

Lidiane Cossetin Alves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE)

<http://lattes.cnpq.br/9496261499317031>

<https://orcid.org/0000-0003-0678-1533>

lidicossetin@gmail.com.br

Lourdes Kaminski Alves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE)

<http://lattes.cnpq.br/2502060350876295>

<https://orcid.org/0000-0001-5108-4927>

lourdeskaminski@gmail.com

Submetido em: 20/10/2023

Aceito em: 02/12/2023

Publicado em: 20/12/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16636](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16636)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS: “CAPULANA: UM PANO ESTAMPADO DE HISTÓRIAS”

RESUMO

Expomos as relações entre a cultura afro-brasileira e africana e as Políticas Educacionais do Brasil, por meio da análise literária da obra “Capulana: um pano estampado de histórias” (Lima; Lemos, 2014), sobre o que expressam as Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 9.099/2017 – PNLD. Buscamos compreender se a obra literária em questão apresenta os dispostos nas políticas educacionais sobre a expressividade cultural afro-brasileira e africana, inserida nas instituições públicas de ensino básico no país. O estudo qualitativo, documental e bibliográfico retoma teóricos da Educação, Decolonialidade, Crítica Literária Infantil e Afro-infantil. Concluimos que a obra “Capulana” abrange o antirracismo, a cultura e a história afro-brasileira e africana, atendendo aos dispostos legais e ampliando-os.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Política Educacional. Crítica Literária. Antirracismo.

AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES, CULTURE AND HISTORY: “CAPULANA: UM PANO ESTAMPADO DE HISTÓRIAS”

ABSTRACT

In this study, we expose the relation between Afro-Brazilian and African culture and Brazil's Educational Policies, through the literary analysis of the work “Capulana: um pano estampado de histórias” (Lima; Lemos, 2014), and on what the Laws No. 10,639/2003, No. 11,645/2008, and No. 9,099/2017 – PNLD. We aim at understanding whether the literary work presents the provisions in the educational policies on Afro-Brazilian and African cultural expressiveness, as part of the public basic education institutions in the country. The qualitative, documentary, and bibliographic study revisits theorists of Education, Decoloniality, Children's and Afro-Children's Literary Criticism. We found that the work “Capulana” covers anti-racism, Afro-Brazilian and African culture, and history, as well as corresponding to the legal provisions and expanding them.

Keywords: Children's Literature. Educational politics. Literary criticism. Anti-racism.

POLÍTICAS EDUCACIONALES, CULTURA E HISTORIA AFROBRASILEÑAS Y AFRICANAS: “CAPULANA: UM PANO ESTAMPADO DE HISTÓRIAS”

RESUMEN

Exponemos las relaciones entre la cultura afrobrasileña y africana y las Políticas Educacionales del Brasil por medio del análisis literario de la obra “Capulana: um pano estampado de histórias” (Lima; Lemos, 2014), sobre lo que expresan las Leyes 10.639/2003, 11.645/2008 y 9.099/2017 – PNLD. Buscamos comprender si la obra literaria en cuestión presenta los dispostos en las políticas educacionales sobre la expresividad cultural afrobrasileña y africana, inserida en las instituciones públicas de enseñanza básica en el país. El estudio cualitativo, documental y bibliográfico retoma teóricos de la Educación, Decolonialidad, Crítica Literaria Infantil y Afroinfantil. Concluimos que la obra “Capulana” abarca el antirracismo, la cultura y la historia afrobrasileña y africana, atendiendo a los dispostos legales y ampliándolos.

Palabras Clave: Literatura Infantil. Política Educacional. Crítica Literaria. Antirracismo.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo parte da premissa de pensar sobre qual crítica literária, os professores de literaturas, bem como os pesquisadores das literaturas devem atentar-se para questões urgentes na sociedade brasileira, à exemplo do racismo estrutural e seus mitos de democracia racial engendrados desde as práticas culturais às políticas públicas, em especial as educacionais.

A leitura literária e o ensino da literatura, muito associados às pesquisas e críticas literárias, necessitam ancorar-se nas realidades interiores e exteriores do texto literário, relacionando o que há além da literatura – na sociedade em sua complexidade –, com o que há em seu interior – nas tramas estéticas da obra literária –, como pressupõe Antonio Candido (1989, 2006). Tal movimento permite ao crítico compreender a sociedade em que se aloca a literatura, bem como a estrutura dos recursos estéticos e valorativos do interior da obra literária, sendo, pois, um movimento recíproco.

Neste sentido, avaliar a situação em que se encontram as políticas públicas que se relacionam com os livros, no Brasil, é relevante para que também compreendamos quais são as obras literárias que circulam no país e como alcançam as pessoas. O momento político e de governo; as políticas de governança e as políticas públicas permanentes; as leis, medidas, decretos e normativas; são elementos que podem nos orientar sobre quais caminhos já percorremos e quais ainda devemos traçar – na educação, na pesquisa, na produção literária, na recepção e fruição das obras, na crítica literária e na reivindicação de direitos para atingirmos os avanços necessários penitentes ao literário e ao social.

Posto isso, partimos de uma leitura crítica e análise literária da obra de literatura infantil “Capulana: um pano estampado de histórias” (Lima; Lemos, 2014), suas potências de resistência, reconhecimento e compartilhamento entre as populações brasileiras e moçambicanas e as Políticas Educacionais do Brasil, enfaticamente o PNLD (Brasil, 2017) e a “Lei de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2003a, 2008). A relação entre a obra analisada e tais políticas que a envolvem são pertinentes à fruição literária e ao compromisso social de estabelecer medidas antirracistas na sociedade brasileira. Assim, as referidas políticas abarcam a seleção e a aquisição das obras literárias pelo aparato estatal e regulamentam quais obras devem ser distribuídas em instituições públicas de ensino básico. Então, buscamos compreender como a obra literária em questão apresenta os dispostos nas políticas educacionais sobre o antirracismo nas obras distribuídas em ambientes da educação básica da rede pública brasileira. Para isso, recorreremos aos estudos qualitativo, documentais e bibliográficos que

retomam teóricos da Educação, da Decolonialidade e de abordagens críticas voltadas à leitura literária, incluindo a Literatura Infantil Brasileira e Afro-infantil.

Portanto, ao longo do primeiro tópico, “Políticas educacionais: PNLD e ‘Lei de história e cultura afro-brasileira e indígena’”, debatemos sobre as normativas e legislações que abarcam a inserção da obra literária “Capulana: um pano estampado de histórias” (Lima; Lemos, 2014). Em seguida, no tópico “Uma literatura antirracista no PNLD” realizamos a análise da referida obra literária infantil, discutindo as potencialidades expressivas das narrativas verbo-visuais ao debate antirracista. Logo, tecemos considerações a fim de evidenciar as relações entre a referida obra literária e as políticas públicas educacionais que possibilitam que “Capulana” esteja nas escolas brasileiras.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PNLD E “LEI DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”

Dermeval Saviani (2008, p. 7) sinaliza que a “política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Logo, os regimes de governo e as Constituições do Brasil atendiam, e atendem, ao modelo de Estado esperado para o momento em questão, submetendo as demais políticas ao modelo estatal vigente.

Sendo assim, destacamos que as políticas dos livros e materiais didáticos no país já atenderam inúmeros sentidos do ensinar desde seu surgimento: ao longo do Estado Novo, as políticas e suas obras didático-pedagógicas possuíam cunho populista, de ensino e métodos tradicionalistas e escolanovistas; também, as associações entre o Estado e os organismos internacionais intensificam-se em tal período, originando as primeiras parcerias público-privadas¹ referente às políticas do livro no Brasil².

De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, com referência ao ano de 2019, a leitura por estudantes do ensino fundamental está relacionada com a classe social a qual pertencem. Entre os estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais,

¹ Sobre as intencionalidades de organismos externos nas políticas de governo e nas políticas de Estado sob interferências neoliberais na educação, sobre as parcerias público-privadas, consultar: Cossetin (2017), Pereira, Cossetin e Garcia (2023), Cossetin, Domiciano e Figueiredo (2021). É imperativo asseverar que “Observamos uma apropriação pelos representantes do capital de espaços de discussão, de decisão e de definição das políticas públicas, assim como apropriaram-se de enunciados que eram próprios da classe trabalhadora, como exemplo da busca pela qualidade na educação. Reconfigurou-se o mercado como novo parceiro na formulação e até mesmo implementação de políticas, o que engendrou uma articulação entre o Estado, os representantes dos setores privados e das organizações não governamentais” (Cossetin, 2017, p. 25).

² Ao longo da ditadura militar brasileira, o sentido apregoado pelos materiais e livros encaminhados às escolas previam a intensificação dos valores e abordagens pelos princípios cívico-militares, de obediência, do utilitarismo e da elevação do pensamento nazifascista. Com a redemocratização do país, observamos o sentido democrático do ensino emancipador nas políticas do livro, todavia influenciadas pelas parcerias público-privadas em tais programas, legislações, aquisições e distribuições de materiais didáticos e literários no país.

49% leem; as crianças de cinco a dez anos de idade responderam que “gostam muito” de ler (46%) e “gostam” de ler (42%). As classes sociais e seus gostos pela leitura se apresentaram do seguinte modo: a classe A se apresenta com 83% de apreço pela leitura; a classe B, com 83%; a classe C, com 78%; e as classes D e E, em conjunto, 67% apresentam algum apreço pela leitura – sugerindo que a classe social dos brasileiros e o “gosto” pela leitura se relaciona com a possibilidade de ler e a oportunidade de aprender a gostar da leitura. Entre os impedimentos para a leitura, salientaram a falta de tempo, o gosto pela leitura, a falta de paciência e o analfabetismo. Já entre a motivação para a leitura, destacaram o gosto pela obra literária; e entre os fatores que influenciam a leitura, citaram a temática/assunto, o título e capa e, a indicação de professores e outras pessoas (Instituto [...]; Itaú [...], 2020).

À vista disso, evidenciamos que as classes sociais mais baixas possuem menos apreço pela leitura, que é asseverada pelo tempo disponível para leitura, o gosto, a paciência e o analfabetismo e, sobretudo, o não acesso aos livros. Portanto, ao dissertarmos sobre as políticas educacionais que ampliam as possibilidades de acesso à leitura, é imprescindível que reflitamos sobre como atender aos anseios e necessidades desses sujeitos que, devido às inúmeras instâncias de subalternidades possíveis, não aprenderam a gostar da leitura ou nunca puderam exercer tal gosto. Assim, salientamos que a literatura nas escolas pode nos despertar “o desejo de refletir sobre as condições que a tornam possível, uma vez que ela é legitimada pelo sistema educacional e as apropriações e recepções feitas conferem-lhe, sem dúvida alguma, um estatuto, seja ele literário ou pedagógico, ou ambos” (Paiva, 2008, p. 3).

Por fim, é salientamos que os Programas que envolve(ra)m a distribuição de obras literárias no país são fundamentais para que cultivemos a leitura literária e sua fruição em todas as comunidades brasileiras, para que se possa de fato democratizar o acesso à leitura literária.

2.1 Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD

Os Programas que atendem às distribuições de livros em escolas públicas brasileiras receberam várias nomenclaturas ao longo de suas existências, passando por reformulações, atualizações, novas comissões de implementações e avaliações. O Programa que inaugura as políticas do livro no Brasil foi criado em 1929, sem efetiva atuação, tornando-se foco governamental em 1937, com o objetivo de distribuição de material didático às instituições de ensino brasileiras, sob determinação do Instituto

Nacional do Livro (Brasil, 1937). Desde sua criação, os programas que abrangem obras didáticas e literárias no país respaldavam as políticas de governo: com marcas de utilitarismo no Estado Novo e Ditadura Militar, promovendo o ensino da língua oficial, dos valores e das censuras de cada momento histórico brasileiro.

Em 1985 ocorre a promulgação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (Brasil, 1985). Com tal normativa, entre outras deliberações, os livros didáticos passaram a ser indicados pelos professores, descentralizando as opções de escolha das obras didáticas utilizadas no país. Outrossim, a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, na década de 1990, foram criadas comissões de avaliações dos livros enviados às instituições escolares e, em seguida, os Guias do Livro são apresentados às editoras, escolas, professores e população. Com publicações alternadas por etapas de ensino, o PNLD passa a divulgar os Guias e, em seguida, as escolhas das obras utilizadas nas instituições públicas são realizadas, considerando-se a opção e recomendação de professores e da escola.

O atual PNLD³ leva a nomenclatura de Programa Nacional do Livro e do Material Didático, aprovado pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (Brasil, 2017), tratando-se de uma política educacional brasileira, de abrangência nacional, que busca “disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital” (Brasil, 2017). A função de tal política, na prática escolar, é oferecer materiais de cunho didático e de fruição que promovam não apenas a prática educacional, mas também a oportunidade ao lúdico e apreciação da leitura. Em seus objetivos, o referido Decreto aponta “III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes” (Brasil, 2017); bem como destaca em suas diretrizes: “I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; [...]; IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância” (Brasil, 2017). Ainda mais, em 2018 foram realizados novos editais de chamamento para inscrição de obras literárias a serem adquiridas e distribuídas nas instituições de ensino básico da rede pública brasileira. Foram oferecidos, posteriormente, os Guias Literários referentes ao edital, em igualdade de execução dos materiais didáticos.

³ Inúmeras outras políticas envolvem-se direta ou indiretamente com o PNLD: a Política Nacional do Livro (Brasil, 2003b), o Plano Nacional do Livro e Leitura (Brasil, 2011), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (Brasil, 2009), entre outras.

2.2 "Lei de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003a), instituiu obrigatoriedade do ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira, intensificando a necessidade do “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003a). Ainda, na legislação, asseverou-se a urgência de que o conteúdo seja ministrado em todo o currículo escolar, mas assinalou como especiais as áreas de “Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003a). Já em 2008, houve nova configuração da Lei, que incluiu a “História e Cultura Afro-Brasileira e **Indígena**” como obrigatoriedade dos currículos escolares brasileiros, por meio da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (Brasil, 2008), sendo um marco de reconhecimento da população brasileira a partir de seus povos originários na constituição da nação. De acordo com a Lei nº 11.645/2008,

[...] torna-se **obrigatório** o estudo da **história e cultura afro-brasileira e indígena**. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da **história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira**, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, **resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil**. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, grifos nossos).

Evidenciamos que existência de legislações que obrigam, na abordagem escolar, a discussão sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo da rede de ensino do país apresenta grandes características políticas, culturais e sociais do Brasil, a saber: a persistência histórica do racismo estrutural em todos os âmbitos da sociedade, com ênfase à discussão escolar; a negligência de tais assuntos e conteúdos em toda a realidade escolar nacional; a urgência de políticas públicas educacionais que buscam a extinção do racismo estrutural do país e o reconhecimento da importância da população africana e dos povos originários do Brasil na constituição do povo brasileiro.

Há muito Abdias do Nascimento denunciava o racismo estrutural e o genocídio dos africanos e seus descendentes brasileiros e dos povos originários do país como política nacional para incontáveis instâncias da sociedade brasileira, inclusive as educacionais. O

intelectual Nascimento (1982) aponta o mito da democracia racial⁴ como o mais perverso e disfarçado genocídio da população brasileira. Portanto, assevera que o pensamento pelo viés do Quilombismo é alternativa essencial para a alteridade dos afro-brasileiros:

O nosso se configura como um problema de direitos humanos, direitos de soberania, de autodeterminação e de protagonismo histórico. O Quilombismo nos ensina que nós, negros, precisamos construir nossas próprias instituições independentes e progressistas, consolidar nossa coesão e força política, reconstruindo e fortalecendo a nossa comunidade para podermos sobreviver numa sociedade racista. Além disso, a longo termo, **necessitamos criar nossa alternativa à sociedade racista, na forma de uma comunidade saudável, na qual nossos filhos possam crescer saudáveis de corpo e espírito, sem as distorções inerentes à dominação de origem européia.** [...] O Quilombismo põe sua primeira ênfase na criança: [...] o ensino em todos os níveis – do pré-escolar ao superior. Outra urgente prioridade do Quilombismo é a **recuperação do nosso auto-respeito e da nossa história.** [...] A história africana, a verdadeira imagem de nossas civilizações, devem ter um lugar eminente nos currículos escolares, e as crianças devem ser alertadas para o fato de que **essa educação constitui uma resposta às distorções racistas inventadas pela “ciência” européia para assegurar sua dominação.** A sociedade quilombista não é uma sociedade exclusivista de negros; ela é de todos os brasileiros, brancos, negros, índios e orientais; uma sociedade igualitária em todos os sentidos (Nascimento, 1982, p. 32-34).

Sendo assim, a epistemologia quilombista proposta por Abdias do Nascimento instiga a sociedade brasileira a reerguer-se por meio do pensamento afrocêntrico, no sentido de evidenciar a reconstrução do país pelo respeito à história de inúmeros povos que constituem o Brasil, buscando a soberania de toda a população e extinguindo as subalternidades. Nesse aspecto, podemos salientar que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003a, 2008) são pequenos passos percorridos pela política pública brasileira na luta antirracista, ao menos na Educação, sustentando a importância do pensamento quilombista para o desenvolvimento justo e digno dos brasileiros, proposto desde os estudos do intelectual negro Abdias do Nascimento.

3 UMA LITERATURA ANTIRACISTA NO PNLD

“Capulana: um pano estampado de histórias” (Lima; Lemos, 2014) foi avaliada e aprovada como obra do PNLD Literário para 2023⁵, a ser entregue nas escolas brasileiras após finalizados os trâmites dos editais. A referida obra de literatura infantil é de autoria da brasileira psicóloga e cientista social Heloísa Pires Lima e do moçambicano sociólogo

⁴ “O supremacismo branco no Brasil criou instrumentos de dominação racial muito sutis e sofisticados para mascarar esse processo genocida. [...] O mito da “democracia racial” mantém uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e tão destrutivo quanto aquele dos Estados Unidos ou da África do Sul. A “democracia racial” funciona num nível teórico e prático, fornecendo as justificações da contínua e sistemática opressão e miséria das massas negras. [...] os cientistas sociais brasileiros convencionais (brancos) dirão que [...] os brasileiros brancos não têm preconceito contra o negro [...]. Para os afro-brasileiros, porém, nossa tradição científica afrocêntrica, assim como a realidade dos fatos da vida brasileira, nos informam diferentemente (Nascimento, 1982, p. 28-29).

⁵ Portaria nº 19, de 12 de abril de 2023 (Brasil, 2023).

Mário Lemos. A obra foi ilustrada pela argentina Vanina Starkoff, ilustradora de literaturas infantis. Na obra, sobre Heloísa Pires Lima, há o apontamento: “A escassez de personagens negros na literatura levou a escritora a iniciar uma extensa pesquisa sobre a cultura africana e a escrever suas próprias histórias” (Lima; Lemos, 2014, p. 48).

Assim, “Capulana” (Lima; Lemos, 2014) é uma das obras distribuída nas escolas públicas brasileiras por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, de referência para 2023, com indicação para estudantes do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental – mas não restrito a eles. Ademais, o conteúdo temático da obra aborda a cultura afro-brasileira e africana, também relacionada com a cultura dos povos originários brasileiros. Sobre isso, Aparecida Paiva (2008) assevera a relevância de oportunizar às crianças uma literatura que se relacione com as possibilidades das experiências humanas – além do conteúdo fantasioso de contos de fadas, por exemplo. A autora discute que

Um drama humano enquanto uma forma emblemática de existência é surpreendente e, assim, epifânico [...]. Ele é corpóreo e concreto porque nos identificamos com ele, porque vislumbramos o quanto é plausível de nos atingir [...]. Por um lado, o leitor vai compartilhar do drama narrado dentro de um quadro mais amplo que são os dramas da humanidade, mas ele também pode se relacionar com o drama, transformando-se de espectador a parte do enredo que se desenrola, por meio de identificações pessoais. [...] a literatura [...] se transforma em possibilidade de construção de respostas existenciais, necessárias aos projetos pessoais e coletivos (Paiva, 2008, p. 3).

Logo, é importante compreender como estão dispostos os elementos antirracistas na literatura infantil de “Capulana” (Lima; Lemos, 2014), evidenciando as potencialidades que a fruição da obra pode gerar nos leitores brasileiros, especialmente aos estudantes do ensino fundamental da rede pública de educação básica do país.

Sabendo que há muito interesse pela leitura literária na infância (Instituto [...]; Itaú [...], 2020), evidenciamos que a obra “Capulana” (Lima; Lemos, 2014) possui recursos estéticos capazes de incentivar e potencializar uma leitura prazerosa às crianças, de reconhecimento e identificação, como disserta Paiva (2008). Como obra pertencente ao PNLD, que debate as questões antirracistas, “Capulana” (Lima; Lemos, 2014) também pode alavancar os pressupostos antirracistas da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008).

No mesmo sentido do debate das significâncias entre a obra e o leitor, Antonio Candido (1989, 2006) também apresenta que a composição da literatura em seu contexto deva ser complementar, uma vez que pode considerar os

[...] problemas humanos em geral e aos sociais em particular, focalizando os que são fermento de drama, desajustamento, incompreensão. Isto, porque no seu modo de entender ela [a literatura] tem a missão de contribuir para libertar o homem e melhorar a sua convivência. Assim, [...] o que funde problemas pessoais com problemas sociais, preferindo os que são ao mesmo tempo uma coisa e outra

– como por exemplo a pobreza, que dilacera o indivíduo, mas é devida à organização defeituosa da sociedade; ou o preconceito, traduzido em angústia, mas decorrendo das normas e interesses dos grupos. E por aí afora (Candido, 1989, p. 39).

Outrossim, o autor assevera que “o externo se torna interno [...]”. O elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros” (Candido, 2006, p. 16). Assim sendo, evidenciamos tais potencialidades internas da obra, sinalizando suas potências externas.

3.1 Leituras críticas de “Capulana: um pano estampado de histórias”

O primeiro contato com a obra literária é sensorial: tocar um livro com as mãos, folheá-lo e sentir suas texturas e gramatura das páginas; sentir o cheiro “de livro novo” ou “de livro velho” em suas páginas impressas; visualizar as cores, ilustrações, disposições das palavras, identificar a diagramação, ler as informações de capa, contracapa, verso e orelhas do livro; todas ações mediadas pela experiência sensorial já compõem a primeira leitura da obra, sendo essencial para que nos dediquemos à leitura integral ou a descartemos “para outra hora”. A aproximação sensorial com a obra evidencia nossa afetividade com ela, desperta interesses e faz com que nossas memórias de outras leituras sejam evocadas. Em tal ponto da leitura literária, então, acionamos nossos sentidos e afetividades, íntimos e diversos para cada leitor, subjetivos e também coletivos. Assim, “Capulana” (Lima; Lemos, 2014) é impressa em cores vibrantes, com dimensões grandes de 22 cm por 30 cm e papel durável com alta gramatura. Ademais,

As imagens, assim como as palavras podem carregar conotações. O ângulo, o enquadramento, efeitos de cor ou tonalidade ou até mesmo a iluminação, que realça ou esconde determinados aspectos da imagem a gosto do ilustrador, carregam a ilustração com significados sociais capazes de estimular interpretações que não estão contidas no texto. Assim sendo, o ilustrador tem o poder de complementar o sentido do texto. A ilustração fala do texto a seu modo, com um repertório plástico singular que determina a sua força demonstrando seu caráter narrativo (Freire, 2004, p. 5).



Fonte: “Capulana: um pano estampado de histórias” (Lima; Lemos, 2014).

As ilustrações surgem em páginas inteiras, acompanhadas da narrativa escrita em páginas de fundo branco; já a disposição do texto e das palavras é apresentada com muita diversidade: em itálico, por vezes em maiúsculas, também em versos, dispostas em linhas retas e em linhas curvas – sempre a depender da intenção narrativa, que posteriormente abordaremos. Assim, composta por vários recursos verbo-visuais, “Capulana” (Lima; Lemos, 2014) pode despertar inúmeros sentidos e afetividades em seu leitor.

Então, dado o primeiro contato com a obra, passamos a “saboreá-la”. “Capulana” (Lima; Lemos, 2014) apresenta uma narrativa em primeira pessoa desde o olhar de uma garota, ainda criança, que não é nomeada até determinado momento da narrativa. A linguagem empregada percorre o universo linguístico e psicológico de uma criança, não apenas utilizando da linguagem verbal para compor a narrativa, mas também da visualidade das palavras. Assim como destacado na Figura 1, no momento em que a personagem narra os acontecimentos, apresenta ao leitor a ambientação e o mote para o início da narrativa, as linhas que abarcam a narração são retas; já no momento em que a personagem narra “cantando os versos”, ou nos conta o fato “cantando”, a fonte das palavras torna-se maiúscula, com linhas em ondas e com palavras “esticadas”, repetidas e rimadas em sua sonoridade cantada, como as palavras “VOOU, VOOU, VOOU” e “LEVOU, LEVOU, LEVOU” (Lima; Lemos, 2014, p. 6). Destarte, a disposição verbo-visual encontra-se com o sentido narrativo de divertimento da personagem ao contar-nos sobre suas alegrias: são recursos literários de complementariedade, pois intensificam os sentidos estéticos, lúdicos e catárticos que a narrativa intenta despertar em seu leitor. Nesses casos de sonoridades, rimas e diversificadas disposições visuais do texto há

intensificação da leitura e associação com a ação do brincar, do jogar e do cantar, pois “A literatura infantil divide essa condição [cultural], por exemplo, com o brinquedo” (Paiva, 2008, p. 3). Desse modo, o sentido lúdico da leitura pode ser evocado, somando às afetividades e sensorialidades.

A primeira camada da narrativa, então, é dada pela perspectiva de uma garota, narradora e personagem principal da obra. Ainda, há a segunda camada narrativa, que compreendemos existir a partir da figura de um menino de Maputo, de Moçambique. Tais camadas são alternadas ao longo da obra: quando aparecem de cor alaranjada, trata-se da narração da protagonista; quando surgem de cor roxa acinzentada, é Tulany quem apresenta a narração. O menino é personagem de extrema importância na narrativa, apresentado pela protagonista quando encontra um presente enviado por ele: “O presente era uma capulana. Ganhei de meu amigo Tulany. Lá em Maputo, capital de Moçambique onde ele nasceu” (Lima; Lemos, 2014, p. 6).

Logo, a segunda camada narrativa é contada por Tulany, em perspectiva de retomada de memórias. O garoto moçambicano apresenta um diálogo narrativo com a protagonista, evidenciando as importâncias culturais de seu povo por meio de mitos, fábulas, histórias de literatura oral, e memórias suas e de seus antepassados. A primeira narração que Tulany evoca em seu diálogo com a protagonista diz respeito à importância social, cultural e histórica das capulanas: “[...] na minha terra a maioria das mulheres não sabe ler e escrever, mas, mesmo analfabetas, elas escrevem os seus diários também. Como? Com as capulanas! Para muitas mulheres, o baú de capulanas é uma fonte imensa de informação, é como um baú de histórias” (Lima; Lemos, 2014, p. 11).

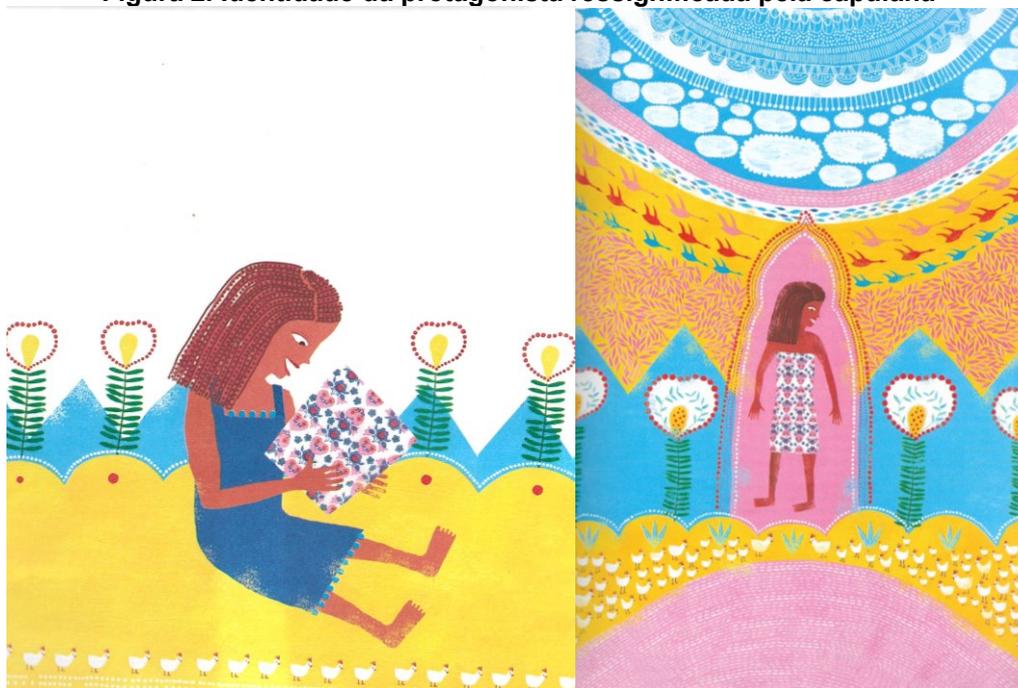
Assim, Tulany inicia as narrativas de como as mulheres de sua família empregam as capulanas em todos os momentos sociais e culturais de importância em suas vidas: o nascimento de cada filho, os casamentos, os presentes muito amorosos, para a coragem de enfrentar animais perigosos, para registro de suas próprias histórias a partir das narrativas visuais bordadas e tecidas nas próprias capulanas. Ainda no interior da camada narrativa de Tulany são apresentadas as memórias, mitos e fábulas de seus antepassados, destacadas, então, por fonte em itálico; compreendemos todas narrativas em itálico como a terceira camada narrativa: a camada narrativa das memórias. Sobre as capulanas,

[...] a nomeação do tecido como capulana – originário do tronco linguístico Banto [...]. O nome procederia de famosas feiras periódicas realizadas nas terras do chefe tradicional Pulana Mpfumo no século XIX, [...] de Maputo. Logo, ao se deslocarem para comprar, as pessoas diziam *ni a ka-Pulana* no idioma Ronga,

que significa “vou às terras do Pulana”, motivo pelo qual os tecidos, muito vendidos nas feiras, teriam adquirido esse nome (Santos, 2017, p. 15).

Ademais, quando a protagonista recebe a capulana de presente de Tulany, ela também apresenta suas ressignificações, ilustrada pela Figura 2:

Figura 2. Identidade da protagonista ressignificada pela capulana



Fonte: “Capulana: um pano estampado de histórias” (Lima; Lemos, 2014).

Eu corri para ver o pedacinho de surpresa sobre minha cama. [...]. De longe parecia um pequeno pacote, mas na verdade era um pano dobrado em outro e mais outro pedaço. Eu desdobrei a peça, e logo o que estava escondido ficou estendido no ar. Era uma quantidade imensa de tecido. [...]. E foram tantas as maneiras de me deixar bonita, assim e, depois, de outro jeito. [...]. Olhando, é uma roupa parecida com a minha canga de praia, mas não é igual. [...]. as suas estampas têm o poder de tornar muito importante quem as usa ou desenha. E também quem aprende sobre elas. [...]. eu fiquei repetindo o nome ca-pu-la-na enquanto o pano virava uma saia, depois um vestido comprido e até um turbante de cabeça. (Lima; Lemos, 2014, p. 6-16).

A protagonista, na primeira ilustração (Figura 2), é apresentada com o embrulho da capulana que recebera de Tulany; em tal ilustração, ela veste uma roupa azul, está sentada em um “chão” amarelo com espécies de flores em segundo plano e o fundo da ilustração está branco. Ao passo em que a menina se veste com a capulana, toda a narrativa visual que a envolvia na primeira ilustração é ressignificada – tal como sua compreensão sobre as capulanas são ressignificadas ao longo das narrativas do menino Tulany.

Portanto, quando a protagonista veste-se com capulana, sua identidade também é ressignificada, ampliada; no ato de vestir, a protagonista é envolta por toda a narrativa não-verbal que os bordados e tecidos da capulana carregam, evidenciados visualmente: o

chão amarelo é incrementado por gramíneas a animais, seu fundo branco é preenchido por folhas coloridas, aves voando, nuvens passando e incontáveis camadas de cor e texturas visuais. Ademais, das informações sobre os personagens da obra, sabemos que a menina vive em São Paulo, já Tulany conhecemos como um menino de Maputo, sendo apenas a partir da ilustração que ambos personagens são apresentados como crianças negras. Tais informações visuais são imprescindíveis para a compreensão leitora sobre a carga simbólica da narrativa verbo-visual. De acordo com Cossetin Alves, Cossetin e Schweig (2022, p. 170), ao passo em que a criança se reconhece na obra literária e estabelece “com o personagem o sentimento de semelhança, igualdade e importância, são situações de relevância no ato da leitura, asseverado pelo histórico de um país com obras literárias de cunho elitista e branco, expressivamente racistas e segregadoras”. Isto é, a narrativa visual é essencial para a complementariedade da obra verbal, pois salienta a profundidade de sentidos de reconhecimento e ressignificados que a protagonista, uma criança negra de São Paulo, concebe ao entrar em contato com a capulana e seu significado sociocultural.

De acordo com Aracy Martins e Rildo Cosson (2008, p. 4), a representação da negritude e as identidades que se desenvolvem na narrativa literária engajada com as questões políticas e culturais no sentido emancipador dos sujeitos – como “Capulana” (Lima; Lemos, 2014) –, apresentará

[...] textos [que] realizam uma operação estética de posituação do que era desvalorizado pelo olhar estranho ao grupo, ou seja, a reivindicação da diferença, preenchendo lacunas, denunciando e desconstruindo os estereótipos. [...]. A posição de personagens periféricas é trocada pela de protagonista e o negro, antes infantilizado, assume o comando de sua vida. **A caracterização corporal passa a ser dignificada**, e a sensualidade exacerbada perde espaço para os conflitos psicológicos, entre outros aspectos, de **uma estética da identidade comprometida com a representação do negro**. [...] cumpre não perder de vista que toda **política da representação requer uma estética da identidade a fim de que os indivíduos e os grupos se reconheçam como iguais em suas diferenças** (Martins; Cosson, 2008, p. 4).

Neste sentido, para a protagonista, o ato de compreender-se com identidade de partilha das similitudes com a história, a cultura e a memória da população africana é a retomada de sua própria história como sujeita negra brasileira – que, como afirma Abdias do Nascimento (1982), é transpassada pela violência do racismo estrutural e histórico, engendrado por políticas de branqueamento, apagamento e extinção das populações africanas e de seus descendentes do Brasil; que devem urgentemente ser reescrita pela perspectiva afrocêntrica do quilombismo. Para o estudioso Kabengele Munanga (2019, p. 16), “o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se

pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais”, significando que suas construções, reformulações e ressignificações são e estão em constante movimento de retomadas históricas e relações com o presente, muito relativas às vivências socioeconômicas e socioculturais. Sendo assim, como resultado das reformulações e ressignificações da protagonista, tanto a textualidade quanto a visualidade da obra evidenciam o momento de ampliação de reconhecimentos identitários da personagem afro-brasileira, que se aproxima identitária e afetivamente com suas raízes africanas pela capulana.

Assim que as narrativas das crianças se mesclam, a menina realiza uma associação pertinente:

[...] ca-pu-la-na [...]. Seria uma palavra portuguesa? Eu sei que em Moçambique as pessoas falam português. Mas são poucas. Tulany diz que outras quarenta línguas são faladas por lá. [...]. Um dia, contei pro Tulany que os idiomas dos indígenas daqui são muito diferentes do português. E que eles também sabem se vestir sem usar uma só peça de roupa. Cobrem o corpo com desenhos. Eles aprendem a fazer a tinta certa para a pele. E com ela fazem pinturas lindas, de todo tipo e com cores diferentes, uma para cada ocasião. Algumas, eles só vestem em rituais sagrados. E esses desenhos também falam, como as capulanas. Contam se a pessoa é casada ou não, se é deste ou daquele grupo, se é um chefe ou uma chefe ou qualquer outra mensagem (Lima; Lemos, 2014, p. 16).

Logo, por meio da linguagem utilizada por uma criança, a narradora protagonista aproxima a cultura de contar histórias dos povos africanos com a dos povos originários brasileiros, também comparando que as línguas faladas no país divergem da língua do colonizador português – seria, então, às vias da imaginação e compreensão de uma criança, um modo de narrar a decolonização do pensar infantil: percebendo semelhanças e diferenças, evidenciando a existência de mais de uma identidade, compreendendo a pluralidade de povos, culturas, modos de viver, línguas a falar e compreensão de compartilhar histórias com dignidade. Ademais, outras associações entre as culturas são feitas pelas crianças narradoras, destacando a efetividade da cultura africana na constituição da cultura brasileira:

E conversa daqui e conversa de lá, nós descobrimos que no Brasil de antigamente fazia muito sucesso uma dança chamada maxixe. E não é que dizem que foram os moçambicanos que trouxeram essa dança pra cá, há muito tempo? Vieram dançando o maxixe e não pararam mais. Bem ao sul do país de Tulany, tem um lugar chamado Maxixe. Mas lá essa dança é chamada de marrabenta. O músico toca, toca, até a corda marrabentar! (Lima; Lemos, 2014, p. 19).

FESTA QUE É FESTA
É MAIS QUE BATUQUE A TOCAR,
TEM QUE TER CAPULANA A GIRAR
NA RODA DA MARRABENTA (Lima; Lemos, 2014, p. 21).

Sendo assim, compreendemos um novo movimento narrativo de decolonialidade pelo olhar infantil: a dança maxixe, brasileira, que outrora fora a dança marrabenta do povo de Maxixe é exemplificação de resistência afrodiaspórica, ressignificada no Brasil como expressão afro-latino-americana. Portanto, o modo de aproximar culturas por suas raízes e/ou semelhanças pode implementar ou ampliar sentidos de semelhanças e reconhecimentos entre os sujeitos personagens da obra literária e seus leitores, uma vez que “por meio do texto literário, o indivíduo pode ter contato com a realidade que o cerca e assim, ser capaz de elaborar e reelaborar melhor suas questões a respeito de si, do outro, do mundo e da vida” (Pestana, 2019, p. 1). Isto é, o (re)conhecimento, o respeito e a aproximação às diferenças pode ampliar as possibilidades de humanização dos sujeitos – valendo-nos da relação intra-extratextuais (Candido, 2006) e pela perspectiva revolucionária do Quilombismo (Nascimento, 1982).

A narrativa continua em tom de brincadeira, de rimas e versos, de conversa, de diálogo, troca de conhecimentos. Em dado momento, Tulany nos apresenta o nome da protagonista brasileira:

Outro dia vi minha mae vestida de uma capulana diferente. Diferente pelo tamanho e pela capacidade de possuir muitas cores, senão todas as cores do mundo. Você não acredita, **Dandara**? Então, já te conto como ela ganhou a capulana preto-mar-azulada-esbranquiçada-e-amarelo-sol-esverdeada, a “capulana camaleão” (Lima; Lemos, 2014, p. 23).

Assim, Tulany nos apresenta mais uma faceta da composição identitária da garota narradora: seu nome é Dandara. Carregar o nome de uma das mais importantes guerreiras brasileiras é intensificar os significados da (re)construção de uma identidade negra de força e dedicação aos princípios de liberdade, igualdade e dignidade. Dandara dos Palmares foi a mulher negra que guerreou desde a República dos Palmares para a libertação dos povos escravizados no Brasil. Sua figura histórica é

Descrita como uma heroína, Dandara dominava as incríveis técnicas da capoeira e lutou ao lado de homens e mulheres nas muitas batalhas e ataques a Palmares, estabelecido no século XVII na Serra da Barriga, situada na então Capitania de Pernambuco [...]. Sempre perseguindo o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando o que estava em jogo era a segurança do quilombo e a eliminação dos inimigos. [...]. A grande líder é recordada pelo povo negro, como aquela que lutou e permaneceu lutando. A mulher negra que guerreava juntamente com o exército de Zumbi composto de maioria masculina, porém muitas vezes até liderava-o. **Passou a ser uma figura que carrega representatividade**, para aqueles que acreditavam que resistindo iriam vencer a grande batalha. [...]. **Essas personagens apagadas pela História são [...] uma grande inspiração para homens e mulheres se tornarem mais fortes e lutarem para que essas histórias sejam reconstruídas à luz de uma força e resistência** (Rocha; Rocha, 2019, p. 45-53, grifos nossos).

Neste ínterim, a construção identitária da personagem narradora de “Capulana” (Lima; Lemos, 2014) é fortificada pela simbologia histórica disposta pelo nome Dandara. Como pontuam Rocha e Rocha (2019) retomar a figura heroica de Dandara dos Palmares é uma ação de resistência e força. Outrossim, tal força da menina Dandara, a protagonista da obra infantil, também é intensificada pela história da capulana:

A capulana foi utilizada na luta de libertação por guerrilheiras e militantes, sendo tomada após a independência de Moçambique como símbolo do país. Possivelmente, foi um dos símbolos utilizados para delinear a cultura e identidade nacionais. [...]. Essa diretriz preconizava o fim do racismo, dos regionalismos e das diferenças entre sociedades, as quais seriam armas utilizadas pelo colonialismo para impedir a união e a reação de populações colonizadas (Santos, 2017, p. 19).

Portanto, intrincada pela resistência, delimitam-se as potencias da personagem menina que narra o reconhecer-se em sua identidade. Ainda mais, a obra de narrativa infantil apresenta a capulana como o processo de “tornar-se gente”:

EM MOÇAMBIQUE,
SÓ NASCEMOS DE VERDADE
QUANDO A NOSSA MÃE NOS AMARRA
COM UMA CAPULANA ÀS SUAS COSTAS...
(Lima; Lemos, 2014, p. 33).

Nascer, crescer, aprender a caminhar e a seguir um rumo é linha que cada um de nós trilha na vida. Na aldeia de onde a minha família vem, nós só nascemos e nos tornamos gente depois que a nossa mãe nos leva a passear pelos caminhos da aldeia nas costas, amarrados por uma capulana (Lima; Lemos, 2014, p. 34).

O RECÉM-NASCIDO SÓ VAI SE TORNAR GENTE
DEPOIS QUE MÃE O AMARRA ÀS COSTAS E PASSEAR PELA SAVANA
E MOSTRAR-LHE OS CAMINHOS DE ONDE SE APANHAM A ÁGUA PARA
BEBER
E A LENHA PARA COZINHAR, OS CAMINHOS SEM ESPINHOS,
OS CAMINHOS SEM ANIMAIS SELVAGENS,
OS CAMINHOS TRAÇADOS PELOS ESPÍRITOS BONS,
SOB SUA PROTEÇÃO, APERTADO ÀS SUAS COSTAS COM UMA CAPULANA.

Por isso, em Moçambique, todas as mães amarram os seus filhos numa capulana e vão lhes mostrando os caminhos, para que os seus olhos, pequenos de tamanho e grandes de curiosidade, cresçam acertando como se tornar um ser humano. (Lima; Lemos, 2014, p. 38).

Exemplificado na Figura 3, tornar-se humano é significado cultural transpassado pelo enrolar-se em capulanas. A maternidade, nesse processo, é fator preponderante, uma vez que a figura da mãe mostra os caminhos a seguir. Por meio da consciência infantil em sua linguagem, a narrativa de Tulany desencadeia não apenas o carinho e o cuidado do materno, mas evoca o sentido sociocultural de aprender a humanizar-se pelos caminhos percorridos dentro da capulana de sua mãe. Assim, ao ampliar seu olhar

à coletividade de Maputo, ao personagem, tornar-se gente é transpassar-se pelos significados da capulana⁶.

Figura 3. A maternidade e o “tornar-se gente” pela capulana



Fonte: “Capulana: um pano estampado de histórias” (Lima; Lemos, 2014).

Dandara encerra a narrativa sinalizando que percebe a “África no presente” (Lima; Lemos, 2014, p. 41), no sentido ambíguo e polissêmico que o texto pode despertar: trata-se de evidenciar no *tempo* presente as narrativas visuais da capulana, a história e a memória do povo de Moçambique, as relações afetivas desde as maternidades; bem como apresenta o sentido do *mimo presenteado* por um amigo querido, como ato de compartilhamento de conhecimentos e raízes, tradições e ressignificações entre duas crianças que acolhem suas ancestralidades por meio do brincar.

A minha capulana tem linhas que se encontram e se separa. Formas geométricas que se agrupam e se espalham. Amizade boa também é assim. Às vezes desembulha conversas, risadas, brincar junto, comer a mesma comida. Outras, vai para o outro lado do mar, como foi Tulany. Mas ele se torna presente quando eu lembro dele. [...]. Minha capulana também faz o sentimento viajar daqui pra lá e de lá pra cá. [...]. E como diz Tulany, “não há amizade verdadeira que caiba embrulhada em uma capulana – amizade que é amizade, é do tamanho deste mundo”. (Lima; Lemos, 2014, p. 41).

Dandara reconhece no presente de Tulany o acolhimento de um amigo. É significativo salientar que, pelos olhos de uma criança – em narrativa desenvolvida pela

⁶ Denise Nascimento dos Santos (2017) salienta que tal uso por “[...] mulheres moçambicanas relacionadas aos tecidos continuaram no processo de nomeação das capulanas. Ou seja, incorpora-se à capulana uma existência contextualizada que ultrapassa o lugar da possível imobilidade de um símbolo, conferindo a ela vida e identidade. [...] originam-se no cotidiano, na sabedoria popular e eventos contemporâneos, compondo-se em estratégias para dar significância [...] fazendo-os adquirir relevância cultural principalmente para as mulheres [...]. [...] as capulanas são mais do que um item do vestuário feminino moçambicano, são o relato materializado da potência (re)criadora das mulheres moçambicanas, revelando a presença destas no mundo e as interações entre gênero, colonização, independência, tradição e modernidade” (Santos, 2017, p. 22).

linguagem e psique infantil –, o reconhecimento, a representatividade e o empoderamento são elaborados e fortalecidos pela coletividade, pelo compartilhar com o outro em reciprocidade. A estudiosa Joice Berth (2019) assevera que o empoderamento somente é possível na coletividade, na troca com o outro, sendo essencial que todos os sujeitos encontrem-se livres das subalternidades; logo, na amizade e compartilhamentos dos protagonistas de “Capulana” (Lima; Lemos, 2014), destacamos a relação de um sujeito “outro” igual ao sujeito “eu”; isto é, um Tulany igual a uma Dandara e vice-versa: cada qual com sua composição identitária, mas em compartilhamentos e reconhecimentos mútuos, emancipando-se e encontrando modos de subjetivação em uma memória afetiva, capaz de respeitar os “processos de singularização”⁷, uma vez que a matéria prima que compõe as subjetividades são as variáveis localizadas.

Na potência do encontro, Dandara apresenta em sua despedida da narrativa a compreensão do ressignificar de sua identidade a partir do presente da capulana:

Com que roupa eu vou? Quando escolho o que usar, parece que quero ficar parecida com alguém. Mesmo que não saiba muito bem com quem. Vestir uma capulana aqui em São Paulo é me tornar um pouco mais como uma menina de Maputo. E o presente também fica um pouco mais paulista. Amarramos a cidade do lado de cá com a do lado de lá. Agora tem que puxar bem para as histórias não se soltarem. Pronto! (Lima; Lemos, 2014, p. 43).

Salientando que, no momento de optar pelo que vestir, quer “ficar parecida com alguém”, Dandara nos oferece mais compreensões sobre seu entendimento da capulana, da identidade que possui e dos compartilhamentos identitários que ressignifica: nessa disposição dos termos utilizados, a personagem evidencia que não deseja substituir sua identidade de menina brasileira de São Paulo para tornar-se uma menina outra; pelo contrário, assevera ela: “é me tornar um pouco mais” a criança de Moçambique, como também é trazer a cultura de lá para o Brasil. Desse modo, o movimento de Dandara é o de somar e compartilhar, recíproco – amarra-se de lá, puxa-se de cá, reconhecem-se e ressignificam-se, sem apagamentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Infantil Afro-brasileira cumpre um papel de fundamental importância na formação de uma nova consciência entre nossas crianças, pois seus temas são potentes na aproximação entre culturas distintas e no protagonismo da criança negra, a exemplo

⁷ “O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 47).

de “Capulana: um pano estampado de histórias” (Lima; Lemos, 2014). A leitura nos possibilita conhecer culturas e modos de vida distantes das nossas, mas intrínsecas à brasilidade; assim de tais culturas e relações nos sentiremos mais próximos, auxiliando na eliminação de preconceitos e estereótipos, tal como constatamos no encontro entre as personagens Dandara e Tulany.

No que se refere ao estudo analítico da referida obra, compreendemos que não apenas apresenta personagens negros como protagonistas, mas evidencia a potência da emancipação de sujeitos há muito subalternizados pela afetividade e pelo compartilhamento de conhecimentos, identidades e raízes históricas. Portanto, são dois sujeitos negros, Dandara e Tulany, que ressignificam suas culturas e histórias pela coletividade, intrínseca à singularização dos sujeitos: por meio de uma capulana, a narrativa oportuniza que seus leitores entrem em contato com a intensidade cultural que o “pano estampado de histórias” carrega, enfatizando a força e a dedicação materna; destacando as conexões entre os povos originários de Moçambique e do Brasil; sinalizando o modo de “tornar-se gente” e ser sujeito de direitos na sociedade, por intermédio do “pano de histórias”; evidenciando que na mediação da emancipação entre sujeitos diversos, oportuniza-se reconhecimento, ressignificações e aproximações.

Ao passo em que obras como a de Heloísa Pires Lima e Mário Lemos, “Capulana: um pano estampado de história” (2014), estejam em ambientes educacionais, enfaticamente na escola da rede pública, podemos vislumbrar passos percorridos em direção à superação do racismo estrutural e dos mitos de democracia racial do país: não superamos a problemática, mas caminhamos nessa direção. Logo, também evidenciamos que obras com o teor crítico de “Capulana” (Lima; Lemos, 2014) estão presentes em nas escolas pois existem políticas públicas capazes de orientar a Educação na reparação histórica às populações africanas e afro-brasileiras, sobretudo em suas contribuições à constituição do povo do Brasi; a saber: as Leis de “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2003a, 2008). Logo, se a política educacional do PNLD (Brasil, 2017) pode oferecer aos estudantes o acesso às literaturas críticas, igualmente oferece vias de incentivo ao gosto pela leitura a todos os brasileiros – pois gostar de ler implica no acesso ao livro; desse modo, outro passo percorremos à emancipação de todos os sujeitos brasileiros, uma vez que o acesso à leitura é garantido por políticas públicas.

Portanto, a presença de “Capulana” (Lima; Lemos, 2014) não só respeita a legislação vigente quanto ao disposto no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil, 2017), em suas diretrizes e objetivos, como o exigido pela Lei nº 11.645

(Brasil, 2008), sobre a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, abrangendo, também, a ampliação dos dispostos legais, em movimentos políticos e educacionais que se relacionam ao pensamento afrocentrado, disposto desde a epistemologia do Quilombismo (Nascimento, 1982) e possibilitando que os sujeitos compreendam-se em suas diversidades e raízes históricas por meio da leitura literária afro-infantil e africana.

REFERÊNCIAS

- BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937*. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937.
- BRASIL. *Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011*. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL [...]. Brasília: Presidência da República, 2011.
- BRASIL. *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. *Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985*. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1985.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003a.
- BRASIL. *Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003*. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília: Presidência da República, 2003b.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 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, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Portaria nº 19, de 12 de abril de 2023*. Divulga o resultado final da avaliação pedagógica das Obras Literárias inscritas e validadas no âmbito do Edital de Convocação CGPLI nº 1/2021 - PNLD 2023 [...]. Brasília: MEC, 2023.
- BRASIL. *Resolução nº 7, de 20 de março de 2009*. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- CANDIDO, A. *Educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- COSSETIN ALVES, L. COSSETIN, M. SCHWEIG, T. L. Literatura infantil e antirracismo: Amoras, de Emicida. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 27, n. 2, p. 159-184, jul./dez. 2022.
- COSSETIN, M. *As Políticas Educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

COSSETIN, M.; DOMICIANO, C. A.; FIGUEIREDO, I. M. Z. A Unesco e a Declaração de Incheon: o protagonismo do setor privado na Agenda Mundial para Educação 2030. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 15, n. 37, 2021.

FREIRE, M. G. Lendo a Ilustração ou Ilustrando a leitura. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2004. p.1-11.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

INSTITUTO Pró-Livro. ITAÚ Cultural. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, Itaú Cultural, Ibope Inteligência, 2020.

LIMA, H. P.; LEMOS, M. *Capulana: um pano estampado de histórias*. São Paulo, Scipione, 2014

MARTINS, A.; COSSON, R. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, A.; SOARES, M. *Literatura infantil: políticas e concepções*. São Paulo: Autêntica, 2008. p. 4-4. [Livro eletrônico].

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, A. *O negro revoltado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAIVA, A. A produção literária para criança: a presença e ausência das temáticas. In: PAIVA, A.; SOARES, M. *Literatura infantil: políticas e concepções*. São Paulo: Autêntica, 2008. p. 3-3. [Livro eletrônico].

PEREIRA, E. M.; COSSETIN, M.; GARCIA, T. O Programa Jovem de Futuro no Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação – DHE. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 69-114, 2023.

PESTANA, C. V. A. A literatura afro-infantil: representação e representatividade. *Literafro: Portal de Literatura Africana*, [2019]. p.1-9. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1545-cristiane-pestana-a-literatura-afro-infantil-representacao-e-representatividade>. Acesso em: 2 out. 2023.

ROCHA, K. C. E.; ROCHA, E. C. A. A literatura e a representação feminina em Dandara, a heroína negra de Palmares. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 43-54, 2019.

SANTOS, D. N. *Baú de Capulanas: utilização da capulana na construção de um material didático sobre o feminino em Moçambique*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História da África) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

“Por isso aconselham: mulher, leva sempre contigo a capulana, para ser a tua coberta em caso de sol. Para ser a tua mortalha, caso encontres a morte. Para cobrir o teu leito, caso encontres o amor. Para cobrir o rosto, em caso de vergonha. Para cobrir o nu, caso percas a tua roupa, e esconder a tua vergonha aos olhos do mundo”
(Paulina Chiziane, 2004, p. 81).