias.

Estes grupos étnicos são: os Baiotes, os Balantas, os Banhuns, os Bijagós, os Brames ou Mancanhas, os Cassangas, os Felupes, os Fulas, os Mandigas, os Manjacos, os Nalus e os Papeis. Existem outras pequenas minorias étnicas sem significado demográfico ou em viés de extinção enquanto grupo étnico distinto. Verificam-se, entre outros: os Bagas, os Bambaras, os Conháguis, os Jacancas, os Jaloncas, os Landumas, os Padjadincas, os Quissincas, os Saracolés e os Sossos (DJALÓ, 2013, p. 21).

No século XV, precisamente no ano de 1446, registaram-se as primeiras presenças de navegadores portugueses na Guiné (Augel, 2007). Uma expedição liderada pelo navegador português Nuno Tristão, vindo de Senegâmbia, atracou no litoral do território hoje conhecido como Guiné-Bissau. Ainda segundo (Augel, 2007), Tristão e sua caravana de viajantes foram mortos pelos nativos na sua quarta viagem. A estudiosa observa que a hostilidade dos nativos era uma reação aos constantes ataques das frotas portuguesas, que entravam nas aldeias para capturar pessoas que eram vendidas como escravos.

A captura e a comercialização das pessoas escravizadas se deram por conta do desenvolvimento das plantações de cana-de-açúcar, tabaco, algodão nas Antilhas e no Brasil (Campos, 2016). Inicialmente, os colonos utilizavam os nativos americanos como mão de obra escravizada, porém tais populações não estavam dispostas a ser exploradas de tal forma e eram capazes de se oporem à resistência. Mesmo tendo seus territórios invadidos, conheciam muito bem as matas e fugiam para não enfrentar o trabalho duro e as condições de submissão impostas pelos colonos. Isso determinou o recurso massivo à mão de obra africana. No caso específico da Guiné, a companhia de Cacheu e Cabo Verde era responsável por fornecer escravizados à plantação do Brasil (Campos, 2016).

Na travessia, os africanos trouxeram com eles a experiência adquirida no cultivo de plantas tropicais e na agricultura para sua sobrevivência (Carney, 2004).

Entre os produtos que, mesmo não sendo plantas nativas da África, chegaram ao Brasil do Oeste africano incluem-se “milhote, quiabo, angu, inhames brancos e amarelos da Guiné, feijão fradinho, hibisco, melancia, tamarindo, pimenta malagueta, a maçã akee, a noz-de-cola, azeite de dendê, o baobá, e arroz africano” (Carney, 2004, p. 26-27).

Entre as diversas contribuições botânicas da África para o Brasil, o baobá aparece como elo entre Guiné-Bissau e Brasil. Vale ressaltar, porém, que a presença portuguesa na Guiné-Bissau não se limitava apenas à compra e venda das pessoas escravizadas, mas também foi marcada por um processo de colonização epistêmica, que teve sua principal bússola a religião, ou seja, o cristianismo.

Nesse processo, a educação escolar tornou-se uma das maiores armas para o congelamento da história e cultura dos povos guineenses, pois, através dela, os portugueses procuravam apagar a cultura e a memória dos povos guineenses para que as novas gerações pudessem aprender a pensar a partir de um modelo de ensino português.

De acordo com Almeida (1981), vários textos jurídicos e declarações de autoridades portuguesas deixavam claro o papel da educação destinada aos africanos, que tinha como objetivo “civilizar povos africanos”. Civilizar, nesse sentido, significava tornar os africanos úteis à sociedade portuguesa. Segundo a autora, o artigo 68 do Estatuto Missionário ilustra o papel colonizador da educação destinada aos africanos:

A educação deve ser eminentemente pragmática. Ela não teria por objetivo a simples difusão do conhecimento, mas deve visar, antes de tudo, formar cidadãos capazes de sentir plenamente os imperativos da vida portuguesa, de saber interpretá-los e de fazer deles uma realidade constante, a fim de assegurar a perpetuação da nação (Almeida, 1981, p. 42).

Para converter a ideia exposta no documento em realidade, os alunos africanos deveriam conhecer bem a história de Portugal, a língua portuguesa e a aritmética, pois estas faziam parte de exames finais do curso primário. Para Almeida,

na história de Portugal, as colônias eram mencionadas a partir de sua invasão dos colonizadores e do ponto de vista da “missão civilizadora” dos europeus na África.

Os argumentos acima também são apresentados por Borges (2008). Segundo a autora, a política educacional do regime tinha um único objetivo: promover a identificação dos africanos com os valores da cultura portuguesa para manter e desenvolver o sistema colonial. Borges sustenta o argumento apoiando-se no relato de Amílcar Cabral, estudante da escola colonial. Conforme Borges (2008, p. 25), estas são as palavras de Cabral:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa.

A relação de assimilação também foi explicitada por Cá (2000, p.5):

Manter, reforçar e dar continuidade à dominação, são apenas alguns dos verbos que rimam com os principais objetivos do regime colonial em matéria da escolarização. Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes quaisquer possibilidades de desvendar o processo de docilização e despersonalização a que estavam submetidos.

Notamos que o contexto de ensino se baseava na realidade portuguesa, porque tudo era visto a partir da lógica de domínio dos exploradores, como a conquista apenas por um dos lados, isto é, os portugueses.

Os argumentos apresentados levaram os guineenses a viverem no fogo cruzado entre duas culturas, visto que estes não se afastaram completamente do seu sistema de ensino. Apesar de todas as pressões do ensino colonial, os acervos dos documentos orais eram transmitidos para as gerações novas através dos encontros nas sombras dos baobás. A assimilação por meio da educação escolar

não podia apagar a influência educacional exercida pelas famílias, que, durante a vida cotidiana, em casa, praticavam e ensinavam sua própria língua aos filhos, transmitindo-lhes os valores fundamentais das suas tradições.

Vale sublinhar que os povos originários não se curvaram perante o processo da colonização. Várias formas de resistência culminaram na luta de libertação nacional, liderada pelo Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC). Segundo Cabral (1969), a luta de libertação não é apenas um fato cultural, mas, acima de tudo, é um fator da cultura, porque só um povo consciente da sua cultura faz a luta para preservar sua memória. Em busca de preservar as sabedorias ancestrais do povo guineense, o partido travou 11 anos da luta armada contra o sistema colonial português. O país proclamou a sua independência unilateralmente em 24 de setembro de 1973, mas Portugal só reconheceu a independência um ano depois, em 10 de dezembro de 1974 (Teixeira, 2015).

Observamos, no entanto, que o modelo educacional português foi aceito no território nacional também porque os chefes tradicionais viam na escola uma oportunidade para conservar, na forma escrita, as sabedorias tradicionais. No romance *A Última tragédia*, o romancista e dramaturgo guineense Abdulai Silá aponta que o régulo de Quinhamel Bsum Nank, “por pensar no futuro”, aceitou a proposta da escola. Ele acreditava que “era preciso escrever para não esquecer” (Silá, 1995, p. 81). A forma como o régulo aceitou a proposta da escola sugere que ele estava ciente de que o sistema era estranho à filosofia educacional do povo guineense.

A ideia inicial para o tema da dissertação nasceu de um interesse bem mais amplo sobre a educação na Guiné-Bissau, tendo como intenção inicial de pesquisa a construção de uma crítica ao eurocentrismo no pensamento curricular guineense. Pretendíamos, em nossas primeiras hipóteses de pesquisa, discutir os processos de colonização no ensino dos anos iniciais na Guiné-Bissau, comparando-os com situações análogas no sistema de ensino brasileiro. No entanto, ao longo da construção da pesquisa, nos demos conta que a discussão sobre o processo colonizatório, inclusive os aspectos relativos à educação, já foi amplamente

realizada por autores como Franz Fanon, Amílcar Cabral, Agostinho Neto e Anta Diop. Entre as obras que são marcos para estes estudos, podemos mencionar *Peles Negras, Máscaras Branca* (Fanon, 2008), *A arma da Teoria* (Cabral, 1996), *Sagrada Esperança* (Neto, 1974) e *África preta pré-colonial* (Diop, 1987).

Além disso, precisávamos definir um tema que pudesse ser abordado de forma adequada nos tempos e nos modos possíveis durante uma pesquisa de mestrado, tendo em vista também que começamos nosso trabalho pouco antes da situação emergencial gerada pela pandemia de covid-19, em março de 2020. A suspensão das atividades presenciais nas universidades brasileiras e as restrições para viagens internacionais impossibilitaram inicialmente e limitaram fortemente durante longos meses a execução de pesquisas empíricas no Brasil. Deslocamentos para a Guiné-Bissau, seja para realizar trabalho de campo, seja para a busca de documentos que não estão disponíveis na internet, se tornaram inviáveis.

Frente a tais condições de trabalho, tivemos a intuição de elaborar uma pesquisa de cunho exploratório, considerando uma quantidade restrita de documentos primários, acessíveis na internet. O pontapé da pesquisa se tornou minha experiência e minhas vivências na Guiné-Bissau, quando eu, estudando na escola, costumava também aprender com os mais velhos nas sombras dos baobás. Assim, a comparação entre Brasil e Guiné-Bissau surgiu a partir de uma reflexão de cunho autobiográfico.

Do ponto de vista conceitual, pensamos em inverter a perspectiva de análise, pesquisando, mais do que processos e práticas de colonização, a possibilidade de recuperar, na Guiné-Bissau, por meio da educação, elementos da tradição local. É nesse sentido que construímos a comparação entre Brasil e Guiné-Bissau, considerando para o Brasil o caráter propositivo e transformador de materiais didáticos e práticas vinculados à ideia de educação das relações étnico-raciais, suportada e incentivada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com base na valorização do ensino da história e da cultura afro-brasileira.

Um momento-chave para a idealização deste novo caminho de investigação foi duas leituras fundamentais para avançar em nossa reflexão: o livro de Sobonfu

Somé (2007), intitulado *O Espírito da Intimidade*, e o capítulo escrito pelo antropólogo Hampâté Bâ (2010), na *História Geral da África*, intitulado “A tradição viva”. Os dois autores estão preocupados em apresentar as contribuições do pensamento africano para o mundo, porém, em nenhum momento dos textos, utilizam a palavra *descolonização* ou similares.

Confesso que a primeira leitura das duas obras não foi fácil, pois não conseguia acompanhar o raciocínio dos autores, uma vez que o vício da leitura do mundo pelos olhos do colonizador tinha abalado a minha mente. Entretanto, achei necessário dar uma pausa e voltar às raízes, pois o provérbio tradicional africano de Sankofa nos diz “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”, ou seja, precisava “alimentar-se do passado para melhor seguir adiante”. Assim, lembrei-me de uma frase do meu pai que sempre me acompanhou. Uma vez, quando ainda era criança, estava querendo sair com os meus amigos. Como é esperado de qualquer criança, fui pedir permissão ao nosso amado pai, que, antes de responder, olhou fixo nos meus olhos e disse: “vai, mas sabe que não está saindo sozinho”. A frase parece simples, mas é cheia de significado, visto que, na Guiné-Bissau, a pior ofensa que uma criança pode receber é ser chamada de mal-educada. A ofensa implica que a sua família/comunidade de origem não cuide bem da educação das suas crianças. Entretanto, a frase do nosso pai simboliza que ele não podia e nem estaria me vigiando, mas eu estava saindo levando comigo o nome de toda a minha família/comunidade e que eu era (sempre sou) responsável por dignificar meus familiares, minha comunidade de origem.

Pensando nas palavras do nosso pai, percebi que as duas obras podiam ser lidas a partir de princípios educacionais africanos. Assim, voltei novamente a ler o texto, dessa vez, com lente africana. Comecei novamente a leitura de “A tradição

vida”, de Hampâté Bâ. O autor começa citando um pensamento do mestre tradicionalista<sup>1</sup> Tierno Bokar:

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (Tierno Bokar, *apud* Hampâté Bâ, 2010, p. 167).

Na citação, as palavras luz, herança, ancestrais e baobá começaram a nos dar pistas sobre a nossa missão, pois nos ajudaram a refletir sobre a seguinte frase do régulo: “é preciso escrever para não esquecer”. Assim, percebi que a missão da nossa geração é de sistematizar a sabedoria ancestral deixada pelos nossos mais velhos.

Podemos perceber que Hampâté Bâ estava preocupado em levantar o véu dos tesouros do conhecimento transmitidos pelas tradições orais, que podem contribuir para melhoria da educação para toda a humanidade. Ao defender o documento pedagógico transmitido pela tradição oral, Hampâté Bâ explicita:

Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra (Hampâté Bâ, 2010, p. 168).

As palavras do autor nos serviram de sol, pois nos ajudaram a olhar para a realidade acadêmica com mais clareza e, também, nos fizeram perceber o nosso papel dentro da academia, uma vez que é o próprio valor do ser humano que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte (Hampâté Bâ, 2010).

---

<sup>1</sup> Os “tradicionalistas” são, na África, os grandes depositários da tradição oral.

A obra de Sobonfu Somé, *O Espírito da Intimidade*, nos ofereceu a peça do quebra-cabeça que estava faltando. Na obra, a autora apresenta as contribuições pedagógicas africanas a partir dos ritos das iniciações, detalhando os significados e a importância de cada rito para o desenvolvimento físico, psíquico e intelectual dos seres humanos. Somé não procura defender os princípios epistemológicos do povo Dagara, da África Ocidental, contra os princípios pedagógicos ocidentais, mas, sim, sintetizar e documentar as contribuições pedagógicas do povo Dagara, que podem ajudar as escolas a dar o próximo passo em busca de superar o mal-estar da escola.

A leitura da obra me fez refletir sobre a educação no período pós-independência no país. Com a Declaração de 1973 e a retirada das tropas portuguesas em 1974, a Guiné-Bissau conquistou a independência. E, com isso, surgiram novos desafios e demandas nas áreas de política, economia, cultura, educação, administrativa etc. Entre os desafios e demandas, daremos ênfase à educação, uma vez que é o campo da investigação em que situamos nosso objeto de estudo.

Os governos pós-independência foram responsáveis pela gestão dos projetos educacionais. Cabia-lhes fazer as reformas profundas para que a educação escolar pudesse dialogar com os saberes e sonhos dos diversos grupos étnicos que compõem a população da Guiné-Bissau. Em outras palavras, esperava-se que o governo desenvolvesse um sistema escolar vinculado ao ensino tradicional, colocando em questão o seu conteúdo. Em vez de trabalhar na reforma educacional, a elite política nacional via na escola uma forma de tomada de poder, pois, para eles, personificava uma vantagem decisiva sobre os líderes tradicionais, seus principais concorrentes na disputa pela sucessão dos colonizadores. Entretanto, para fragilizar o poder dos chefes tradicionais, a elite política fomentou o modelo de ensino colonial, marginalizando a educação tradicional em todos os sentidos. Assim, a escola encorajou processos de identificação dos guineenses com os valores da cultura ocidental. Com efeito, os alunos começam a não atribuir o valor à educação tradicional, à História da África, aos seus costumes, à sua cultura e aos seus modos de vida em geral.

Portanto, a formação pautada no modelo ocidental passou a ser umas das principais formas de ascensão social, pois, por meio dela, seria possível assumir altos cargos na política ou ter um bom emprego. Assim, a maioria dos jovens passou a cultivar o sonho em estudar fora do país. Também fui influenciado por estas ideias; desse modo, comecei a pensar em fazer os meus estudos no exterior. O meu desejo se fortificou depois que alguns dos meus colegas deixaram o país para estudar no exterior, alguns com bolsa do governo e outros com apoio da família. Para não ficar atrás, comecei a procurar pela bolsa de estudo para o exterior.

Em janeiro de 2014, fiquei sabendo que a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) tinha publicado um novo edital para cursos de Administração Pública, Agronomia, Enfermagem, Engenharia de Energia, Ciência de natureza e Matemática, Letras em Língua Portuguesa e Bacharelado em Humanidade com terminalidade em Sociologia, Pedagogia, História e Antropologia. Felizmente acabei passando na seleção; assim, o sonho de estudar no exterior tornou-se realidade.

Viajei para o Brasil no mês de maio de 2014, para o estado de Ceará-CE, município de Redenção, onde iniciei o curso de Humanidades na UNILAB. As experiências vivenciadas na UNILAB fizeram parte do sonho. Foi uma fase que marcou muito a minha trajetória e influenciou a decisão de escrever este trabalho. Na UNILAB, me senti em casa, muitas aulas pareciam as aulas que recebia na sombra do baobá, não somente pelo conteúdo, mas também pela metodologia, pois algumas aulas aconteciam no pátio, no museu ou por meio de visitas a comunidades tradicionais.

O meu primeiro encontro com as literaturas sobre a África se deu também na UNILAB, logo no primeiro semestre, quando comecei a ter contato com os estudos da história e cultura africana. Tive oportunidade de ler os trabalhos de Amílcar Cabral, Peter Karibe Mendy (2012), Mário Pinto de Andrade (1997), Leila Leite Hernandez (2008) e Moses I. Finley (1991). A partir das obras, comecei a entender o processo colonial tanto do ponto de vista de colonizadores, como do ponto de vista dos colonizados. As aulas eram fascinantes, pois me despertavam curiosidade de

conhecer cada vez mais a história e cultura dos povos africanos, guineenses em específico. Na verdade, a experiência da UNILAB me proporcionou um encontro comigo mesmo.

Assim, o contato com a história e cultura africana e afro-brasileira na UNILAB despertou em mim um olhar para dentro. Percebi, então, que foi preciso estar fora do país e ter contato com leitura afrodiáspórica para me lembrar de algo semelhante na Guiné-Bissau, pois a cultura local não era ensinada nas escolas (Semedo, 2010). A maior parte do conhecimento que tenho sobre meu país havia adquirido das pessoas mais velhas através nas experiências de encontros nos baobás, e não por meio de livros. Por isso, ainda na UNILAB, resolvi também cursar Pedagogia para aprofundar os estudos sobre educação na África e na Guiné-Bissau, em específico. Ainda no curso de Pedagogia, desenvolvi a pesquisa com o tema “Ritos como Processo Formativo e Pedagógico: desafio de Educação na Guiné-Bissau”, em que fiz uma reflexão sobre a importância dos ritos no processo formativo e pedagógico para a sociedade guineense, partindo do entendimento de que os ritos desempenham papel fundamental na organização das diversidades culturais e educacionais na comunidade guineense. O desenvolvimento dessa pesquisa me aproximou do baobá, e foi assim que comecei a refletir sobre a importância da árvore na formação dos guineenses.

Os estudos desenvolvidos durante o curso de Pedagogia me levaram finalmente para o Mestrado em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Na UnB, a ideia inicial do trabalho começou a se concretizar quando participei do projeto de extensão “UnB, Sua Flor”<sup>2</sup>, coordenado pela professora Benedetta Bisol, especificamente na atividade realizada na Praça dos Baobás da UnB.

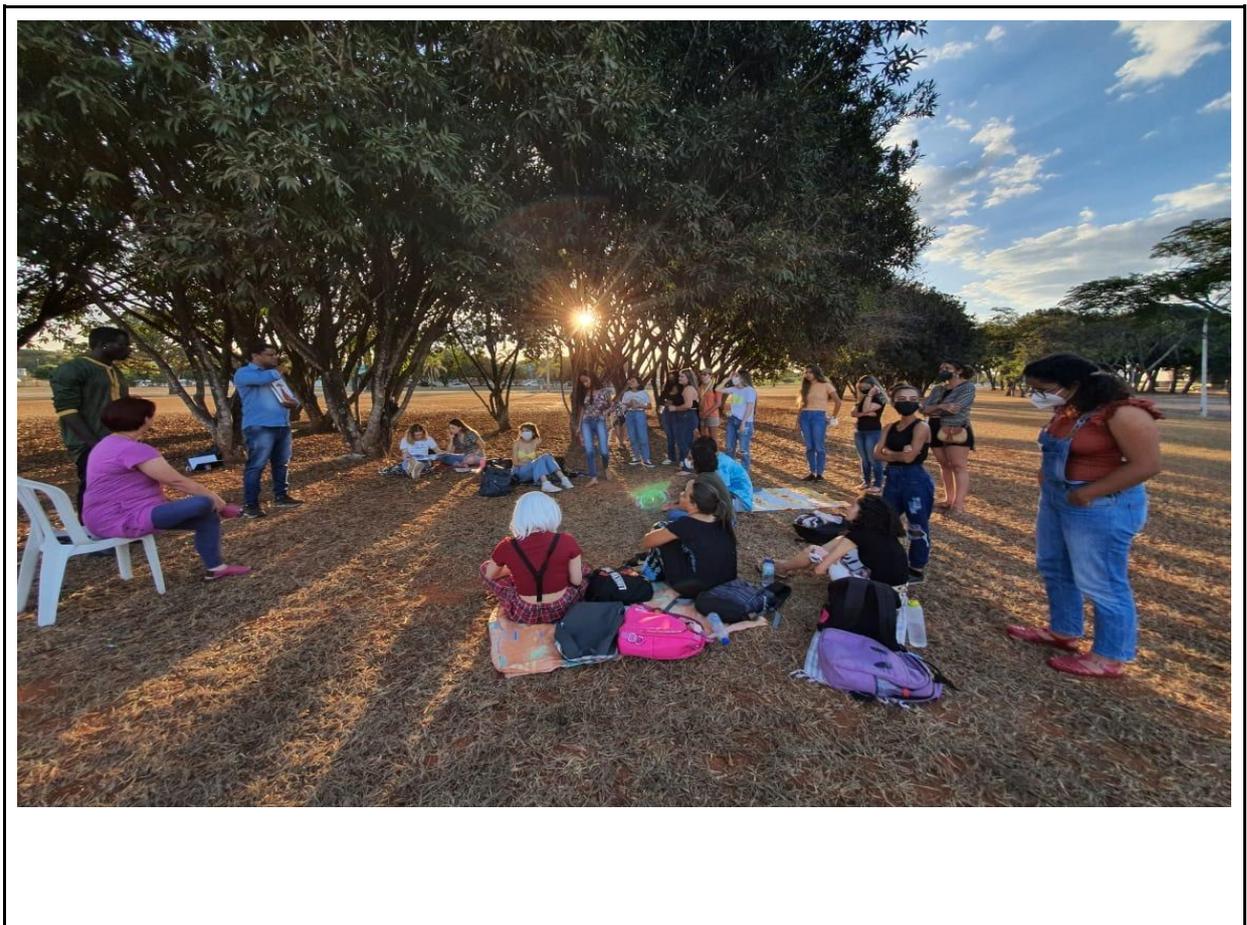
O encontro aconteceu no dia 5 de agosto de 2022, denominado “Conversas na Praça dos Baobás”, iniciando com a fala “Baobás de Brasília: herança negra na capital do Brasil”, de André Lúcio Bento, doutor e mestre em Linguística (UnB) e

---

<sup>2</sup> Para ver mais, sugerimos acessar: <https://www.instagram.com/unb.sua.flor/>

especialista em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (UFG). A seguir, conduzi a segunda parte do encontro, onde falei sobre “Os Baobás na educação de crianças e jovens na Guiné-Bissau: um relato de experiência” e, com o professor André, apresentamos um debate-oficina sobre a história e a cultura literatura afro-brasileira a partir de livros infantis em português em que aparece o baobá nas ilustrações ou como protagonista do livro.

### **Encontro dos participantes ao projeto de extensão *UnB | Sua Flor***



**FIGURA 4 | Encontro do Projeto de Extensão UnB Sua Flor (Praça dos Baobás, Campus Darcy Ribeiro, UnB, Brasília, 5.08.2022). Falas do Prof. Dr. André Lúcio Bento (SEEDF): “Baobás de Brasília: herança negra na capital do Brasil”; e de Décio Otto Carlos Gomes: “Os baobás na educação de crianças e jovens na Guiné-Bissau - um relato de experiência” com os discentes da disciplina de Filosofia da Educação. [Autor da foto desconhecido, acervo do projeto UnB Sua Flor].**

Para relatar a experiência do meu processo educativo na sombra do baobá, precisava acessar as minhas memórias, pois a difusão do acervo de conhecimento produzido na sombra do baobá, de alguma forma, estava limitada pela oralidade, passada de geração a geração, sem registros escritos. Tive, então, a ambição de pesquisar esta arte de fazer pedagógico representado na literatura infantil.

### **O fruto do Baobá**



**FIGURA 5 | Eu, Décio Otto Carlos Gomes, com um fruto de Baobá, um exemplar de André Lúcio Bento. Encontro do Projeto de Extensão UnB Sua Flor (Praça dos Baobás, Campus Darcy Ribeiro, UnB, Brasília, 5.08.2022). [Autor da foto desconhecido, acervo do projeto UnB Sua Flor]**

A decisão de escrever este trabalho surgiu por vários motivos e motivações. Tive o privilégio de crescer numa sociedade em que os encontros nos baobás representam uns dos principais meios de formação das crianças e jovens, ambiente que me permitiu acessar os documentos orais dos nossos ancestrais a partir das histórias; portanto, difundir estes documentos dentro da universidade representa, para mim, o privilégio e a responsabilidade de escrever este trabalho.

## **2 ABORDAGEM E METODOLOGIA: OS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO E A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA**

### **2.1 Pesquisa qualitativa e definição do objeto de pesquisa**

Quanto à natureza da pesquisa, observamos, de modo geral, que utilizamos o método qualitativo, com um viés interpretativo. Segundo Guerra (2014), é preciso levar em consideração que o ser humano não é passivo, mas interpreta o mundo em que vive continuamente. Este ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos do tipo qualitativo. Nessa mesma ordem de ideia, Minayo (1995, p. 21-22) acrescenta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Escolhemos, portanto, trabalhar com pesquisa qualitativa, visto que ela procura explicar as realidades muito peculiares que podem ser compreendidas a partir da subjetividade. No entanto, precisamos localizar mais precisamente nossa

proposta. Por um lado, ela se situa no campo dos estudos de educação comparada; por outro, contempla a pesquisa autobiográfica. De acordo com Souza & Meireles (2018, p. 285),

As pesquisas (auto) biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processo de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo.

## **2.2 O viés comparatista e a construção do objeto de pesquisa**

A educação comparada é a uma abordagem que vem se consolidando ao longo do século XX, insistindo, inicialmente, na comparação entre sistemas nacionais de ensino e, mais recentemente, envolvendo também comparações entre culturas, outros lugares específicos, métodos de ensino, formas de aprendizagens e estudo de questões transculturais (exemplarmente, gênero, raça e classe) em perspectiva comparatista (Goergen, 2018).

O campo de estudos comparativos, atualmente, tem sido capaz de nos fornecer explicações sobre questões culturais que envolvem nossa própria identidade, permitindo, no confronto com o outro, indagarmos sobre nós mesmos, nossa cultura, nossos sonhos e nossas memórias, e nos aventurarmos nessa trajetória tão universal e particular (Baseio, 2007).

Para Baseio (2007), a investigação dentro da pesquisa com viés comparativo permite-nos relacionar duas ou mais literaturas ou fenômenos culturais para que possamos verificar os elementos semelhantes e diferentes, considerando a especificidade de cada autor e de cada texto e os procedimentos criativos que caracterizam a interação deles, ou seja, os aspectos históricos e estéticos. Ainda para o autor, a Literatura Comparada propicia o diálogo entre as literaturas e as culturas, em tempo de mundialização, quando se apagam as fronteiras, uma vez que a mundialização, a globalização e a desterritorialização colocam em evidência, atualmente, os discursos avessos a essas ideologias totalizantes. Nesse sentido,

cabe-nos compreender ser esta configuração do mundo como espaço global nos convida a pensar nas diferenças e nas identidades.

A partir das ideias apresentadas acima, o nosso objeto de pesquisa pode ser definido, inicialmente, como uma comparação, a saber, o papel do baobá na educação em duas culturas: a brasileira e a cultura guineense. Observamos, no entanto, que estas duas culturas não se constituem como distantes ou independentes. Como já ilustramos na introdução, a árvore do baobá ganhou novo significado no Brasil através dos africanos, e sua presença e seu significado devem ser compreendidos mediante sua origem africana e como ela é incorporada na cultura brasileira. Não buscamos, portanto, arquétipos universais ou constantes antropológicos (a ideia de um significado simbólico da árvore, que pode ser identificada em todas as culturas humanas; ou seja, modos iguais de representar a árvore sagrada em duas culturas diferentes), ou similaridades formais entre as representações do baobá em duas culturas diferentes e isoladas.

Eis, então, a primeira peculiaridade da nossa comparação, que não acontece entre dois objetos distintos (e distantes). A imagem do baobá no Brasil se configura como a metáfora botânica eficaz para nós, graças à *replantação* de uma imagem originária que, possivelmente, assumirá, no novo lugar, novos sentidos e significados. Mais do que uma comparação entre dois objetos, teremos uma reconstituição do mesmo objeto (a imagem do baobá) em diferentes lugares (e tempos). Ambas as imagens estão envolvidas numa relação complexa com a cultura dominante, marcada pelos processos de colonização. Nesse sentido, há, dessa maneira, uma similitude entre as posições que a imagem do baobá representa nas duas culturas, na medida em que, em ambos os casos, ela remete a saberes tradicionais, marginalizados ou excluídos dos currículos institucionais.

Para nossa comparação, escolhemos trabalhar com o livro *Obax*, visto que o livro apresenta a imagem do baobá como símbolo de resistência e de sabedoria ancestral do povo negro. Além disso, a nosso ver, o livro se destaca por suas qualidades estéticas e literárias, assim como por oferecer ferramentas conceitualmente qualificadas para trabalhar a temática das relações étnico-raciais

com as crianças. Ademais, a história de viagem da personagem em busca de tesouro perdido, ou seja, a sabedoria ancestral do povo africano mexeu comigo, pois reconheço na personagem a força e a potência para narrar a minha própria história. Assim como Obax, inconformado com o rumo da educação escolar na Guiné-Bissau, saí à procura do tesouro perdido com o intuito de recuperar os elementos da tradição cultural do povo africano, o guineense em específico. A minha história e a história de Obax se entrelaçam na medida em que, em ambos os casos, remetem a saberes tradicionais, marginalizados ou excluídos dos currículos institucionais.

### **2.3 A posicionalidade do pesquisador: complementando os estudos de educação comparada com as ferramentas da pesquisa autobiográfica**

É preciso considerar que a perspectiva comparatista envolve também ponderações relativas à posição do pesquisador. Idealmente, ele se posiciona com equidistância em relação aos seus termos de comparação, mas apenas idealmente. De acordo com Bray et al. (2014, p. 466), há, basicamente, dois modos de interação entre os pesquisadores e seus dados e como eles os interpretam. Conforme o primeiro modo, a saber, a perspectiva “emic”, a posição do pesquisador é condicionada pela cultura e baseada em definições e distinções de valores específicos e intrínsecos. Na segunda perspectiva, chamada “etic”, o pesquisador analisa elementos “transculturais, com definição e distinção externas de valores” (BRAY et al. 2014, p. 467). É evidente que nossa pesquisa não se encaixa perfeitamente em nenhuma das duas abordagens. Isso vale, como mostramos acima, pela qualidade do objeto investigado, mas também pela posicionalidade do pesquisador. Eu, guineense que mora no Brasil há muito anos, transito entre as duas culturas a partir de uma formação em que a imagem tradicional do baobá pertence aos saberes ancestrais e, ao mesmo tempo, é permeada pelos conflitos derivantes da educação de matriz colonial que recebi no meu país.

A problemática da colonização da educação é, para mim, portanto, um problema conhecido no contexto guineense, sobre o qual eu poderia tratar, lançando mão, por exemplo, de uma perspectiva ‘emic’. Ao mesmo tempo, observo o

problema do significado do baobá na cultura afro-brasileira de uma posição que é 'etic', isto é, externa. O estudo das raízes africanas do Brasil não coincide com o estudo dos saberes tradicionais dos povos originários guineenses, já que ela remete constantemente a uma perspectiva 'emic', a uma origem comum, que reverbera de maneira eventualmente distinta (mas não totalmente independente), na medida em que a referência ao baobá e sua valorização nos livros infantis consistem, para cultura brasileira, justamente em uma reaproximação às raízes africanas do Brasil.

Eis, então, como o modo comparatista exige antes um momento de reflexão, que torna explícita não só minha própria posição como pesquisador, mas também minhas vivências debaixo do baobá. Em outras palavras, a comparação que vou apresentar envolve diretamente minhas histórias e minhas memórias, uma vez que é gerada por uma escrita autobiográfica. Minha pesquisa ultrapassa, portanto, o campo dos estudos comparados propriamente ditos para adentrar o território da pesquisa autobiográfica.

De acordo com Souza et al. (2008, p. 33), as histórias de vida, entendidas "como fonte para a elaboração de estudo sócio-históricos dos processos educacionais", são "fontes potentes para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos". Além disso, envolver na pesquisa processos de rememoração das próprias vivências, operação produtiva e geradora de significados, é particularmente significativo para o contexto brasileiro, território de encontro de culturas definidas por processos de assimilação, integração, mas também de resistência, marginalização e silenciamentos, podendo ser proveitosamente implementado na idealização de práticas pedagógicas:

"A invenção de si", associada ao recurso à autobiografia, espelha potencialidades do método de conhecimento e formação e a constatação da multiplicidade das configurações culturais brasileiras impõe a busca de caminhos também inovadores para as práticas educativas (SOUZA et al. 2008, p. 33).

Tendo em vista isso, nas páginas seguintes, apresentamos caminhos trilhados para a exposição da construção do referencial teórico para a interpretação

do estado dos dados que utilizamos em nossa pesquisa, a saber, trabalhos acadêmicos, africanos e brasileiros, que se referem à imagem do baobá e sua relação com o tema da educação na África e no Brasil. O segundo passo de nossa pesquisa é a discussão destes trabalhos, começando pela análise de como a temática do baobá foi discutida, considerando, especialmente, a literatura infantojuvenil africana e afro-brasileira. Retomamos esta análise no capítulo central de nosso trabalho, dedicado ao baobá na literatura infantil *Obax* (NEVES, 2010), já mencionado no capítulo anterior. Em seguida, destacamos a nossa experiência do baobá na Guiné-Bissau e seu significado para a educação guineense, trabalhando a partir de um viés autobiográfico e de nossas vivências como criança na Guiné-Bissau. O capítulo final retoma, de forma sucinta, os achados de pesquisa que avaliamos serem mais significativos.

### **3 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO PARA A INTERPRETAÇÃO DO CORPUS: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DA ARTE**

#### **3.1 Considerações iniciais: bancos de dados utilizados e descritores**

A primeira etapa de investigação, uma vez definido, de forma geral, o tema de estudo, inicia-se com a pesquisa bibliográfica. Esta etapa permite que o pesquisador conheça e entenda o que já foi discutido sobre a temática do interesse, assim como as questões mais atuais. É a construção do assim chamado “estado da arte”. A execução desta etapa preliminar permite ao pesquisador vincular suas primeiras ponderações com o debate da comunidade científica sobre a temática, com o intuito de contribuir com suas reflexões, ampliando o conhecimento da área e localizando também aspectos que ainda não foram investigados ou aprofundados. Logo, para o levantamento dos dados, utilizamos o seguinte descritor: baobás, combinado com literatura infantojuvenil Guiné-Bissau/África nos bancos dos dados do Catálogo de Dissertações e Teses CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações (BDBTD), Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal- RCAAP, Plataforma Scielo, Eric, Scopus e Google Acadêmico. Escolhemos estes bancos por serem

representativos de produções brasileiras, assim como produções portuguesas e de países lusófonos da África.

Além disso, fizemos a busca complementar no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa de Guiné-Bissau – INEP e o site o Baobá Brasil<sup>3</sup>, idealizado pelo pesquisador Prof. Dr. André Lúcio Bento, reunindo, como se lê na página inicial de apresentação do site, “artigos científicos, reportagens, fotografias e demais produtos sobre os baobás”. Na página “Pesquisas e publicações”, organizada por área temática (ciências humanas; ciências da vida e ciências exatas; letras, artes e literatura), são listados trabalhos científicos sobre o tema do baobá. De modo geral, consideramos o material como uma referência para a reconstrução do significado do baobá na história e da cultura afro-brasileira. Seleccionamos, assim, uma série de contribuições que, mesmo não tendo uma relação específica com o tema da literatura e educação infantil, poderiam nos auxiliar na compreensão do significado simbólico, social e cultural do baobá no Brasil e na África, englobando ainda o conhecimento científico das características da própria planta.

Depois de definir o banco de dados, iniciamos a fase de busca, lançando mão da combinação dos descritores “baobá” e/ou “literatura infantil”, sem resultados nos bancos de dados já citados. A falta de resultados com os descritores citados pode gerar estranhamento e frustração para os pesquisadores que trabalham com temas decoloniais. Porém, para nós, a ausência dos resultados confirmou ainda mais o interesse e a necessidade de nossa pesquisa, pois sabemos que a ausência dos resultados está vinculada à “biblioteca colonial”, conceito cunhado pelo filósofo congolês Valentim Mudimbe (1994), que se refere aos escritos dos “viajantes europeus” no século XIX.

De acordo com o filósofo, os escritos dos supostos viajantes “não têm apenas origens sócio-históricas, mas também contextos epistemológicos” (MUDIMBE, 1994, p. 10), uma vez que, depois de contato de europeus com os africanos, toda a

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.baobabrasil.com/>

historiografia africana passa a ser definida a partir de ponto de vista dos europeus. Com base nessas ideias, Mudimbe questionou as imagens ocidentais da África e os escritos de antropólogos, missionários e ideólogos:

A questão em causa é que, até agora, tanto intérpretes ocidentais como analistas africanos têm vindo a usar categorias de análise e sistemas conceptuais que dependem de uma ordem epistemológica ocidental. Mesmo nas mais evidentes descrições "afrocêntricas", os modelos de análise utilizados referem-se, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, à mesma ordem (MUDIMBE, 1994, p. 10).

Do exposto acima, é importante observar que os usos das categorias de análise do sistema acadêmico dos últimos quinhentos anos são baseados nas ordens epistemológicas ocidentais, porque "o passado é conceituado e apresentado de acordo com o que aconteceu na escala provincial da Europa, frequentemente da Europa ocidental, e então imposto ao resto do mundo" (GOODY, 2008). Desse modo, podemos inferir que o sistema de pensamento europeu esquematizou a arquitetura do saber para que pudéssemos "naturalizar" e reproduzir a suposta "superioridade" epistêmica ocidental, colocando, assim, à margem as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros em todos os processos de construção de saber. Para nos afastar da armadilha projetada pela "biblioteca colonial", descrevemos os procedimentos alternativos com os quais chegamos a construir nosso referencial teórico, ilustrando os passos que foram necessários para organizar o levantamento bibliográfico. Secundariamente, apresentamos o próprio referencial teórico, que deve ser entendido também como análise preliminar do material alcançado através do levantamento.

Sabemos que é difícil nos livrar da armadilha projetada pela "biblioteca colonial". No entanto, para amenizar os efeitos projetados pela "biblioteca colonial", optamos por ampliar a nossa pesquisa para que pudéssemos ter mais elementos para nossa discussão. À vista disso, utilizamos os seguintes descritores:

- "baobá" (complementamos estas buscas com duas outras denominações do baobá: "imbondeiro" e "embondeiro");

- a combinação de descritores: “literatura infantil” e/ou “África”;
- a combinação de descritores “literatura infantil” e/ou “Guiné-Bissau”;
- a combinação de descritores “literatura infanto-juvenil” e/ou “África”;
- A combinação de descritores “literatura infanto-juvenil” e/ou “Guiné-Bissau”.

Com a nova busca, encontramos um total de 56 trabalhos relacionados aos baobás e/ou à literatura infantil na África. Identificamos também trabalhos sobre literatura infantil e literatura infantojuvenil relacionados à África em diferentes áreas de estudos: Ciências Sociais, Educação, Arte, Humanidades e Educação. Este é um fator que mostra a versatilidade da literatura, visto que ressalta a importância dela em diferentes áreas de conhecimento.

O número não é tão expressivo, porém, para cumprir com o nosso objetivo, precisávamos filtrar os trabalhos que dialogam com o nosso objeto de pesquisa. Assim, adotamos como primeiro critério de exclusão a análise dos títulos, em que procuramos temas que estabelecessem relação com a literatura africana e afro-brasileira e temas vinculados ao baobá.

Concluído o levantamento, fizemos uma primeira seleção entre os trabalhos encontrados, quando consideramos que a leitura do resumo foi suficiente para não incluir o trabalho no nosso referencial. Ao longo da leitura, percebemos que o baobá não foi frequentemente escolhido como objeto de estudo específico em pesquisa de Pós-Graduação. Pelos títulos do trabalho, já é evidente que seu estudo se vincula essencialmente à cultura afro-brasileira. A denominação “embondeiro” permite basicamente localizar estudos dedicados à obra do escritor moçambicano Mia Couto, talvez muito específicos para os nossos objetivos de pesquisa. Contudo, não parece, pelo menos à primeira vista, uma intuição errada incluir este descritor.

Especialmente no trabalho intitulado “O Embondeiro que contava estórias nas savanas africanas”, é enfatizada desde o título a ligação entre embondeiro e a narrativa oral, importante para compreender o significado simbólico, religioso e sociocultural da planta e sua função de agregação da comunidade.

Em seguida, apresentamos os resultados desta busca, depois de seu refinamento, em formato tabelar:

### TABELA DE RESULTADOS DO ESTADO DA ARTE

Ano	Título do trabalho	Autor(es)
1984	Notas sobre os baobás de Pernambuco	Braga, Napoleão Barroso
2002	A literatura infantojuvenil afro-brasileira e a Lei 10.639: um olhar sobre as obras adotadas pelo PNBE/MEC 2005	Rodrigues, Lidiane Neves.
2004	Navegando contra a corrente: o papel dos escravos e da flora africana na botânica do período colonial	Carney, Judith
2007	Entre a magia da voz e a artesanaria da letra: o sagrado em Manoel de Barros e Mia Couto	Baseio, Maria Auxiliadora Fontana
2010	O Navio Negreiro. Refiguração identitária e escravidão no Brasil	Saillant, Francine
2010	Formação Teatral e o Encantamento da ancestralidade africana: caminhos e encruzilhadas para uma formação assentada na cultura de matriz Afrodescendente: culto Egungun e Maracatu de Fortaleza	Santos, Francisco Wellington Para Dos
2012	O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial	Waldman, Maurício
2012	A percepção do trágico em Cada homem é uma raça, de Mia Couto	Palhares, Carlos Vinícius Texeira
2013	Entre leões, coelhos, tranças e guerras: dilemas contemporâneos na literatura infantil angolana de ondjaki	Schmidt, Aline Van Der.
2014	Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira	Machado, Adilbênia Freire
2016	Aos pés de uma árvore lavei meus olhos para enxergar o mistério: experiência na educação infantil	Santos, Alberto Rodrigues dos
2016	A Literatura Infanto-Juvenil E Seu Papel Humanizador: Leitura E Experiência Na Sala De Aula Com O Beijo Da Palavrinha, De Mia Couto.	Melo, Bruna Janine Caballero Bezerra De
2016	Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas práticas e nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas'	Meireles, Marlene Do Carmo.

2016	Igi Noşè no Reino De Obaràyi: Uma Etnografia acerca da presença do Baobá no Ilê Axé Opô Aganju, Bahia'	Santos, Fernando Batista Dos
2016	Baobá na encruzilhada: ancestralidade, capoeira angola e permacultura	Machado, Sara Abreu Da Mata
2018	Na semente já existe um baobá: capoeira, educação e transformação socioambiental	Ferrari, Maira Miller
2018	Comida afro-indígena: Mãe Neide Oya d'Oxum e a alimentação na Serra da Barriga, Alagoas	Barbosa, Isabela Maria Pereira
2018	Baobá: Ayrson Heráclito e a Árvore da Vida	Carvalho, Renata Simoni Homem de
2019	O Embondeiro que contava estórias nas savanas africanas	Ajupate, Ancel Quaresma Afonso
2019	Nas raízes do imbondeiro: diálogos com a educação em contexto africano	Costa, Nilza; Ambrósio, Susana
2020	Griot digital: ressignificando a ancestralidade afro-brasileira na educação	Santos, Elaine Cristina Moraes
2020	Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros	Silva, Gisele Rose da
2022	Nação, infância e seus outros: literatura infantil brasileira do século XIX ao início do XX	Hansen, Patricia Santos
2022	Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra literatura infantojuvenil	Caetano, Janaína Oliveira; Gomes, Suzete Araujo Oliveira; Castro, Helena Carla

Fonte: pesquisa do autor nas bases dos dados *Catálogo de Dissertações e Teses CAPES*, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações (BDBTD)*; *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal- RCAAP*, *Plataforma Scielo*, *Eric*, *Scopus* e *Google Acadêmico*. (2023)

### 3.3 Análise preliminar do levantamento bibliográfico

Depois da busca e da análise preliminar, desconsideramos uma série de trabalhos que, na leitura do título ou resumo, deixavam claro não serem pesquisas relevantes para o tema que nos interessa estudar. As seções anteriores deste capítulo apresentaram os resultados do levantamento, ainda organizado na tabela. Em seguida, apontaremos os resultados da análise preliminar deste material, agora desenvolvida com base na leitura dos títulos e resumos, mas também através da

leitura dinâmica dos próprios textos, identificando enfoques de interesse e tendências interpretativas.

A análise preliminar foi desenvolvida identificando dois núcleos temáticos: o baobá e a literatura infantil africana (guineense) e afro-brasileira. Com efeito, notamos que não identificamos, nas bases de dados consideradas, trabalhos que são explicitamente dedicados ao tema da representação do baobá na literatura infantil. Pontualmente, como veremos mais detalhadamente no capítulo seguinte, esta temática aparece à margem de análises focadas em assuntos mais amplos ou com enfoques diferentes, sem aprofundamento.

No que diz respeito ao segundo enfoque, os trabalhos sobre os baobás – Waldeman (2021), Asogwa (2021), Saillant (2010), Carney (2004) e Braga (1984) – foram o ponto de partida para construir nosso estudo sobre o tema do baobá, pois nos permitiram identificar a planta como símbolo do continente africano e como marcador social significativo na África, indissociável da comunidade aldeã e dos seus dinamismos (Waldman, 2021), conhecendo também suas características botânicas e os modos em que sua madeira, frutos e sementes foram utilizados, em contexto artesanal, medicinal, e alimentar, seja na África, seja no Brasil (Asogwa, 2021; Braga 1984).

Com base em Carney (2004), Ribeiro e Martins (1984) e Saillant (2010), nos aproximamos à questão da chegada do baobá ao Brasil, considerando também o papel dos escravizados nas trocas botânicas entre África e Brasil, assim como a difusão da planta no território brasileiro. Notamos que estas pesquisas contribuem significativamente a fim de desconstruir um estereótipo comum no imaginário sobre os processos colonizatórios, que idealiza os sujeitos escravizados como figuras meramente passivas.

Observamos que, graças aos africanos forçosamente trazidos para o Brasil, o baobá passa a fazer parte da paisagem de algumas regiões brasileiras, sobretudo do Nordeste, desempenhando nelas um papel religioso, cultural e de agregação da comunidade. Em suas “Notas sobre os baobás de Pernambuco”, Braga (1984) nos introduziu ao tema, do ponto de vista da história brasileira. O significado simbólico,

religioso e sociocultural do baobá reverbera significativamente na pesquisa contemporânea.

Verificamos, como já destacamos anteriormente, que a maioria das dissertações e teses que contemplam o tema do baobá foi desenvolvida no Nordeste brasileiro. Contudo, na maioria dos casos, tais trabalhos se limitam a constatar este papel ou até se servem da força simbólica da árvore, sem elaborar uma investigação específica sobre ela. Exemplo disso são trabalhos que utilizam o termo baobá no título, mas não são dedicados propriamente ao estudo da planta. Por exemplo, o estudo intitulado “Comida afro-indígena: Mãe Neide Oya D’Oxum e a alimentação na Serra da Barriga, Alagoas” (Barbosa 2018) foi detectado na nossa busca apenas pelo fato de ter sido desenvolvido no Restaurante Baobá Raízes e Tradições. Igualmente, Santos (2010) desenvolveu a pesquisa Formação Teatral e o Encantamento da Ancestralidade Africana Caminhos e Encruzilhadas para uma Formação Assentada na Cultura de Matriz Afrodescendente: Culto Egungun e Maracatu de Fortaleza no Maracatu Nação Baobá.

O baobá aparece em vários títulos: “Baobá na Encruzilhada: ancestralidade, capoeira angola e permacultura” (Machado, 2016); “Baobando em uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE” (Da Silva e Santos, 2018); “Na semente já existe um baobá: capoeira, educação e transformação socioambiental” (Silva, 2018); “Azoilda Loretto da Trindade: O baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros” (Silva, 2020); O baobá em vaso de cristal: a contribuição da Capoeira na constituição de territórios de identidade negra em Belo Horizonte (1960-1990), (Machado, 2016).

Além disso, podemos destacar a pesquisa etnográfica de Santos (2016), em que a árvore sagrada do baobá é o assunto central da pesquisa, se aproximando mais especificamente do assunto que nos interessa. Ele investiga a presença de Igi Oşè, conhecida no Brasil como árvore do baobá (*Adansonia digitata*), no Ilê Axé Opô Aganju, Lauro de Freitas, na Bahia. O Aganju foi contemplado pelo Projeto (Im)Plantando Morada dos Ancestrais em Salvador, CEAO-UFBA/SEMUR (2006), que objetivou a disseminação da árvore prioritariamente nos jardins sagrados

baianos a partir de mudas transportadas do Recife, desde 2005, para a capital baiana (Santos, 2016).

Santos (2016) observa que o trabalho do antropólogo jamaicano John Rashford, sobre os baobás na cidade do Recife, abriu o véu para que ele enxergasse a árvore para além do exotismo que monopoliza olhares nas praças recifenses. Com efeito, passou a olhar para o baobá não só pela sua estrutura exótica, mas também pelo seu simbolismo sociocultural, histórico, educacional e litúrgico. Em outras palavras, podemos dizer que o autor passa a olhar para o baobá como guardião da história e memória da herança ancestral epistêmica dos africanos e afro-brasileiros. Desse modo, decidiu investigar o espaço litúrgico em um terreiro de candomblé localizado em Salvador-BA.

No trabalho, o autor busca entender o papel da religião na formação da cultura e civilizacional do povo negro no Brasil. Para isso, ele fez uma análise cuidadosa das relações entre religião, cultura e educação. Para entender a relação entre elas, o autor transita em diversos espaços litúrgicos das comunidades de candomblé em Salvador-BA, em busca de entender como a herança ancestral africana sobreviveu até os dias atuais. Na análise, o autor evidencia a importância da religião na transmissão dos valores culturais do povo negro. Assim, ele nos ajuda a enxergar a arquitetura da epistemologia deixada pelos nossos ancestrais, mostrando o papel do baobá na formação do povo africano e afro-brasileiro. Ao longo desse exercício reflexivo, por fim, nos mostra que as religiões são a teia que liga os valores sociais formador da cultura africana e afro-brasileira.

As descobertas do autor nos deram pistas importantes para a construção do nosso trabalho. Para entender a relação entre religião, cultura e educação, precisamos visualizar pontos em comum entre elas. Nessa busca, o conceito de cultura indicou importantes dados para este entendimento. De acordo com Thompson (2011), a definição de Tylor (1871) contém os elementos-chaves da concepção descrita da cultura. O autor aponta que, segundo concepção de Tylor,

a cultura pode ser vista como o conjunto de inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimentos, arte, etc., que são

adquiridos pelos indivíduos enquanto membro de uma sociedade particular e que podem ser estudados cientificamente (THOMPSON, 2011 p.171).

Terry Eagleton (2011) destaca que o termo “cultura”, originalmente, significa lavoura, cultivo agrícola. A palavra sugere tanto regulação, quanto crescimento espontâneo. Cultura, portanto, significa cultivo, ou seja, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente. O termo sugere uma dialética entre o artificial e o normal, entre o que fazemos no mundo e o que o mundo nos faz. Sendo assim, “a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos” (Cuche, 1999, p. 10).

A partir das definições expostas acima, notamos o diálogo entre religião e cultura, tendo em vista que a religião também transmite a crença, as regras e os valores que moldam o comportamento de um povo. Christopher Dawson (2016) sintetiza o vínculo dos dois conceitos a partir das seguintes palavras:

[...] Quando consideramos a questão entre religião e cultura - a intricada e abrangente rede de relações a unificar vida social, crenças e valores espirituais, os quais são tidos por uma sociedade como as leis fundamentais da vida comum e determinam os padrões do comportamento social e individual. Essas relações só podem ser estudadas no concreto, levando-se em conta a totalidade de sua realidade histórica (Dawson, 2016, p. 34).

Dos argumentos apresentados pelo autor, podemos relacionar religião, cultura e educação, pois a religião e a cultura carregam leis fundamentais da vida comum e determinam os padrões de comportamento social e individual, sendo transmitidas de geração para geração. Logo, podemos vincular a educação ao processo de transmissão cultural e religioso, uma vez que se espelha na cultura e na religião para transmitir crenças, valores, hábitos e conhecimentos. Portanto, um estudo sobre a educação que ignore a trajetória histórica do passado cultural e religioso de um determinado povo em detrimento aos estudos de outras tradições culturais e religiosas estará predestinado a se tornar incompleto e irreal (Dawson,

2016). É o caso do projeto colonial, que procurou explicar as sociedades africanas sem, pelo menos, entender as bases culturais e religiosas dessas sociedades.

Grosso modo, sabemos que a religião católica forjou os mitos que moldaram pensamento, costumes, hábitos e cultura dos povos ocidentais. Sabemos também que a igreja ajudou na propagação dos esforços de racionalização e uniformização das sociedades ocidentais. O que sabemos do continente africano, porém? O objetivo de Santos (2016) – e o meu – é mostrar a importância do baobá na propagação dos saberes, costumes, hábitos e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Assim, podemos inferir que o espaço do baobá imprime regra e valores que moldam os comportamentos do povo negro, assim como a igreja imprimiu regras e valores que moldaram o comportamento dos ocidentais.

Ademais, sabemos que, em toda sociedade, há o estabelecimento de um código simbólico comum que permite a seus membros pensar, dizer e experimentar o real de forma relativamente unívoca (Sarr, 2019). Segundo o autor:

A antropologia mostrou que as sociedades se assentam numa narrativa fundadora, um mito, que molda uma determinada concepção do mundo e de sua organização e que institui uma hierarquia de valores particulares, amiúde concebida por um código social e linguístico interiorizado por seus membros (Sarr, 2019, p. 24).

As sociedades africanas e afro-brasileiras não escapam a essa estrutura, que deve legitimar sua evolução e sua apropriação do futuro por meio de uma mitologia que reflita suas cosmologias e suas ideologias sociais (Sarr, 2019). Assim, para o povo africano e afro-brasileiro, o baobá funciona como guardião da ordem social, visto que a árvore alimenta a sabedoria ancestral, legitima instituições, assegura crenças e molda formas de viver e de pensar que permitem a conservação da memória e sabedoria desses povos.

Do exposto até aqui, notamos que não é a estrutura exótica do baobá que importa, mas, sim, a sensação de um lugar que evoca histórias, mitos e sabedorias que foram transmitidos por muito tempo pela comunidade africana e afro-brasileira. Por essas razões, o baobá não pode ser restringido à condição de mera recordação

do passado da comunidade negra, uma vez que, para o mundo africano e afrodescendente, a árvore é o símbolo de uma identidade imorredoura, que resistiu a todas as intempéries da História (Waldman, 2012).

Reservamos ao capítulo seguinte a discussão de como definir o conceito de literatura infantil (ou infantojuvenil) e suas relações com nosso assunto principal, a imagem do baobá no livro *Obax*. Limitamo-nos aqui a observar que estes descritores nos pareceram como os mais adequados para alcançar resultados na busca de estudos dedicados a livros ilustrados para crianças, sejam eles utilizados em contexto escolar, sejam em contexto extraescolar. Verificamos como ponto de partida que a temática do baobá, embora presente como ilustração de livros brasileiros e africanos para crianças, dificilmente foi colocada no centro de uma pesquisa acadêmica sobre a literatura infantil. Considerando os bancos de dados utilizados, os próprios assuntos literatura infantil (infantojuvenil) africana (especialmente da Guiné-Bissau) e afro-brasileira ainda estão tendo pouco espaço na pesquisa brasileira. Inquestionavelmente, elas estão sendo pouco exploradas por mestrandos e doutorandos que atuam nos programas de pós-graduação do Brasil.

## **4 O BAOBÁ NA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL E NA ÁFRICA**

### **4.1 Considerações iniciais: o baobá na África e no Brasil**

A árvore do baobá pertence à paisagem de muitas regiões africanas. Como já observado na introdução, é uma árvore muito longeva e difusa na paisagem da Guiné-Bissau, assim como em outros países africanos. Existe também uma espécie endêmica do norte da Austrália. É uma planta comum no Malawi, no Zimbábwe, em Moçambique e na África do Sul, especialmente nas áreas mais quentes da região do Limpopo. Podemos achar exemplares de baobá também na África Ocidental (Mali, Benin, Senegal, Costa de Marfim, Camarões e Burkina Faso) e na África Oriental (Kenya e Uganda) (Vermaak et. al. 2011). Através da ação humana, está hoje presente também fora do continente africano, inclusive nas Américas.

O baobá chegou ao Brasil com as populações africanas escravizadas, que trouxeram consigo as sementes de várias plantas para usá-las para fins alimentícios ou medicinais. Assim como muitas outras plantas (milhete, quiabo, angu, inhame branco e amarelo da Guiné, feijão fradinho, hibisco, melancia, tamarindo, pimenta-malagueta, a maçã-akee, a noz-de-cola, o óleo de dendê e o arroz africano), o baobá pertence às plantas que foram cultivadas nas savanas do leste africano e chegaram às Américas, também no Brasil, por meio do comércio transatlântico de pessoas escravizadas.

Pela própria subsistência ou com usos medicinais, as populações africanas escravizadas plantaram e cultivaram essas plantas, mesmo quando elas não eram consumidas pelos portugueses, como é o caso do baobá (Carney 2004). Várias partes da planta do baobá são comestíveis: os frutos, as sementes, as folhas e as flores (Asogwa 2021). Das cascas dos frutos, das sementes e das raízes, são extraídos óleos, utilizados na medicina tradicional africana como remédio contra a diarreia, tosse, disenteria, hemoptise (expectoração de sangue) e vermes, assim como para curar feridas, para massagem e como condicionador de cabelo. Seu emprego é comprovado desde a Antiguidade, sendo objeto de interesse comercial para as indústrias farmacêutica e cosmética contemporâneas (Vermaak et. al. 2011). Os nomes tradicionais do baobá revelam a importância desta árvore na cultura africana, que vai além das suas possibilidades de emprego, uma vez que a árvore é símbolo do fazer pedagógico.

O baobá tem muitas funcionalidades, como já ilustramos, sendo o lugar de preservação da memória, de culturas, de historicidades e de modos de organização social e política. Apesar dessa diversidade, que é uma de suas riquezas, os povos africanos e afro-brasileiros compartilham o mesmo destino, fazem frente aos mesmos desafios históricos e dividem o projeto em busca de disseminar a sua própria luz. Tenta-se muito obviamente resolver a questão dos desequilíbrios sociais, históricos, educacional e políticos. Para tanto, é fundamental redesenhar, embora sucintamente, os caminhos socioeducacionais para responder, de maneira adequada, à questão das necessidades básicas dos povos africanos e afro-

brasileiros (Sarr, 2019). Em outras palavras, trata-se de reconquistar a autoconfiança para narrar novamente a nossa própria história, o que guarda relação com o provérbio africano “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas da caça”.

Para que possamos contar nossas histórias a partir das nossas lentes, para além dos rótulos e sem preconceito, precisamos superar as narrativas construídas pela “biblioteca colonial”; em outras palavras, precisamos suprimir as falsas imagens da África e da contribuição dos africanos e afro-brasileiros no processo civilizatório mundial. Nesse caso, trata-se de pensar a história da África além daquilo que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi chamou de “o perigo de uma história única”.

Vale observar que o livro é uma adaptação da primeira palestra proferida pela escritora no TED Talk, em 2009. No livro, a escritora apresentou reflexões relevantes sobre “o perigo da história única”. De acordo com a autora, “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2009, sp). Para a autora, a história única rouba a dignidade das pessoas, uma vez que não reconhece a nossa humanidade em comum para enfatizar como somos diferentes, e não como somos parecidos.

Ainda sobre o perigo da história única, a autora observa que “é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder”. Para justificar a importância do poder na definição da história, a autora usa o conceito *nkali*, que significa “ser maior do que outro”. Segundo Adichie (2009), as histórias são definidas pelo princípio de ser maior do que outro: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. A relação de poder e educação foi explicitada por Carter G. Woodson em sua clássica obra “A deseducação dos negros”. Vejamos suas palavras:

Se você consegue controlar o pensamento de um homem, não precisa se preocupar com a ação dele. Quando você determina o que um homem deve pensar você não precisa se preocupar com o que ele fará se você faz um homem sentir que ele é inferior, você não precisa obrigá-lo a aceitar um status inferior, pois ele mesmo o buscará. Se você faz um homem pensar

que ele é justamente um pária, você não precisa mandá-lo para a porta dos fundos. Ele irá sem ser mandado; e se não houver porta dos fundos, sua própria natureza exigirá uma (WOODSON, 2013, p. 89).

A citação acima revela a necessidade de um olhar atento para o perigo da história única para a compreensão das diversas realidades. Em relação ao perigo da história única sobre as histórias africana e afro-brasileira, foi preciso quase mais de cinco séculos desde a invasão ocidental na África e na América para que os povos colonizados conseguissem ter o poder de chamar a atenção para o perigo da história única promovida com cunho racista sobre os povos africanos e afro-brasileiros. Para os dois povos, o conhecimento do passado de suas próprias sociedades representa uma tomada de consciência indispensável ao estabelecimento de sua identidade em um mundo diverso e em mutação (Curtin, 2010).

## **4.2 Imagens do baobá na literatura infantil brasileira: análise do livro Obax**

### **4.2.1 Considerações iniciais**

Refletir sobre a literatura infantil envolvendo o baobá é refletir também sobre minha própria infância, trazendo à tona uma série de lembranças, memórias, sensações, sentimentos, emoções, alegria, medo, tristeza, raiva e ansiedade. Quando leio literaturas sobre o baobá, revivo minha infância, o pequeno mundo que me movia, os encontros com os amigos, as brincadeiras, os risos, as danças, os teatros, as cantigas e as histórias. Desse modo, concordamos com a afirmação de Todorov (2009, p. 76):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazem compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

Para o autor, os estudos literários despertam nossas curiosidades, uma vez que nos conduz à reflexão sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Portanto, podemos dizer que “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o seu papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (Candido, 2011, p. 178).

Candido aponta que a literatura pode ser distinguida em três faces: construção de objetos autônomos como estrutura de significado; forma de expressão, ou seja, manifestando emoções e visão do mundo dos indivíduos/grupos; e forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. A respeito das três faces da literatura, o autor aponta que ela atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, porque transmite o conhecimento, que resulta em aprendizado, em forma de educação. Sobre isso, Candido observa que, à primeira vista, o terceiro aspecto pode parecer mais relevante, porém sublinha que não é assim, visto que os aspectos se interligam, porque “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (Candido, 2011, p. 179).

Ao analisar o processo de construção da literatura, Candido usou a metáfora de tijolo de uma construção para ilustrar a importância e o papel que a literatura exerce como organizadora de nossa mente. As palavras do autor nos fazem perceber que a literatura “é uma arte que povoa a imaginação, e por isso, tem o seu espaço na formação da mente plástica do ser que tem acesso” (Andrade, 2001, p. 118).

A partir dessas reflexões a respeito da literatura e seu papel na organização da nossa mente, torna-se necessária a discussão acerca das contribuições que o livro *Obax* pode trazer para o processo de formação dos leitores. A análise do livro, em parte, será vinculada às minhas vivências nas sombras dos baobás para instaurar diálogos entre a literatura africana (guineense) e literatura brasileira, contribuindo, assim, para um novo olhar sobre a literatura.

Sendo assim, nesta seção, será apresentada a análise do livro *Obax*, considerando, além do texto verbal, as ilustrações e as relações entre as duas

dimensões de obra: imagética e textual. Escolhemos trabalhar com o livro *Obax*, primeiramente, porque aparece o baobá e a árvore desempenha, na história, um papel central, pois está entre os objetivos da análise entender o significado e a importância da árvore ilustrada na obra, assim como esboçar uma comparação entre a trajetória da personagem com a minha trajetória.

A protagonista do livro é *Obax*, e o livro trata de sua relação com a comunidade. *Obax* é uma menina sonhadora, que mora em uma aldeia na savana africana e ama imaginar histórias. Junto de sua amiga, a elefante fêmea *Nafisa*, *Obax* sai pela savana em busca do lugar onde tinha visto a chuva de flores que ninguém na sua aldeia acreditava que tivesse acontecido; as flores eram do baobá. Inquieta com perda de valores culturais, *Obax* sai à procura de tesouro perdido, a sabedoria ancestral dos povos africanos e afro-brasileiros. Vale reforçar que o encontro com o livro me devolveu a expressão dos meus próprios sentimentos. A beleza dos versos aparece, para mim, como fonte na qual posso buscar a alegria interior e os prazeres da imaginação para escrever este trabalho.

Notamos que, além da presença do baobá, há outro elemento estrutural comum na minha trajetória e na trajetória da personagem: as histórias de viagem e de busca de tesouros perdidos. De acordo com Campagnaro & Goga (2014), observamos que, na literatura infantil, as crianças viajam muitíssimo, chegando em lugares muito diferentes.

Ela viaja no tempo, e com todos os meios de transporte, convencionais ou improvisados: a pé, de barco, de trem, de carro, de avião, de balão de ar quente, nas costas de cavalos, burros, elefantes, gansos, atuns ou outras criaturas gigantescas, vassouras ou libélulas; enrolados em esquis, deitados em folhas, sentados em tapetes voadores, agarrados a dragões. Ela não tem medo de ir a lugares adversos e desconhecidos, muitas vezes uma metáfora não dita de sua própria interioridade (Campagnaro, Guga; 2014, p. 81).

A viagem – observam ainda as autoras– “seja real ou fantástico, aventura ou busca, fuga ou conhecimento, esconde o desejo humano de mudança: viajamos porque no fundo há algo inexplorado dentro de nós e em nossas vidas que queremos conhecer e, se possível, mudar” (Campagnaro, Guga; 2014, p. 81). A

literatura infantil se apropria, então, de um topo onnipresente na literatura universal e expressa um desejo próprio da natureza humana. A viagem, escreve Todorov (2006), coincide com a vida num sentido figurado:

A viagem no espaço simboliza a passagem do tempo, o deslocamento físico o faz para a mudança interior; tudo é viagem, mas trata-se de um tudo sem identidade. A viagem transcende todas as categorias, incluindo a da mudança, do mesmo e do outro, pois desde a mais remota Antiguidade são acumuladas viagens de descobrimento, exploração do desconhecido, e viagens de regresso, reapropriação do familiar: os argonautas são grandes viajantes, mas Ulisses também o é (Todorov, 2006, p.231).

Contudo, podemos notar que nem sempre a viagem em si representa algo desejável, uma vez que também representa um caminho como cheio de obstáculos e dificuldades, sendo ainda determinado por exigências que o indivíduo (ou o grupo) não consegue satisfazer no lugar de origem, colocando-se, por vezes, como uma questão de sobrevivência. Viagem significa também fugir da falta de água ou alimento, das catástrofes naturais, da guerra. Há viagens, por fim, que não são voluntárias, como as migrações, as erradicações e as deportações forçadas.

Observamos, finalmente, que a viagem pode ser associada a sensações que, pelo menos à primeira vista, se contrapõem às que a imagem do baobá evoca. Duradoura, estável e imóvel, a árvore sugere continuidade e segurança, o conhecido e o familiar, em outras palavras, o lar. Poderíamos supor que, nesta oposição, se concretize um modelo narrativo frequente também na literatura infantil, isto é, “lar-viagem-lar” (também na variante “lar-viagem-novo lar”) (Campagnaro, Guga; 2014).

Tentaremos mostrar que esta hipótese de pesquisa nos levou a resultados mais complexos do que uma simples oposição. Tanto no livro *Obax*, quanto no meu reencontro com o baobá, notamos que a árvore não se identifica simplesmente com uma estabilidade preexistente à viagem, ou redescoberta através da viagem, mas é resultado da própria viagem.

#### **4.2.2 Obax, o baobá, a comunidade e o mundo afora**

Obax é um livro escrito e ilustrado pelo brasileiro André Neves, natural do Recife, que também é autor de diversos livros infantis publicados no Brasil<sup>4</sup>. Ele faz parte do corpo docente da Scuola Internazionale di Illustrazione da Fundação Stepan Zabrel, na Itália<sup>5</sup>.

Publicado em 2010, o livro ganhou diversos prêmios nacionais e internacionais, recebendo também o Selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. A obra foi utilizada em diversas atividades didáticas voltadas à luta contra o preconceito racial (Vieira, Vieira, 2021; Martins, 2021; Arantes *et Al.* 2016). Na história de Obax, André Neves assumiu novas significações sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Neste estudo, partiremos de considerações do conflito vivenciado pela personagem no plano histórico e político, objeto de análise e interpretação. Para isso, teremos o resgate e a recuperação da memória como elemento constitutivo para a interpretação dos dados, apoiando-nos na minha trajetória.

Na leitura da obra, percebemos que, de página em página, Neves está o tempo todo a contar os episódios vivenciados pelas pessoas africanas e afro-brasileiras de diversas partes de mundo, dando sentido às suas histórias e livrando-as da autoimagem projetada pela visão hegemônica da história que situa a historiografia desses povos a partir dos escritos dos viajantes e missionários europeus. A história de Obax nos remete à reflexão sobre opressão e resistência. Com estas questões em mente, lembrei-me das palavras da Gizêlda Melo do Nascimento & Elisa Larkin Nascimento (2008):

Nenhum povo consegue se livrar dos grilhões do preconceito e de discriminação racista sem antes se livrar do autoimagem, de si e de sua comunidade, estampada com a marca indelével da escravidão. Para levantar a cabeça, exigir seus direitos e protagonizar uma luta coletiva, esse povo precisa primeiro sentir-se gente, soberano de sua própria vida. (NASCIMENTO, NASCIMENTO, 2008, P. 138).

---

<sup>4</sup> Para saber mais, consulte: <https://andreneves.com.br/>

<sup>5</sup> Informação disponível em: <https://fondazionezavrel.it/personalita/andre-neves/>

Ademais, as autoras acrescentam:

Enquanto persistir a ideia de que o africano nada contribuiu para a civilização humana, nada contribuiu no sentido intelectual, político, tecnológico ou econômico, sempre persistirá a dúvida: será que o negro não é mesmo inferior por natureza? Por isso, recuperar a história africana e torna-la conhecida nas comunidades afro-americanas impõe-se como requisito fundamental à recuperação da capacidade plena de nossa gente para protagonizar sua própria história, no presente e no futuro, possibilitando o desenvolvimento da luta coletiva pelos seus direitos. (NASCIMENTO, NASCIMENTO, 2008, p. 138-139).

As palavras das autoras ilustram bem a trajetória da personagem, uma vez que mostra como ela protagoniza sua própria trajetória, possibilitando o desenvolvimento da luta coletiva pelo direito da história e da cultura da sua comunidade.

Na capa do livro, aparece uma menina negra, de pé, vestida de azul, com o cabelo penteado em coquinhos. Na edição em capa comum, ela é representada numa paisagem abstrata, no meio de um redemoinho, em cor clara.

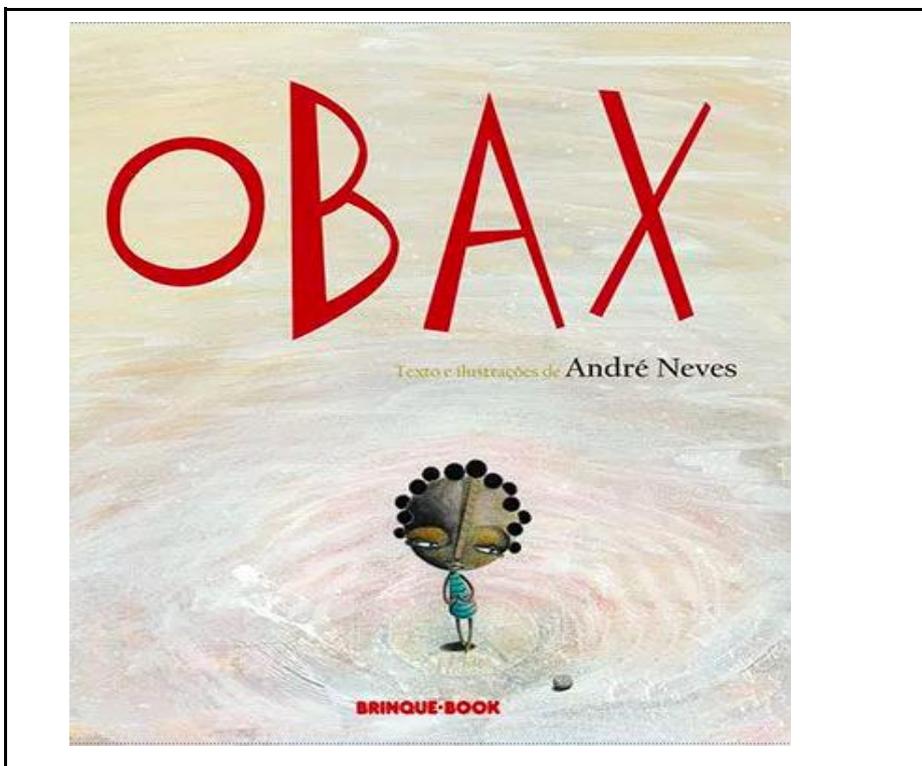


FIGURA 6 | Obax (NEVES, 2010). Ilustração da capa na edição brasileira em capa comum

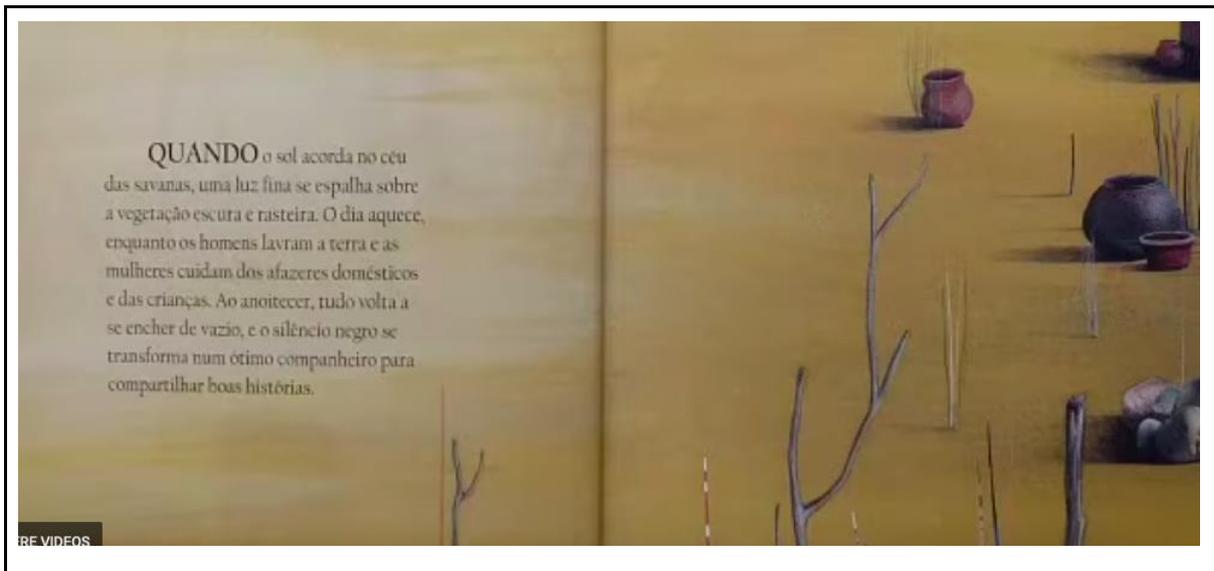
O olhar da menina é triste e melancólico; ela olha fixamente para uma pedra em forma de elefante. O olhar fixo mostra o foco e a determinação da pequena em busca de ressignificar a história da sua comunidade. Ao longo do texto, a narrativa corrobora o foco de Obax, ilustrada na capa. Como veremos ao longo da análise, Obax não viaja apenas em busca de aventura, mas, sim, também numa busca de reconciliação com a própria comunidade, que não acredita nela; significativo, nesse sentido, que se trate de uma figura feminina. De acordo com Campagnaro e Gago (2014, p. 14),

Não há dúvida de que é muito mais comum encontrar figuras masculinas do que mulheres errantes: nos livros infantis, os pequenos e grandes viajantes que se colocam a caminho para explorar os caminhos do mundo com renovada confiança em suas próprias capacidades e recursos internos são predominantemente masculinos. Em livros ilustrados, retratos fortes e intensos de meninas que se lançam “na estrada” são muito raros. As meninas, que frequentemente estão ancoradas na representação iconográfica da casa ou de seus arredores (jardins, pomares, pátios, etc.), são retratadas com traços suaves, doces, conformes, mais conformes com a ordem social estabelecida. Rebelião, oposição militante, transgressão, fome de autonomia e liberdade parecem ser dimensões que excluem o universo feminino.

A primeira ilustração que o leitor de Obax encontra no livro representa uma paisagem bastante vazia, que ocupa as duas páginas. O fundo da página esquerda é bege, amarelado e representa um campo completamente vazio. A terra deste campo se parece com a areia de um deserto ou talvez uma planície árida, sem plantas, nem árvores. Na parte superior das duas páginas, há uma faixa sutil em azul-cinza, escuro, representando o céu. Na parte baixa, do lado direito da imagem, encontramos umas poucas pedras e uns arbustos sem folhas. Na página direita, também são representados alguns vestígios da presença humana, com cabanas e alguns vasos, aparentemente vazios. Não há, porém, figuras humanas ou animais.

Ainda do lado direito, notamos as arquiteturas das habitações tradicionais dos povos das savanas africanas. Na imagem, observamos a forma geométrica da casa em forma de círculo. A ilustração nos remete às arquiteturas das casas da aldeia

dos meus avós, situada na região de Biombo (Guiné-Bissau). De acordo com a história oral narrada pelos mais velhos, a representação geométrica não é mera praticidade e estética, pois é carregada de significados profundos, visto que o círculo representa os fundamentos filosóficos dos povos africanos, uma vez que causa sensação de harmonia e paz.



**FIGURA 7 | Ilustrações do livro Obax. Fonte: Neves, 2010, p. 6 e 7.**

O texto colocado no meio da página esquerda, diretamente na ilustração, significa que a história contada se inicia ao amanhecer, quando o sol ilumina e esquenta a savana. De modo simples e icônico, o autor resume o cotidiano no campo: homens lavrando a terra; mulheres trabalhando em casa e cuidando das crianças. *“Ao anoitecer, tudo volta a se encher de vazio, e o silêncio negro se transforma num ótimo companheiro para compartilhar boas histórias”* (grifo nosso) (NEVES, 2010, p. 6). A parte grifada nos remete à forma de transmissão de conhecimento da herança ancestral e civilizatória dos povos africanos. Sabemos que, desde a tenra idade, a contação das histórias se configura numa das principais formas de transmissão da sabedoria para os povos africanos. A importância de contação das histórias nas transições de conhecimento não escapou Neves, assim,

ao narrar a história da personagem, faz a ligação entre a oralidade e a escrita para construir uma narrativa sedutora, revelando a tradição viva dos povos africanos, trazendo a intimidade diversos aspectos do cotidiano de uma tradicional comunidade africana, como seus costumes e a forma de transmissão de conhecimentos contados de boca aos ouvidos. Desse modo, condensou a múltipla e a complexa relação da personagem com a comunidade em diversas circunstâncias históricas e contextos epistemológicos. Esta incorporação do passado é de suma importância e grande força retórica, uma vez que procura apresentar um campo de reflexões que não costuma merecer muita discussão.

A ilustração e o texto também podem ser lidos pelo viés antropológico pelo modo como se narra o cotidiano em busca de (re)construção do pensamento africano. Também podemos imaginar que a cena representada pela ilustração se coloque temporalmente no momento final da sequência narrativa descrita pelo texto, isto é, no começo da noite, uma vez que todo mundo já terminou os afazeres e voltou para casa.

O texto me faz reviver a minha infância, os momentos de contação da história nas noites de lua cheia nos espaços como baobá. A narrativa sobre a história representa, assim, a minha primeira ligação e conexão com a história da personagem.

Nas duas páginas seguintes, o texto aparece do lado esquerdo. Dessa vez, o fundo é branco, levemente acinzentado, e não contém nada além do texto, que diz: “Ali morava a pequena Obax” (NEVES, 2010, p. 8).



**FIGURA 8 | Fonte: Neves, 2010, p. 8 e 9.**

Entendemos que as páginas anteriores ilustravam o lugar onde mora a protagonista do livro, uma pequena criança chamada Obax. Ela é representada, na página direita, como uma menina negra, com os cabelos penteados em pequenos coquinhos. Ela está em cima de uma torre, rodeada por uma escada circular. A figura infantil é altamente estilizada: seu rosto se parece com uma máscara africana. As máscaras têm significados simbólicos espirituais e religiosos, sendo um importante elemento de identidade do patrimônio cultural da identidade africana. A torre é decorada com desenhos geométricos, também similares aos das artes tradicionais africanas.

A torre decorada com desenhos geométricos merece destaque, uma vez que explicita o projeto literário de Neves, marcado pelo compromisso político de revisitar e resgatar a história e a cultura com a intenção de alcançar efeitos positivos na sociedade brasileira, mostrando que a África pré-colonial é marcada pelas diversas representações epistemológicas que a arqueologia pode nos revelar.

Virando novamente as páginas, conhecemos o temperamento corajoso da menina, que sai pela planície em busca de aventuras. O texto na página da esquerda diz: “Ela já tinha caçado ovos de avestruz, conhecido elefantes girafas, apostado corrida com os antílopes e enfrentado ferozes crocodilos” (NEVES, 2010, p. 10).

A citação lembra a minha infância, as brincadeiras nas sombras do baobá, espaço em que podíamos criar nossa imaginação e desfrutar da nossa própria criatividade sem sermos rotulados. Nesta terceira ilustração, que continua ocupando as duas páginas, Obax aparece olhando através da porta de uma casa. Na parede, as imagens estilizadas dos animais mencionados nos textos; no chão, novamente algumas vasilhas. Dessa vez, o texto está presente também na página da direita: ele conclui a apresentação de Obax, apresentando a personagem como uma menina solitária, cuja maior brincadeira é inventar histórias.



FIGURA 9 | Fonte: Neves, 2010, p. 10 e 11.

Percebemos na página de esquerda, há um conjunto de figuras humanas, adultas e crianças, desenhadas com traços estilizados como Obax, com vestidos coloridos e decorados por desenhos geométricos; na página direita, Obax está sozinha. As pessoas estão em casa, olhando para Obax, que está entrando pela porta com ambas as pernas levantadas, pulando o limiar. O texto fala das histórias do Obax, ousadas demais para adultos e crianças: “*As histórias, assim como contam os contadores na África, são sagradas. Mas algumas invenções de Obax eram demais. Todos riram*” (NEVES, 2010, p. 13, grifo nosso).

O texto narra o cotidiano de Obax, mostrando que ali a menina tinha uma vida solitária e sem muita opção. Portanto, para superar a solidão, valia-se da sua própria imaginação para preencher lacunas necessárias à sua compreensão dos fatos. Foi assim que ela começou suas aventuras, mantendo-se fiel à sua memória, como se tivesse acesso às memórias dos seus ancestrais, como se de fato encontrasse e reencontrasse com sua história.

A parte grifada me remete aos meus primeiros contatos com a educação escolar, como já illustrei na introdução deste trabalho. Foi a partir da escola que comecei a desenraizar com o ensino e os aprendizados vivenciados nas sombras de baobás. Este desenraizamento teve relação direta com o ensino-escola. Assim como as invenções de Obax foram consideradas demais e engraçadas, as nossas imaginações também eram consideradas demais e engraçadas dentro do espaço escolar, porque eram vistas como “atrasadas, primitivas e anticientíficas”, uma vez que a estrutura do ensino foi projetada a partir de ponto de vista dos colonizadores portugueses.

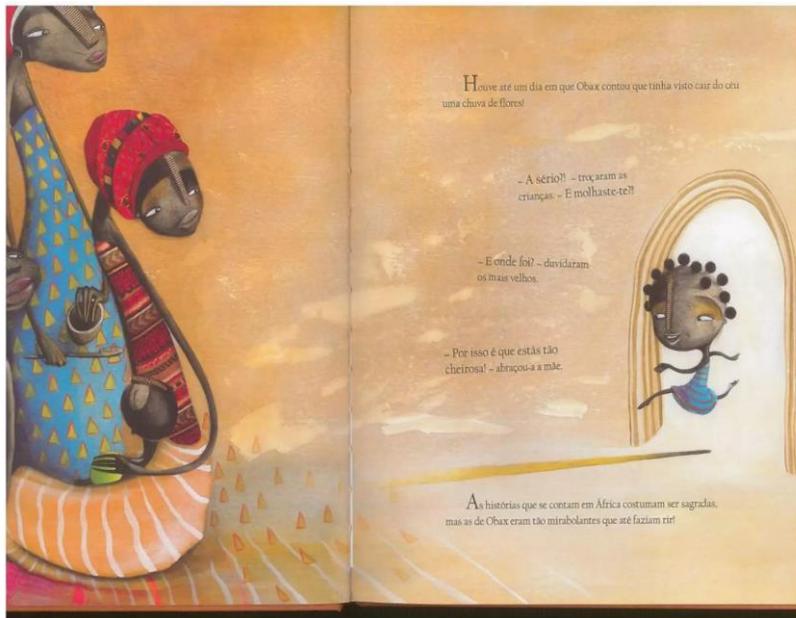


FIGURA 10 | Fonte: Neves, 2010, p. 12 e 13.

Assim, conta a história de uma chuva de flores, cheirosas, mas ninguém, nem velhos, nem crianças, acredita nela. Num lugar em que não chove nem água, uma chuva de flores parece impossível. Apenas a mãe de Obax defende a menina: é por ter se molhado numa chuva de flores que a filha está tão cheirosa. Nas páginas seguintes, Obax está no colo da mãe (página esquerda). Na página direita, há flores estilizadas. O texto é apenas uma pergunta: “Como poderiam chover flores onde pouco chove água?” (NEVES, 2010, p. 15).

O desprezo e a falta de acolhimento fazem com que a casa não seja mais um lugar seguro para pequena Obax, uma vez que os adultos ignoravam suas histórias de aventuras.



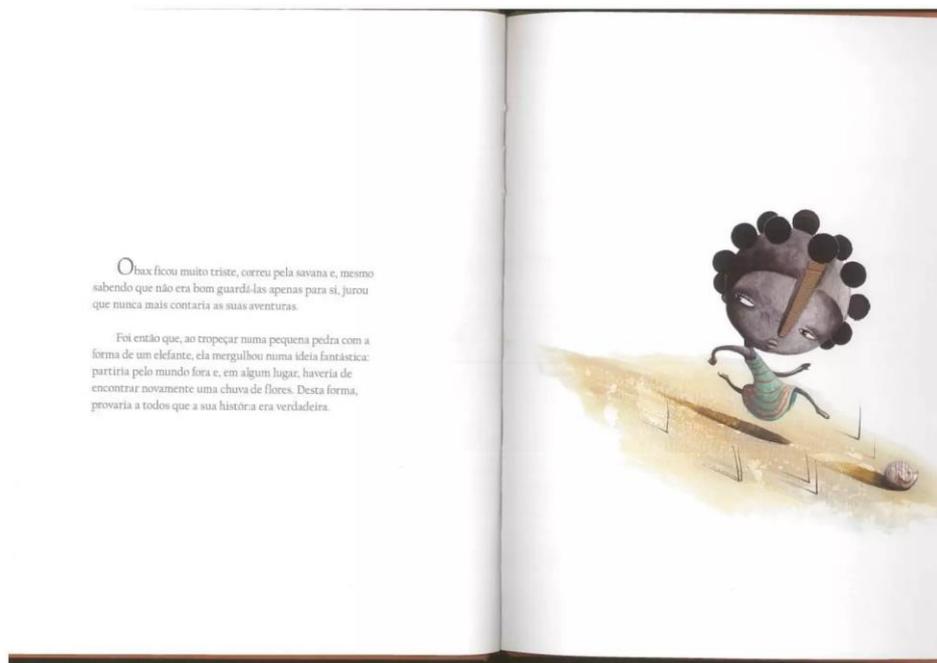
FIGURA 11 | Fonte: Neves, 2010, p. 14 e 15.

A falta de acolhimento é o motivo da viagem de Obax, que começa propriamente agora: correndo na savana, a menina tropeça numa pedra em forma de elefante e de repente tem uma grande ideia: “partiu pelo mundo afora”. Podemos aproximar este conto infantil às narrativas de viagem, uma constante na literatura mundial, especialmente as viagens a mundos imaginários. É comum, nestes textos, que o acesso ao mundo outro esteja marcado por um acontecimento acidental e revelador para que a experiência mude a ordem do tempo e do espaço. O tropeço na pedra é, antes, um momento de separação, de afastamento da ordem espacial, mas também social, em que ela viveu até aquele momento. Rejeitada pela comunidade, que não acredita nela, Obax toma agora, em primeira pessoa, a decisão de ir buscar provas da chuva de flores: “Sabendo onde, como e quando, ela poderia provar a todos que sua história era verdadeira” (NEVES, 2010, p. 16).

A trajetória de Obax nos remete ao livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Na obra, o autor analisa a relação entre a opressão e oprimido:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de ria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos (FREIRE, 1987, p. 8).

As palavras de Freire ajudam a explicitar a história de viagem da pequena Obax e a minha também. Em princípio, nos afastamos das nossas comunidades em busca de recuperar nossa humanidade e sentirmo-nos livres para contar nossas próprias histórias. Cabe aqui uma reflexão sobre o conceito de liberdade. Para isso, trouxemos mais uma vez a contribuição de Freire. No que diz respeito ao conceito liberdade, o autor observa que a liberdade é uma conquista, e não uma doação, uma vez que exige uma permanente busca que só existe no ato responsável de quem a faz. Este é o caso da pequena Obax, e meu também, pois procuramos trilhar nossos próprios caminhos ao nos rebelarmos contra a ordem imposta para desfrutar de outras possibilidades. Assim como para Obax, o meu destino era incerto, mas o sonho de experimentar a educação que valorizasse as aprendizagens vivenciadas nas sombras de baobá andava sempre comigo.



**FIGURA 12 | Fonte: Neves, 2010, p. 16 e 17.**

O corte narrativo é marcado, nestas duas páginas, pela separação entre texto e imagem, que aparece pela primeira vez de modo definido. Na página de esquerda, há o texto que descreve a decisão de partir, tomada por Obax. Na página de direita, vimos Obax correndo ladeira abaixo numa paisagem apenas esboçada. Também observamos a pedra em forma de elefante do lado do seu pé. Nas páginas seguintes, Obax é apresentada no meio da savana, que é seca; observamos apenas três árvores e alguns galhos secos. Na página à direita, podemos ver a pequena Obax em frente de Nafísa, sua primeira amiga. Nafísa é um elefante fêmea que havia se perdido da manada e vivia sozinha pelas savanas. Há, então, uma similitude entre a criança e o animal, ambos distantes de suas comunidades. O texto, no meio da página à direita, explica que o trajeto da Obax seria lento, difícil e tortuoso se ela não tivesse pedido ajuda de sua amiga Nafísa.

A descrição acima me lembra de Unilab. Talvez o meu trajeto fosse mais lento, difícil e tortuoso, ainda que não tivesse estudado na Unilab e feito os cursos de Humanidade e Pedagogia, cursos com abordagem decolonial, que valorizam e resgatam o pensamento africano silenciado ao longo de últimos séculos.

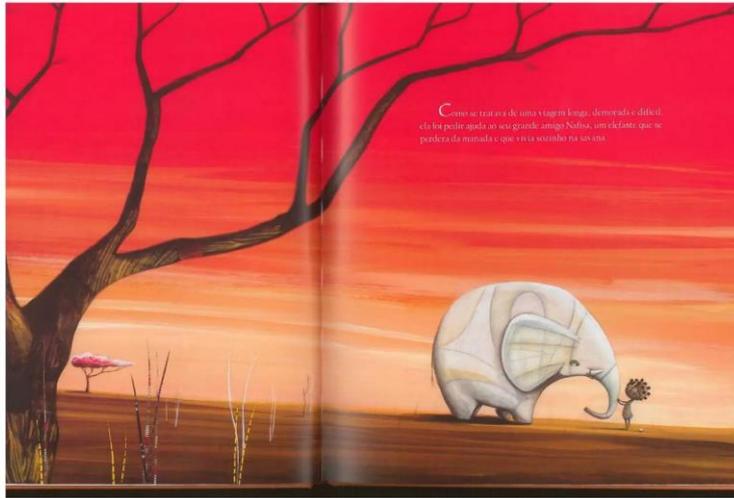
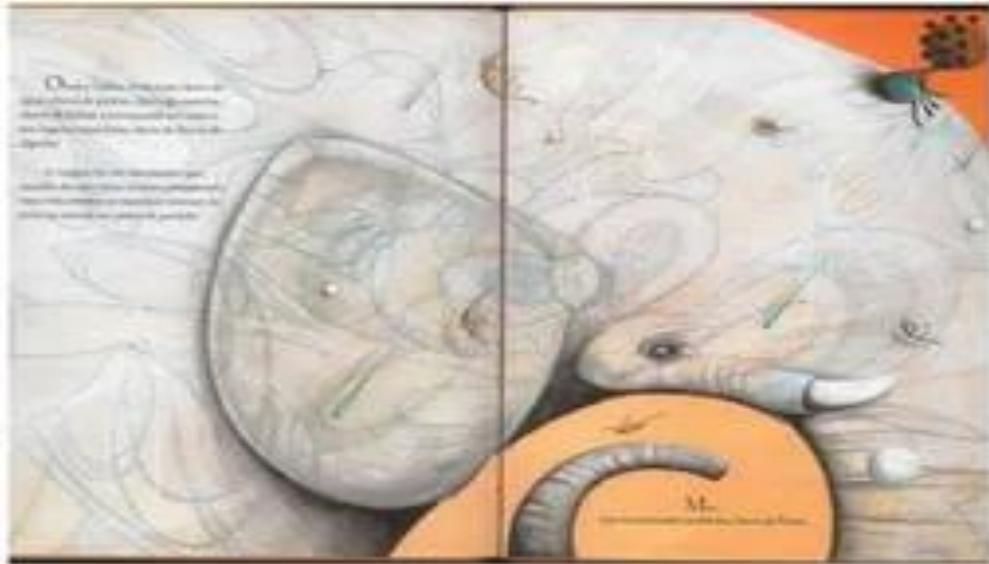


FIGURA 13 | Fonte: Neves, 2010, p. 18 e 19.

Deslizando novamente a página, na parte superior, à esquerda, o texto conta que Nafisa se abaixou e Obax subiu em suas costas para uma longa aventura. Nas páginas, notamos que Obax e Nafisa caminharam para a praia. A areia da praia é marrom-claro e, na parte de cima, no lado direito, vemos a água subindo para terra. Ainda na parte direita, o texto abaixo explica as primeiras trajetórias de Obax e Nafisa. As duas saíram por estradas de areia sem fim, subiram montanhas, atravessaram rios, mares e conheceram aldeias e cidades (NEVES, 2010, p. 19).



FIGURA 14 | Fonte: Neves, 2010, p. 20 e 21



**FIGURA 15 | Fonte: Neves, 2010, p. 22 e 23.**

Folheando as páginas, observamos Obax de volta à aldeia, recebida pela mãe. Nas imagens, notamos as crianças brincando. Na página à esquerda, vemos os adultos. O texto informa que a comunidade estava aflita com o sumiço de Obax. Ainda na parte esquerda, o texto explica que Obax voltou à aldeia de madrugada e começou a narrar as suas aventuras. Porém a narrativa de Obax é novamente suspensa por adultos que duvidaram das suas histórias. Estes questionam: “você deu a volta ao mundo nas costas de um elefante?” (NEVES, 2010, p. 22). Em seguida, foi a vez das crianças, que debocharam e perguntam: “ele veio com você?”; e a mãe brincou: “essa menina conta cada história!”. Obax não se entristeceu, pois sua amiga Nafisa provaria tudo conta o texto. Assim, Obax convidou a comunidade para sair (Neves, 2010).



FIGURA 16 | Fonte: Neves, 2010, p. 24 e 25.

Folheando novamente as páginas, observamos Obax no lado de fora da casa, no chão, com o joelho dobrado e a cabeça abaixada. Na frente dela, nota-se uma pedra de formato de elefante. Obax parecia triste, pois não tinha ninguém para confirmar as suas histórias. Na página à direita, o texto explica que, ao saírem da cabana, não viram nada, nem a pegada de elefante. Porém, estava no chão uma pequena pedra em forma de elefante. O texto conta que Obax ficou furiosa com a situação. Então, enterrou a pedra no chão para que ninguém zombasse mais de suas aventuras.

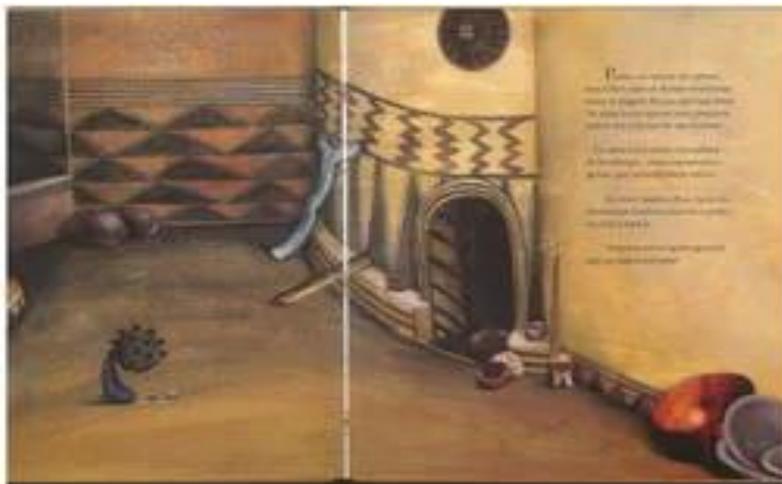


FIGURA 17 | Fonte: Neves, 2010, p. 24 e 25.

Uma reflexão sobre a ilustração e descrição acima: verificamos que Neves cria narrativa baseada em diferentes problemas sociais que refletem a realidade social. Compreender as ilustrações e narrativas apresentadas acima pode abrir caminhos para entender a nossa história, nossa cultura, que se compõe como realidade existencial no limiar deste século. As reflexões desenvolvidas por Neves evidenciam um tom de denúncia que leva o leitor a um questionamento sobre os períodos marcados por conflito entre a personagem e a comunidade.

Deslizando as páginas, observamos a aldeia bem colorida, na página à direita; notamos o baobá enorme no meio das casas, com flores abertas e coloridas. Também percebemos a presença de pássaros voando em volta do baobá. Na página esquerda, o texto conta que, no lugar onde Obax enterrou a pedra, havia nascido um imenso baobá com troncos fortes iguais ao “tronco” de elefante. O texto ainda explica que a copa do baobá estava repleta de flores coloridas que chamam atenção dos pássaros (NEVES, 2010).

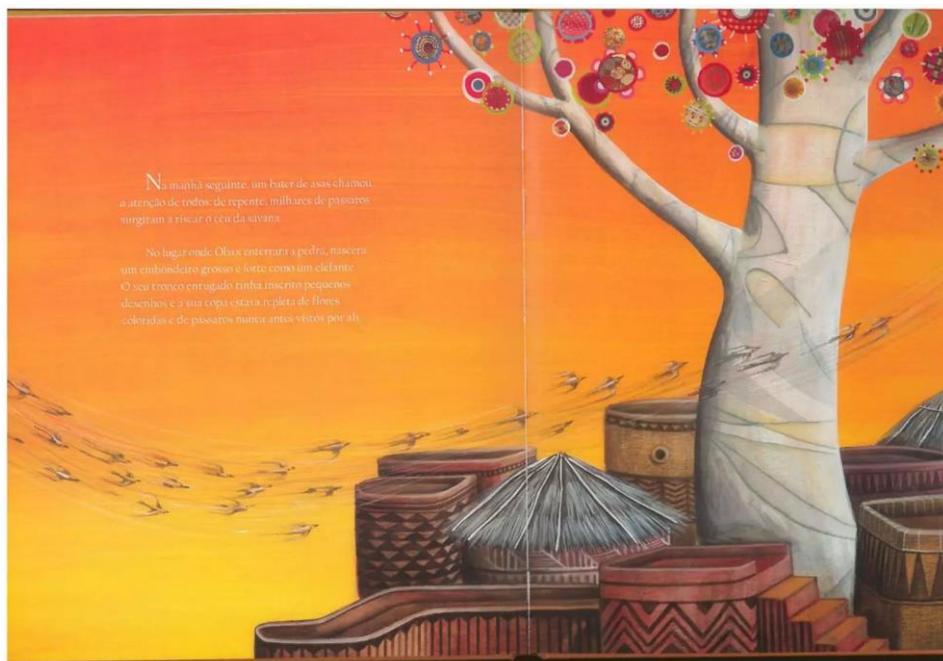


FIGURA 18 | Fonte: Neves, 2010, p. 29.

Deslizando novamente as páginas, observamos as páginas repletas de folhas do baobá, coloridas. Na página esquerda, o texto colocado no meio da página diz que ninguém acreditava no que os olhos viam. Assim, quando Obax se aproximou da árvore, os pássaros agitavam e bateram as asas de modo tão forte, que as flores começaram a cair. O evento deixou Obax muito feliz, pois a chuva de flores narrada nas suas aventuras tornou-se realidade.

As descrições das duas páginas nos remetem ao despertar de consciência da comunidade africana e afro-brasileira em relação as suas contribuições para a história mundial. O baobá aparece como fonte de inspiração para o reconhecimento tanto para a personagem e a comunidade, quanto para mim. O reencontro da personagem com o baobá nos traz a luz e a alegria para que possamos desfrutar das valiosas contribuições minadas pela perspectiva colonial de ensino, que nos faz acreditar que as nossas histórias não têm relevância.

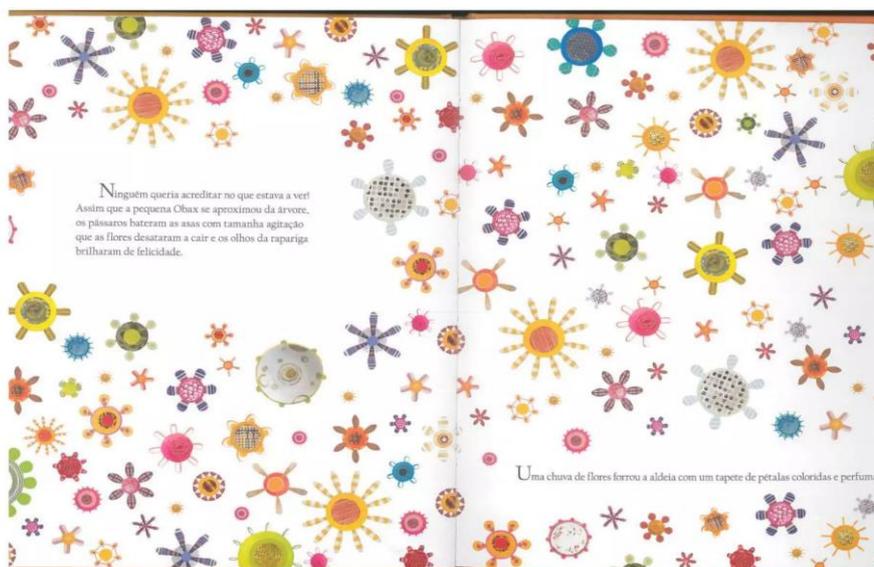
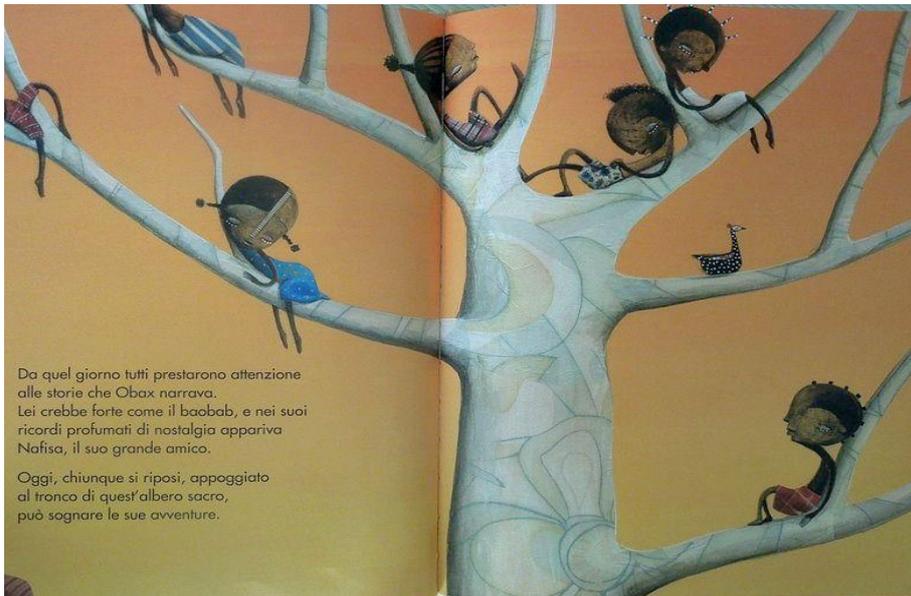


FIGURA 19 | Fonte: Neves, 2010, p. 30 e 31.

Folheamos a página final da aventura de Obax e encontramos as crianças brincando em cima do baobá. O texto na página esquerda explica que, depois das chuvas de flores, os personagens passaram a acreditar nas histórias de Obax. O texto ainda conta que Obax cresceu forte como um baobá.



**FIGURA 20 | Fonte: Neves, 2010, p. 32 e 33.**

A história de Obax nos convida a refletir sobre a ancestralidade e o impacto da colonização na formação das novas gerações. No início da história, o autor anuncia o choque entre a tradição e a modernidade com a seguinte passagem: “o silêncio da noite se transforma num ótimo companheiro para compartilhar boas histórias” (NEVES, 2010, p. 6). Sabemos que, na tradição africana, a contação de histórias constitui umas das principais formas de transmissão de conhecimento para povos africanos. Porém esta forma de transmissão de conhecimento foi marginalizada em decorrência do processo colonial. Estas questões tornam a história de Obax um verdadeiro tesouro. Na história, notamos que a personagem entra numa modernidade que lhe cai sobre a cabeça como uma forma de destruição e desumanização. Transitando entre duas culturas, a interioridade que ela precisa aprender e reconstruir é problemática por ser separada. Portanto, ela sente que está nivelada por baixo, numa ordem do mundo em que seu destino se encontra revirado, sendo necessário reinventá-lo e elevá-lo à altura dos desafios que ela própria definiu (Sarr, 2019).

Sendo assim, uma das principais características do livro está na possibilidade de libertação da personalidade humana, sem a abdicação de sua responsabilidade

como um ser histórico. Portanto, a história da personagem nos mostra que somos capazes de transformar as circunstâncias nas quais vivemos para conduzir nosso próprio destino, reaver nossa história silenciada e manter a soberania sobre o legado coletivo. Mas, para isso, é necessário reafirmar nossa tradicional integridade presidida pelos valores igualitários de nossa sociedade. Em outras palavras, transformar a tradição em um ativo, viável e oportuno. Essa é a missão vital que a história espera de nós; forjar essa luta é um elemento essencial para nossa libertação.

Observamos que fizemos a descrição do livro tendo em conta que nem todos os leitores têm acesso à obra. Logo, sem a descrição feita acima, ficaria difícil acompanhar nossas ponderações e análises.

#### **4.2.3 Obax em busca de tesouro perdido**

Sabemos que a África e o Brasil são territórios marcados por uma profunda e complexa crise de identidade, fruto da colonização e do recorte historiográfico que situam a história dos povos a partir da invasão europeia. Dessa maneira, torna-se difícil refletir sobre o livro de André Neves, sem olhar para estes fenômenos, uma vez que “sem cronologia, não há história, pois não se pode distinguir o que precede do que sucede” (Vansina, 2010, p. 157).

Ao longo dos últimos séculos, a história do ocidente na África moldou e delimitou a mente dos povos africanos e dos demais povos continentais. Assim, a história da África e a do Brasil passam a ser vistas a partir do ponto de vista dos ocidentais. Durante muito tempo, “mitos e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África. As sociedades africanas passavam por sociedades que não podiam ter história” (M’bow, 2010). Sendo assim:

Ao escrever a história de grande parte da África, recorria-se somente a fontes externas à África, oferecendo uma visão não do que poderia ser o percurso dos povos africanos, mas daquilo que se pensava que ele deveria ser. Tomando frequentemente a “Idade Média” europeia como ponto de referência, os modos de produção, as relações sociais tanto quanto as

instituições políticas não eram percebidas senão em referência ao passado da Europa (M'bow, 2010).

Não obstante, para romper com o equívoco secular sobre a história da África e do povo negro, de modo geral, torna-se necessário olhar para a história da África e do Brasil a partir de outro ângulo, ou seja, questionando nossos preconceitos e crenças limitantes que nos impossibilitam de olhar as epistemologias africanas de forma positiva. Com esse recorte, André Neves nos convida a olhar para o processo civilizatório mundial mediante um ângulo pouco explorado para que possamos reeducar nossos olhares e alterar a forma como lemos e apreendemos o mundo contemporâneo.

Mas, antes de aprofundar o debate do livro do André Neves, *Obax*, é importante contextualizar a concepção e o desenvolvimento da literatura infantil brasileira. Para isso, trouxemos as contribuições de Lajolo e Zilberman (2007), apresentadas na obra “Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias”, em que as autoras sintetizam reflexões pertinentes no que concerne às obras para crianças no Brasil, publicadas nos últimos cem anos. Escolhemos esboçar a obra das autoras para que os leitores possam acompanhar as bases da construção da literatura infantil brasileira e seu desdobramento. Acreditamos que, sem o entendimento mínimo sobre a base da construção da literatura infantil brasileira, não seria possível entender a importância do livro *Obax* dentro da literatura infantil brasileira.

Para que possamos acompanhar o raciocínio de Lajolo e Zilberman, é importante que tenhamos em mente o recorte historiográfico já mencionado, pois, sem ele, torna-se difícil acompanhar os argumentos das autoras e nossas ponderações.

É sabido que a família e a escola se qualificam como espaço de mediação entre a criança e a sociedade. Assim, o que ilustra a complementaridade entre as instituições é a literatura, a ficção, as histórias e as narrativas. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), as literaturas/ficções ajudam as crianças a dispor com maior liberdade de imaginação, uma vez que superam as fronteiras do realismo e permitem a exposição de um mundo idealizado. Vale observar que, embora a

superficialidade desenhada na literatura, narrada ou ficção, muitas vezes possa parecer artificial, ela tem suas consequências reais na vida dos nossos pequenos, visto que a literatura equilibra e, frequentemente, até supera a inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional dos seres humanos. Exemplo disso é a “história oficial” sobre a colonização.

A partir das ponderações acima, notamos que a literatura “traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, que é assimilada pela sensibilidade da criança” (Lajolo & Zilberman, 2007, p. 19). Ainda sobre a literatura, Palhares complementa que:

A narrativa literária é, ainda, fundamentalmente intersubjetiva, estabelecendo uma complexa relação entre obra, autor e leitor. Desse modo, a literatura instaura múltiplas visões sobre o real, sobre o qual projeta aspectos socialmente situados e específicos, mas ao mesmo tempo universais (Palhares, 2012, p. 65).

A partir do exposto, vemos que a literatura orienta e direciona a visão do mundo dos seres humanos. Portanto, para entender a organização da sociedade brasileira, a institucionalização da literatura infantil brasileira e seu desdobramento, é importante olhar para a gênese da sua construção.

Assim, Lajolo e Zilberman nos convidam a viajar no tempo. Na viagem, as autoras nos levam para a Europa do século XVIII. Pois, de acordo com elas, as primeiras sementes da literatura infantil nasceram na Europa, com o sucesso dos contos de fadas de Perrault e das adaptações de romances de aventuras dos clássicos de Robinson Crusóé (1719), de Daniel Defoe, Viagens de Gulliver (1726), e de Jonathan Swift (século XVIII), que asseguraram a assiduidade de criação literária para as crianças.

A partir dos argumentos das autoras, notamos que tudo nos leva à Europa. Isso não é surpresa, tendo em vista que, ao longo dos últimos 500 anos, vivemos a tradição historiográfica que enfatiza o papel que os europeus tiveram na construção de processo civilizatório mundial. Vale observar que, durante o processo colonial, que também pode ser lido como propaganda cultural, a Europa travou uma batalha

pela mente dos seres humanos, em que acumulou um vasto arsenal literário que possibilitou definir o novo trajeto da história mundial.

Para ilustrar a importância da literatura na definição da nova ordem social, trouxemos valiosa contribuição de Sartre (1961), que se encontra no prefácio do livro “Os condenados da terra”, de Frantz Fanon. Na seção de referência, Sartre começa suas reflexões com seguintes palavras: “não faz muito tempo a terra tinha dois milhões de habitantes, isto é, quinhentos milhões de homens e um bilhão e quinhentos de indígenas. Os primeiros dispunham do Verbo, os outros pediam-nos emprestado” (Sartre, 1961, p. 3). A palavra de Sartre ilustra bem o argumento da Lajolo e Zilberman:

Quando começa a editar livros para a infância no Brasil, *a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns*. Dentro desse panorama, mas respondendo a *exigências locais*, emerge a vertente brasileira do gênero, cuja história, particular e com *elementos próprios*, não desmente o *roteiro geral* (Lajolo & Zilberman, 2007, p. 20, grifo nosso).

Do exposto acima, podemos perguntar que exigências locais as literaturas feitas para as crianças europeias pretendiam cumprir? A resposta, sem embaraço, é a ideologia de branqueamento, porque se pregava a integração dos negros e índios via assimilação dos valores brancos. Notamos, então, que a literatura infantil brasileira foi:

[...] Imposta de cima para baixo, não levou em conta as peculiaridades de uma sociedade que queria abafar, num projeto de renovação aparente, a realidade social de um país que recentemente abolira a escravidão e cuja economia não apenas se fundava na estrutura arcaica do latifúndio, da monocultura e da exportação de matérias-primas, como não tinha o menor interesse em modificar essa situação (Lajolo, Zilberman; 2007, p. 25).

Ainda sobre a literatura infantil brasileira, Lajolo e Zilberman (2007, p. 30) apontam que:

No primeiro momento da literatura infantil brasileira, não se exerce apenas sobre o conto de fadas, ocorreu também a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e,

principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos.

Assim, as primeiras sistematizações destes fenômenos se desenvolveram com a apreciação das obras de autores europeus, como o livro *Le tour de la France par deux garçons* (1877), de G. Bruno (pseudônimo de Augustine Tuillerie, esposa do escritor Alfred Fouillé), de 1886, e *Cuore*, do escritor italiano Edmondo De Amicis, (Lajolo & Zilberman 2007, p. 31), que, segundo as auroras “inspiraram” os autores brasileiros.

A palavra “inspiração” é um conceito pomposo usado para disfarçar o racismo dos autores, uma vez que a literatura infantil da época não chega sequer a uma representação da infância de maioria das crianças que compõem o Brasil (Lajolo, Zilberman; 2007). Segundo as autoras, esta omissão pode ser lida como sugestão de que o projeto ideológico em que a literatura infantil se apoia para abafar a diversidade cultural do Brasil se ancora na ideia de democracia racial.

A ótica com que examina os fatos é a que Portugal transplantou para o Brasil, de modo que o conjunto de livros, que inclui *Meu torrão* (1935), *A bandeira das esmeraldas* (1945), *As belas histórias da História do Brasil* (1948), entre outros, contribui para a estabilização de uma história nacionalista pelo patriotismo que a época estimulava e colonizada pela legitimação dos processos — políticos, administrativos e econômicos que impediam a soberania do país em formação (Lajolo, Zilberman, 2007; p. 76).

Para a legitimação do enfoque acima, a literatura servia de muleta para a difusão de valores e princípios ocidentais, assim como para a alfabetização, que procurava ajustar a leitura do dia a dia dos brasileiros a partir de pressupostos metodológicos ocidentais. Estes enfoques evidenciam a forte influência da cultura europeia na formação da literatura infantil brasileira, assimilada através das adaptações que, no século XIX, se fizeram no Brasil (Lajolo, Zilberman; 2007).

Segundo as autoras, o processo não foi interrompido pelos autores brasileiros, mesmo quando se mostravam mais criativos e inventavam suas próprias narrativas. Contrariamente, o modelo subsiste com grande solidez ao gerar os similares nacionais.

De acordo com as autoras, Lourenço Filho (1942), ao fazer palestra para os membros da Academia Brasileira de Letras, realiza um balanço da literatura infantil do seu tempo, em que aponta que, até aquele ano, estavam em circulação, aproximadamente, 605 trabalhos. As autoras sublinham que, para Filho, a quantidade das publicações não justificava grande entusiasmo, uma vez que grande parte das publicações representava tradução, adaptações grosseiras ou imitação das literaturas infantis europeias. As autoras ainda observam que, para Filho, apenas 171 obras eram originais de autores brasileiros, porém quase mais de metade era avaliada como medíocre pela forma, por como foram concebidas ou pela linguagem. Sendo assim, poucas mereciam figurar em bibliotecas infantis.

Dos argumentos apresentados, notamos os primeiros ventos das mudanças, no que concerne à literatura infantil brasileira. Nas palavras de Filho, percebe-se a tomada de consciência no que diz respeito ao rumo da literatura infantil brasileira. Assim, pouco a pouco, o Brasil começou a experimentar outras possibilidades para a construção dos seus acervos literários, problematizando a educação tradicional. Uma das fases decisivas para as mudanças ocorreu a partir do movimento Escola Nova (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 47):

As mudanças nesse setor serão propostas pelos pedagogos que, influenciados pelo pensamento norte-americano, em particular por John Dewey, fundam o movimento da Escola Nova. Durante os anos 20, o núcleo constituído por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Campos e Mário Casassanta, começa a desenvolver suas teses, que se caracterizam pela crítica à educação tradicional. Opondo-se a um ensino destinado tão-somente à formação da elite, visavam à escolarização em massa da população. Discordavam da orientação ideológica em vigor; e, contrários à ênfase na cultura livresca e pouco prática, propunham um ensino voltado à difusão da tecnologia e com um conteúdo pragmático. Ao vago humanismo gerador de bacharéis ociosos e prolixos, contrapunham a necessidade do incremento à ciência e ao pensamento reflexivo, bem como o estímulo à atividade de pesquisa. Por último, sugeriam que essas tarefas fossem assumidas pelo Estado, a quem cabia a gerência e a centralização da educação, a fim de poder espô-la universal e homogênea.

Do exposto acima, vemos a preocupação dos intelectuais brasileiros com o que Lajolo e Zilberman chamam de superficialidade de “milagre brasileiro”, que

afetava as condições de vida do povo brasileiro. Segundo as autoras, a literatura, até então, beneficiava apenas um segmento pequeno da população brasileira. Para as estudiosas, tais fatores, somados à crise internacional do capitalismo, fizeram com que não se calasse o protesto contra o governo. Assim, crescia cada vez mais a insatisfação política, sustentada por uma série de publicações semiclandestinas que veiculavam críticas à orientação política no Brasil.

Nas palavras das autoras, os responsáveis das publicações semiclandestinas viam no projeto artístico (literatura e poemas) brechas para denunciar o latifúndio, a fome e o imperialismo. Elas apontam que o projeto tinha vínculo com a *Violão de Rua*: livros pequenos e baratos que indicavam, a partir do título, o desejo de romper com representações falsas do Brasil. De acordo com as autoras, o projeto privilegiava sempre o consumo popular da literatura, que se dava por meio da poesia libertária. Além disso, projeto tinha também publicações como os *Cadernos do Povo*, numa linguagem bastante acessível, com aspectos teóricos das reivindicações populares, com títulos chamativos, como “O que é reforma agrária?” ou “Quem é o povo no Brasil?” (Lajolo & Zilberman, 2007, p. 129).

Vemos, portanto, a preocupação educativa comprometida com a diversidade cultural do povo brasileiro, uma vez que a literatura impressa no projeto procurava dialogar com o cotidiano de maioria dos brasileiros a partir das narrativas que tematizam pobreza, miséria, injustiça e marginalidade. Assim, o cenário urbano passa a ocupar o lugar central da narrativa infantil contemporânea.

Percebemos, então, que a luta popular pela educação libertadora e emancipadora não é algo recente, mas fruto de longa história de luta e resistência das comunidades populares. Principais frutos dessas lutas foram as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, marcos legais que fomentam a alteração de compreensões e incluem, na Educação Básica, diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, resgatando as contribuições dos negros e indígenas nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

De acordo com Borges (2010), a implementação das referidas leis apresenta ao sistema educacional brasileiro desafios e demandas que abrem novas possibilidades para produção de conhecimentos sobre as lutas e resistência do negro e indígena contra opressão colonial. Acreditamos que a promulgação das leis foi fundamental, visto que apresentou uma virada significativa na busca por representar o Brasil real, pois deu mais imunidade aos brasileiros no combate contra o racismo. Ou seja, a lei não só abriu conjuntos de possibilidades para os questionamentos sobre a literatura brasileira, como também acendeu a luz para que pudéssemos visualizar e reconhecer os preconceitos e pré-noções no que concerne ao tratamento das produções literárias sobre as contribuições africanas e indígenas na história do Brasil.

Assim, pode-se dizer que as referidas leis trouxeram contribuições profundas que mergulham suas raízes no espaço e tempo onde a cultura exerce uma função crítica imanente ao seu fundamento criativo e libertador do ser humano e da sociedade. Ao refletir sobre as leis, observamos que a sua essência não se trata de introduzir a história de lutas e resistência do negro e do indígena para preencher um suposto vazio, mas de renovar, criticar, ampliar e atualizar nosso conhecimento já existente.

Com base no exposto até aqui, acreditamos que temos informações necessárias para entender a importância do livro *Obax* na literatura infantil brasileira. A partir das ponderações traçadas, teceremos as nossas considerações sobre o livro. Assim, é importante observar que, ao escrever o livro *Obax*, Neves brincou com os mitos e lendas do baobá para construir a narrativa sobre a personagem.

Por meio das palavras e ilustrações, o autor criou narrativa para resgatar a sabedoria ancestral dos povos africanos e afro-brasileiros. Com este intuito, ele nos ofereceu uma verdadeira geografia do olhar, que nos permite ver os lugares e histórias que, de certa forma, passarão despercebidas por conta do vício de leitura do mundo a partir do ponto de vista colonial.

Sob o olhar atento, André Neves desenvolveu a trama complexa para discutir a presença da literatura africana na formação da identidade cultural brasileira. O livro

é muito profundo; entre as palavras e as ilustrações, o autor coloca a questão fundamental sobre a reconquista de autoestima e a reconstrução da psique do povo negro a partir da trajetória da personagem. Além disso, a história da personagem nos mostra que é possível curar o ego ferido por meio da reabilitação das sabedorias ancestrais. Assim, Neves procura trazer estas questões culturais acerca do baobá como símbolo social da resistência.

Sobre a cura, Sarr (2019, p. 95) nos diz que “curar a consciência ferida passa por um trabalho com a linguagem. Isso implica romper com as denominações limitantes, mutilantes, reducionistas, que tendem a confinar a uma definição deficiente da própria realidade”. Dessa maneira, para curar a consciência ferida e romper com as denominações limitantes, a personagem reapropria os espaços informais tradicionais como ponto de partida para examinar o futuro. Notamos, então, que a filosofia *sankofa* está na essência da sua trajetória: “alimentar-se do passado para melhor seguir adiante”. No entanto, ao contrário da comunidade, ela consegue enxergar a sabedoria ancestral como base que refletia a própria visão de mundo (Sarr, 2019). Segundo o autor,

A pré-condição do verdadeiro incremento e da criatividade é se ancorar já de antemão, para se fazer mais antigo e, assim, mais novo. É por isso que o trabalho múltiplo da própria identidade, mas também de desempoeiramento e de triagem, é tanto, mais imperioso. Um esforço dessas não pode ser empreendido sem uma rearticulação da relação consigo mesmo, perturbada por séculos de alienação. É preciso se pensar de novo como seu próprio centro. Uma ruptura fundamental a ser feita se relaciona como forma dos discursos que os africanos produzem sobre si mesmos e sobre as escolhas de seu principal destinatário. A afirmação de uma cultura, de uma civilização, sobre as mesmas bases que as de sua negação, isto é, a raça e o território, foi algo certamente necessário num dado momento. Os movimentos anticolonialistas, políticos e culturais, como o da negritude, foram espaços de luta contra o racismo e o colonialismo, pela afirmação da dignidade do ser humano africano enquanto produtor de cultura e de civilização, num mundo que o negava e minorava suas culturas, ou seja, tentava aprisioná-lo numa alteridade radical, mas franjas da humanidade comum. Esses discursos cumpriram sua função histórica (Sarr, 2019, p. 146).

A trajetória da personagem dialoga muito com as palavras do autor, uma vez que a narrativa provoca um debate em torno de uma teoria de conhecimento

confiada pelos limites de visão ocidental, daquilo que constitui o saber. Com esse intuito, podemos perceber que o caminho percorrido pela razão ocidental não passa apenas de uma entre tantas outras.

A trajetória da personagem trava a discussão em torno da teoria de conhecimento confiada pelos limites da visão ocidental. Com efeito, abriu outras vias de acesso ao saber, constituindo, assim, uma descompartimentação e uma necessária ampliação da teoria do conhecimento.

As trajetórias da personagem e a minha podem ser lidas como os rituais de reparação do mundo, uma vez que, para os africanos, os rituais representam um dos atos simbólicos mais significativos em tomada de consciência. A essência do ritual consiste em estabelecer e restaurar essa ordem. Dessa concepção do universo, se depreende uma visão da responsabilidade do ser humano e da função do poder político (Sarr, 2019).

A trajetória de Obax nos mostra que:

Os sistemas sociais políticos e educativos podem mudar em cinquenta anos: foi o caso da África colonial. Mas os sistemas de pensamento, as visões de mundo, os enquadramentos epistêmicos oriundos das culturas africanas, assim como a profunda filosofia da vida que eles veiculam, estão longe de ser cessados de acionar as sociedades africanas (Sarr, 2019, p. 117).

Pela via de uma exploração da biblioteca popular, André Neves sistematizou o pensamento e a visão de mundo oriundos das culturas africanas por meio do:

Projeto de descentramento epistêmico pode encontrar recursos fecundos e inesgotáveis nas culturas e cosmologias africanas. O esgotamento da razão tecnocientífica, assim como as consequências civilizatórias de seus impasses, demandam novas metáforas do futuro, uma renovação das fontes dos imaginários, a concepção de um além. Para os africanos, isso passa por uma melhor integração de seus próprios universos de referências na busca por seus equilíbrios sociais (Sarr, 2019, p. 111).

O trabalho de Neves nos proporciona o projeto de descentramento epistêmico, visto que a obra busca renovação das fontes dos imaginários do mundo negro a partir de outros caminhos da convivialidade, rearticulando as ordens

sociocultural e política mediante o espaço da memória do povo negro, isto é, o baobá. Sabemos que o baobá é o espaço de significações dos valores, fundado em culturas que façam sentido para aqueles que as habilitam. À vista disso, notamos, então, que a trajetória de Obax em busca do baobá significa atribuir-se um contexto civilizacional e evitar a barbárie, que é a negação do antigo (Sarr, 2019).

Para fechar esta seção, é importante observar que a análise feita sobre a trajetória da literatura brasileira até a trajetória de Obax em busca de tesouro perdido não visa colocar à margem as contribuições literárias europeias no desenvolvimento da literatura brasileira, mas mostrar que as comunidades negras sempre reivindicaram suas trajetórias na formação do Brasil. A trajetória de Obax ilustra bem essas reivindicações.

### **4.3 O nosso baobá**

#### **4.3.1 O baobá e a educação guineense**

É com muito carinho que nomeamos esta seção “O nosso baobá”, com o intuito de apresentar a importância da árvore na formação das crianças e jovens guineenses. Porém não se trata exclusivamente do carinho especial que tenho pela paisagem, pois não é a dimensão física que importa, mas é a sensação de um lugar que evoca histórias, pedagogias, epistemologias, canções, artes, literaturas, culturas, poemas etc. As histórias e sabedorias que foram transmitidas por tanto tempo entre o africano e o afro-brasileiro são as riquezas daquilo que denominamos sabedoria ancestral do povo negro, que marcaram a minha infância e me permitem reviver, de forma mais profunda, os momentos e memórias que marcaram o meu primeiro contato com as linguagens, as leituras e os valores civilizatórios que moldaram a minha forma de ver, ler e estar no mundo.

Ao longo deste exercício, cada memória e cada imagem que captei tinham gosto especial e sabor específico, pois as aprendizagens, que, para mim, eram “ingênuas, insignificantes e sem sentido”, ganharam sentidos, significados e perspectivas, porque foram ressignificadas dentro de mim a partir de novos

paradigmas e concepções de mundo que ganhei dentro da universidade, espaço que me faz perceber que as minhas referências não eram distantes de mim, porque a minha formação na sombra do baobá é tão importante quanto a minha formação dentro dos espaços escolares. Com isso, percebi que dois processos educativos não são totalmente opostos como se mostravam ser, ao longo da minha trajetória escolar, desde Educação Infantil até o Ensino Médio.

A partir das ponderações acima, o leitor distante da realidade educacional guineense pode-se sentir tentado a perguntar: “como é a vivência nas sombras do baobá?” e “qual é a importância do baobá no processo formativo das crianças e jovens guineenses?”. As duas questões nos serviram de guia para definir os melhores caminhos para o nosso diálogo. Portanto, para respondê-las, é importante observar que, na África, Guiné-Bissau em específico, as paisagens têm grande importância nas vidas das pessoas, uma vez que, na África, a natureza é vista como parte da sociedade.

A relação com a natureza é fortemente representativa na cultura africana, visto que, para os africanos, a vida é diretamente inspirada na terra, árvores, montanhas e rios (Somé 2007). Logo, o relacionamento entre os seres humanos e a natureza é traduzido na construção da comunidade e das relações entre as pessoas (Somé 2007), fazendo com que o baobá se torne verdadeiro símbolo da vida, família, comunidade e união.

Tendo em vista as ponderações acima, notamos que o baobá não se limita às suas características físicas, visto que a árvore tem múltiplas funcionalidades. Assim, bem mais que uma árvore, o baobá é, por excelência, guardião de sentidos e significados impressos no cotidiano da vida dos povos africanos, pelas suas sociedades culturais, seus modos de ser e sua forma de ver e ler o espaço (Waldman, 2012).

Nessa via de entendimento, o baobá é, portanto, guardião da vida, da memória e do fazer pedagógico do povo africano, pois a árvore suporta a memória infantil, familiar e afetiva da comunidade, por isso é considerado o símbolo da vida. Ademais, o baobá contém o segredo da vida coletiva (comunidade) e é também a

chave da democracia e espaço de encontro multigeracional. As pessoas encontram-se no baobá para descansar, para partilhar vivências, histórias de vida, sentimentos, angústias, sofrimentos, brincadeiras, conhecimentos etc.

É importante observar que a dimensão social do baobá ganhou relevância, porque, na África, “levantar pela manhã e não estar fora com as pessoas é absolutamente inconcebível” (Somé, 2007, p. 45). Na vida comunitária, quando as pessoas acordam pela manhã, a primeira coisa a se fazer é sair de casa para conversar com os vizinhos. Esta prática é comum porque as pessoas têm laços comunitários muito fortes. Assim, quando uma pessoa passa o dia todo dentro de casa, a comunidade fica preocupada, pois significa que alguma coisa não está bem com ela (Somé, 2007), uma vez que acordar de manhã e iniciar conversa com os vizinhos é fundamental. De acordo com os mais velhos, um simples bom-dia e pequenas conversas de manhã podem ajudar a pessoa a ter boa disposição, pois isso mostra para as pessoas que não estão sozinhas para enfrentar quaisquer dificuldades.

A preocupação é perceptível, porque a família, na África, é muito ampla. A pessoa jamais se refere ao seu primo como “primo”, porque isso seria um insulto (Somé, 2007, p. 23). Segundo Somé, as pessoas chamam seus primos de irmão e irmãs, tios e tias de mães e pais com o intuito de promover integração e costurar a teia da comunidade sólida. Com este objetivo, as crianças são estimuladas, desde cedo, a promover a integração com a comunidade, chamando outras pessoas de “fora da família” de mães e pais, irmãs e irmãos. A autora justifica a escolha lexical:

Se uma criança cresce achando que sua mãe e seu pai são sua única comunidade, quando tem um problema e os pais não conseguem resolvê-lo, ela não tem ninguém a quem recorrer. Os pais são os únicos responsáveis pelo que aquela criança se torna, e isso é pedir demais de duas pessoas. Pior ainda: muitas vezes, uma única pessoa é deixada com os filhos (Somé, 2007, p. 43).

A exposição acima sugere mudanças de perspectiva sobre o olhar educacional, partindo do pressuposto de que, quando uma criança tem um sentido maior da comunidade, ela se sente mais confiante e segura. Isso acontece porque a

criança sabe que, se ela precisar de ajuda, haverá sempre alguém disposto a lhe dar apoio. Além disso, também pode se sentir mais motivada a fazer parte da comunidade e ajudar os outros, porque sabe que sua ajuda será sempre bem-vinda e apreciada (Somé, 2007).

Para as pessoas que vivem na sociedade com outro tipo de leitura da família, ver seu filho chamar outra pessoa de mãe e pai pode parecer exagerado, porém a leitura da família referendada representa o conceito da família a partir da perspectiva africana. Vale observar que o conceito de família africano é regido pelo princípio filosófico *Ubuntu*, que se conjuga na ideia *eu sou porque tu és*. Trata-se de um conceito amplo da essência do ser humano, em que a humanidade de uma pessoa não se sobrepõe à humanidade de outro; elas se completam. Segundo este princípio, precisamos uns dos outros para viver de uma forma saudável. É por isso que, na sociedade africana, quando um casal tem um filho ou uma filha, por exemplo, a criança não é só filha dos parentes naturais, ela é filha da comunidade, porque, do nascimento em diante, o casal não é o único responsável pela criança.

Sendo assim, qualquer outra pessoa pode alimentar e cuidar da criança. Não há o menor problema, porque o problema de uma família é também problema da comunidade (Somé, 2007).

A concepção de família exposta acima está integrada com processos educacionais, porque torna qualquer adulto da comunidade responsável pela educação das crianças. Esta visão educacional foi explicitada pela autora a partir de reflexão a seguir:

É difícil uma única pessoa ter uma visão ampla. Com duas, pode-se ver um pouco mais longe. Mas se você tem todo um grupo de pessoas em sua volta, que de fato se preocupa com você e diz: "você está fazendo a coisa certa! Queremos sua companhia! Mostre-nos seus dons!" Isso o ajuda a preencher seu propósito. Mesmo as pessoas mais teimosas superaram sua teimosia, para trabalhar no propósito de sua vida. Mas pedir isso de uma comunidade constituída de apenas duas pessoas, ou mesmo uma família direta, é exigir demais (Somé, 2007, p. 37).

A autora sustenta que, como seres humanos, somos limitados quanto ao que podemos fazer ou dar. Por isso, educar crianças necessita do apoio de outras pessoas, porque integrar a criança na sociedade não é tarefa fácil.

Nas sociedades africanas, a primeira técnica de integração da criança no grupo se dá a partir do conceito da família ampla, uma vez que a prática permite que um grande número das pessoas da comunidade conheça a criança (Somé, 2007). Por isso, o provérbio “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” se tornou um lema popular.

De acordo com a autora, o conceito da família exposto ajuda porque, quando temos uma comunidade com estes tipos de características, somos capazes de nos expressar de maneira mais autêntica, visto que a comunidade nos passa sensação de segurança. Ademais, a comunidade nos fornece um sentimento de pertença e de aceitação extremamente importante para nossa saúde mental e emocional. Mas, quando não temos uma comunidade, nos sentimos isolados, sem amigos, sem familiares, sem vizinhos; então, os espaços se tornam pequenos. Estas ausências enfraquecem a psique, tornando a pessoa vulnerável ao consumismo.

Os argumentos apresentados são indispensáveis para compreender a relevância social, cultural e educacional do baobá no processo educativo das crianças e jovens guineenses, uma vez que é na sombra da árvore que acontecem as atividades fundamentais para o desenvolvimento físico, mental e social da maioria das crianças e jovens guineenses.

Ademais, a comunidade se reúne no baobá para transmitir os princípios e valores fundamentais da comunidade com o objetivo de assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo. Sem essa doação, a comunidade morre. Sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir (Somé, 2007). Sendo assim, podemos dizer que o baobá é uma base na qual as pessoas se apoiam para compartilhar seus dons e recebem dons dos outros. Além disso, o espaço do baobá é um espaço colaborativo e cocriativo, onde os adultos e jovens se encontram não para um assistir e ouvir o outro, mas para ambos cocriarem conhecimento, porque a filosofia educacional é

pensada de forma circular em que cada indivíduo é visto como um ativo de valor.

Para legitimar nossas proposições sobre a importância do baobá na educação, apoiamos na reflexão do Brandão (2007), que nos diz:

As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar (Brandão, 2007, p. 18).

As palavras do autor contêm a ideia-chave dos processos educativos nas sombras do baobá, uma vez que, na sombra da árvore, a educação é dada e adquirida por uma grande variedade de meios. Logo, podemos dizer que respiramos a educação na sombra da árvore, pois ela é o ambiente que determina nosso modo de vida, assim como determinou o modo de vida de nossos antepassados.

A forma de transmissão do conhecimento por meio da pedagogia do baobá é o mecanismo através do qual a sociedade guineense produz os conhecimentos necessários para sua sobrevivência e para sua subsistência, transmitindo-os de geração a outra.

Na sombra dos baobás, a educação se desenrola em contexto de ensino organizado, uma vez que a arquitetura do espaço é concebida especialmente para a orientação dos jovens pelos anciãos, em que os jovens são formados para adquirirem os conhecimentos, as competências e as aptidões, das quais necessitam, tanto para preservarem e defenderem as instituições e os valores fundamentais da sociedade, quanto para adaptarem esses valores, em função da evolução das circunstâncias e do surgimento de novos desafios.

Nesse sentido, na análise da educação na sociedade guineense, interessa basicamente considerar o que representa a arquitetura de organização social e educacional deste povo. Isso quer dizer que, no plano do estudo que nos propomos aqui, os indivíduos devem estar preparados para encarar as situações sociais da vida por intermédio de comportamentos que são de validade comprovada pela experiência coletiva. Com efeito, ao refletir sobre a educação na Guiné-Bissau,

importa que não se perca de vista que a pedagogia do baobá visa estabilizar comportamentos que não excluem a trajetória de vida dos povos guineenses vinculada à cultura tradicional africana.

Apesar da grande relevância da árvore na educação das crianças e jovens guineenses, foi se perdendo cada vez mais espaço na vida das pessoas por conta do ensino formal, assunto que será discutido a seguir.

#### **4.3.2 A crise do baobá na formação das crianças e jovens guineenses**

“O que aconteceu com o povo Preto da Suméria?” O viajante perguntou ao velho, “pois registros antigos mostram que o povo da Suméria era Preto. O que aconteceu com eles?” “Ah,” o velho suspirou. “Eles perderam a sua história, então eles morreram...” Uma lenda suméria (Chancellor Williams, 2020).

Na seção acima, apresentamos a forma endógena de transmissão dos conhecimentos a partir do princípio filosófico e educacional Ubuntu. Com efeito, ilustramos a importância do baobá na educação das crianças e jovens guineenses, porém, quando se faz um balanço da educação na modernidade, é quase inevitavelmente um balanço da educação escolar, tendo em vista que a instituição escolar foi, progressivamente, se tornando o principal ponto de referência em todo o processo educativo (Canario, 2006).

Na prática, as escolas são necessariamente levadas a assumir funções educacionais, que, em qualquer estado-nação, seriam naturalmente desempenhadas em casa (Arendt, 2011, p, 2) ou nas sombras dos baobás, dependendo de projeto da sociedade e de filosofia de vida de cada grupo social.

A mundialização das escolas forjou mudanças radicais no imaginário social, bem como nas estruturas do pensamento educacional do mundo moderno. A Guiné-Bissau, país escolhido para este trabalho, não ficou fora destas mudanças, que não apenas sepultaram as formas de conceber educação nas sombras do baobá, como também estabeleceram novas trajetórias sobre o pensamento educacional a partir

da falsa fronteira entre tradicional *versus* moderno; educação escolar *versus* educação não escolar; civilização *versus* barbárie etc. Com tais oposições, a escola se tornou um importante modelo de manipulação, opressão e transmissão de uma ideologia e cultura colonialista, em que o que é aprendido na escola não é confirmado e enriquecido pela contribuição do meio familiar em casa ou nas sombras do baobá. Havia, assim, uma ruptura drástica e violenta entre a escola, o aluno e a sociedade (Borges, 2008).

Dessa forma, a ideia da busca intelectual por uma união de mente, corpo e espírito desenvolvida nas sombras dos baobás passa a ser considerada coisa do passado. Com isso, os saberes discutidos pelas escolas, muitas vezes, opõem-se aos saberes tradicionais das famílias, porque estes não se adequam ao projeto da sociedade delineado pelas instituições escolares, fazendo com que comunidade guineense passe a encarar os seus saberes endógenos e formas de concepção de educação como algo estranho alheio ao mundo moderno.

Desse modo, ao fazer uma análise da crise do baobá na educação das crianças e jovens guineenses na modernidade, é importante que empreendamos um esforço de análise e reflexão que lance luz ao problema fundamental e profundo da crença da propaganda civilizatória difundida pelas instituições escolares que não só depreciam, mas, também, insistem em tirar a humanidade dos grupos sociais, cujas ideias educacionais divergem dos modelos da educação hegemônica amplamente difundidos pelas instituições escolares, tornando-os alheios aos valores culturais que os antecederam e que são responsáveis pelas suas formações e manutenção das suas trajetórias educacionais.

A partir dos pressupostos apresentados, notamos que a crise do baobá se vincula ao "abandono" da trajetória da tradição educacional dos povos guineenses a partir da ideia da modernidade civilizatória alheia às tradições culturais do povo guineense. Vale observar que a alienação educacional dos povos guineenses é fruto da colonização portuguesa no país, visto que arrebatou do baobá o campo pedagógico por meio da ideia da modernidade civilizatória vinculada ao ensino escolar.

Sobre a disputa de campo pedagógico, Marimba Ani (1994) observa que os europeus descobriram, desde cedo, que os pensamentos dos seres humanos podem ser modificados a partir de um projeto ideológico. Nesse sentido, é fundamental apostar nas políticas públicas educacionais vinculadas à escola para promover a alienação de povos não europeus. Na prática, os europeus se apropriaram da escola e da escrita para produzir uma série de conceitos-chaves – incivilizado, analfabeto, bárbaro, atrasado, primitivo – para rotular tudo o que não é europeu como faltoso e carente da pedagogia e das ideias modernas. Sobre os conceitos, bell hooks (2012) corretamente observa que:

O ato privilegiado de nomear muitas vezes abre aos poderosos o acesso a modos de comunicação e os habilita a projetar uma interpretação, uma definição, uma descrição de seu trabalho e de seus atos que pode não ser exata, pode esconder e que realmente está acontecendo (hooks, 2012, p. 86).

Concordamos com a observação da autora, uma vez que, durante o processo colonial, o papel da escola foi o de facilitar a importação dos saberes ditos civilizados, produzidos pelos colonizadores, para transmitir o sentimento de inferioridade das populações locais africanas a fim de impor e manter o mito da superioridade dos europeus e da sua civilização (Castiano, 2006).

Com efeito, a escola passou a ser uma das principais possibilidades dos processos da dominação da modernidade/colonial para apagamento da cultura e da consciência histórica do povo guineense. Sua genealogia repousa em certas maneiras radicalmente novas de pensar a sociedade e o poder na Europa. Isto afeta a Guiné-Bissau porque o novo projeto educacional passa daí por diante a ser pensado em termos portugueses. As formas de concepção de educação a partir da escola não levaram em contas as práticas educativas guineenses vivenciadas nas sombras dos baobás.

Assim, uma vez definida a realidade educacional em termos portugueses, estes a impõe ao povo guineense, pois uma das formas mais eficientes de realizar esta imposição é por meio da educação escolar. Os portugueses compreenderam que, pela educação, era possível colonizar e controlar o corpo, a alma e a mente do

povo guineense sem recorrerem à violência física. O que não quer dizer que não foi usado. A partir desse entendimento, a escola passou a desempenhar uma função sociocultural e ideológica na promoção da política legitimadora do processo da dominação.

Ora, para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português se associou à Igreja Católica no seu “dever civilizador” para dar educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Sendo assim, era necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. (Cá 2000).

O processo do ensino desenvolvido com o intuito de alcançar a assimilação levou os guineenses a viver no fogo cruzado entre duas culturas porque eles não se afastaram completamente do seu sistema de ensino. Apesar de todas as pressões do ensino colonial, as tradições pré-coloniais, no que diz respeito à educação, sobrevivem graças às famílias. O processo de assimilação por meio da educação escolar não podia apagar por completo a influência educacional exercida pela família, que, durante a vida cotidiana em casa, ensinava sua própria língua, transmitindo-lhe os valores fundamentais das suas tradições.

Nesse sentido, na Guiné-Bissau, como em quase todos os países africanos que seguiram este modelo educativo introduzido pelo colonialismo, apenas uma pequena percentagem, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária conseguiam chegar à secundária, pois o ensino primário não constitui em si um verdadeiro processo de aprendizagem. Portanto, a grande maioria que não chegava à secundária voltava ao meio rural com um sentimento de inferioridade devido ao fracasso escolar e, sobretudo, não tendo assimilado nada de realmente útil à sua integração na produção e na vida comunitária. (Cá, 2000).

Entretanto, o resultado era o aparecimento da “marginal” que, havendo deixado de ser africanos, não conseguiram tornar-se europeus. Empregamos o conceito “marginal” no sentido em que o utiliza o sociólogo e escritor brasileiro Florestan Fernandes (1975). Para Fernandes, “o marginal”:

é um homem que se situa na divisa de duas raças, na margem de duas culturas, sem pertencer a nenhuma delas". E, é: "o indivíduo que por meio de migração, educação, casamento ou outras influências deixa um grupo social ou cultural, sem realizar um ajustamento satisfatório a outro, encontrando-se à margem de ambos e não estando integrado em nenhum". Diante de cada situação, pois, o homem marginal defronta-se com um problema: deve escolher entre padrões incompatíveis uma solução conveniente. Por causa da escolha, as situações que deve enfrentar são situações problemáticas. E em consequência sua conduta revela sérias alternativas, ora aceitando, ora repelindo um determinado padrão de comportamento ou um valor qualquer. O próprio indivíduo avalia-se sob dois pontos de vista diferentes e sofre as consequências do embate da lealdade que devota ou julga que deve dedicar relativamente a cada grupo em presença. Emoções e sentimentos se combatem, conhecimentos e valores adquiridos anteriormente entram em conflito com novos sentimentos e valores (FERNANDES, 1975, p.84).

O conceito de "marginal" ilustra claramente as características de base do sistema educacional português pela sua difícil integração dos estudantes na sociedade que provoca um desmatamento profundo nos modos de vida e de subsistência dos povos guineenses.

A partir do exposto até aqui, nota-se que as escolas funcionavam segundo o modelo europeu, como instituições à parte, fechadas em si mesmas, tentando oferecer uma visão não do que poderia ser o percurso dos povos guineenses, mas daquilo que se pensava que ele deveria ser, tomando frequentemente Portugal como ponto de referência. Assim, a concepção de ensino não levava em conta a experiência dos anciãos.

Desta forma, povos guineenses sentem que o processo de ensino escolar desenvolvido por parte de portugueses como ensino que sequestra seus costumes e tradições, desvinculando-os de seus processos histórico-culturais, seus laços ancestrais, sua memória, para impor-lhes uma nova história, uma nova memória, uma nova identidade, levando-os para o lugar onde suas vozes não seriam escutadas, onde seriam apenas instrumentos de trabalho.

Esta situação de frustração constituída por drama sociocultural transformou-se, então, numa espécie de síntese entre os assimilados e as massas populares, da qual nasceu o movimento de libertação contra a ação destrutiva da dominação imperialista, as massas populares.

A partir do exposto até aqui, percebe-se que o problema da educação escolar desenvolvido por portugueses não está na escola, mas na forma como a escola foi administrada a partir do pressuposto colonial com o intuito de garantir a exploração econômica.

Imagine a mudança que aconteceu nas comunidades guineenses quando as pessoas entraram na escola para se alfabetizar, mas descobriram que as suas histórias não faziam parte da história, que não era humano, mas que podiam tornar-se humano se abandonassem toda a sua trajetória cultural. A partir dessas ideias, entrávamos na escola não para aprender, mas para tornar cópia malfeita dos ocidentais.

A partir dos argumentos apresentados, ficou implícito que nosso eu desaparecia no momento em que entrávamos na escola, restando somente a mente objetiva, livre de experiências educativas vivenciadas nas sombras do baobá, porque a educação escolar não se baseou na continuidade da experiência educativa dos educandos, mas na ruptura com as experiências educacionais dos alunos, marcando, assim, negativamente a relação da escola com o cotidiano dos alunos.

Dessa maneira, notamos que a genealogia da escola repousava em certas maneiras radicalmente novas de pensar o processo educativo, afetando a comunidade guineense, porque a nova forma de ler e ver o mundo por parte dos guineenses passou, daí por diante, a ser pensada em termos dos critérios definidos pelas instituições escolares, do ponto de vista dos ocidentais.

Guiado por esses paradigmas, passei a perder o gosto e o encanto pelos processos educativos adquiridos nas sombras dos baobás. Assim, passei a viver no "mundo dos civilizados", que, até então, me sufocava, porque não me sentia acolhido nele, porque procurava tirar de mim tudo aquilo que eu tinha mais de autêntico e porque procurava tirar o orgulho que tinha de mim e da minha ancestralidade.

Vale observar que, embora a escola tenha sido utilizada como instrumento de dominação, ela também contém importantes ideias, pensamentos e visões que, se fossem usados de modo diferente, seriam capazes de ter uma função de cura e

libertação. Sendo assim, não podemos ignorar a sua importância na reconstrução das sabedorias e dos conhecimentos dos nossos ancestrais para que possamos registrar as nossas histórias a partir dos nossos próprios olhares. Para isso, precisamos nos reconciliar e reconectar com nossa ancestralidade, assunto que será discutido na próxima seção.

### **4.3.3 Reencontro com o baobá**

Para desenhar o caminho percorrido até o reencontro com o baobá, é necessário recalcular a rota de forma estratégica. Assim, começaremos nossas reflexões com o pensamento de Paulo Roglus Neves Freire, popularmente conhecido como Paulo Freire, um importante educador brasileiro defensor da educação problematizadora e libertadora, inspirado por grandes intelectuais da sua época, como Amílcar Cabral, a quem chamava de pedagogo revolucionário.

Freire dedicou grande parte da sua vida pública à defesa da educação revolucionária, emancipadora e humanista. E foi crítico da educação bancária, que tornava os educandos como meros receptores/recipiente da informação. Preocupado com o rumo da educação no Brasil e no mundo, Freire não se limita a criticar a educação bancária, mas desenvolveu novos paradigmas da educação a partir do conceito de “educação problematizadora”, defendendo que todos os sujeitos sociais estão envolvidos no ato de conhecimento. Segundo Freire, o ato de transmissão de conhecimento não é simplesmente o ato de *comunicação depósito*, mas é um ato em que o educador e o educando criam, dialogicamente, conhecimento do mundo. Para o autor, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária em busca de conteúdos que vão construir o conhecimento, visto que os educandos só aprendem com aproveitamento se o educador tomar como ponto de partida do seu ensino os conhecimentos que os alunos já trazem consigo para a escola.

Com estas questões em mente, Freire escreveu várias obras, entre elas, um texto clássico sobre a educação, que se encontra no seu livro intitulado Educação e Mudança. Na obra, o educador postulou seguinte reflexão sobre a educação:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação (Freire, 1979, p.14).

No exposto acima, Freire nos convida a refletir sobre a educação olhando para nossas vidas e vivências a partir de uma ação-compreensão crítica sobre o mundo. De acordo com o educador, a educação ocorre entre as pessoas, em comunhão, processo em que ler e pronunciar o mundo significa viver, agir, refletir sobre o mundo (Freire, 1979).

Na mesma ordem de ideia, Canario (2018) observa que devemos pensar em educação associando-a a uma atividade humana, à aprendizagem, porque todos os seres humanos estão necessariamente dotados e vocacionados por vontade e desejo de aprender. Segundo o autor, o desejo e a vontade de aprender são intrínsecos aos seres humanos, cuja origem reside no seu próprio exercício. Desse modo, notamos que não há sociedade humana sem educação, uma vez que:

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum (Dalores, 1996, p. 51).

Nas palavras dos autores, fica evidente que a educação ocorre entre as pessoas, em comunhão, uma vez que a vontade e o desejo humano de aprender se encontram no próprio exercício da vida, visando sempre ao desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, histórica, cultural, pedagógica, ancestral, epistêmica etc.

Verificamos, portanto, que o processo educativo reside na forma como os grupos sociais se organizam. Sendo assim, ao descrever o processo educativo dos guineenses, é importante referenciar a importância da pedagogia do baobá na educação das crianças e jovens guineenses. Ao fazer esta referência, não estamos apenas descrevendo a vivência dos guineenses, uma vez que a descrição contém, dentro de si, a interpretação sobre como os guineenses pensam e concebem a educação.

À vista disso, a descrição sobre a importância do baobá na educação das crianças e jovens guineenses responde à questão em relação à pergunta sobre a educação Guiné-Bissau, uma vez que a descrição nos mostra que experimentamos a nós mesmos como indagamos, como aqueles a quem a educação dirige perguntas diariamente. Este entendimento nos faz olhar para a imagem do baobá com nossos olhos, em vez de olhá-los com os olhos dos colonizadores.

Entretanto, se quisermos enveredar no caminho pela emancipação/libertação, é necessário estabelecer os elementos constitutivos do eu social, que nos permite registrar a história e o fazer pedagógico do povo guineense a partir dos nossos próprios olhos, escapando à eficácia explicativa do modelo escolar colonizador.

Olhando por esse ângulo, não se trata apenas de construir oposições, mas de trazer outros olhares para enriquecer e alimentar o debate educacional. Portanto, ao trabalhar a pedagogia do baobá, fazemos uma opção metodológica que nos possibilita organizar a experiência social do povo guineense como construção coletiva que nos dá significado ao vivido, que só pode ser compreendido a partir de um tratamento êmico de dados.

Trabalhar a pedagogia do baobá parte da necessidade de se reconectar com a sabedoria ancestral do povo africano para criticar os preconceitos vinculados a estes saberes ancestrais e revitalizar as sabedorias com o intuito de inseri-las no campo acadêmico, para que a visão pedagógica dos povos africanos e afro-brasileiros possa ser vista de forma positiva.

Ademais, é importante observar que as reflexões postas até aqui foram fruto de amadurecimento social, diretamente vinculadas aos problemas sociais, culturais,

históricos e educacionais que me interpelam ao longo do ciclo da vida. Vale sublinhar que comecei a ter consciência crítica sobre as reflexões desenvolvidas neste trabalho a partir do contato com o campo dos estudos decoloniais na Unilab.

Na introdução deste trabalho, esbocei algumas reflexões a respeito da tomada de consciência que se deu a partir da universidade e, nas páginas seguintes, elas serão aprofundadas com alguns exemplos.

Na prática, a Unilab me devolveu a humanidade que me foi “roubada”, porque me deu a luz que me permite visualizar a historiografia africana e mundial a partir de diversos ângulos, tanto do ponto visto dos ocidentais e americanos, quanto dos africanos. Sabemos que, ao longo dos últimos séculos, a maior parte da história africana que nos foi contada é baseada nas trajetórias dos europeus na África. Esta perspectiva historiográfica olha para a trajetória africana a partir do não lugar, ou seja, com preconceito. Desde meus primeiros contatos com a educação escolar, fui ensinado a reproduzir essa lógica historiográfica colonial. Este cenário histórico começou a mudar logo no primeiro semestre da Unilab.

Ainda me lembro da minha primeira aula na Unilab; foi no componente curricular “Estrutura e dinâmica das sociedades escravistas I”. Durante a aula, o professor passou o plano de aula e explicou a dinâmica da aula. Fiquei assustado ao olhar a bibliografia da disciplina. Para mim, eram muitos textos para um semestre, pois nunca tinha lido um número significativo de textos e a leitura não fazia parte do meu dia a dia, pois não gostava de ler. Não sabia por que não gostava de ler e nem tinha pensado nisso.

No dia seguinte, fui à copiadora e copieei os primeiros textos. Lembro-me de ter lido o capítulo “A escravatura na antiguidade clássica”, que se encontra no livro de James Walvin (2014) intitulado Uma História da Escravatura. Não me lembro de muitos detalhes, mas essa leitura foi minha porta de entrada para o mundo da leitura, pois cada palavra e cada frase me davam êxtase e adrenalina de querer saber mais. Foi umas das primeiras vezes que tive contato com leitura prazerosa, foi meu primeiro contato com os estudos decoloniais, embora não conhecesse o conceito.

Durante o semestre, discutimos tema como: Escravidão e Antiguidade Clássica - Grécia, Itália e Norte da África; Religiões Monoteístas e Escravidão - Judaísmo, Cristianismo e Islamismo; Distinções conceituais - escravo; servo, servidão e vassalagem; escravismo, escravidões; Análise das relações entre escravidão na África e a formação dos Estados Africanos; diferentes interações da escravidão com as formações sociais e as transformações decorrentes da ação de europeus no comércio de escravos; e o problema da escravidão no tempo, no espaço, em imagens e textos. Terminei o primeiro semestre sabendo que a escravidão era epidemia da Antiguidade; portanto, não era exclusiva para os povos negros. Sendo assim, podemos perguntar por que a ideia de escravidão foi concentrada nos povos negros. Para não perder o foco, deixarei a pergunta como reflexão.

Soube que os ocidentais não descobriram o continente africano, mas o que aconteceu foi invasão. Soube que gostava de ler, porém não tinha prazer de ler, visto que as leituras que me eram proporcionadas não faziam sentido para mim. Soube também que os ocidentais destruíram mais culturas e civilizações do que construíram, porque estudaram pessoas sem compreendê-las e interpretaram-nas sem conhecê-las (Ani, 1994). À vista disso, podemos dizer que a colonização sacrificou a riqueza da diversidade epistêmica para impor a sua forma civilizatória.

Ademais, os conceitos ocidentais não foram capazes de dar conta das dinâmicas da vida dos povos africanos, mas procuravam condicionar suas cosmologias como verdadeiro. À vista disso, negavam a criatividade dos povos africanos, bem como sua capacidade de produzir as próprias metáforas de seus futuros possíveis (Sarr, 2019). De acordo com o autor, a negação tropeçou na complexidade cultural, social, política e econômica das sociedades africanas, fazendo com que os africanos passassem fundamentalmente a tomar de empréstimo os universos mitológicos ocidentais como chave para ler os seus próprios mundos.

Outro momento marcante na minha trajetória na Unilab aconteceu no componente curricular “Colonização do Saber na Educação Básica”, ofertado pelo

curso de Pedagogia na universidade supracitada, com tema da aula “Oficina temática: os saberes apreendidos na Educação Básica e resgatados na memória”. Era a primeira aula do componente curricular; a professora pediu para escrever relatos de memórias afetivas que marcaram os nossos processos educativos na Educação Básica. Lembro que escrevi mais sobre os momentos de recreio na minha narrativa, pois tenho poucas lembranças dos conteúdos ministrados nas aulas.

Durante a discussão, muitos colegas da turma compartilharam narrativas semelhantes. Então, comecei a perceber que as práticas educativas e vivências no baobá eram parte importante da minha trajetória educacional, uma vez que me educaram quanto aos livros e conteúdos estudados dentro das salas de aulas. Desse modo, concordo com a afirmação de Goodson (2000, apud Souza, et 2018): “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu”.

Dos pressupostos acima, notamos que o testemunho autobiográfico é um terreno fértil para a produção de uma teoria libertadora, porque, geralmente, constitui a base da nossa teorização (hooks, 2013, p. 97). Segundo hooks, quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, da liberdade coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Desse ponto de vista, percebemos, então, que a experiência de vida ajuda a evidenciar o elo entre teoria e prática, tendo em conta que se mesclam, pois a teoria capacita a prática e vice-versa.

Sendo assim, não podemos negligenciar a importância da educação não escolar em proveito da educação escolar, e vice-versa, tendo em vista que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender. Dessa maneira, é necessário que os modelos escolares “modernos” dialoguem com o modelo “tradicional”. Trata-se, inicialmente, de repensar a rota entre a escola e o cotidiano dos educandos; só assim podemos superar o dilema que marcou profundamente as políticas de educação.

A partir dos pressupostos apresentados, percebemos que não há formação integral dos indivíduos sem encarar a diversidade educacional que se encontra em diferentes ambientes socioculturais e educacionais vivenciados pelos sujeitos sociais. Esta proposta educativa integrada pode ser percebida na clássica obra de Paulo Freire intitulada “A importância de ato de ler”.

Na obra, Freire discute a importância da leitura e o papel da biblioteca popular na alfabetização e educação política dos sujeitos sociais, pois, segundo ele (1982), a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo. Portanto, aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, acima de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto não numa manipulação mecânica das palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Freire sustenta o raciocínio a partir das suas experiências educacionais. Vejamos o testemunho do autor:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia e até onde não sou traído pela memória, me é absolutamente significativo. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que eu escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana e que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós à sua sombra brincando e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparava para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço, o sítio das avencas de minha mãe, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos” as “palavras”, as “letras” daquele contexto em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (1981, p. 1).

A experiência autobiográfica do educador me serviu de espelho, pois, por meio dela, consigo visualizar a importância do baobá nos processos educativos das crianças e jovens guineenses com mais evidência. Também me faz perceber que o nosso contato com a linguagem e leitura começa antes do nosso contato com as instituições escolares. A partir deste entendimento, posso afirmar que a narrativa do

educador me ajudou a mudar minha visão de mundo sobre o processo educativo tanto escolar, quanto não escolar. Com efeito, comecei a ver o antes visto a partir de outros ângulos não percebidos antes.

Refletindo sobre as palavras de Freire, percebi que não é a “escola que me sufocava”, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la numa arma capaz de envergonhar, humilhar e colonizar os povos africanos (hooks, 2013). A partir desse entendimento, percebi que não basta criticar o sistema colonial, mas é fundamental desenvolver novos paradigmas sobre a civilização africana por meio da minha experiência. Assim, procurei refletir sobre a imagem do baobá na formação do imaginário das crianças à luz dos problemas contemporâneos. Este exercício, para mim, é mais que um interesse científico; é sociocultural e político, tendo como intuito desmistificar o discurso colonial que insiste em desqualificar a contribuição da África no processo civilizatório mundial.

Portanto, falar da pedagogia de baobá é uma forma de falar da contribuição pedagógica dos povos africanos e afro-brasileiros. Ademais, falar do baobá é falar da matriz pedagógica dos povos africanos, é falar também da alfabetização e do letramento cultural.

A alfabetização, nesse contexto, diz respeito ao projeto político no qual seres humanos afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler e escrever, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade e o mundo (Freire; Macedo 2011). Logo, a alfabetização, nessa perspectiva, não pode estar alheia à herança sociopolítica, cultural e histórica dos sujeitos sociais envolvidos nos processos educativos. Para os autores, a alfabetização é a precondição fundamental para a emancipação social e cultural.

Ainda sobre a alfabetização, os autores escreveram:

No sentido político mais amplo, compreende-se melhor a alfabetização como uma infinidade de formas discursivas e competências culturais que constroem e tornam disponíveis as diversas relações e experiências que existem entre os educandos e o mundo. Em sentido mais específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do

discurso convencional e das relações sociais dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humanas. Nesses termos, alfabetização não é o equivalente de emancipação; de modo mais limitado, mas fundamental, ela é a precondição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro (Freire; Macedo, 2011).

As palavras de Freire e Macedo sobre a alfabetização crítica, a partir da narrativa para ação, parecem evidenciar um fato que está no intuito da construção deste trabalho: a tentativa de resgate da história e do fazer pedagógico dos povos africanos e afro-brasileiros e a reivindicação da própria voz na história. Justamente nesta abordagem, procurei resgatar, reivindicar e teorizar as aprendizagens vivenciadas nas sombras dos baobás à luz de novas teorias sociais e políticas vinculadas aos saberes pedagógicos da matriz africana e afro-brasileira em busca de enriquecer o acervo literário para cumprimento das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

No que diz respeito à escolha da imagem do baobá, é importante reforçar que a palestra sobre o baobá na Faculdade de Educação (UnB) e a fala do professor André Lúcio Bento me fizeram perceber que a vida espiritual ainda é vivaz e efervescente nos baobás. Com efeito, percebi que a nossa forma de pensar, de estar no mundo, de ver e ler o mundo está presente para testemunhar que a biblioteca de céu aberto trabalha a pleno vapor (Sarr, 2019). Com estas revelações, não podemos deixar de concordar com as palavras de Sarr (2019, p. 42):

A África deve às suas tradições boa parte de sua profunda resiliência social. Os africanos cultivaram ao longo do tempo valores de resistência, coragem e paciência para fazer frente aos diversos choques de sua história recente. Cultivaram também os valores da convivência, por meio de procedimentos originais: a propensão ao gracejo, a noção ampliada de filiação e de família, a mobilidade interétnica, a capacidade de integração da diferença, a tecedura e retecedura incessante dos laços sociais.

As observações de Sarr evidenciam por que a pedagogia do baobá sobreviveu até os dias atuais. Portanto, ao pensar sobre a educação na Guiné-

Bissau, convém que não se perca de vista a socialização nas sombras dos baobás, visando uniformidade de comportamentos que não excluem a sabedoria ancestral das epistemologias africanas e afro-brasileiras.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O exercício reflexivo dedicado neste trabalho, por meio de estudo comparativo entre autobiografia e comparação, buscou dissertar as potencialidades da imagem do baobá na produção literária infantojuvenil na cultura da africana (guineense) e afro-brasileira. Ao longo do trabalho, refletimos sobre a importância da imagem do baobá na transmissão de acervo sociocultural, histórico e educacional na cultura africana (guineense) e afro-brasileira.

A utilização da imagem do baobá justifica-se em uma perspectiva decolonial de ensino, que procura reconhecer e resgatar as contribuições literárias dos dois povos na época moderna. Além disso, a utilização da imagem se fundamenta como ação política inadiável em relação ao direito ao amparo, à história e à memória dos legados epistemológicos deixados pelos povos africanos e afro-brasileiros.

Para a construção do trabalho, apoiei-me na minha memória, trajetória e vivências educacionais nas sombras dos baobás e na educação escolar. Com efeito, desenvolvi relatos autobiográficos em diálogo com narrativa da personagem do livro infantil *Obax*, escrito e ilustrado por André Neves. Vale observar que a história de viagem da personagem em busca de saberes ancestrais dos povos africanos por meio do baobá para a manutenção da cultura local foi fundamental para a construção do nosso trabalho.

A narrativa apresenta qualidade literária potente para o enfrentamento contra o preconceito racial e epistêmico, outorgando uma visão epistemológica dos povos africanos para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira na escola, ilustrando a importância da oralidade como produto literário poderoso, referindo-se às formas de pensamento e a cosmovisão africana e afro-brasileira, e enunciando,

assim, a importância da cultura oral para a construção de um currículo decolonial que dialogue com diversos grupos sociais presentes no espaço escolar.

A reflexão sobre a narrativa me possibilitou um olhar interno; em outras palavras, a reflexão sobre a narrativa da personagem me ajudou a pensar nas formas de transmissão de valores e costumes na Guiné-Bissau. Com efeito, visualizei a minha trajetória educacional com mais evidência. Assim, enxerguei a importância do baobá na minha formação e na formação das crianças e jovens guineenses.

É sabido que o baobá é considerado guardião da história, memória e conhecimento dos povos africanos e afro-brasileiros, como foi mostrado ao longo do trabalho. Portanto, refletir sobre a imagem do baobá na formação identitária das duas culturas é refletir sobre a narrativa de resistência silenciada ao longo dos últimos quinhentos anos e sobre a herança ancestral e pedagogia dos povos africanos e afro-brasileiros. Com base nessa premissa, desenvolveu-se esta pesquisa com o intuito de evidenciar e resgatar a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros dentro da literatura infantojuvenil.

É importante pontuar que o ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras nos espaços escolares não pode ser mais reduzido a uma biblioteca colonial, que fixou a tradição africana numa temporalidade imóvel, em que a modernidade africana é vista por um arrancamento da tradição, uma negação do antigo, notadamente de sua capacidade para regular suas próprias trajetórias (Sarr, 2019).

À vista disso, na seção 4.2.3 e 4.3.2, mostramos como a biblioteca colonial, a partir do processo de escolarização, forjou a trajetória cultural e identitária dos povos guineenses e brasileiros. O processo se deu mediante a subalternização da história e cultura dos dois povos. A biblioteca colonial esquematizou a cultura e história africana e brasileira para que ela fosse vista por meio do ponto de vista dos ocidentais. Assim, a trajetória cultural dos dois povos passa a ser considerada como inferior, obsoleta em relação ao mundo ocidental.

Em busca de superar o racismo epistêmico provocado pela biblioteca colonial, desenvolve-se esta pesquisa para oferecer outros olhares sobre a literatura infantojuvenil alicerçada na cultura africana e afro-brasileira em consonância com os desafios proposto pelas leis nº 10.639/03 e 11.645/2008, que visam ao cumprimento da obrigatoriedade da temática de ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Nessa perspectiva, a imagem do baobá, com toda a sua riqueza, se mostra alternativa potente para o resgate da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, uma vez que é nas sombras dos baobás que os povos africanos e afro-brasileiros se articulam para transmitir diversos saberes orais, intelectuais e ancestrais passados de geração a geração a partir da literatura oral.

A literatura oral transmitida nas sombras dos baobás é pensada para promover os saberes produzidos pelas bibliotecas populares. Por isso, os povos africanos e afro-brasileiros olham para o baobá com reconhecimento, visto que a árvore oferece as lembranças que se encontram submersas na memória a partir de novo olhar de reconhecimento, que nos possibilita ressignificar o tempo presente de outra maneira e uma nova inscrição sobre o fato ocorrido. Com isso, podemos dizer que o baobá nos desperta para a coragem que se exige do fazer pedagógico, pois nos mostra que o passado e o presente se cruzam em busca de uma ressignificação. Assim, notamos que educação escolar e não escolar, como a tradição e modernidade, aparecem em um só tempo como realidades conectadas que nos possibilitam olhar para o mundo a partir das suas complexidades.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001 p. 111-118.
- ANI, Marimba. **Yurugu**: an african-centered critique of european cultural thought and behavior. Trenton: Africa World Press, 1994.
- ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social: Formas alternativas de educação em país descolonizado**. (Dissertação do mestrado) - Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Filosofia da educação. Rio de Janeiro. 1981.

ARANTES, Adlene Silva; GASPAS, Mônica Maria Gadêlha; OLIVEIRA, Patrícia da Silva. Uma ação a partir da literatura infantil afro-brasileira e africana nos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Nazaré.

[http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA9\\_ID9992\\_1508\\_2016223857.pdf](http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA9_ID9992_1508_2016223857.pdf)

ARENDR, Hannah. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**, v. 5, p. 221-247, 2000. Disponível em: . Acesso em: 20 março. 2023.

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escomburo**: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ASOGWA, I. S.; IBRAHIM, A. N.; AGBAKA, J. I. African baobab: Its role in enhancing nutrition, health, and the environment. In: *Trees, Forests and People*, Vol. 3, 2021.

BARBOSA ADÃO, A. Literatura Afro-brasileira Infanto-juvenil : Panorama e Discussão. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 60–78, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9352>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana, **Entre a magia da voz e a artesanian da letra: O sagrado em Manoel de Barros e Mia Couto**. 2007, 274, f. Tese de Doutorado (Faculdade de Filosofia) Universidade de São Paulo, 2007.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. A literatura de temática da cultura Africana e Afro-Brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para educação infantil. 2018, 2013, f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198374/PEED1348-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BAUM, D. A. *Annals of the Missouri Botanical Garden* Vol. 82, No. 3 (1995), pp. 440-471.

BRASIL, **LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL, **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pra incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 02 dez. 2023.

BRAY, M. et Al. *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. 2ª ed. Dordrecht: Springer, 2014, p. 365- 385.

BORGES, Sônia Vaz. **Amílcar Cabral: Estratégias políticas e culturais para a independência da Guiné e Cabo Verde**. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Lisboa, 2008.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**. In: R. Mest. Hist., Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010. Disponível em: [https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1IN8I5YjrMDY\\_MDA\\_606d5\\_/05A\\_Inclusaodahistoriacult\\_uraafro.pdf](https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1IN8I5YjrMDY_MDA_606d5_/05A_Inclusaodahistoriacult_uraafro.pdf). Acesso em: 4 maio. 2023.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. In Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins. Campinas, SP, v.2, nº 1, out. 2000.

\_\_\_\_\_. Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

CAMPOS, Américo. **História da cidade de Bissau até 1915**. 2ª edição. Lisboa, 2016.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar sociológico”**. Porto: Porto Editora, 2005.

- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. 5ª edição. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2011, p. 171-93.
- CARNEY, J. **Navegando contra a corrente: o papel dos escravos e da flora africana na botânica do período colonial**. In: Revista África, [S. l.], n. 22-23, p. 25-47, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/afrika/article/view/74569>. Acesso em: 4 dez. 2022.
- Campagnaro M., Goga N. Bambini «in cammino» nella letteratura per l’infanzia. Forme e figure nei libri illustrati. In M. Campagnaro (ed.), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l’infanzia e l’adolescenza* (pp. 73- 98). Roma: Donzelli. 2014.
- COSTA, Missilene Maria Silva. **Relações Étnico-Raciais e Práticas Pedagógicas com Literaturas infanto-Juvenil Afro-Brasileira**. 2019, 167, f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Identidade) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa. Recife, 2020. Disponível em: <http://www.tede2.ufpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8496>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- CASTIANO, José P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: Estudo de caso nos distritos de Báruè, de Sussundenga e da cidade de Chimoia Moçambique. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3092>. Acesso em: 21 jan. 2022
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África: metodologia e Pré-história da África**. v. 1. Brasília: UNESCO, 2010, pp. 38-58.
- DAWSON, Christopher. **Criação do Ocidente: a Religião e a Civilização Medieval**. Tradução de Maurício G. Righi. São Paulo: É Realizações, 2016
- DALLA-BONA, Elisa Maria; FONSECA, Jair Tadeu da. Analysis of childhood literature as a strategy in teacher training knowledge in reading, knowledge in choosing. **Educar em Revista** [online]. 2018, v. 34, n. 72 [Acesso em 26 dezembro de 2022], pp. 39-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62754>.
- DJALÓ, Tcherno. **O Mestiço e o Poder: Identidades, Dominações e Resistências na Guiné**. Lisboa: Nova Vega, 2012.
- Delors, Jaques et al. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação. Porto, Edições ASA.1996.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FLORESTAN, Fernandes. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOERGEN, P. L. Educación comparada : una disciplina actual u obsoleta?. **RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 1–2, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/13533>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Centro Universitário UNA. Belo Horizonte: Copyright, 2014.
- HAMPATÉ BÂ, Amaduo. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África: metodologia e Pré-história da África**. v. 1. Brasília: UNESCO, 2010, pp. 167-212.

- História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.** editado por M. Amadou Mahtar M'Bow. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Wmf Martins fontes, 2013.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil Brasileira: história e histórias.** São Paulo: Ática, 2007.
- MARTINS, Luana Scherer. Vozes e propostas para o ensino de literatura infantil na escola. 2021. 52 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MENDY, Peter Karibe. Amílcar Cabral e a libertação da Guiné-Bissau: contexto, desafios e lições para uma liderança africana efetiva; natureza da dominação colonial portuguesa. In: LOPES, Carlos (Org.). **Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral.** São Paulo: Unesp, 2012.
- MUDINBE, V.Y. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento.** Tradução de Fábio Ribeira. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.
- ODILA CANDÉ MONTEIRO, Artemisa. **Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994).** 2013. Tese (Doutora)- Universidade Federal da Bahia, 2013.
- OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração.** Catalão Universidade Federal de Goiás, 2011.
- PALHARES, Carlos Vinícius Teixeira. **A Percepção do trágico em cada homem é uma raça, de Mia Couto.** 2012. 80 f. Dissertação (Literaturas de Língua Portuguesa). Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.
- QUERINO, Mara Cleide Pereira de Oliveira. Representações de personagens meninas na literatura infantil negra. 2019. 62 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42347>
- RIBEIRO, Matilde. **Institucionalização das Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: Percursos e Estratégias – 1986 a 2010.** 2013. Dissertação (Doutorado em serviço Social) PUC-São Paulo, 2013.
- Saar, Felwine. **Afrotopia.** São Paulo: n-1 edições, 2019.
- SANTOS, Fernando Batista Dos. Igi Noşè no Reino De Obaráyí: Uma Etnografia acerca da presença do Baobá no Ilê Axé Opô Aganju, Bahia. 2016. 283 f. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17998?locale=en>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- SEMEDO, Maria Odete Costa. **As Mandjuandadi - Cantigas de Mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura.** Tese de Pós-graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SILÁ, Abdulai. **A Última tragédia.** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- SILVA, M.; CHRISTAL, W. Uma flor africana: literatura infanto-juvenil brasileira e relações étnico-raciais. **Leitura, [S. l.],** v. 2, n. 56, p. 74–87, 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.2015v2n56p74-87. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2316>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- SOUZA, Elizeu Clementino de e SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denice Bárbara. **A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil.** Revista da FAEEBA - Faculdade de Educação do Estado da Bahia: Educação e contemporaneidade., v. 17, n. p. 31-42. ja/ju 2008, 2008, Disponível em: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br/antiores/numero29.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea,** v. 15, n. 39. 2018.

Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4750/47966110>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. 2. ed., São Paulo: Odysseus, 2007.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. **Cabo-Verde e Guiné-Bissau**: as relações entre a sociedade civil e o estado. Recife: Ed. Do Auto, 2015. THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 427 p.

TODOROV, Tzevetan. A viagem e seu relato. **Revista de Letras**, v. 46 n. 1 (2006). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/50>. Acesso em: 16 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VANSINA, Jan. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010. P. 138-166.

VERMAAK, G.P.P. KAMATOU, B.; KOMANE-MOFOKANG, A.M. VIJOEN, K. Beckett. *African seed oils of commercial importance-cosmetic application*. S. Afr. J. Bot., 77 (4) (2011), pp. 920-933.

VIEIRA, I.; VIEIRA, S. LITERATURA INFANTIL. Revista Temporis[ação] (ISSN 2317-5516), v. 21, n. 01, p. 30, 10 jun. 2021.