

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE

Gabriela Rodrigues de Oliveira ¹
Neusa Regiane Mendes ²

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo geral analisar algumas brincadeiras africanas, bem como, como utilizá-las na Educação Infantil para preservação e recuperação da memória e da ancestralidade. Entre os objetivos específicos, buscou apresentar as relações étnico-raciais no Brasil, constituída pelos três pilares da formação sócio-histórica brasileira: os povos originários; os portugueses e os africanos, apoiada no pensamento de Fausto (2006); Rodrigues (1988) e Ribeiro (2004). Ainda se apropriou dos valores civilizatórios africanos para explicitar a importância da oralidade e os saberes ancestrais na cultura africana e por fim, identificar jogos e brincadeiras que possam ser reproduzidas em ações pedagógicas na Educação Infantil para relações étnico-raciais. Como resultado, espera-se contribuir com reflexões sobre como práticas integradoras na Educação Infantil podem potencializar as discussões étnico-raciais, sobretudo, o respeito e a tolerância à diversidade cultural.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais, Ancestralidade, Valores civilizatórios africanos, Brincadeiras ancestrais.

INTRODUÇÃO

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), as quais reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, orientando desse modo, as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. As interações sociais permeiam todo o texto das DCNEIs, a começar pela definição de criança apresentada no art. 4º da Resolução nº 5/2009:

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas **interações**, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa,

¹ Graduanda em Licenciatura do Curso de Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) - SP, Campus Pinheiros, gabirodrigues500@gmail.com;

² Docente do curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP) - SP, regianemendes@hotmail.com

experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.12)

Durante o período de estágio obrigatório na Educação Infantil, realizado em uma instituição composta majoritariamente por crianças brancas, foi possível observar a predominância da cultura eurocêntrica a ponto dos alunos se recusarem a brincar com bonecas negras. Dado o curto espaço de tempo na investigação é possível inferir que a rejeição não se tenha dado por preconceito, mas sim, por não fazer parte de suas realidades sociais. Importa destacar que todos os cartazes da sala eram compostos apenas de pessoas brancas. A ausência de representatividade multicultural, sobretudo, de matrizes africanas provocou-me inquietações e questionamentos sobre o que eu poderia contribuir para mitigar a perpetuação dessas atitudes condutas.

A oralidade tem um papel essencial na Educação Infantil, na cultura africana é sagrada. Esse valor civilizatório é facilmente encontrado nas brincadeiras e interações, uma vez que a criança se mostra mais atenta quando está brincando, reconhecendo o momento de falar e de ouvir. O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar algumas brincadeiras africanas e como utilizá-las na Educação Infantil para preservação e recuperação da memória e da ancestralidade, tal como apresentar as relações étnico-raciais no Brasil; reconhecer os conceitos de brincadeiras ancestrais; identificar/mapear jogos e brincadeiras que possam ser reproduzidas em ações pedagógicas na Educação Infantil.

O presente estudo organiza-se em três seções: a primeira apresenta uma visão panorâmica sobre o surgimento da importância da implementação de ações afirmativas, especialmente, acerca das relações étnico-raciais no Brasil e como a cultura africana contribuiu na constituição sócio-histórica de outras nações. A segunda contextualiza as diretrizes curriculares da Educação Infantil e a sua implementação nos sistemas de ensino brasileiro, assim como propõe reflexões sobre os conceitos de valores civilizatórios e ancestralidade. Por fim, a última apresenta exemplos de boas práticas na Educação Infantil que tem os saberes ancestrais como eixo norteador das ações didáticas, especialmente, os jogos e brincadeiras.

Como resultado, espera-se contribuir com reflexões sobre como práticas integradoras na Educação Infantil podem potencializar as discussões étnico-raciais, sobretudo, o respeito e a tolerância à diversidade cultural.

METODOLOGIA

A presente proposta será desenvolvida com a aplicação da abordagem da pesquisa qualitativa descritiva, fundamentada nos pressupostos teóricos de autores como De Oliveira Rios (2015); Cunha (2017); Esteves (2018); Santana e Lucini (2019); Rodrigues (1988) entre outros.

Nessa perspectiva, o corpus epistemológico foi estruturado a partir da análise de conteúdo, apoiada no conceito elaborado por Bardin (1977). Trata-se de uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e fazer interpretações dos documentos, textos, etc, no qual é possível fazer uso de qualquer material que resulte comunicação, sendo ela verbal ou não-verbal. Para a autora, o método baseia-se em um conjunto de análise das comunicações que visa, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, inferir conhecimentos sobre a produção e recepção das mensagens (BARDIN, 1977).

TRÊS PILARES DA FORMAÇÃO DO BRASIL

Ribeiro (2004, p. 20), assinala que nas relações étnico-raciais brasileira estão apoiadas em três pilares: a matriz indígena, dos povos originários, e as suas multietnias; a matriz europeia branca, especialmente os portugueses; e a matriz afrodescendente dos povos escravizados, refletem em como se constituiu a sociedade que conhecemos e, porque, na contemporaneidade, o eurocentrismo reina em uma sociedade onde a maioria não é branca.

A formação sócio-histórica brasileira tem como marco inicial o período Pré-Colonial, onde os povos originários eram os únicos que habitavam o país. Com a chegada das capitâncias hereditárias, surge o período Colonial, onde os portugueses passam a ocupar o Brasil e por fim, conseqüentemente devido à diáspora, os africanos

são trazidos para cá, constituindo assim os três pilares. Por ordem cronológica, apresenta-se: povos originários, portugueses e africanos.

Povos Originários

Identifica-se uma vasta gama de povos originários existentes naquela época de colonização portuguesa (FAUSTO, 2006 p. 38) e, antes da ocupação do território, estima-se cerca de cinco milhões de nativos e mais de mil línguas diferentes em inúmeros povos por toda a região, sendo difícil analisar ao certo seus costumes e sociedade. Viviam da economia de subsistência para consumo próprio e realizavam alianças com outros povos, não existindo uma nação, como era visto na Europa, mas sim, grupos dispersos e não necessariamente harmônicos entre si.

Apesar da unidade lingüística e cultural que permite classificá-los numa só macroetnia, oposta globalmente aos outros povos designados pelos portugueses como tapuias (ou inimigos), os índios do tronco tupi não puderam jamais unificar-se numa organização política que lhes permitisse atuar conjugadamente. (RIBEIRO, 2004, p. 22)

A chegada dos portugueses foi devastadora em muitos aspectos para esses povos, uma vez que trouxeram doenças; conflitos; violência cultural com a tentativa de catequizá-los e, por fim, escravizá-los (FAUSTO, 2006, p. 40). Por conta do intenso processo escravagista dos povos originários e pela a dizimação de tribos devido às doenças, a Coroa começou com o tráfico negreiro para o Brasil.

Portugueses

Em decorrência de uma série de fatores, sendo alguns deles o desenvolvimento e avanços nas técnicas de navegação; o gosto pela aventura, não só apenas pelo comércio marítimo; ouro e especiarias, Portugal, que se via como um país autônomo da Europa, ocupou parte da costa africana por volta do século XV (FAUSTO, 2006, p.25).

Fausto (2006, p. 30) observa que em uma dessas viagens exploratórias, com destino às Índias, os portugueses encontraram o que chamaram inicialmente de Novo Mundo, em que se depararam com a presença de uma população diferente de seus termos culturais e lingüísticos que habitavam essas terras.

Africanos

Para Rodrigues (2010), Portugal, com seu tráfico de escravos antes mesmo do descobrimento do Brasil, e, sabendo da potencialidade dos africanos em função de sua ocupação na costa da África, trouxe-os devido a alta demanda que os povos originários não supriam diante dos serviços.

Surgiu como problema brasileiro quando, faltando o índio que sucumbia ou era protegido pelos jesuítas, e começando a escassear os braços para a lavoura e, mais tarde, para o trabalho das minas, se criou um comércio de escravos direto, entre a nova Colônia e a África. O grande tráfico iniciou-se pouco menos de uns 50 anos após a descoberta do Brasil com alguns navios, por particulares, enviados à África. (RODRIGUES, 2010, p. 20)

Importa destacar que na contemporaneidade o termo utilizado refere-se a pessoa em situação análoga à escravidão, apesar de a prática da escravidão ser utilizada na época do Brasil Colônia até meados do Brasil Império:

Hoje, o trabalho escravo não prende mais às suas vítimas a correntes, as quais não são mais açoitadas no pelourinho ou no calabouço. Mas, ainda assim, elas têm a sua liberdade retirada e a sua dignidade acometida, porque vivem sob condições degradantes, que se referem a um conjunto de práticas ilegais como alojamentos precários, ausência de alimentação adequada, falta de água potável e saneamento básico. (SUZUKI, 2019)³

Almeida (2019, p. 19), assinala a “coisificação da população africana” em meados dessa época de escravidão massiva, apontando Hegel (*apud* ALMEIDA, 2019, p.20) como um nome de grande influência ao desmistificar os negros como “fora dos padrões europeus”, onde a cultura eurocêntrica exercia grande influência, e ainda exerce, e a cultura africana, por ser diferente, era desprezada.

Ainda sobre o tema, De Vargas Garcia et al. (2019, p. 3)⁴ evidencia que: “[...] os padrões de colonialidade europeia impuseram ao mundo uma noção unilateral da

³ SUZUKI, N. **Trabalho escravo na FUVEST 2019**. São Paulo: Escravo Nem Pensar, 2019. Disponível em: <https://escravonempensar.org.br/trabalho-escravo-na-fuvest-2019-comentarios-sobre-as-questoes-e-suas-respostas/>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

⁴ DE VARGAS GARCIA, F. N. S.; DA SILVA, E. B. S.; PINHEIRO, B. C. S. Representações de cientistas na educação básica: racismo e sexismo em questão. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019.

história que universalizou o referido continente como sendo a referência de civilidade, intelectualidade e desenvolvimento tecnológico.”

Esteves (2018) complementa e assevera que:

As matrizes não europeias são coagidas institucionalmente e culturalmente a negarem sua própria identidade e a se pensarem como transgressores dos padrões por possuírem práticas supostamente inferiores a eles. Têm de negar seus costumes, seus valores e suas crenças que se arraigam - ao olhar dominante. (ESTEVES, 2018, p.112)

Rodrigues (2010) explana que devido ao fluxo intenso da diáspora africana⁵, foi impossível identificar com precisão os países que cada população era retirada, no entanto, por conta da rota dos escravos, é possível discernir sobre quais grupos étnicos vieram para o Brasil, além de se elucubrar sobre a cultura brasileira e sua formação dada pela junção de culturas africanas (p. 25).

Mesmo após a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel em 1888, onde os negros que viviam em situação análoga à escravidão foram libertos, os afrodescendentes viviam, e ainda vivem, à margem da sociedade onde o branco vive o privilégio de ser branco e o negro marginalizado por ser negro. (ESTEVES, 2018, p. 114)

Lopes (2014) aponta que o processo de contribuição dos africanos para a formação de novas culturas, mesmo sua própria sendo desprezada, foi de suma importância e enriquecedora. Hall (2017) chamou esse processo de crioulização, o que contribuiu para a economia; linguagem; religião; estética; etc., mas que proporcionou pouco reconhecimento aos africanos e seus descendentes. Nas palavras da autora: “É hora de tornar visíveis, os africanos invisíveis” (2017, p. 15).

Ainda com a imposição eurocêntrica, as culturas dos povos originários e dos africanos foram cultuadas por meio das tradições, essenciais na transmissão dos saberes e fazeres ancestrais de geração para geração, principalmente em grupos étnico-raciais, uma vez que a vastidão cultural impera (SANTANA E LUCINI, 2014) e o conceito de ancestralidade surge para explicar que esses saberes não necessariamente estão ligados com a árvore genealógica, mas sim, de um corpo produtor de luta e resistência, e que carrega uma marca. E essa marca é a Ancestralidade, que:

⁵ Denominação dada a um fenômeno sociocultural e histórico ocorrido nos países africanos, caracterizado pela imigração forçada da população africana a países que adotavam a mão-de-obra escrava.

[...] é aquilo que assemelha e reconecta o ser humano numa relação transcendente a um território, uma família-comunidade, um povo, uma ou mais divindades, ao planeta, a elementos da natureza, aos ancestrais e com a vida no universo. Revela-se e humaniza-se na presença da crença no espírito, na natureza, na divindade e nos astros, e na presença do conhecimento do seu inconsciente em nível pessoal, coletivo e vital. Se expressa enquanto filogênese – a gênese da espécie. (PACHECO, 2014, p. 86)

A sinergia com o corpo/alma, sendo sua marca de ancestralidade, pode ser vista desde os primeiros instantes de vida da criança, que a acompanhará desde sua infância até a vida adulta. Em decorrência das transformações sociais, a compreensão de infância se altera com o tempo e com os diferentes contextos, passa a ser considerada como uma estrutura social em si mesma, porém não isolada do todo social. Trata, portanto, de considerar a criança como um ator social, sujeito de direito.

Na perspectiva do sociólogo Willian Corsaro, a infância é um período socialmente construído, em que as crianças vivem suas vidas. É uma forma estrutural, ou seja, é uma categoria ou uma parte da sociedade como as classes sociais ou grupos etários. Portanto, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis. Ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas (*apud* MÜLLER; CARVALHO, 2013)⁶.

A cultura africana deveria ser apresentada desde o primeiro contato da criança na escola, pois é dentro dessas instituições que esses seres atores de cultura expandirão sua visão de mundo, assim, ela se desenvolverá envolta dos valores civilizatórios africanos e ciente de que seu corpo social representa luta e memória ancestral.

EDUCAÇÃO INFANTIL E OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRICANOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), um documento de caráter normativo, o qual prescreve um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, indicando quais experiências essenciais todos os alunos devem desenvolver no decorrer das três etapas e modalidades da Educação Básica. Tem como principal objetivo o

⁶ MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. O futuro da infância é o presente. In: **A criança em foco**. São Paulo: Especial Revista da Educação - Cultura e Sociologia da Infância, ed. nº 1, 2013.

desenvolvimento de competências para uma educação integral proporcionando, no âmbito nacional, igualdade educacional e equidade, pressupondo a diversidade de alunos e suas diferentes necessidades (BRASIL, 2017, p. 15). A BNCC (2017) organiza as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; orientando cada uma delas segundo as especificidades e demandas pedagógicas das fases da escolarização.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação segundo a BNCC (2017), tem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, onde a criança aprende, se desenvolve e socializa através da troca de experiência com seus pares e adultos. Um dos direitos de aprendizagem é desenvolver a capacidade da criança de conhecer-se, construindo assim sua identidade sócio-cultural desenvolvendo uma imagem positiva de si e de seus grupos sociais, além de conhecer e se reconhecer no outro. (BRASIL, 2017, p. 38)

Culturalmente, a matriz africana possui valores civilizatórios em que, acredita-se que o ser humano, desde seus primeiros segundos de vida, estabelece uma relação orgânica que o acompanhará em toda a sua trajetória em circularidade, oralidade, energia vital, ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo/comunitarismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade, observando que esses valores proporcionam uma dinâmica constante entre si (CUNHA, 2017).

Nesse sentido, dado que a cultura africana é transmitida pela oralidade, deve-se considerar que não é apenas falar e ouvir que vai fazer com que se aprenda propriamente, mas sim, esta aprendizagem deve passar pela memória, corporeidade, ludicidade, musicalidade e ancestralidade do indivíduo. Ou seja, para se absorver um conhecimento, o mesmo perpassa por todos os valores civilizatórios.

E pensando no corpo como luta social, e que o mesmo guarda uma história ancestral, as brincadeiras se apresentam como potente recurso didático para demonstrar para as crianças em seu espaço de troca de experiências o quão rico culturalmente nosso corpo é.

Essa memória cultural evoca o passado, manipula o presente e provoca o futuro. Os engajamentos corporais entrelaçam-se o mundo, pela locomoção, motricidade e gestualidade. E o gesto compõe o espaço corporal melódico, na orquestração das narrativas, é um esquema corporal inteligível, que exprime a inserção dos corpos no

mundo, e não é apenas uma representação mimética de um aparato simbólico cultural veiculado pelo desenrolar da performance. (DE OLIVEIRA RIOS, 2015, p.22)

A construção da identidade da criança começa no espaço escolar, onde ela se percebe como um ator construtor de cultura e conhecimento. Por isso, a instituição deve enxergar seus alunos individual e coletivamente, cientes de suas especificidades e oferecer subsídios para que os mesmos potencializem seus conhecimentos. A infância não precisa ser uma fase, mas sim, uma experiência humana.

A memória é muito importante para a cultura africana. Os saberes ancestrais são passados de geração para geração, e, uma vez que foram ressignificados na diáspora, de certa maneira transportam-se para acionar práticas e memórias ancestrais.

Norteadas pelas DCNEIs, articulada com a importância da abordagem das relações étnico-raciais, a revisão de literatura demonstrou que a brincadeira ancestral pode ser organizada como um fenômeno cultural, contribuindo desse modo, para a preservação e recuperação da memória e ancestralidade.

BRINCADEIRAS ANCESTRAIS

Transmitindo saberes e valores ancestrais por meio da linguagem corporal e da oralidade, a ciranda é uma brincadeira muito forte na cultura africana, pois é possível combinar dois aspectos importantes em brincadeiras com ciranda: o ouvir e o falar.

A investigação procurou analisar brincadeiras para a primeira infância, as quais podem ser contempladas ou incluídas no planejamento de ações didáticas da Educação Infantil. A título de exemplo, selecionamos quatro brincadeiras e uma cantiga, sendo elas: Terra-mar; Mamba; Preso na Lama; Obwisana e Mami Wata.

Terra-mar (originalmente de Moçambique): Uma reta deve ser riscada no chão, onde um lado será a “Terra” e o outro “Mar”. No início todas as crianças podem ficar no lado da terra. Ao ouvirem: “mar”, todos devem pular para o lado do mar. Ao ouvirem: “terra”, pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado sai.

Mamba (originalmente da África do Sul): Um limite deve ser traçado no chão e todos devem permanecer dentro dos limites. Um jogador será a mamba (cobra). A cobra corre ao redor da área marcada e tenta apanhar os outros. Quando um jogador é pego,

ele segura sobre os ombros ou na cintura do jogador que representa a cobra e assim sucessivamente. Somente o primeiro jogador (que é a cabeça da serpente) pode pegar outras pessoas. Os outros jogadores do corpo podem ajudar não permitindo que os adversários passem, pois estes não podem passar pelo corpo da serpente.

Preso na lama (originalmente da África do Sul): Delimita-se o campo onde ocorrerá o jogo. Um jogador é escolhido para ser o apanhador. Ao sinal do início as crianças correm fugindo do apanhador. Estas só podem correr dentro dos limites do campo. Se o apanhador tocar em uma criança esta fica “presa na lama” e não pode sair do lugar. Outra criança pode salvar o colega “preso na lama” tocando em qualquer parte do corpo dele, contudo, quem for pego duas vezes sai do jogo e deve aguardar outra rodada. Vence o último jogador a ficar livre no campo.

Obwisana (do idioma Akan, originalmente de Gana): Em círculo os alunos passam de mão em mão um brinquedo pequeno batendo-o no chão no ritmo da música. Na brincadeira original, as crianças devem passar uma pedra, mas esta versão foi adaptada para a Educação Infantil. A música significa: “vovó eu machuquei o meu dedo na pedra”.

Letra de “Obwisana”

“Obwisana sa nana
Obwisana sa
Obwisana sa nana
Obwisana as”

Mami Wata (cantada no idioma Bambara, do Mali): De maneira lúdica, é apresentado para as crianças a história da deusa da água, Mami Wata, adorada na África. A música fala sobre uma pequena sereia que perde o seu búzio no mar e sai à sua procura.

“Mami lo lo lo
Mami Wata Lo lo lo
Kata sin franta
Kata di franta
Kata komiséria

Mami béna OK”

Todas as propostas apresentadas podem ser adaptadas e inseridas no planejamento das ações didáticas da Educação Infantil; recriando/restabelecendo os vínculos ancestrais por meio da oralidade, uma vez que o brincar é algo universal e comum em todas as crianças quando se diz respeito de sua construção cultural.

Acredita-se que familiarização com os valores civilizatórios africanos, e consequentemente as brincadeiras ancestrais, proporcionará à criança a ampliação de suas experiências e visão de mundo através do próprio corpo, além de proporciona interações entre seus pares, contribuindo para criar e fortalecer um vínculo afetivo, pois à medida que a criança se desenvolve, as relações sociocognitivas e afetivas vão se tornando cada vez mais profundas, criando novas formas de agir, pensar e sentir, o que só corrobora com os valores que a acompanharão ao longo de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade onde, segundo índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade da população não é branca, os valores eurocêntricos não deveriam prevalecer culturalmente e, principalmente, nem predominar os chãos das escolas.

A revisão bibliográfica demonstrou a premência na conscientização dos educadores no processo de formação da identidade das crianças, o que demanda reconhecer sua própria identidade, assim como a importância de compreender os atravessamentos na recuperação da memória e da ancestralidade, especialmente aprofundar a compreensão do lugar de privilégio das pessoas não negras na sociedade eurocêntrica.

Nesse sentido, as reflexões formuladas intencionam instigar educadores e gestores escolares na formulação de planos e ações didáticas que contribuam para a implementação de ações afirmativas, especialmente, o fortalecimento das discussões acerca das relações étnico-raciais, a preservação e recuperação da memória e do conhecimento ancestral; na ampliação dos debates sobre a importância das brincadeiras ancestrais, articuladas com o conceito de ancestralidade, demonstrando desse modo, que

o processo de ensino e aprendizagem na primeira infância deve ser pautado pela multiculturalidade, diversidade cultural, étnica-racial e práticas integradoras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, M. E. C. Base nacional comum curricular. **Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica**, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

CUNHA, J. M. V. **Conselho do povo de terreiro do estado do Rio Grande do Sul - CPTERS: protagonismo e ação política do movimento do povo de terreiro do RS**. Rio Grande do Sul, 2017.

DE OLIVEIRA RIOS, J. T. Corpo e Ancestralidade [Fábio Lima]. **Repertório**, p. 19-32, 2015.

ESTEVES, G. P. R. As relações étnico-raciais no Brasil: cultura e preconceito. **REDD–Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 10, n. 2, p. 111-117, 2018.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed., 1 reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

HALL, G. M. **Escravidão e etnias africanas nas Américas: restaurando os elos**. Editora Vozes Limitada, 2017.

LOPES, N. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. Selo Negro Edições, 2014.

PACHECO, L. Dossiê Pedagogia Griô: Escritas Griô. In: **Revista DIVERSITAS**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 22-99, set. 2014/mar. 2015.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: formação e sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. 7. ed. Brasília: UnB, 1988. (Coleção Temas Brasileiros, 40).

SANTANA, L.; LUCINI, M. **Pedagogia Griô e Educação Musical: Diálogos Possíveis entre a Tradição Oral e a Tradição Escrita**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p.110-122 jan/mar 2019.