

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE / OSÓRIO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

**ANA PAULA DA CUNHA GÓES**

**AFROCONTAR:**

Possibilidade para uma Educação Antirracista

**OSÓRIO**

**2022**

**ANA PAULA DA CUNHA GÓES**

**AFROCONTAR:**

Possibilidade para uma Educação Antirracista

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Schefer

**OSÓRIO**

**2022**

Catálogo de Publicação na Fonte

G598a Góes, Ana Paula da Cunha.  
Afrocontar: possibilidade para uma Educação Antirracista / Ana Paula da Cunha Góes. – Osório, 2022.  
71 f.

Orientadora: Maria Cristina Schefer

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia - Licenciatura, Unidade em Osório, 2022.

1. Literatura Oral Africana. 2. Educação Antirracista. 3. Direitos Humanos. I. Schefer, Maria Cristina. II. Título.

# ANA PAULA DA CUNHA GÓES

## AFROCONTAR:

Possibilidade para uma Educação Antirracista

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado como requisito parcial de obtenção  
do título de Licenciada em Pedagogia na  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina Schefer

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## BANCA EXAMINADORA

---

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina Schefer  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs

---

**Convidada:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Silveira dos Santos  
Movimento Negro de Osório (RS)

---

**Convidado:** Prof. Me. Gilmar de Azevedo  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs

*Em memória do meu filho Francisco, a  
dor da sua ausência me conduziu para a  
Educação.*

## AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. A todas elas, por participarem da minha vida e dos percursos que fiz, meu fraterno agradecimento.

Ao meu amor, Fernando, por me permitir sonhar esse sonho e por nunca soltar minha mão.

À minha avó Sula, que nos deixou esse ano, mas abriu todas as portas impostas pela deficiência visual e que sempre acreditou que eu poderia contar histórias.

Às acadêmicas que fizeram parte do projeto *Afrocontos*, muito obrigada pela parceria.

Aos amigos que fiz pela trajetória universitária e aos que vieram antes, juntos até o fim.

À querida Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Venites Sardagna, que me iniciou pelos caminhos da pesquisa acadêmica e por partilhar tanto.

Aos caros membros desta Banca, por aceitarem o nosso convite e por contribuírem com seus saberes. Obrigada, Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Silveira dos Santos, pelo seu trabalho e generosidade. Prof. Me. Gilmar de Azevedo que, antes de qualquer conhecimento acadêmico, ensina sobre o sensível e se tornou uma referência.

A cada aluno e a cada aluna, que ensinaram a mim mais que eu poderia a eles (as).

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina Schefer, por ser fonte de inspiração, pelas suas valiosas contribuições à pesquisa e por reforçar minhas crenças.

À estimada Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, ao seu corpo docente e administrativo, companheiros (as) de jornada.

*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

## RESUMO

Este estudo visa analisar a literatura oral africana tanto como prática social quanto instrumento para a legitimação de políticas afirmativas em defesa dos povos tradicionais. Entretanto, não o fizemos apenas com teorias ou teóricos (as) não africanos, entendemos como fundamental, que se priorize as formulações daqueles que, imersos na cultura que lhe é própria, pudessem nos conduzir por perspectivas, pareceres e entendimentos que estão além das nossas referências, visto que, dentro dos espaços escolares, a cultura negra se quer fora considerada como parte dos nossos currículos até 2003. A oralidade para as culturas africanas é um conceito amplo e complexo, é instrumento para a transmissão de valores e parte de uma cosmovisão de resistência e convivência com o que lhes é sagrado. Esse exercício foi feito tendo como teórico de referência o pesquisador Butoa Balingene e sua classificação de contos, reunida na apostila *Alguns contos africanos*, de 2016, permitindo-nos ser instrumento de análise documental para os contos reunidos por Avani Souza Silva, no livro *A África recontada para crianças*, de 2020. Desse modo, mais que uma análise acerca da literatura oral africana impressa e difundida em solo brasileiro, este estudo assume um compromisso com a valorização étnica do povo negro e, assim, com uma pedagogia antirracista.

**Palavras-chave:** Literatura Oral Africana; Educação Antirracista; Direitos Humanos.



## ABSTRACT

This study aims to discuss african oral literature both as a social practice and as an instrument for legitimizing affirmative policies in defense of traditional peoples. However, we did not do it only with non-African theories or theorists, we understand as fundamental, that priority be given to the formulations of those who, immersed in their own culture, could lead us through perspectives, opinions and understandings that are beyond our references, since, within school spaces, black culture wanted to be considered as part of our curriculum until 2003. Orality for African cultures is a broad and complex concept, it is an instrument for the transmission of values and part of a cosmovision of resistance and coexistence with what is sacred to them. This exercise was carried out with the researcher Butoa Balingene as a theoretical reference and his classification of short stories, gathered in the booklet *Some African Tales*, 2016, allowing us to be an instrument of document analysis for the tales collected by Avani Souza Silva, in the book *Africa retold for children*, 2020. Thus, more than an analysis of African oral literature printed and disseminated on brazilian soil, this study assumes a commitment to the ethnic valorization of black people and, thus, to an anti-racist pedagogy.

**Keywords:** African Oral Literature; Anti-racist Education; Human Rights.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Afrocontos (Capa do vídeo-book) .....	21
Figura 2 – Tocador de Valiha .....	38
Figura 3 – Padrão tipológico (Angola) .....	55
Figura 4 – Padrão tipológico (Cabo Verde) .....	55
Figura 5 – Padrão tipológico (Guiné-Bissau) .....	56
Figura 6 – Padrão tipológico (Moçambique) .....	56
Figura 7 – Padrão tipológico (São Tomé e Príncipe) .....	57

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Eixo da Oralidade no Ensino Fundamental .....	29
Tabela 2 – Características dos contos africanos .....	42
Tabela 3 – Tipologia dos Contos Africanos .....	43
Tabela 4 – Angola .....	46
Tabela 5 – Cabo Verde .....	47
Tabela 6 – Guiné-Bissau .....	48
Tabela 7 – Moçambique .....	49
Tabela 8 – São Tomé e Príncipe .....	50
Tabela 9 – Glossário .....	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
DEDS	Departamento de Educação e Desenvolvimento Social
DEG	Departamento de Engenharia
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
GEDERDH	Grupo Educação Diversidade Étnico-Racial e Direitos Humanos
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB/RS	Ordem dos Advogados do Brasil do Estado do Rio Grande do Sul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TCE/RS	Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
Uergs	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.2	ESTADO DO CONHECIMENTO .....	16
1.3	JUSTIFICATIVA .....	19
1.4	OBJETIVO GERAL .....	23
1.5	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	23
<b>2</b>	<b>MARCOS LEGAIS E REGULATÓRIOS</b> .....	24
<b>3</b>	<b>MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL</b> .....	32
3.1	BRASIS E BRASIS .....	32
3.2	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	35
3.3	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	36
3.4	LITERATURA ORAL AFRICANA .....	37
<b>4</b>	<b>MÉTODO</b> .....	40
4.1	DO MATERIAL DE PESQUISA E DO EXERCÍCIO ANALÍTICO.....	41
4.1.1	O livro <i>A África recontada para crianças</i> .....	43
4.1.2	Análise do conteúdo textual: uma sobreposição da classificação de Belingene com os contos coligidos por Silva .....	44
<b>5</b>	<b>ANÁLISES</b> .....	51
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	60
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	62
	<b>ANEXO I</b> .....	66
	<b>ANEXO II</b> .....	69

## 1 INTRODUÇÃO

Emicida abre seu documentário *AmarElo, é tudo pra ontem* (2020), com um ditado iorubá que diz: “*Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje*”. Mesmo ficando evidente o que se pretendia dizer, seja pela narrativa do cantor ou por meio dos fatos históricos trabalhados na obra, assistir a ela é se dar conta do quanto não apreendemos o suficiente acerca da trajetória dos povos e culturas da África. Ditos e contos populares são, para o povo africano, expressões filosóficas da vida ainda muito utilizados enquanto referências para a compreensão do mundo e para a difusão de costumes e valores.

Este estudo visa analisar a literatura oral africana tanto como prática social quanto instrumento para a legitimação de políticas afirmativas em defesa dos povos tradicionais. Desse modo, contribuir para o cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), que convencionou, conforme Benevides (2008, p. 144), o “reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano”, preceito recepcionado, no Brasil, pela Constituição Cidadã de 1988, possibilitando inúmeros desdobramentos.

O exercício analítico teve como teórico de referência o pesquisador Butoa Balingene e sua classificação de contos, disponibilizada na apostila *Alguns contos africanos*, produzida pela Universidade Federal de Lavras – DEG/UFLA (2016). Já os contos reunidos pela mestra e doutora pelo Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP), Avani Souza Silva, no livro *A África recontada para crianças* (2020), foi nosso instrumento de análise documental.

Mais que uma análise acerca da literatura oral africana impressa e difundida em solo brasileiro, este estudo assume um compromisso com a valorização étnica do povo negro e com uma pedagogia antirracista.

O estudo está organizado da seguinte forma: na seção 1 apresentaremos o estado do conhecimento, a pesquisa e os estudos anteriores, possibilitando definir o modo como poderíamos prosseguir com a investigação e contribuir com a temática da literatura para a inclusão social. Na sequência está a justificativa da pesquisadora principal para o tema do povo negro, alicerçada nesses estudos anteriores.

Na seção 2 estão os marcos legais e regulatórios, que se iniciam com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, perpassa por regimentos do sistema de ensino brasileiro, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, e suas orientações para o trabalho com o eixo da oralidade na escola, assim como leis em que a centralidade esteja atrelada às temáticas étnico-raciais e aos Direitos Humanos (DH).

Prosseguimos, na seção 3, com a apresentação de conceitos importantes para este estudo, o conceito de literatura oral africana, fundamentada pelos estudos de Vansina (2010), Bâ (2010), Fonseca (2016) e Balingene (2016); educação para as relações étnico-raciais com as contribuições de Silva (2007) e a educação antirracista, por Hooks (2013), profundamente influenciada pela pedagogia freiriana da libertação.

Na seção 4 é possível conhecer a metodologia de pesquisa escolhida, consiste no estudo documental de textos impressos e tomados como documentos culturais africanos, analisados a partir da classificação por objetivos da difusão apresentada por Butoa Balingene, em que classificou os contos africanos através de suas vivências em países da África. Também apresentamos a autora Avani Souza Silva e o resumo de seus 15 contos coligidos em 5 países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e publicados no Brasil. Focamos na recorrência das escolhas de Silva, bem como na conjunção desses objetivos e suas possíveis contribuições para a legitimação de uma educação antirracista.

Por fim, concluímos o estudo e apresentamos novas inquietações e possibilidades de continuação.

## 1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Nossas primeiras referências analíticas foram com os estudos acerca das perspectivas de uma educação em DH e que pudessem elucidar as estratégias da literatura infantil como potencializadora desses preceitos. No texto *Direitos humanos e literatura: porque os livros mudam as pessoas e as pessoas mudam o mundo* (2021), de Cerezoli, Perez, Moura e Jambeiro, publicado na Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos / Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP,

seus autores visavam não só confirmar o papel da literatura enquanto potencial comunicativo e, por conseguinte, educativo, mas realizaram também um exercício analítico sobre o desempenho dos educadores nesse processo, em meio à necessidade de compreensão até mesmo do conceito de DH, visto que:

[...] é fácil citar a expressão ‘direitos humanos’ evidenciando sua repercussão social, mas difícil é definir, quer semanticamente, quer socialmente, o alcance e os limites dessa expressão, daí seu caráter enigmático. (CEREZOLI *et al*, 2021, p. 16, *grifos dos autores*)

Esse primeiro texto nos alertou para o desafio de uma pesquisa distante da redundância, uma armadilha para quem supõe um entendimento amplo dos direitos indispensáveis à plena cidadania, ou talvez da visão ingênua em que a educação se apresenta como uma antítese de realidades injustas, ignorando, por exemplo, as políticas públicas, tema também interseccionado pelo texto. Argumentam, com ajuda de Benevides que, ao “adotar o compromisso pedagógico com o desenvolvimento dessas virtudes significa trabalhar com a perspectiva de mudar mentes, o que é, sem dúvidas, tarefas das mais difíceis.” (BENEVIDES, 2008 *apud* CEREZOLI *et al.*, 2021, p. 20).

Nessa mesma direção, o texto *Literatura e psiquismo cultural: o encontro da arte com os direitos humanos na infância* (2021) de Junqueira e Gomes, publicado na mesma revista já mencionada, foi possível entrar em contato com uma pesquisa de mestrado em que a arte literária está compreendida como “fenômeno estético capaz de desenvolver o psiquismo infantil.” (JUNQUEIRA; GOMES, 2021, p. 31), conjugando arte e DH, além da escola como um espaço de estímulo ao pensamento crítico e reflexivo.

As autoras partem de uma epistemologia em que o meio social é fundante na construção das identidades humanas. Consideram esse movimento como um metabolismo do psiquismo cultural que, embora sistêmico, potencializa-se quando mediado e complementam, com apoio de Vigotski (1995), a importância da vida social do sujeito, capaz de produzir atenção, memória, pensamento abstrato e processos imaginativos. Uma das centralidades do artigo está em pontuar o papel da escola ao se permitir o extrapolamento da obra literária, por vezes limitada à esfera da alfabetização ou restrita ao ato de comunicar determinado conhecimento,



para aquilo que as autoras reforçam como fundamentais, “o desenvolvimento da emoção estética suscitada pelo texto literário.” (JUNQUEIRA; GOMES, 2021, p. 38).

Ainda na mesma publicação, encontramos um artigo que nos trouxe a literatura enquanto instrumento capaz de proporcionar uma potente ampliação de mundo e uma noção de pertencimento, fundamental para aqueles (as) em situação de adaptação cultural, territorial e afetiva. Em *Direitos humanos, refugiados e migrantes: literatura infantil e acolhimento* (2021), Bonin, Mello, Barbosa e Silveira escolheram ressaltar os permanente ataques à garantia dos direitos das pessoas em situação de refúgio e como a literatura apresenta-se como um contraponto, proporcionando um *locus* de “outros mundos, outros espaços, outros costumes, outros sujeitos, ficcionalizados em doses e estratégias variadas, mas sempre de forma a oferecer aos leitores outras vidas para serem vividas.” (BONIN *et al*, 2021, p. 49). O artigo cresce à medida que vai sinalizando projetos de acolhimento a crianças refugiadas e livros com temas acerca das “tramas de vidas inscritas em violência ou em condições que levaram à decisão de migrar.” (BONIN *et al*, 2021, p. 57), mais que isso, há em todo o texto a preocupação no desfazimento de estereótipos construídos sob signos xenófobos e racistas.

Mas foi com Fonseca e seu texto *Literatura e oralidade africanas: mediações* (2016), pela Revista Mulemba da UFRJ, que pudemos iniciar uma reflexão mais aprofundada acerca da oralitura africana, tornando-se um divisor nos rumos desta pesquisa. A autora nos apresentou várias perspectivas acerca da oralidade, construindo um material de análise documental de escritores africanos e suas relações com esse repertório oral, suas performances, ritmos, entonações e contornos, confrontando as convicções ocidentalizadas, onde paira uma suposta superioridade da escrita frente a comunicação falada.

Outra demarcação importante do texto foi a distinção dos termos *oratura* e *oralitura*, reflexões importantes para a incorporação de novos modelos comunicativos, abrindo-nos para uma consciência de inclusão, distinta do *status quo* colonialista europeu. Kobena Mercer, escritor britânico, é referenciado no texto por suas falas da cultura híbrida:

[...] nas reflexões de Mercer, *a emergência de culturas híbridas*, no seio de nações como a Inglaterra, mostra-se como assunção da força subversiva de processos culturais que desestabilizam e carnalizam a língua da nação. (FONSECA, M. N. S., 2016, p. 15, *grifos da autora*)

Por intermédio de Fonseca (2016) pudemos acessar Bâ, Vansina e Boker, todos reunidos na obra *História geral da África, vol. 1, Metodologia e pré-história da África*, publicada pela Unesco em 2010. Analisar a literatura oral africana por meio de estudos que não reconhecem suas especificidades é sempre um contrassenso, impondo sobre a pesquisa um ampliamto do conceito de oralidade.

Há nos contos africanos uma forte conexão com as tradições de seus povos, uma cosmovisão imperativa que só os teóricos africanos poderiam nos relatar. Fonseca (2016) cita uma série de estudos sobre os gêneros orais, realizados por quem valoriza e se utiliza da escrita como manifestação superior à oralidade:

A visão da superioridade da escrita acabou por desconsiderar a importância do acervo de produções orais conservadas pela memória, como o de muitas culturas tradicionais africanas, porque só se acreditava nos acervos de textos escritos conservados por bibliotecas. Por outro lado, os gêneros orais guardados pela memória, em espaços significados pela cultura oral, muitas vezes eram estudados por pesquisadores oriundos de espaços de predominância escrita, o que fazia com que a produção oral fosse discutida em comparação com o texto escrito, assumindo, por vezes, pontos de vista comparativos em que a escrita ficava mais valorizada. (FONSECA, M. N. S., 2016, p. 13)

Essas análises omitiram, ou não dão conta de compreender, a arte de arquivamento e de transmissão pela palavra. Bâ (1984) nos diz que a palavra é considerada “uma força fundamental emanada do Ser Supremo Maa Ngala, o criador de todas as coisas.” (p. 183).

Há muitos estudos acerca de metodologias que possam contribuir para uma educação antirracista, tendo por instrumento, teorias e tecnologias de linguagem que representem, ou visem representar, a cultura africana. Foi com esse disparador que nos propusemos a investiga-las, suas próprias produções e epistemologias.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Muitas iniciativas me conduziram até aqui, a começar pela experiência pibidiana entre os anos de 2020 e 2022, em propiciar conhecimentos teóricos e metodológicos acerca da literatura escrita e oral, das contribuições dos contos para o processo de letramento e alfabetização, incrementando as práticas alfabetizadoras em escolas públicas através de ações que permitissem a ludicidade.

O que não se previu ao conceber tal projeto para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid, foi percorrê-lo em meio a pandemia de Covid-19, impondo ao sistema de ensino brasileiro o modelo remoto de aprendizagem para a manutenção do ano letivo. Como seria possível realizar um trabalho diante da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reconhecendo que ela é uma atividade humana e parte de um processo de interação entre os sujeitos, só que agora diante das telas de computador?

As respostas estavam, também, dentro da formulação inicial do projeto, já que os contos foram elencados como uma das estratégias de letramento. Lido ou contado, o conto comporta-se como uma categoria histórica, intimamente relacionado às interações socioculturais de um tempo, disposto a produzir temor ou coragem, narrar fatos ou epopeias, promover esperanças ou desassossegos, validar ou infirmar valores morais. As histórias foram e são um tipo de vínculo entre pessoas e seus grupos, entre os que narram e os que ouvem seus relatos fantásticos, suas conquistas, seus mitos. Sentados à mesa ou em entorno de fogueiras, pessoas dividem sonhos, compartilham notícias, mistificam o ordinário. Nesse percurso das narrativas, o conto oral ganha ares de categoria estética como os registros escritos, mas se mantém a serviço de uma memória popular e, talvez por isso, a imensa complexidade de se desenvolver uma estrutura que dê conta de classificar a multiplicidade de contextos e maneiras de enxergar o mundo, de acordo com Cortázar (1974):

[...]o contista tem uma maneira especial de entender e ver o mundo, utilizando-se do engenho artístico e sua carga de valores humanos e literários, para a criação espontânea que se dá no exame crítico que esse escritor tem da época a que pertence. (p. 150-151)

Cortázar (1974) nos diz que o conto é breve, tem um tamanho limitado e o compara com a fotografia. Segundo o autor, o contista trabalha narrando num curto espaço, tal qual o fotógrafo com o uso da imagem, o conto é um modo dinâmico e panorâmico de narração. Um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde a primeira frase, não existe no conto elementos gratuitos ou puramente decorativos, sua tensão é constante, um resumo da condição humana. Dessa forma, compreende-se que um bom contista é aquele que busca sempre o excepcional dentro do cotidiano.

As Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) fariam parte desse novo cenário de aprendizagem em meio a uma pandemia e, mais apropriado que a utilização dos livros num ambiente que não propicia a interação direta entre os mesmos e as crianças, os gêneros narrativos de tradição oral, criadores de espaços psíquicos reais e potentes quanto à realidade da vida, fizeram-se preciosos recursos para um contato que se estabeleceria no formato *on-line*. Foi necessário pensar em estratégias para além da materialização da palavra, em se tratando da oralitura africana – estudada intensamente nesse percurso – significaria não a simples compreensão de seus recursos, mas um ampliação de sentido. Não estamos lidando com um material já introjetado em nós como os contos populares europeus, trata-se de um repertório e escritores africanos junto às suas performances, ritmos, entonações e contornos, além de uma relação muito distinta com a palavra falada. (FONSECA, M. N. S., 2016).

Dentre tantas novas possibilidades de contribuir com os processos de alfabetização e letramento em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, um outro projeto foi abraçado, o Afrocontos, extensão universitária entre o Grupo Educação Diversidade Étnico-Racial e Direitos Humanos (GEDERDH) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade Litoral Norte / Osório. Foi construído um *vídeo-book* que pudesse traduzir os resultados da pesquisa sobre educação antirracista, fazendo uso de 7 contos da obra *A África recontada para crianças* (2020), de Avani Souza Silva, uma antologia de contos e fábulas de países africanos falantes da língua portuguesa.

Figura 1 – Afrocontos (Capa do vídeo-book)



Fonte: YouTube (2022)

Transladar-me de leitora à contadora, não fez de mim apenas uma usuária dessa estratégia pedagógica, mas uma defensora das demandas da população negra na sua diversidade cultural e étnico-racial, como forma de cumprimento às determinações da Lei nº 10.639/2003 que, introduziu na LDBEN, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Esta é uma legislação recente em nossos códigos normativos, mas é pauta extensivamente trabalhada no seio dos movimentos negros do nosso país, que não só refletem sobre a temática, mas a vivem e sabem mensurar a complexidade de “ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira.” (SILVA, 2007, p. 492). Quando pensamos nos avanços da nossa legislação educacional, percebemos que estamos lidando com problemas diretamente ligados à forma como essas políticas são operacionalizadas, construindo um cenário em que a cidadania normativa é muito distinta da cidadania da narrativa histórica.

Cientes desta realidade e no cumprimento de suas atribuições enquanto órgão fiscalizador, o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) passa a compor o Grupo de Trabalho (GT) 26-A, constituído de representantes das mais diversas instituições governamentais<sup>1</sup> e realizando, desde 2014, fiscalizações com o objetivo de acompanhar a sujeição a este preceito legal pelos municípios e pelo estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS, 2021), a fim de identificar o tipo de abordagem de temas relacionados à cultura afro-brasileira e à indígena nas escolas públicas, bem como construir resposta jurídica eficaz a eventual descumprimento do artigo 26-A da LDBEN pelos entes federativos. (TCE/RS, 2015). A análise mais recente nos mostra que:

embora 92% dos municípios respondentes afirmem cumprir a Lei – o que em si já é um problema, considerando que a legislação completou 18 anos em 2021 –, 56% têm ausência de legislação específica municipal e 97% dos municípios não possuem Conselho de Igualdade Racial. Nessa direção, os documentos produzidos pelo TCE/RS apontam não só a urgência de fortalecer o trabalho de fiscalização, mas também a necessidade de ampliação dos canais de diálogo com os municípios. (TCE/RS, 2021, p.12)

---

1 Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, Associação dos Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul, Defensoria Pública da União/RS, Ministério Público de Contas, Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS/UFRGS), Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito, OAB/RS, Centro de Apoio Operacional em Direitos Humanos do Ministério Público Estadual/RS e Professores convidados.

No começo de 2022 pude fazer o curso ofertado pelo TCE/RS, Fiscalização da Aplicação do Art. 26-A da LDBEN na Educação / 3ª edição, e, por meio desse, tive acesso aos dados do relatório mencionado.

Fazer uso da literatura oral africana não é natural para nós, mesmo negra, sou mais uma das pessoas nascidas nesse país, de composição africana e afro-brasileira em sua maioria, mas que recebe, e recebeu, um repertório cultural eurocentrado. Diante disto, propor um estudo sobre a temática é um revisitar também a mim mesma, um abraçar minha ancestralidade.

#### 1.4 OBJETIVO GERAL

Analisar contos africanos a partir das perspectivas definidas na sua própria cultura.

#### 1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Potencializar o uso da literatura oral africana como instrumento para uma educação antirracista;
- Reunir argumentos teóricos e legais para subsidiar a contação de histórias africanas nas escolas.

## 2 MARCOS LEGAIS E REGULATÓRIOS

*As leis não bastam.  
Os lírios não nascem da lei.*

Carlos Drummond de Andrade

Partindo do pressuposto que as escolas são e atuam como instituições protetivas de direitos, vale pontuar os marcos legais que a regulamentam, mas sobretudo, os referencias que reconhecem a dignidade intrínseca de todo o ser humano, tal como a DUDH, de 1948, que se apresenta de forma revolucionária ao universalizar os direitos fundamentais, rompendo antigos paradigmas, sobretudo os religiosos como balizadores daqueles que merecem ou não certas garantias, dobrando-se ao Direito, ou melhor, à ideia primária de que o ser humano “é a fonte de todo o Direito, e este não deriva mais de um Deus, ou de uma transcendência, mas da própria natureza humana.” (BENEVIDES, 2007, p.336).

Embora saibamos que a DUDH não tenha se constituído pela força de instrumentos jurídicos, existe em nós, ainda que leigos, uma noção dos propósitos que se pretendem alcançar, a procedência do termo *declarar* talvez seja a resposta mais simples a este tipo de sentimento, de acordo com o dicionário eletrônico *Dicio*, o verbo advém do latim, *declarare*, que significa “mostrar, fazer ver claramente, (...) exprimir sentimentos, emoções, (...) traduzir um fato”. E de fato, todos os documentos que adotam essa designação, na verdade estão enunciando uma pretensão. Estamos falando de direitos naturais, ou “jusnaturalismo, (...) uma teoria que procura fundamentar o direito no bom senso, na racionalidade, na equidade, na igualdade, na justiça e no pragmatismo” (FERREIRA, 1986, p. 594) que, por meio da compreensão de direito ideal, coloca-se acima do direito positivo por preexistir ao ser humano e às leis.

Bobbio (1992) nos traz uma importante percepção acerca do processo de desenvolvimento que a DUDH desempenhou ao se servir das categorias do direito natural e do direito positivo:

Os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais. A Declaração Universal contém em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais,

transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalização não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais (BOBBIO, 1992, p. 30)

A nossa Constituição reconhece esses efeitos, de acordo com Piovesan e Vieira (2006):

A Constituição de 1988 acolhe a ideia da universalidade dos direitos humanos, na medida em que consagra o valor da dignidade humana, como princípio fundamental do constitucionalismo brasileiro inaugurado em 1988. O texto constitucional ainda realça que os direitos humanos são tema de legítimo interesse da comunidade internacional, ao ineditamente prever, dentre os princípios a reger o Brasil nas relações internacionais, o princípio da prevalência dos direitos humanos. Trata-se, ademais, da primeira Constituição brasileira a incluir os direitos internacionais no elenco dos direitos constitucionalmente garantidos, e, recentemente, a partir de Emenda Constitucional publicada em dezembro de 2004, a conferir força hierárquica interna dos Tratados de Direitos Humanos idêntica à das normas constitucionais. (PIOVESAN; VIEIRA, 2006, p. 131)

Quando pensamos na educação em DH, é na Constituição de 1988 que a educação brasileira ganha status constitucional, mudando não só suas perspectivas como um direito fundamental, mas a própria escola e seu papel social, que para além do espaço institucional de apreensão do conhecimento e da socialização, incumbe-se também da proteção dos direitos sociais. Estamos falando da constitucionalização do *Princípio da Prioridade Absoluta*, norteador do Direito da Infância e Adolescência.

A professora Santos (2019) afirma – muito embora não ignore a distância entre a regulamentação normativa e a construção de uma cultura dos direitos humanos, que:

[...] a Constituição Federal e a conseqüente prática social e mobilização consciente da sociedade brasileira contribuíram enormemente para a redemocratização do Estado brasileiro, podendo ser considerada uma condição imprescindível na implementação de clima ideológico, organizacional e institucional para a inserção do debate dos Direitos Humanos como política de Estado. (SANTOS, 2019, p. 8)

Essa proteção integral, vinculada ao texto constitucional, abriu espaço para uma série de outros regulamentos pertinentes ao nosso tema, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2007;



as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, pela Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, assim como as Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, e, mais especificamente acerca das pautas antirracistas, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

De acordo com Richer *et al.* (2010), o ECA passa a conceber crianças e adolescentes como sujeitos cidadãos, merecedores de direitos próprios e essenciais, encetando uma educação formal e escolas com respaldos nas seguintes premissas: (a) o rompimento com uma ideia de minoridade e/ou sujeito *menor*, cabendo a escola o reconhecimento de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos; (b) a determinação de que a escola seja um espaço de proteção desses direitos, compondo um Sistema de Garantias e Direitos; (c) a construção de uma educação enquanto direito subjetivo.

A LDBEN, embora não cite expressamente a escola como um espaço que garante e protege direitos, ultrapassa a proposta até então vigente na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, confirmando a educação enquanto direito e a escola como instituição de formação da cidadania. Em seu Art. 22 define que a Educação Básica tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Muitos autores defendem a LDBEN como uma lei que ratifica o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, validando uma educação com potencial formativo em DH, tal qual se apresenta em seu Art. 3º:

Art. 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância; V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII. Valorização do profissional da educação escolar; VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX. Garantia de padrão de qualidade; X. Valorização da experiência extraescolar; XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII. Consideração com a diversidade étnico-racial<sup>2</sup>; XIII. Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida<sup>3</sup>; XIV. Respeito à diversidade humana,

---

2 Incluído pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva<sup>4</sup>. (BRASIL, 1996)

Por meio do PNEDH, consolidou-se a ideia de um país com deveres na concretização dos DH, que só se vislumbraria nos horizontes de uma sociedade organizada, dispondo concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação para os agentes da educação. Pactua-se uma cultura em direitos que perpassa pelos processos de socialização e de formação de professores e professoras, suas práticas e o currículo escolar.

As Resoluções nº 04 de 2010 e a nº 01 de 2012, determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos, respectivamente. Por meio da Resolução nº 04 de 2010, a Educação Básica brasileira passa a enunciar a escola como espaço para além da educação formal, mas também como um lugar do cuidar, somando, entre muitas das suas atribuições, valores de formação integral do ser humano. Já na Resolução nº 01, de 2012, há um alargamento de conceitos importantes para a Educação Básica brasileira, em que a escola:

[...] deve articular o respeito às diferenças de gênero, étnicas, geracionais, de orientações sexuais, religiosas e políticas, relacionando as dimensões cognitiva (o pensar e o processo de construção e apreensão do conhecimento), subjetiva (o sentir consigo e com o outro) e prática (as atitudes e comportamentos individuais e grupais e ações institucionais). (SANTOS, 2019, p. 10)

Além desses conceitos, deixa clara a importância da formação de professores com vistas em práticas que valorizem e difundam os DH. Seu Art. 2º nos fala:

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012)

A BNCC, homologada no ano de 2018, trouxe em sua centralidade a valorização do que chama de *habilidades e competências*, princípios já estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas passou a

---

3 Incluído pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.

4 Incluído pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.

implementar também discussões em torno das emergências de um novo mundo e um novo ensinar, sendo possível identificar um aperfeiçoamento das dimensões da oralidade.

Dentro das perspectivas da Educação Infantil, trabalha-se com o conceito de *campos de experiência*<sup>5</sup>, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, distintos das outras etapas da Educação Básica. Para o que se denomina *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, enseja-se que a oralidade e a escrita façam parte da vivência das crianças, não como antecipação dos ciclos de alfabetização, mas como parte intrínseca da vida em sociedade, precedendo o que se aprofundará no Ensino Fundamental. Vejamos como ela descreve os objetivos deste campo de experiência:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018)

---

5 A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.* (BRASIL, 2018)

Dividido por áreas, o Ensino Fundamental concentrou no texto, seja ele oral, escrito, multimodal ou multissemiótico, a finalidade cêntrica da área de linguagens. Dentro do *Eixo da Oralidade*, compreendem-se as diferenças entre os discursos formais e informais e seus múltiplos contextos de uso, intercambiados com a escrita e considerando a presença de outras linguagens como a gestualidade, a expressão facial e os elementos semióticos.

Tabela 1 – Eixo da Oralidade no Ensino Fundamental

<b>Eixo da Oralidade</b> BNCC (2018)	
<b>CONSIDERAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS ORAIS QUE REGEM A CIRCULAÇÃO DE DIFERENTES GÊNEROS NAS DIFERENTES MÍDIAS E CAMPOS DE ATIVIDADE HUMANA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose;</li> <li>• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</li> </ul>
<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>
<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</li> </ul>
<b>COMPREENSÃO DOS EFEITOS DE SENTIDOS PROVOCADOS PELOS USOS DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS E MULTISSEMÍÓTICOS EM TEXTOS PERTENCENTES A GÊNEROS DIVERSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</li> </ul>
<b>RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão;</li> <li>• Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros;</li> <li>• Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.</li> </ul>

Fonte: Autora (2022)

Estudar a BNCC é também identificar muitas críticas, sobretudo daqueles que estão dentro dos movimentos sociais, com pautas culturais e étnicas acerca dos nexos de uma agenda neoliberal que, como bem sabemos, exclui as camadas mais pobres da sociedade brasileira, de maioria negra<sup>6</sup>. Não há como contrariar tais argumentos desse sistema, não só econômico, mas ideológico, assim como não se

<sup>6</sup> Conforme dados apontados por Rita Izsák, relatora especial das Organizações das Nações Unidas sobre questões de minorias, os negros brasileiros correspondem a 70,8% de todos os 16,2 milhões que vivem atualmente em situação de extrema pobreza. Fonte: Informe de la Relatora Especial sobre cuestiones de las minorías relativo a su misión al Brasil. Disponível em: [https://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_e.aspx?si=A/HRC/31/56/Add.1](https://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/HRC/31/56/Add.1). Acesso em: 09/06/2022.

pode negar o avanço da precarização do ensino brasileiro e as construções de sentido da educação enquanto mercadoria. Entretanto, nosso estudo fez profunda análise da BNCC enquanto instrumento norteador e busca evidenciar a forma como a oralidade foi concebida, mostrando-se parte das práticas de linguagem e dos conhecimentos que alicerçam à norma-padrão e a outras semioses cognitivas.

Para além de todas as regulamentações que interpretam e validam o que está garantido a qualquer ser humano, de qualquer lugar, condição social, gênero ou etnia, não avançaremos sem que condições históricas sejam consideradas, uma vez que há na sociedade brasileira uma cultura desigual e discriminatória diante da população negra. Nesse contexto é que o Conselho Nacional de Educação (CNE), introduz na LDBEN a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por meio da Lei nº 10.639/2003. Vejamos o que ressalta Silva (2007):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. (SILVA, 2007, p. 490)

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído no ano de 2010, ficará marcado como um importante marco do debate jurídico e político brasileiro, acentuando a importância dos movimentos sociais antirracistas e os questionamentos acerca da igualdade, diferença, raça, discriminação positiva e identidade. (GRIN, 2007). Em seu Art. 11, § 1º, repactua-se compromissos dos códigos legais acerca da Educação no Brasil:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. § 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. (BRASIL, 2010)

É possível identificar por essa perspectiva legal que não se tratam apenas de conceituações acerca de homens e mulheres num dado espaço e tempo; deve-se,

sobretudo, reconhecer os diferentes projetos sociais impostos ao povo negro, fazendo dos espaços formativos, lugares comprometidos com os debates das questões raciais, capazes de reconhecer e valorizar a multiplicidade de mundos, contextos históricos, contribuições das diversas sociedades, formando, de fato, uma cultura da diversidade e para todos.

### 3 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL

Mesmo diante de marcos regulatórios importantes para a escola, é possível identificar necessidades e lacunas abertas acerca da temática antirracista na educação, sobretudo, quando nos percebemos *não-parte* da cultura negra.

#### 3.1 BRASIS E BRASIS

*A língua que usam, toda pela costa,  
é uma: ainda que em certos vocábulos difere em  
algumas partes, mas não de maneira que se deixem  
entender (...) carece de três letras, convém a saber,  
não se acha nela F, nem L, nem R,  
coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé,  
nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente.*

Pero Magalhães de Gandavo (1578)

Vamos aos contos, a centralidade desta escrita que, ao diferenciar-se da oralidade, é normalmente categorizada como algo superior, um *à posteriori* da imaturidade linguística. Num país colonizado como o Brasil, em que o primeiro movimento social por educação esteve na ação catequizante dos jesuítas aos povos indígenas, deixa nítido uma noção de explorador e explorado em seu cerne, visto que a influência da Companhia de Jesus não se limitou aos *curumins*, mas também aos filhos de colonos brancos, órfãos portugueses, além do papel formativo de outros sacerdotes. Assim descreve Cambi sobre os objetivos educativos desse momento na história brasileira (1999, p. 256):

[...] confirma os pontos da doutrina católica (a essencialidade da Igreja e o valor dos sacramentos, a eficácia das obras ao lado da intervenção da graça), define novas tarefas para eclesiásticos no plano disciplinar e pastoral, dá um forte impulso aos estudos bíblicos e teológico filosóficos, favorecendo o nascimento e o desenvolvimento de ordens religiosas.

Não estamos, neste momento histórico, nem próximos a uma intencionalidade educativa tal qual compreendemos hoje com a ciência pedagógica, se algo de bom existiu nesse modelo de escola, ficaram restritos aos brancos e ao corpo eclesiástico católico. Percorrer nossa história é perceber que a leitura e a escrita, estiveram ao exercício da religião para os indígenas na época colonial, ou a serviço do mercado

para os trabalhadores na contemporaneidade; nesse interregno, a maior parte da população foi impedida de alfabetizar-se ou o fez precariamente.

Da Companhia de Jesus até Pombal, da sombra dos colégios católicos até uma primeira lei educacional no Brasil em 1827, do Manifesto dos Pioneiros em 1922 até a primeira pasta ministerial brasileira de educação em 1930, da Lei de Diretrizes Básicas em 1948 até a LDBEN em 1996, podemos identificar alguns problemas de análise histórica que nos dizem muito sobre o método de apagamento da população negra.

Ainda nas formações docentes podemos constatar em disciplinas que tratam da história da educação brasileira, o apagamento das pessoas negras no processo escolar. Não estamos falando de um tipo de conhecimento que nos apresente a impossibilidade de acesso às instituições escolares por parte das comunidades negras, até mesmo porque existiam maneiras na lei, e fora dela, capazes de mantê-las distantes desses espaços, mesmo *livres* ou *libertas*, tal como nos mostra a Lei nº 1, de 14 de dezembro de 1837, em que: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.” (FONSECA, M. V., 2016, p. 27). Os currículos das licenciaturas ainda nos apresentam uma história enviesada e que não contempla a multiplicidade da vida social e cultural do povo brasileiro, como nos questiona Cruz:

[...] como explicar a intervenção dos negros na sociedade brasileira nos primeiros anos da República, através das organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra? Quais teriam sido os processos de escolarização vivenciados desde o período da escravidão para que logo em anos iniciais da República pudessem dar corpo a intervenções sociais no campo intelectual? Estas e outras questões podem ser suscitadas e a carência de respostas indica a ausência de conteúdos na história da educação brasileira que contemplem as trajetórias educacionais e escolares dos negros (afro-brasileiros). (CRUZ, 2005, p. 22)

Se os acessos lhes foram negados, negros (as), e indígenas, certamente criaram formas de resistência e experiências educativas, e para que isso se evidencie, foi preciso que a narrativa histórica fosse transferida a outros pesquisadores, não-brancos, em maioria, capazes de identificar trabalhos “como uma verdade específica, histórica e concreta, que serviu a determinado contexto e não a todos de modo universalizado.” (CRUZ, 2005, p. 24).



É nesse lugar de privações que os gêneros literários orais, pertencentes a uma camada popular ampla, tal qual a africana, de múltiplos povos étnicos que, quando escravizados em solo brasileiro, tiveram suas especificidades linguísticas ignoradas ou caíram em desuso. Ao contrário de nós, a oralidade permaneceu sendo difundida nos países africanos enquanto prática social, mantendo-se um dos modos mais democráticos de comunicar valores e costumes que dizem respeito às crenças singulares de cada etnia. A oralidade é entendida não “apenas um meio de comunicação diária, mas também um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais” (VANSINA, 2010, p. 139-140).

Diante disto, é preciso valorizar aquilo que se entende por literatura oral e/ou popular, sejam contos, lendas, repentes, causos, costumes e anseios do povo negro com as batalhas de MCs, sambas-enredo, entre outros. Mais do que isso, é possível, nestes tempos de democracia de ações afirmativas, devolver às gerações atuais de crianças e adolescentes negros no Brasil, a herança da literatura oral africana que se perdeu nos navios negreiros, visto que há pessoas negras coligindo contos tradicionais em países africanos e publicando verdadeiros manifestos em países com concentração étnico-racial negra.

Historicizar as comunidades negras é falar da escravidão, mas é também reconhecê-las enquanto resistência, enquanto cultura e parte da sociedade brasileira. No curso do TCE/RS sobre a defesa do Art. 26-A da LDBEN, Baba Diba de Iyemonja, Babalorixá da Comunidade Terreira Ilê Asé Iyemonjá Omi Olodô e Presidente do Conselho Povo de Terreiro do estado do Rio Grande do Sul, conselho este, que se concretizou como política pública por força da mobilização dessas comunidades, compartilhou que é no Rio Grande do Sul que se tem o maior número de terreiros no Brasil: 65 mil ao todo. Essa informação foi de encontro a todo um imaginário branco e europeu que temos da região, fortalecido na força de um racismo sutil e avassalador.

Para Pereira (2005) “conteúdos e procedimentos didáticos ainda se encontram impermeáveis a essa temática” (p. 38) e nos relata em seu texto uma história contada por Benilda R. B. Brito, acontecida numa escola da rede pública de Belo Horizonte, em 1997, mas que poderia ser em 2022:

Professora planejando as atividades da Semana Santa pergunta aos alunos: Vamos fazer um teatro sobre a paixão de Jesus Cristo. Para tal, precisaremos de um aluno que se disponha a fazer o papel de Jesus. Quem

topa? A.A.B., criança negra, extrovertida, responde: Eu topo. Silêncio absoluto. Ninguém diz nada, nem as outras crianças brancas, nem a professora. Após cinco segundos é o A. quem quebra o silêncio: Pode deixar, não quero ser mais não!! A professora contou o episódio para a vice-diretora pedindo que não comentasse o ocorrido com os pais do aluno, pois a mesma afirmara ter ficado desarmada, sem saber o que falar. (BRITO, 1997, p. 57 *apud* PEREIRA, 2005, p. 38-39)

Gonçalves e Silva (1998) foram um dos primeiros estudiosos a falar do silenciamento em torno de temáticas raciais, o que só mistifica essa pauta no cotidiano das escolas, punindo não apenas crianças negras, mas toda a sociedade brasileira, que ao não enfrentar questões como essa, distancia-se de uma educação e de uma consciência social e identitária.

### 3.2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação entre os anos de 2002 e 2006, faz uma importante colocação acerca da educação das relações étnico-raciais:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490)

No transcorrer do seu texto, Silva (2007) também aponta as dificuldades de tal iniciativa, tendo em vista o projeto de nação brasileira, em que "(...) não há espaço para negros, indígenas e mestiços, classificados ao longo dos séculos, cada vez com maior sutileza, como pertencentes a *raças bárbaras*." (SEYFERTH, 2002, p. 36 *apud* SILVA, 2007, p. 491, *grifos da autora*). Este cenário de invisibilizações se acentua quando direcionamos nossas atenções ao estado do Rio Grande do Sul,

construído sob um imagético-discursivo com predomínio da imigração alemã e italiana.

### 3.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

Paulo Freire

Profundamente influenciada pelo educador brasileiro Paulo Freire, Hooks foi uma defensora da educação humanista, de preceitos antirracista, antissexista e anti-homofóbico, capaz de reconhecer as peculiaridades do sujeito e lhe dar voz. Tanto Freire quanto Hooks travaram lutas contra a opressão das minorias, e para tal, foi preciso que abrissem mão de métodos pedagógicos arcaicos.

Sua maior luta foi denunciar a supervalorização da produção acadêmica feminista, reservada a um ambiente majoritariamente branco, cujas obras eram sempre escritas por pessoas privilegiadas e para um público muito semelhante. Esse formato de construção do conhecimento invisibilizou as fontes pouco conhecidas, hierarquizou o debate e não contribuem para uma educação verdadeiramente engajada. A teoria freiriana da libertação fundamentou seus argumentos, para Hooks:

(...) é evidente que um dos muitos usos da teoria no ambiente acadêmico é a produção de uma hierarquia de classes intelectuais onde as únicas obras consideradas realmente teorias são as altamente abstratas, escritas em jargão, difíceis de ler e com referências obscuras. (HOOKS, 2013, p. 89).

Esse abismo entre teoria e prática justifica-se, pois assim se mantém esse elitismo intelectual além de articular uma falsa dicotomia entre a teoria e a prática. No interior do movimento feminista negro, muitas mulheres se enxergaram dentro dessa hegemonia intelectual e resistiram à teorização acreditando apenas que a prática poderia mudar a vida a realidade concreta. Vejamos a colocação da autora:

Infinitas vezes, os esforços das mulheres negras para falar, quebrar o silêncio e engajar-se em debates políticos progressistas radicais enfrentam a oposição. Há um elo entre a imposição de silêncio que experimentamos e

censura anti-intelectualismo em contextos predominantemente negros que deveriam ser um lugar de apoio (como um espaço onde só há mulheres negras), e aquela imposição de silêncio que ocorre em instituições onde se dizem as mulheres negras e de cor que elas não podem ser plenamente ouvidas ou escutadas porque seus trabalhos não são suficientemente teóricos. (HOOKS, 2013, p. 95)

Para ela, os formatos acadêmicos tradicionais devem ser questionados e defende, inclusive, que a teoria não acadêmica - como a tradição oral - seja tão valorizada quanto. Quando se democratiza os acessos à educação, em especial às mulheres negras, é possível subverter o feminismo branco, o patriarcado e o racismo epistêmico dominante. A teoria e a prática libertadora, pressupõem uma educação que não reproduza o *status quo*, que incentive o pensamento crítico, reflexivo e desconstrutivo para a sala de aula, e para isso, faz-se necessário reconhecer a diversidade teórica.

Hooks acreditava que todas as pessoas levam algum conhecimento para a sala de aula e essa pluralidade deve ser respeitada e utilizada como metodologia pedagógica. Num contexto multicultural, homens e mulheres devem ser convidados a debater, refletir e propor mudanças.

### 3.4 LITERATURA ORAL AFRICANA

A tradição oral africana tem tanto efeito em suas comunidades, que a depender dos papéis que cada um deles desempenham, encontra-se um tipo específico de relacionar-se com a palavra falada.

Bâ (2010) relata as consequências de uma África colonizada e a transferência de seus jovens para as escolas de brancos, corporificando uma geração em confronto com outros, ainda inundados por seus saberes tradicionais, como destaca:

[...] na maioria dos territórios da antiga África ocidental francesa, o código legal elaborado logo após a independência, por nossos jovens juristas, recém-saídos das universidades francesas, está pura e simplesmente calcado no Código Napoleônico. O resultado é que a população, até então governada segundo costumes sagrados que, herdados de ancestrais, asseguravam a coesão social, não compreende por que está sendo julgada e condenada em nome de um “costume” que não é o seu, que não conhece e que não corresponde às realidades profundas do país. (BÂ, 2010, p. 210, *grifos do autor*)

Esses conflitos, frutos de um mundo moderno em que a escrita tem primazia sobre a oralidade, contraria uma tradição milenar dos povos africanos, “a ligação entre o homem e a palavra.” (BÂ, 2010, p. 168). Dentro da tradição oral africana, o espiritual e o material caminham juntos. Balingene (2016) nos fala dessa condição ao analisar a estrutura dos contos, seus contadores que transitam entre o mundo real e o imaginário em rituais de entrada e saída da história.

Os contadores de histórias, trovadores e animadores públicos, em geral pertencem à casta dos *Dieli* (*griots*) ou dos *Woloso* (*cativos de casa*), livres para fazer das palavras o que bem entenderem, não possuem compromisso com a verdade mas com a intenção que se pretende passar ao ouvinte. Há três categorias de *griots*, são eles:

- os *griots* músicos, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores.
- os *griots* “embaixadores” e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa.
- os *griots* genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família. (BÂ, 2010, 193, *grifos do autor*)

Figura – 2 Tocador de Valiha.



Fonte: História Geral da África, vol. 1 (2010)

Se ligados a uma família ou pessoa, são encarregados das negociações matrimoniais, já que um jovem nobre nunca diz diretamente a uma jovem de seu amor, o *griot* é seu o porta-voz. As sociedades africanas estão fundamentalmente alicerçadas no diálogo e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, e os *griots* são os agentes ativos e naturais dessas relações. São os grandes portadores de notícias, mas igualmente, grandes difamadores.

## 4 MÉTODO

Este é um exercício investigativo com abordagem qualitativa que, para Minayo e Gomes (2012), não objetiva apenas quantificar, mas esmiuçar um determinado objeto de estudo e teve como procedimento a análise documental. Nesse sentido, tomamos contos africanos como documentos. Segundo Gil (2008, p. 147):

[...] são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno.

A estruturação da pesquisa se fez a partir do grupo AFROCONTAR, organizada como ação do Grupo de Pesquisa Educação Diversidade Étnico Racial e Direitos Humanos (GEDERDH), certificado pelo CNPq e vinculado à Uergs. Inicialmente, 8 estudantes negras do Curso de Licenciatura em Pedagogia<sup>7</sup>, do qual a autora fez parte, participaram de uma formação sobre literatura oral étnico-racial. Nessa ocasião, tiveram contato com a apostila *Alguns contos africanos* (2016) de Butoa Balingene, onde consta a classificação dos contos e um material tomado como um *manual* orientador para contar. De acordo com o pesquisador africano:

O conto designa uma narrativa de fatos ou aventuras imaginárias. É essencialmente um gênero literário que contém narrativas orais. Pode tanto entreter, como ensinar. Pode ser curto ou longo. Nele, temos uma poderosa força emocional ou filosófica. Etimologicamente, conto vem do latim *computare* que significa “*contar*”, “*manter/guardar uma lista*”. Inicialmente, é uma narrativa que é transmitida através do tempo, por meio da “*fala*”; a história é contada para transmitir uma lição de vida ou moral. Gênero narrativo, geralmente em prosa, é uma ficção que relata acontecimentos imaginários, fora do tempo, ou ocorridos dentro de um tempo distante. (BALINGENE, 2016, p. 13, *grifos do autor*)

Na sequência, 7 acadêmicas foram convidadas a ler contos africanos e gravar um material audiovisual com contações para a difusão na comunidade acadêmica durante a 36ª Feira do Livro de Osório (RS), em 2021. Para tanto, o livro selecionado foi a antologia de contos africanos de Avani Souza Silva, *A África recontada para crianças* (2020), que traz contos de diferentes países africanos, a saber: Angola (*Os velhos e sua sabedoria / O filhote do leopardo e o cabrito / O leão*

7 Ana Paula da Cunha Góes, Bárbara Freitas do Nascimento, Gabriela Caroline de Lemos, Jamaira Alves dos Santos, Luciara dos Santos Batista, Michele Alves de Jesus, Vitoria Azevedo de Lima e Yasmim Damasceno Carpes Nardon. Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Cristina Schefer.

e o chacal), Cabo Verde (*A adivinha / O boi Blimundo / O lobo e Chibinho*), Guiné-Bissau (*A lebre e a choca / Como a alma-bifada virou rei das aves / O tambor africano*), Moçambique (*O camaleão e a girafa / O coelho e o gato-bravo / O casaco de pele de coelho*) e São Tomé e Príncipe (*A história de Canta-galo / O galo, a galinha e o falcão / Quanto custa um escravo?*).

Diante daquilo que os estudos de Balingene nos ensinaram sobre as características dos contos africanos e tendo o livro de contos de Silva, o que fizemos foi identificar nos contos características que pudessem classificá-los. Não apenas num exercício de enquadramento, mas, compreender as recorrências das tipificações nos diferentes países africanos, buscando, assim, divergências e convergências que possam dizer mais sobre o pensamento e a epistemologia do povo negro.

#### 4.1 DO MATERIAL DE PESQUISA E DO EXERCÍCIO ANALÍTICO

Sobre os contos, Balingene (2016) destaca as diferenças entre esses, as lendas e os mitos, ambos pertencentes ao gênero narrativo, mas com características distintas, conforme coloca:

A lenda é uma história em que as ações, lugares ou personagens relacionam-se com fatos históricos conhecidos, mas que foram distorcidos, amplificados, embelezados pela imaginação. Muitas vezes, é semelhante ao mito, pois tenta explicar um fenômeno natural. Mas, ao contrário do mito, a lenda não é baseada nas divindades. O mito é uma história inventada para responder às questões que os seres humanos colocam sobre suas origens e as do mundo, para explicar os fenômenos naturais como o aparecimento da água, da chuva, da terra. O mito quase sempre envolve seres divinos. Constituem, então, a crença de uma comunidade, de um povo. (BALINGENE, 2016, p.15-16)

Restrito aos mais velhos, os contos tinham como função relatar seus saberes, suas lições; hoje esses formatos não são mais tão rígidos e, de modo geral, homens, mulheres e crianças fazem uso desse tipo de narrativa para fins, quase sempre, educativos. O contador deve dominar o texto, assegurar uma sucessão dos fatos que dão o ritmo e mantém vínculos com quem escuta. Frequentemente, são compartilhados à noite pelos homens e de dia pelas mulheres, ressaltando outras características vinculadas ao gênero:



(...) quando os homens contam histórias entre si, são contos muitas vezes obscenos, e as mulheres não têm o direito nem de ouvir, nem de contar! Algumas histórias são reservadas para as mulheres, e outras aos homens. Em alguns locais, são as mulheres que contam. Especialmente, as avós aos netos. (BALINGENE, 2016, p. 16)

Para o autor, os contos possuem particularidades importantes, demonstrando se tratar de um gênero padronizado e identificado de acordo com seu conteúdo, missão ou moral, linguagem, personagens e a estrutura.

Tabela 2 – Características dos contos africanos

<b>Características dos contos africanos</b> <small>BALINGENE, B. <i>Alguns contos africanos</i>. Lavras: Ed. do autor, 2016. p. 13-16</small>	
<b>CONTEÚDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O repertório de contos africanos é composto de histórias sobre a família, a vida da mulher, a união, a solidariedade;</li> <li>• Desempenha inúmeras funções na sociedade: iniciação, educação, entretenimento.</li> </ul>
<b>MISSÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamentos;</li> <li>• Educação moral e impõe padrões;</li> <li>• A natureza didática, não apenas para as crianças, funciona como educação continuada.</li> </ul>
<b>LINGUAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem sagrada, impregnada de impressionismo;</li> <li>• Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos;</li> <li>• Inspirar muito em poucas palavras, uma vez que o estilo oral requer uma redução do texto;</li> <li>• A nuance da voz, imitações e símbolos;</li> <li>• Ritmada, musical e permite a memorização;</li> <li>• A linguagem não é só verbal, usa grande número de emoções através do corpo, gestos e expressões faciais.</li> </ul>
<b>PERSONAGENS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São reis, camponeses ricos, crianças e adultos, mulheres ou homens;</li> <li>• Seres sobrenaturais como um monstro, um ogro ou um gênio;</li> <li>• Alegóricos como o amor, a bondade, a morte;</li> <li>• Combina várias classes de personagens, não é incomum um homem se casar com uma aranha ou uma mulher ter um filho de uma lebre, como na fábula em que animais são personificados;</li> <li>• Caráter pré-definidos.</li> </ul>
<b>ESTRUTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um formato de entrada (introduzir o público no clima da história e o contador no mundo simbólico) e de saída (retorno do contador de histórias ao mundo real);</li> <li>• Expressões para manter a atenção do público;</li> <li>• Metáforas;</li> <li>• Conclusão lógica e lição moral.</li> </ul>

Fonte: Autora (2022)

Outro componente marcante dos contos africanos são suas tipologias, cada qual objetivando um efeito em quem ouve. Para Balingene (2016) essa referência é a mais marcante para esse tipo de gênero, visto que o conto africano “é dividido em duas partes a saber: uma conclusão lógica e a lição moral.” (p. 16). Sendo assim, é importante dar destaques a esses fins relacionados pelo autor abaixo:

Tabela 3 – Tipologia dos Contos Africanos

Tipologia dos contos africanos	
1 - <b>ETIOLÓGICOS</b>	Contos do porquê, o porquê das coisas e do mundo.
2 - <b>CAMINHADAS</b>	Contos em cadeia e repetições, estrutura acumulativa ou repercussão.
3 - <b>ANIMAIS</b>	Animais protagonistas e personalizados, domésticos ou selvagens.
4 - <b>ADVERTÊNCIA</b>	Destinados a educação infantil, objetivos morais.
5 - <b>MENTIRA</b>	Tudo é falso, o contador faz uso de discursos considerados impossíveis e inimagináveis.
6 - <b>ABSURDOS, CAÓTICOS, PECULIARES, ESTRANHOS</b>	Filosóficos, ridicularizam pessoas e coisas, a fala é agradável e sobre qualquer assunto.
7 - <b>DIABO OU OGRE</b>	São contos em que intervêm o diabo ou o ogro.
8 - <b>MARAVILHOSOS OU FANTÁSTICOS</b>	Contos de fadas, elementos sobrenaturais e fictícios.
9 - <b>BRINCALHÕES</b>	Para adultos, em forma de anedótas, inclui grande número de anti-heróis que passaram sem sucesso, estágios de iniciação.
10 - <b>SABEDORIA</b>	Histórias baseadas na reflexão e na filosofia da humanidade. Este tipo de conto reservado aos adultos.
11 - <b>FRIOS</b>	São histórias maravilhosas que cruelmente criam medo.

BALINGENE, B. *Alguns contos africanos*. Lavras: Ed. do autor, 2016. p. 17-19

Fonte: Autora (2022)

Por essa perspectiva, podemos fazer alguns comparativos com os contos populares europeus, conforme Gotlib (2006) nos diz:

Não existe a *ética da ação*, mas a *ética do acontecimento*: as personagens não fazem o que devem fazer. Os acontecimentos é que acontecem como deveriam acontecer. Este conto é transmitido, oralmente ou por escrito, através dos séculos. Porque pode ser recontado com *as próprias palavras*, sem que o seu *fundo* desapareça. Pelo contrário, qualquer um que conte o conto, manterá a sua forma, que é a do conto e não a sua, que é uma *forma simples*. Daí o conto ter como características justamente esta possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar: caracterizam-no, pois, a *mobilidade*, a *generalidade*, a *pluralidade*. (GOTLIB, 2006, p. 18, *grifos da autora*)

As personagens, lugares e tempos são indeterminados historicamente, sobrando, de mais potente, a mensagem que se pretende anunciar.

#### 4.1.1 O livro *A África recontada para crianças*

Avani Souza Silva publicou em 2020 uma obra ilustrada por Lila Cruz e com 15 contos africanos, escolhidos de forma a privilegiar países falantes da língua portuguesa, são eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé

e Príncipe. Para tanto, contou com a ajuda de colaboradores de pesquisa da África e de Portugal, o que incluiu o trabalho da jornalista cabo-verdiana, Verónica Oliveira, para a tradução das canções que aparecem nas tramas.

Professora e contadora de história por mais de 20 anos, escolheu “fábulas, lendas e contos tradicionais (...) tentando mostrar uma particularidade de cada país” (SILVA, 2020, p. 115), assim como o caráter marcadamente oral dessas narrativas, recontando-as como se lembrava, reescrevendo, inclusive, um final muito diferente do que ouviu na história do Boi Blimundo:

O Boi Blimundo, por exemplo, me foi contado por uma senhora cabo-verdiana chamada Armandina Tourinho Custódio. Eu mantive as músicas originais. Mas não quis que o Blimundo morresse a sua carne fosse distribuída para o povo, nem que a cabeça dele virasse um monumento na frente do palácio, onde o visitante depositava moedas. Então, deixei-o fugir bem fugido. (SILVA, 2020, p. 116)

Desse modo, os contos coligidos por Silva (2020) falam da história que circunscreveu a vida de negros africanos escravizados de modo similar entre os séculos XVI e XIX, bem como trazem especificidades étnicas que merecem ser evidenciadas, já que revelam mentalidades.

#### **4.1.2 Análise do conteúdo textual: uma sobreposição da classificação de Balingene com os contos coligidos por Silva**

Após a leitura dos contos, as narrativas foram resumidas e classificadas a partir de Balingene (2016) e organizadas em cinco tabelas pelo país de origem, as quais possibilitaram o mapeamento das intenções pedagógicas para a contação, conforme segue:

Tabela 4 – Angola

Angola	
<p style="text-align: center;"><b>OS VELHOS E SUA SABEDORIA</b></p> <p>Soba, o chefe da aldeia, toma uma decisão ruim em relação aos mais velhos e sofre duras consequências, que o levam a rever suas atitudes e a reconhecer que as pessoas idosas <i>"são consideradas guardiãs da memória e da história do seu povo"</i> (SILVA, 2020, p. 19)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Advertência</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamentos, educação moral e impõe padrões</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Redução do texto, a linguagem não é só verbal, usa grande número de emoções através do corpo, gestos e expressões faciais</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Soba, os rapazes da aldeia, o tio velho de um deles</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Formato de entrada e saída, expressões para manter a atenção do público, conclusão lógica e lição moral</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>O FILHOTE DO LEOPARDO E O CABRITO</b></p> <p>Uma história de vingança entre o Cabrito e o pai do pequeno Leopardo, mostrando-nos a razão para a inimizade entre esses animais, <i>"nunca mais nenhum leopardo brincou com nenhum cabrito"</i> (SILVA, 2020, p. 27)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Etiológicos / Animais personificados / Frios</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamentos, educação moral e impõe padrões</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos, nuances de voz e imitações</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Filhote do Leopardo, seu pai e sua mãe, o Cabrito / Animais personificados, caráter pré-definidos</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Expressões para manter a atenção do público, lição de moral</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>O LEÃO E O CHACAL</b></p> <p>Um acordo entre o Leão e o Chacal não foi respeitado, o que leva a uma guerra de forças entre eles. Para a solução do impasse chamam o Cágado, reconhecido pela sua inteligência, mas o que se destaca, na verdade, é sua capacidade de persuasão, <i>"e foi assim que o leão foi declarado vencido por todos os animais reunidos naquele julgamento"</i> (SILVA, 2020, p. 33)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Animais personificados / Absurdos, caóticos, peculiares, estranhos</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamentos</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Inspirar muito em poucas palavras, uma vez que o estilo oral requer uma redução do texto</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Leão, Chacal, Cágado, animais da floresta / Animais personificados</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Expressões para manter a atenção do público, lição de moral</li> </ol>



Fonte: Autora (2022)

Tabela 5 – Cabo Verde

Cabo Verde	
<p><b>A ADIVINHA</b></p> <p>O Rei, ao perceber um adereço incomum no Padre, acha que ele tem o poder de adivinhar coisas. Aflito, o Padre divide a angústia com seu ajudante, que muito esperto, volta ao castelo do Rei fingindo ser o Padre. Surprende o Rei com sua capacidade de solucionar as charadas. "<i>Oh, Vossa Majestade está pensando que está falando com o padre, mas está falando com o ajudante do padre</i>" (SILVA, 2020, p. 39)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Absurdos, caóticos, peculiares, estranhos</li> <li>2. <b>Missão:</b> Prega peça, engana e apresenta desfecho inusitado</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Imitações, gestos, expressões faciais, nuances da voz</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Rei, Padre e seu ajudante</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Repetições e lição de moral</li> </ol>
<p><b>O BOI BLIMUNDO</b></p> <p>O mais forte e bonito boi do mundo trabalhava sem direito a descanso para o Rei. Sua condição se estendia a todos daquele reino. Cansado de tanta injustiça, luta por sua liberdade e foge para as montanhas. "<i>Até hoje nas ilhas de Cabo Verde se conta a história inesquecível de Blimundo, que deu exemplo de amor e liberdade aos homens, não sendo escravizado por ninguém.</i>" (SILVA, 2020, p. 38)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Animais personificados / Sabedoria</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamento, educação moral e impõe padrões, natureza didática, não apenas para as crianças, funciona como educação continuada</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos, ritmada, musical e permite a memorização</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Boi Blimundo, Rei, batalhão de soldados, o povo e o jovem que aceita buscar o boi</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Formato de entrada e saída, expressões para manter a atenção do público, conclusão lógica e lição moral</li> </ol>
<p><b>O LOBO E O CHIBINHO</b></p> <p>Em tempos de seca, o Ti Lobo faminto vai em busca de comida. Encontra Chibinho, bonito e forte, e lhe questiona o que faz para ficar saudável e gordinho. Chibinho, depois de muita insistência, revela seu segredo e resolve ajudar o ganacioso e faminto Lobo. Sua falta de controle o leva até o Nosso Senhor, no céu, mas seu comportamento não o ajuda. "<i>Morreu. Ficou mortinho lá embaixo até a próxima história</i>" (SILVA, 2020, p. 59)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Animais personificados / Advertência / Brincalhões / Maravilhosos ou fantásticos</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamento, educação moral e impõe padrões, natureza didática, não apenas para as crianças, funciona como educação continuada</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos, nuances da voz, imitações e símbolo</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Ti Lobo, Chibinho e o Nosso Senhor</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Formato de entrada e saída, expressões para manter a atenção do público, metáforas, lição moral.</li> </ol>



Fonte: Autora (2022)

Tabela 6 – Guiné-Bissau

 <h1 style="margin: 0;">Guiné-Bissau</h1> 	
<p style="text-align: center;"><b>A LEBRE E A CHOCA</b></p> <p>Metida a sabichona, a Lebre ouviu dizer que a Choca, a galinha do mato, era mais esperta que ela. Para descobrir se os boatos eram verdade, arquiteta um plano e percebe que sim, a Choca era tão esperta quanto a Lebre. <i>"A lebre provou a si mesma que a choca era mais esperta do que ela. Por isso as duas se dão bem até hoje"</i> (SILVA, 2020, p. 67)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Etiológicos / Animais personificados / Caminhadas / Advertência</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamentos, educação moral</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos, nuances da voz, imitações e símbolo</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Lebre e a Choca</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Expressões para manter a atenção do público, metáforas, conclusão lógica e lição moral</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>COMO A ALMA-BIFADA VIROU REI DAS AVES</b></p> <p>As aves de Guiné-Bissau resolvem escolher um rei, para o cargo sabiam apenas que deveria ser a maior das aves. Alma-Bifada é a escolhida. Como rei, ouviu dizer que em outros reinos havia aves maiores que ela, pediu a seu secretário particular que fosse investigar. Ele descobre os avestruzes, mas tranquiliza o rei dizendo que, de tão desengonçadas, jamais ocupariam seu lugar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Animais personificados / Absurdos, caóticos, peculiares, estranhos</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamento, educação moral e impõe padrões</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Marabu, Alma-Bifada, seu secretário particular e os avestruzes</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Expressões para manter a atenção do público, metáforas, conclusão lógica e lição moral.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>O TAMBOR AFRICANO</b></p> <p>O macaquinho de nariz branco é o primeiro animal que chegou até à Lua, sua viagem só foi possível graças a grande coluna de macacos empilhados que se formou. Como presente, recebeu da Lua um tambor tão pequeno quanto ele, logo aprendeu a usar. Sentiu falta da sua terra e pediu para voltar, para descer era preciso a ajuda da Lua, sua imaturidade o fez cair estatelado no chão, mas seu tambor <i>"ficou como um instrumento querido para os africanos, que o utilizam em dias de festa e de tristeza"</i> (SILVA, 2020, p. 78)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Animais personificados / Advertência / Brincalhões / Maravilhosos ou fantásticos</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamento, educação moral e impõe padrões, natureza didática, não apenas para as crianças, funciona como educação continuada</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos, nuances da voz, imitações e símbolo</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Macaquinho do nariz branco e a Lua</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Formato de entrada e saída, expressões para manter a atenção do público, metáforas, lição moral.</li> </ol>


Fonte: Autora (2022)

Tabela 7 – Moçambique

 <h1 style="margin: 0;">Moçambique</h1> 	
<p style="text-align: center;"><b>O CAMALEÃO E A GIRAFA</b></p> <p>Quando Deus ainda vivia na Terra, mandou o coelho chamar todos os animais para anunciar que iria voltar ao céu. Disse também que aquele que chegar primeiro ao seu lado, mandará no mundo. O Camaleão resolve que será ele e sobe pelo rabo da Girafa, que achava que tinha ganhado a competição. O Camaleão provou ter sido o primeiro e deu grande lição à Girafa, "<i>Preste atenção: para ser régulo não basta ter pernas grandes ou compridas</i>" (SILVA, 2020, p. 85)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Etiológicos / Animais personificados / Maravilhosos ou fantásticos / Advertência</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamentos, educação moral</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Inspirar muito em poucas palavras, uma vez que o estilo oral requer uma redução do texto</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Deus, Camaleão e a Girafa</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Expressões para manter a atenção do público, metáforas, conclusão lógica e lição moral</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>O COELHO E O GATO-BRAVO</b></p> <p>O Coelho e o Gato-Bravo, grande amigos, resolveram plantar feijões. Gato-Bravo passa a enganar o Coelho e come sempre os feijões colhidos e cozidos. Desconfiado, o Gato-Bravo descobre a armação do Coelho e lhe prega uma peça, com pimenta piripiri. A lição e o chumbo trocado fazem com que eles voltem a ser "<i>bons amigos, continuaram com a machamba, colhendo feijão jugo e feijão encarnado e dividindo em partes iguais</i>" (SILVA, 2020, p. 90)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Animais personificados / Advertência</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamentos, educação moral e impõe padrões</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos, nuances da voz, imitações e símbolo, usa grande número de emoções através do corpo, gestos e expressões faciais</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Coelho e o Gato-Bravo</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Expressões para manter a atenção do público, conclusão lógica e lição moral</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>O CASACO DE PELE DO COELHO</b></p> <p>O coelho friorento quis fazer um casaco com a pele do Leão, depois de enganá-lo, consegue matá-lo e retirar sua pele. A Hiena invejosa também quis um casaco de pele de Leão, mas não conseguiu matar o Leão, que ainda vivo, se vinga da Hiena e lhe mata. "<i>E foi assim que a hiena foi morta porque quis fazer um casaco de pele de leão</i>" (SILVA, 2020, p. 96)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Animais personificados / Advertência / Brincalhões</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamento, educação moral e impõe padrões</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos, nuances da voz, imitações e símbolo</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Coelho, Leão e a Hiena</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Expressões para manter a atenção do público, lição moral.</li> </ol>

Fonte: Autora (2022)

Tabela 8 – São Tomé e Príncipe

 <h2 style="margin: 0;">São Tomé e Príncipe</h2> 	
<p style="text-align: center;"><b>A HISTÓRIA DE CANTA-GALO</b></p> <p>São Tomé era o lugar onde todos os galos do mundo moravam, a alegria deles incomodavam muitas pessoas com seus cantos desordenados. Um grupo de pessoas insatisfeitas resolvem pedir que os galos se mudassem da ilha num prazo de dois dias, caso contrário, uma guerra se iniciaria. Educados, os galos partem e encontram um lugar onde viveram felizes para sempre. Depois desse fato, os galos da ilha nunca mais cantaram desordenadamente, <i>"eles passaram a cantar todos no mesmo horário e no mesmo lugar"</i> (SILVA, 2020, p. 103)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Etiológicos / Animais personificados</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamentos, educação moral</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Galos e as pessoas da ilha São Tomé e Príncipe</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Expressões para manter a atenção do público, metáforas, conclusão lógica e lição moral</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>O GALO, A GALINHA E O FALCÃO</b></p> <p>Um belo Galo, doente do olho, recebeu a promessa de cura por parte do Falcão, que queria como pagamento, um pintinho de cada ninhada que a Galinha tivesse. Dito é feito, em toda ninhada o Galo tirava um pintinho e levava para o Falcão. A Galinha ficou estarelecida e, após saber da promessa do marido, resolve enfrentar o Gavião para defender seus pintinhos. <i>"É por isso que até hoje o falcão tenta roubar os pintinhos e a galinha os defende com unhas e bicos"</i> (SILVA, 2020, p. 107)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Etiológicos / Animais personificados</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamento, educação moral e impõe padrões</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos, nuances da voz, imitações e símbolo</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Galo, Galinha e o Falcão</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Expressões para manter a atenção do público, conclusão lógica e lição moral</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>QUANTO CUSTA UM ESCRAVO?</b></p> <p>Sum alê, o senhor rei, cansado de tanto trabalhar na lavoura sozinho, começa a se lamentar. A tartaruga, atenta aos seus lamentos, diz que pode lhe conseguir um escravo, que seu preço é um grão de milho. O senhor rei lhe dá uma garrafa de milho. Na saga por um escravo, consegue trocar os milhos por uma galinha, a galinha por um boi, o boi por um escravo. ela volta e entrega ao Sum Alê o escravo prometido, <i>"Sum Alê, aqui está o escravo de que o senhor precisa. Não lhe disse que com um grão de milho se comprava um escravo?"</i> (SILVA, 2020, p. 113)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tipologia:</b> Animais personificados / Advertência / Sabedoria</li> <li>2. <b>Missão:</b> Espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamento</li> <li>3. <b>Linguagem:</b> Rico em palavras expressivas, verbos sugestivos, nuances da voz, imitações e símbolo</li> <li>4. <b>Personagens:</b> Sum Alê, Tartaruga e o escravo</li> <li>5. <b>Estrutura:</b> Expressões para manter a atenção do público, metáforas</li> </ol>

Fonte: Autora (2022)



## 5 ANÁLISES

Por meio da análise da obra *A África recontada para crianças* (2020), de Silva, foi possível identificar aspectos pontuais na escolha dos contos para o público infantil, aspectos esses que se correlacionam com o tipo de classificação dada por Balingene, mas que, a depender da forma como se escolhe recontar essas histórias – e esse é um dos aspectos da curadoria da autora –, é possível perceber temáticas profundas como a escravização do povo negro sem nenhum tipo de limitação ao tema ou à percepção de incapacidade, por parte das crianças, de ouvirem e falarem sobre o que se propõe os contos, como, por exemplo, nas narrativas: *O boi Blimundo* e *Quanto custa um escravo?* (Anexo I e II, respectivamente).

Há uma prevalência de fábulas na obra de Silva (2020), com animismo intenso; e apenas 2 dos 15 contos não têm animais ou objetos personificados, um deles, o conto angolano *Os velhos e sua sabedoria*, a cobra que se enrola no pescoço de Soba não carrega em si nenhuma qualidade ou sentimento próprios do homem; é o animal que age por instinto. Nos outros 13 contos, há personagens “(...) cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra satírica ou pedagógica, aos seres humanos. (MOISÉS, 1974, p. 226). Silva (2020) faz questão de destacar quais animais são mais comuns a cada um dos países escolhidos:

Os textos de Cabo Verde revelam o ciclo de Blimundo e de Ti Lobo, personagens que surgem em diversas variantes, em todas as ilhas do arquipélago. Em São Tomé e Príncipe, a tartaruga é o animal que aparece em quase todas as narrativas. Já na Guiné-Bissau, é a lebre; e, em Moçambique, é o coelho., por sua esperteza. O cágado, o leopardo e o leão são figuras constantes no fabulário de Angola. (SILVA, 2020, p.116)

Ao fazer uso desse modelo, Silva (2020) nos apresenta uma obra, do início ao fim, repleta das mais variadas espécies animais a serviço das crianças. Esse é o aspecto mais bem explorado na obra, apresentado-nos cenários africanos, seres que lá habitam, pratos típicos e canções, um ponto alto da obra quando se pensa no compartilhamento de dada cultura, permitindo a quem lê, a chance de percorrer uma África ainda desconhecida por muitos.

Balingene (2016) em suas análises diz que esse aspecto de fábulas é uma característica intensa para as comunidades africanas, não ficando restrita às histórias para crianças, mas amplia essa função aos adultos e chama os contos de *educação continuada*. Para o autor, o conto africano assume-se:

Envolvente, faz o público e a sociedade engajarem-se para encontrar seu modelo de referência. Pode até mesmo, atuar como um tratamento preventivo na sociedade. A natureza didática do conto não é apenas para as crianças, pois funciona como educação continuada. (BALINGENE, 2016, p. 15)

Silva (2020) respeita o aspecto oral dessas histórias na forma como transcreve para o papel, evidenciando o seu respeito à oralidade e fazendo uso dos seus recursos que são justamente as adaptações que essas histórias permitem:

São todos relatos muito antigos, alguns foram recolhidos e publicados já no século XIX. Eu apenas os recontei do meu modo. Isso acontece com as narrativas de tradição oral: são contadas de uma pessoa para a outra, e nesse processo as histórias se expandem e se enriquecem. No meu caso, é a beleza da cultura viva africana recontada por uma afrodescendente. (SILVA, 2020, p. 116)

Balingene (2016) também nos fala dessa adaptabilidade dos contos, “o contador de histórias pode adaptar-se ao seu público, improvisando livremente milhares de contos.” (p. 15). Outro aspecto importante desse gênero narrativo é sua função moralizante, posto que cada história traz em si um objetivo de comunicar e valorizar algo. Também não foi diferente com as histórias trazidas por Silva (2020), onde as personagens são amplamente adjetivadas: os galos *muito educados e corteses* de São Tomé, o coelho *esperto* de Moçambique, os voos *magníficos* do alma-bifada de Guiné-Bissau, o lobo *esfomeado* de Cabo Verde, os velhos *sábios* de Angola, entre outros. O percurso das personagens em cada história acaba por confirmar valores e são usados para um público específico, muito embora Silva tenha se esforçado em “mais que ensinar bons costumes, (...) explicar coisas tão distintas como fenômenos naturais ou relação entre as espécies” (SILVA, 2020, p. 10). Balingene (2016) reforça essas características dos contos e nos apresenta as temáticas mais comuns. De acordo com o autor:

O repertório de contos africanos é composto de histórias sobre a família, a vida da mulher, a união, a solidariedade. (...) A literatura oral africana desempenha inúmeras funções na sociedade: iniciação, educação,

entretenimento. O conto é o espelho da sociedade. Nele, destacam-se: atitudes, crenças, e valores sobre certos comportamentos. É um verdadeiro curso de educação moral na teoria e na prática que a sociedade, por meio desse gênero, dá a seus membros. Ele impõe padrões morais, mobilizando todos os recursos do indivíduo: pensamentos, músculos e outros enfoques. (p. 14-15)

Todos os contos que Balingene escolhe para a publicação de *Alguns contos africanos* (2016), terminam com uma frase de cariz moral, demonstrado como os contos são construídos pelos povos tradicionais africanos. Vejamos os excertos retirados ao final de cada um deles:

(a) **O cão, o leão e o porco:** “Portanto, devemos evitar projetos que prejudiquem uns aos outros.” (p. 25); (b) **O casamento da filha única:** “Às vezes, o mal que recebemos nos abre o caminho para a felicidade.” (p. 31); (c) **O homem que matou sua mãe:** “É a isso que o ciúme pode levar.” (p. 36); (d) **A velha mosca e suas três crianças:** “É assim que este mundo recompensa àqueles que não querem seguir os bons conselhos.” (p. 41); (e) **A noiva e o cachorro:** “Por isso, é importante saber escolher os amigos!” (p.45); (f) **As crianças peixe:** “Saber guardar um segredo é um talento, que não deve ser divulgado.” (p. 50); (g) **O animal familiar:** “É por isso que as crianças não devem brincar com o tesouro de seus pais.” (p. 52); (h) **O noivo, o cão e o leão:** “É por isso que nossos antepassados dizem que uma boa ação não apodrece.” (p. 56); (i) **A galinha e a perdiz:** “Vocês sabem que não devem se divertir, onde se cometem erros!” (p. 59); (j) **Noiva a qualquer preço:** “Quando queremos, podemos, sobretudo com a ajuda de amigos.” (p. 63); (k) **O galo e a raposa:** “Antes de entregar seu segredo, você tem que pensar duas vezes.” (p. 67); (l) **barba e o coração:** “É por isso que os homens têm barba em torno da boca. Ela indica que você não deve “namorar” a esposa ou marido do próximo.” (p. 71); (m) **O homem, sua mulher e o monstro:** “Portanto, devemos escolher bem os amigos e que a curiosidade tenha limites. Os casados devem demonstrar confiança entre eles.” (p. 76); (n) **O lavrador, a serpente e a cegonha:** “Em todos os momentos, devemos reconhecer os amigos e os inimigos da família.” (p. 79); (o) **O ladrão e o feiticeiro:** “Por isso, evite o mal cujas consequências são incalculáveis.” (p. 84); (p) **O camaleão e o rato:** “Quem é muito seguro de si mesmo e age sem pensar, corre para o fracasso.” (p. 88); (q) **O leopardo e o cachorro:** “Amizade não é definida por armadilhas.” (p. 92, grifos nossos).

A seleção de contos feita por Balingene (2016) não tem os mesmos critérios de Silva (2020), enquanto a autora se direciona para um público infantil, Balingene (2016) não se limita a uma faixa etária. Os trechos aqui transcritos reforçam a finalidade educativa dos contos, um retrato das sociedades que os narram.

Na obra de *A África recontada para crianças* (2020) encontra-se uma preocupação em manter os termos linguísticos usados pelos países escolhidos no corpo do texto, construindo ao final daqueles onde aparecem termos incomuns à cultura brasileira, um glossário destacado por Silva, que só aprofunda a experiência leitora. Esse diferencial é certamente um cuidado com a língua falada em várias

regiões da África que, embora falantes da língua portuguesa, apresentam particularidades e palavras distintas, abaixo um quadro com esses vocábulos:

Tabela 9 – Glossário

<b>Glossário</b>	
<small>SILVA, A. S. <i>A África recontada para crianças</i>. São Paulo: MartinClaret, 2020.</small>	
<b>OS VELHOS E SUA SABEDORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Soba:</b> o chefe da aldeia.</li> </ul>
<b>O BOI BLIMUNDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Achadas:</b> plantas de origem vulcânica. Palavra também usada para designar zonas planas situadas em elvações de origem vulcânica;</li> <li>• <b>As-águas:</b> denominação dada pelos cabo-verdianos ao período das chuvas nas ilhas, de julho a setembro;</li> <li>• <b>Grogue:</b> bebida alcoólica cabo-verdiana feita com caldo de cana-de-açúcar fermentado, é parecida com a pinga brasileira;</li> <li>• <b>Prentem:</b> grãos de milho torrados, usados para fazer um prato típico chamado camoca;</li> <li>• <b>Ribeiras:</b> pequenos cursos de água, seguidos ou não de uma queda d'água. Quando estão secos também são chamados de Ribeiras;</li> <li>• <b>Trapiche:</b> engenho de açúcar, movido por bois.</li> </ul>
<b>A LEBRE E A CHOCA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tabanca:</b> vila, aldeia guineense;</li> <li>• <b>Choca:</b> galinha do mato;</li> <li>• <b>Palhota:</b> palhoça, habitação feita de barro e coberta com palha ou folhas de palmeira.</li> </ul>
<b>O TAMBOR AFRICANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grandes:</b> são os anciãos da aldeia, considerados sábios.</li> </ul>
<b>O CAMELEÃO E A GIRAFÁ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Régulo:</b> o chefe da aldeia.</li> </ul>

Fonte: Autora (2022)

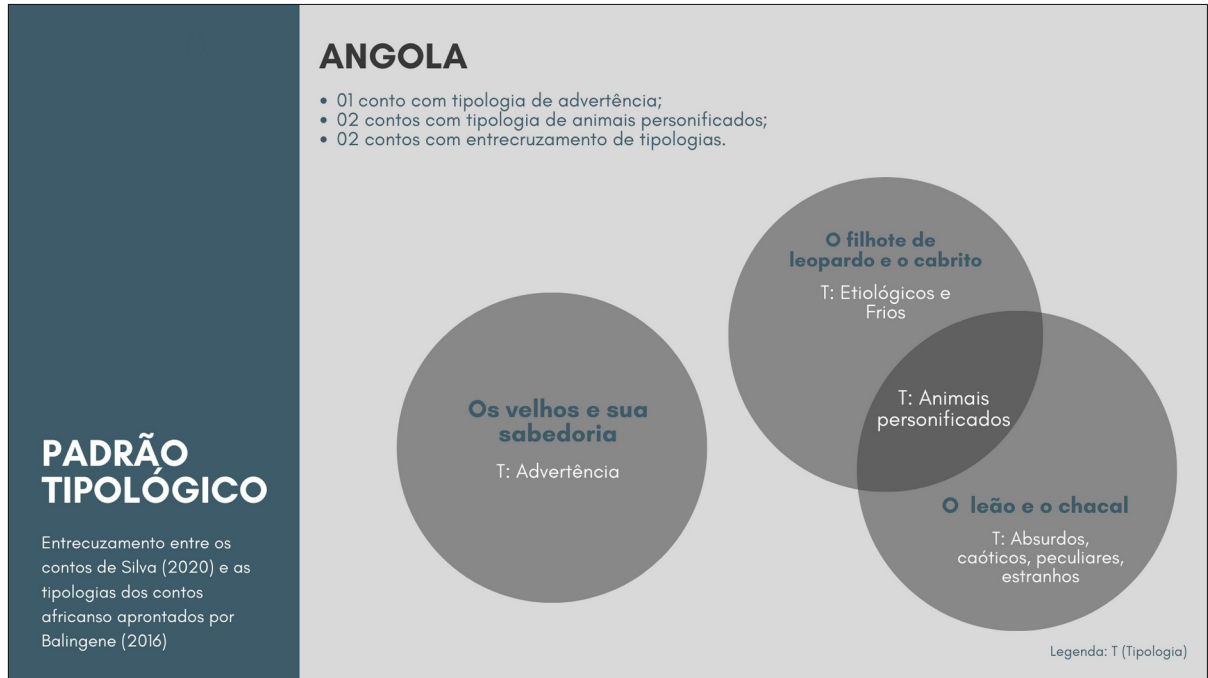
A respeito da linguagem dos contos africanos, Balingene (2016) nos fala das especificidades que tornam os contos africanos tão únicos:

O conto exige uma linguagem sagrada, impregnada de impressionismo. O vocabulário é rico em palavras expressivas, especialmente verbos sugestivos. Deve inspirar muito em poucas palavras, uma vez que o estilo oral requer uma redução do texto. A nuance da voz, imitações e símbolos são combinados nesse estilo. A linguagem do conto é muito ritmada. Isto é o que permite a memorização. É também musical. Contém vários sons expressivos. A linguagem do conto não é só verbal. Usa grande número de emoções através do corpo, gestos e expressões faciais. (p. 15)

São esses detalhes que tornam o livro de Silva (2020) um bom exemplo de literatura preocupada com os preceitos da lei nº 10.639/2003, onde as culturas africana e afro-brasileira devem ser compartilhadas, retirando das nossas escolas essa visão limitada e folclórica do continente africano.

O que pudemos observar ao classificar os 15 contos da obra de Silva (2020) foi que as tipologias se mesclam, sendo possível identificar, em quase todos eles, mais de um tipo contido em seu enredo:

Figura 3 – Padrão tipológico (Angola)



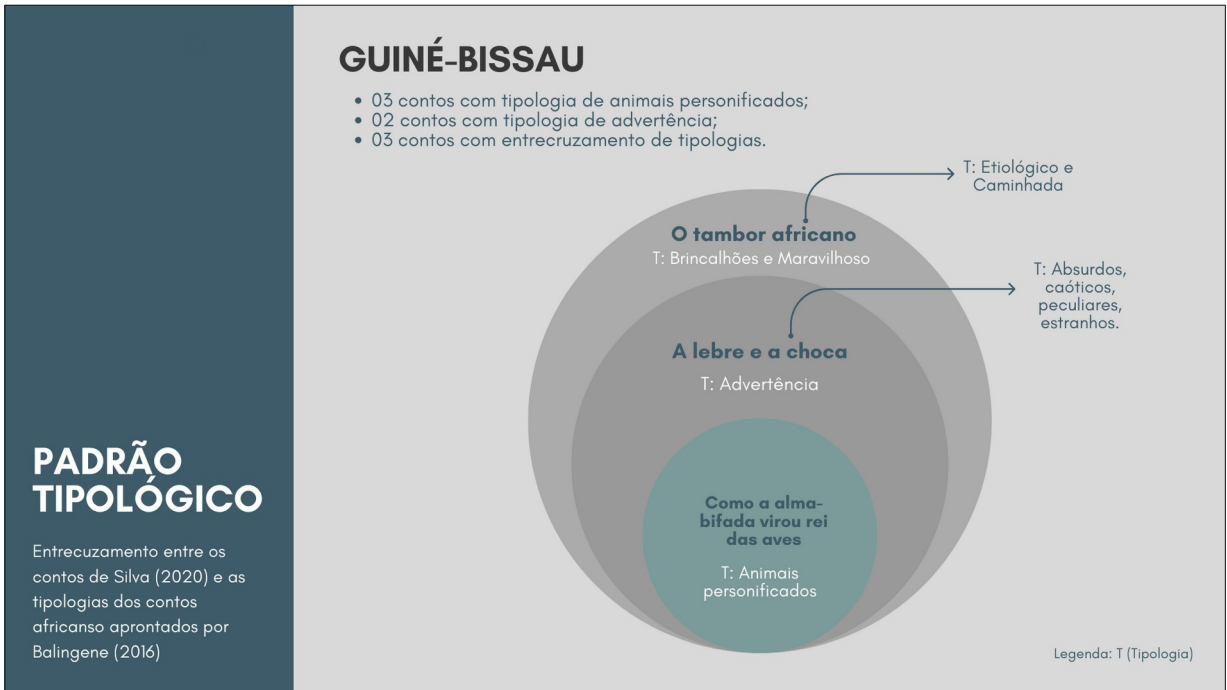
Fonte: Autora (2022)

Figura 4 – Padrão tipológico (Cabo Verde)



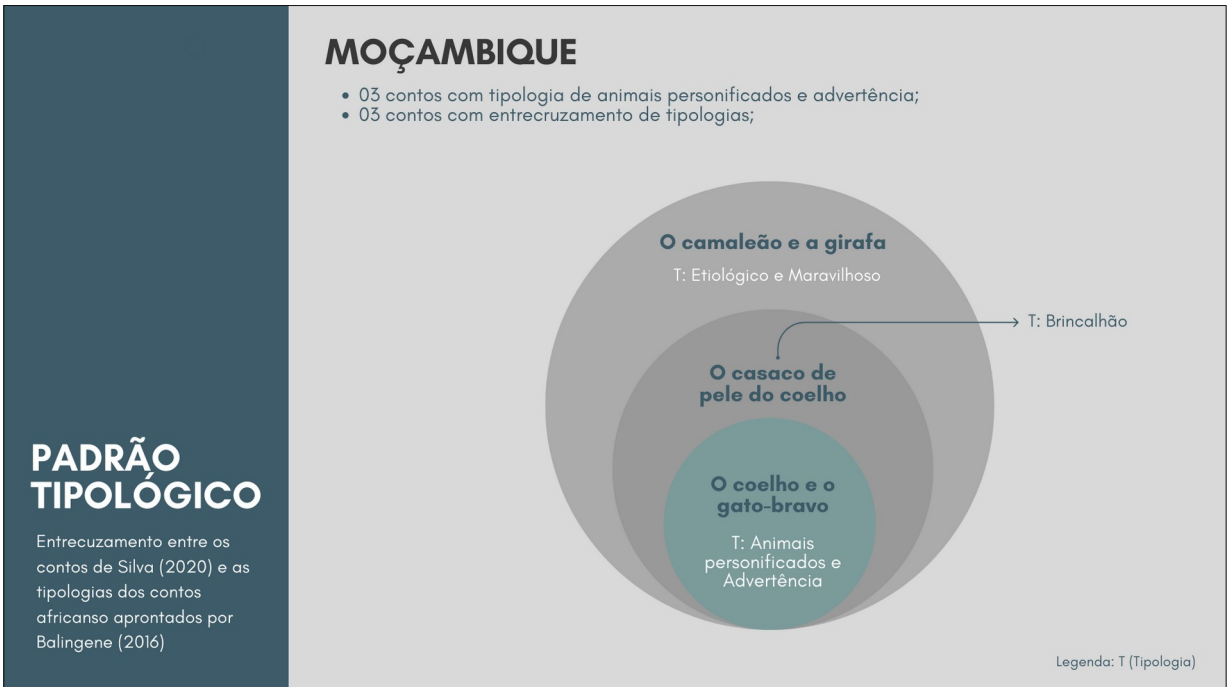
Fonte: Autora (2022)

Figura 5 – Padrão tipológico (Guiné-Bissau)



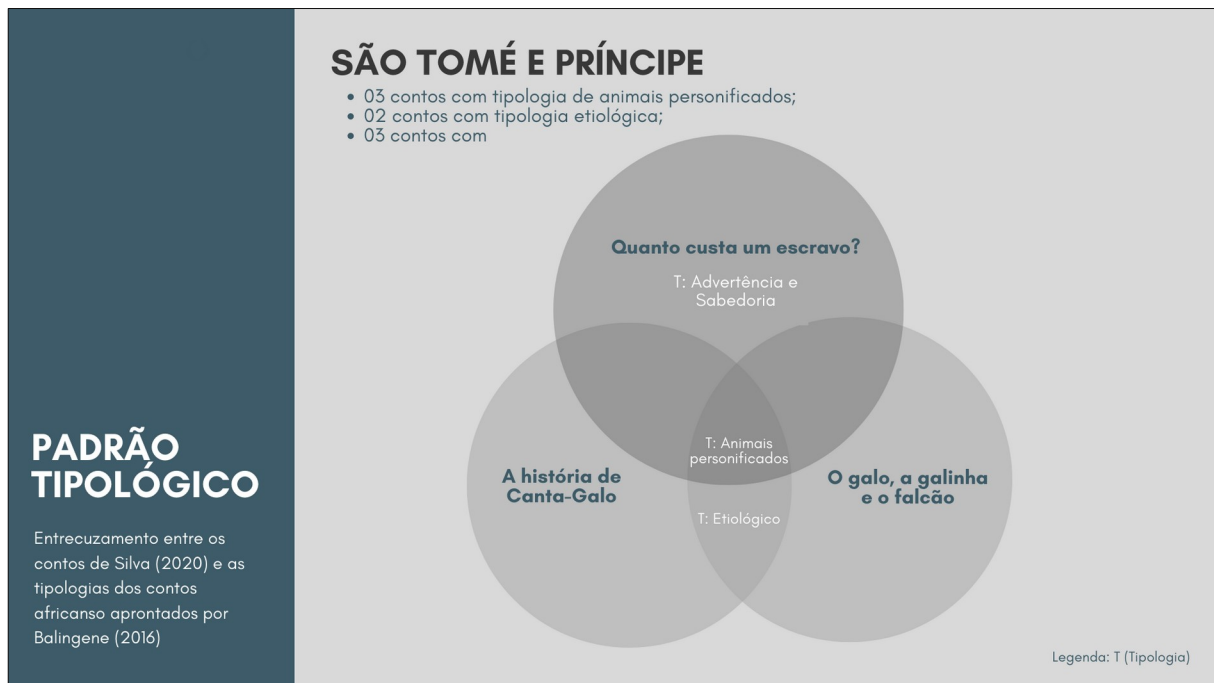
Fonte: Autora (2022)

Figura 6 – Padrão tipológico (Moçambique)



Fonte: Autora (2022)

Figura 7 – Padrão tipológico (São Tomé e Príncipe)



Fonte: Autora (2022)

Diante do verificado há nos contos coligidos por Silva, e analisados a partir da classificação de Balingene, a predominância da tipologia *Animais personificados*, aparecendo em 13 dos 15 contos. Outros também identificados: (a) 8 contos com a tipologia *Advertência*; (b) 5 contos com a tipologia *Etiológica*; (c) 3 contos com a tipologia *Maravilhosos ou fantásticos*; (d) 3 contos com a tipologia nomeada *Absurdos, caóticos, peculiares, estranhos*; (e) 3 contos com a tipologia *Brincalhões*; (f) 2 contos com a tipologia *Sabedoria*; (g) 1 conto com a tipologia *Fria*; (h) 1 conto com a tipologia *Caminhada*. As tipologias *Mentira* e *Diabólico ou Ogro* não foram identificadas na obra de Silva (2020), ambos tipificados segundo critérios de Balingene (2016) para o tipo de literatura.

Quanto à missão ou objetivos do conto, orientação pedagógica para contar às crianças, 14 contos apresentam características tais como *espelho da sociedade, destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamentos, educação moral e impõe padrões* (BALINGENE, 2016) e apenas 1 como *prega peça, engana e apresenta desfecho inusitado* (BALINGENE, 2016).

Foi possível encontrar na obra de Silva (2020) 2 contos que falam sobre as violências que o povo negro foi submetido, entre elas a perda de identidade, das mais variadas formas, durante o processo de escravização. As histórias são: *O boi*

*Blimundo e Quanto vale um escravo?* (ANEXO I e ANEXO II, respectivamente). Nesse sentido, vale recuperar alguns artigos da DUDH (1948), que hoje impedem tais abusos:

Artigo 1 - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Eles são dotados de razão e consciência e devem agir uns para com os outros com espírito de fraternidade; Artigo 2 - Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. Além disso, nenhuma distinção será feita com base no status político, jurisdicional ou internacional do país ou território a que uma pessoa pertença, seja ele independente, sob tutela, não autônomo ou sob qualquer outra limitação de soberania; Artigo 3 - Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal; Artigo 4 - Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas; Artigo 5 - Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes; (...) Artigo 7 - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer discriminação, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole esta Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (DUDH, 1948)

Contar contos africanos na escola é, portanto cumprir a LDBEN em seu artigo 26-A, a saber:

Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (*Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008*). § 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. (*Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008*). § 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. (*Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008*). (BRASIL, 1996)

Quanto às orientações da BNCC acerca dos letramentos, a saber:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018)



Literatura oral africana, contada ou lida, presenteia-nos com esses artefatos, além de disponibilizar proposição para uma educação comprometida com todos. Em suma, *afrocontar* é um exercício de educação antirracista.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este estudo passa pela reflexão das múltiplas conjunturas do processo que o constituiu, ora pelo imperativo do isolamento social diante da pandemia de Covid-19 que moldou nosso percurso enquanto bolsistas do Pibid, ora pela própria apreensão do gênero literário africano e os recursos acionados para que se pudesse construir uma atuação antirracista na prática docente.

O estudo nos mostrou que é possível evidenciar nos contos africanos a *tipologia* e a missão assumida pelo contador para socializar a narrativa, sendo que há no livro de Silva (2020) a predominância da tipologia dos *Animais Personificados*, aparecendo em 13 dos 15 contos, bem como a missão que *destacam atitudes, crenças e valores sobre certos comportamentos, educação moral e impõe padrões*, percebida em 14 dos 15 contos, de acordo com os estudos de Balingene (2016).

A predileção por esse tipo de contos evidencia o modo de compreender e estar no mundo do povo negro, a mentalidade desse coletivo (internacional/ africano) que resiste naquilo que Schefer (2020) definiu como condicionamento a relações periféricas, simplesmente por que não atenderem às características físicas do fenótipo eurocêntrico. Ou seja, aprofundar o debate sobre a cultura afro-brasileira e africana nos obriga a acessar referências distintas das que recebemos nas instituições formais de ensino, rompendo, ainda hoje, uma visão folclorizada ou focada nas perspectivas da escravização do povo negro.

Além da grande centralidade dada à educação antirracista, foi igualmente necessário um aprofundamento da oralidade enquanto recurso inerente nos processos de alfabetização, em que a centralidade, por muito tempo, fundamentou-se numa concepção de língua escrita como código, ampliando-se para os aspectos da multimodalidade e da multisssemiose dos textos, estabelecendo com o (a) aluno (a) inúmeras possibilidades de se relacionar com a linguagem.

Diante desses novos paradigmas para o trabalho nas escolas, é possível reconhecer na literatura oral africana um importante instrumento de ampliação dos recursos linguísticos, mais ainda com os pactos traçados na Lei nº 10.639/2003. A palavra falada para os povos do continente africano são potências comunicativas muito distintas das nações ocidentalizadas, bastando para muitos deles, a palavra de uma pessoa para que se estabeleça confiança, pacto, morais filosóficas e sobrenaturais. Se temos em território brasileiro uma riqueza sem fim de lendas,

fábulas e causos que retratam a ordinaryidade de nossas vidas, muito devemos aos africanos escravizados, que dentre as muitas formas de resistir, mantiveram vivas suas referências culturais e línguas pátrias.

Adentrar pela oralitura africana é um reencontro com parte de nós e uma infinidade de cenários, fauna, flora, cores e sons inimagináveis. São histórias curtas e repletas da moral de seus povos, que circulam omitindo ou ampliando aquilo que se quer comunicar, pactuando imperfeições ou nobres gestos. Recuperar seus contos como os impressos no livro de Avani e trabalhar as narrativas nas escolas são, portanto, mais do que cumprir o Art. 26-A da LDBEN, significa socializar para as crianças negras, parte de uma herança cultural perdida nos navios negreiros, calada pela segregação de pares linguísticos com vistas a garantir o domínio do escravizador. Enfim, empretecer o currículo, através da literatura oral africana, pode promover outras percepções, compreensões afirmativas sobre o povo negro e, sem dúvidas, colaborar para uma educação antirracista.

## REFERÊNCIAS

- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A). Paris. 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> . Acesso em: 20/04/2022.
- BÂ, A. H. A tradição viva. In: UNESCO. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por KI-ZERBO, J. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.
- BALINGENE, B. **Alguns contos africanos**. Lavras: Ed. do autor, 2016. 92p.
- BENEVIDES, M. V. de M. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (Org.) **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007. p. 335-350.
- BENEVIDES, M. V. de M. Democracia e direitos humanos – reflexões para os jovens. In: ZENAIDE, M. de N. T. *et al.* (Org.) **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2008, p. 143-156.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992, 97p.
- BONIN, I. T.; MELLO, D. T. de; BARBOSA, L. F.; SILVEIRA, R. M. H. Direitos humanos, refugiados e migrantes: literatura infantil e acolhimento. In: **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos / Observatório de Educação em Direitos Humanos/UNESP**. – Vol. 9, n. 1 (16) São Paulo: OEDH/UNESP, 2021, p. 47-70.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 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 Africana” e dá outras providências. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em: 20/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, nº 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 13 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação nº 4**, de 13 de julho De 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL, **Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação nº 1**, de 30 de maio de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. (Trad.) LORENCINI, Á. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999, 700p.

CEREZOLI, A. I. H.; PEREZ, F. M. da S.; MOURA, J. A. R. de; JAMBEIRO, O. O. Direitos humanos e literatura: porque os livros mudam as pessoas e as pessoas mudam o mundo. In: **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos / Observatório de Educação em Direitos Humanos/UNESP**. – Vol. 9, n. 1 (16) São Paulo: OEDH/UNESP, 2021, p. 13-29.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 147-164.

CRUZ, M. dos S. Uma abordagem sobre a história da Educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-33.

DECLARAR. In: **Dicio: Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/declarar/>. Acesso em: 17 de jan. 2022.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 1832p.

FONSECA, M. N. S. Literatura e oralidade africanas: mediações. In: **Revista Mulemba**, v. 14, nº 2, Rio de Janeiro: UFRJ, jul./dez. 2016, p. 12-23.

FONSECA, M. V. A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de. (Org.) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 23-50.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008, 248p.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. **O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998, 120p.

GOTLIB, N. B. **A teoria dos contos**. São Paulo: Ática, 2006, 95p.

GRIN, M. O Estatuto da Igualdade Racial: uma questão de princípio. In: FRY, P.; MAGGIE, Y.; *et.al.* (Org.) **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 295-302.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013, 283p.

JUNQUEIRA, C.C.; GOMES, C. A. V. Literatura e psiquismo cultural: o encontro da arte com os direitos humanos na infância. In: **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos / Observatório de Educação em Direitos Humanos/UNESP**. – Vol. 9, n. 1 (16) São Paulo: OEDH/UNESP, 2021, p. 31-45.

MINAYO, M. C. De S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012, 96p.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1974, 528p.

PEREIRA, A. M. Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: ROMÃO, J. (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 35-48.

PIOVESAN, F.; VIEIRA, R. S. (2006). Justicialidade dos direitos sociais e econômicos no Brasil: desafios e perspectivas. In: **Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades**, 2006, p.128-146.

RICHER, D.; VIEIRA, G. O.; TERRA, R. M. da R. B. A proteção internacional da infância e juventude: perspectivas, contextos e desafios. In: FERREIRA, J. H. (Org.). **Direitos humanos: crianças e adolescentes**. Curitiba: Juruá, 2010, p. 87-102.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Cumprimento do Art. 26-A da LDB nas escolas municipais do RS: obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**, 2015, 43p.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Educação antirracista: desafios e fiscalização**. Org.: COUTO, A. M.; ROSA, G. O. N. da; SANTOS, A. dos S. Porto Alegre, 2021, 139p.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019, p. 1-15.

SCHEFER, M. C. **Pedagogia do Destino, um estudo etnográfico**. Paraná: CRV, 2020, 104p.

SILVA, A. S. **A África recontada para crianças**. São Paulo: Martin Claret, 2020, 119 p.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n° 3 (63), set./dez. 2007, p. 489-506.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: UNESCO. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por KI-ZERBO, J. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 139-166.

## ANEXO I



Blimundo era o mais forte e bonito boi do mundo. Bonito e forte. Forte e bonito. Ele também era um boi sensível, gostava de música. Quando ouvia o murmúrio das águas de uma ribeira próxima, os pingos de chuva ou o canto dos pássaros, via-se que ficava feliz. Às vezes parava quieto, prestando atenção às vozes do vento. Os sons do mundo eram os seus encantos.

Ele trabalhava no trapiche do Rei, moendo cana-de-açúcar para fazer o grogue, que é uma bebida cabo-verdiana muito parecida com a pinga brasileira. Ele ficava horas e horas rodando naquele trapiche, com uma canga no pescoço, andando em círculos sem fim para moer a cana, fazer o grogue, a pinga de lá, daquele lugar.

O trabalho de Blimundo não tinha fim, porque ele trabalhava todo o dia, sem descanso, andando em volta do trapiche, com uma canga no pescoço, em sua andança ia moendo a cana, tirando o sumo. O sumo verde da cana caía numa vasilha grande, quase um tonel, e ia enchendo, enchendo, formando uma espuma no caldo de cana.

Ele não gostava daquele trabalho, porque trabalhava muitas horas seguidas e ficava muito cansado. Além disso, era um trabalho monótono e repetitivo, e ele ficava cercado num lugar, sem poder se exercitar nos pastos e campos, sem poder subir e descer montes e morros, sem poder andar na praia, andar nas achadas, que são os lugares deles lá, lugares planos nos vales ou então no topo dos morros.

Blimundo notava que o povo daquela terra era maltratado, faminto e fraco, pois tinha comida, enquanto o Rei comia muito bem, e sua corte vivia bem vestida e bem alimentada. O povo do lugar comia cachupa, que é um cozido feito à base de milho. Só que a cachupa do povo era chamada cachupa pobre, pois era só de milho e uma ou outra folha de couve. A cachupa do Rei e de seus amigos era cachupa rica. Cheia de coisas gostosas: milho, feijões, muitos pedaços de carne de porco, de vaca, de frango, linguiça, folhas de couve, de repolho, pedaços de cenoura, batata doce. Um cozido bem temperadinho com azeite, muito alho, cebola, folha de louro, salsa. No palácio do Rei também eram consumidas muitas comidas e bebidas diferentes, vindas de longe, de navio.

Blimundo não gostava nada daquela vida: para o Rei tudo, para o povo nada. O Rei queria que o povo fosse para sempre escravizado. Ele também achava injusto forçarem-no a trabalhar tanto para que os acessores e conselheiros do Rei bebessem tanto grogue. O consumo de grogue no reino era enorme, mas somente para os amigos do Rei, pois o povo mesmo não tinha direito a nada.

À medida que o tempo passava, mais revoltado ficava Blimundo, até que um dia deu um safanão no funcionário que foi buscá-lo para prendê-lo no trapiche, e fugiu. Fugiu para as montanhas. E lá começou sua verdadeira vida de liberdade: pastava onde queria, descansava nas achadas.

O Rei estava furioso com a fuga de Blimundo porque ele seria um péssimo exemplo para os demais bois que já trabalhavam sem muita vontade, e mesmo levando chicotadas andavam pachorrentamente no trapiche, e isso atrasava a produção de grogue. A fama de Blimundo corria mundo, ele era considerado um boi livre, que vivia como queria, pastando pelos campos, subindo e descendo morro, andando livremente por toda a ilha, sem canga, sem correntes, sem nada que o prendesse e o obrigasse a trabalhar como escravizado.

Então o Rei mandou um batalhão de soldados ir atrás de Blimundo, caçá-lo e trazê-lo cativo. Mas Blimundo derrotou os soldados, desferindo coices que os precipitavam morro abaixo. Cada soldado que levava um coice ia parar bem longe, e assim ele acabou com o batalhão, sobrando um único soldado que Blimundo deixou fugir para que ele avisasse o Rei sobre sua disposição de lutar e continuar vivo.





# O boi Blimundo



O soldado avisou o Rei que o batalhão havia sido dizimado. O Rei ficou furioso e mandou um novo batalhão para prender Blimundo. Igual sorte foi reservada e esse novo batalhão, escapando vivo apenas um soldado que foi contar para o Rei como o boi Blimundo dizimara sua tropa.

O Rei divulgou um aviso no reino que daria uma grande recompensa a quem trouxesse Blimundo. Aí compareceu ao palácio um rapaz magro e baixinho que disse para o Rei que ele teria condições de trazer Blimundo. Que o Rei lhe desse milho torrado que ele lhe traria Blimundo. E em recompensa ele queria a mão da princesa e um pagamento em dinheiro. O Rei concordou. E assim foi.

O jovem saiu pelos matos e achadas atrás de Blimundo, tocando a sua violinha e cantando uma música que era assim:

*Oh, Bulimunde, snhôr Rei mandám bem b'skób  
Pa bô bá kazá vakinha mansa  
Tum Tum na nhá violinha  
Krop Krop na nhá prentem*

*Tum Tum na nhá violinha  
Krop Krop na nhá prentem*

Até que um dia Blimundo, ouvindo aquela melodia, se aproximou. Ele gostava de música, e o som da violinha o atraíu. Docemente, Blimundo deitou-se ao pé do rapaz da violinha e ficou ali ouvindo aquela música. O rapazinho tocava e pensava: *meu plano deu certo, ele vai cair como um patinho*. Então, o rapaz disse para Blimundo:

*- Boi Blimundo, o mais bonito e forte boi deste mundo! Venha comigo, tem uma vaquinha mansa na cidade que quer se casar com você.*

Blimundo concordou em acompanhar o rapaz, para conhecer sua noiva:

*- Eu vou mesmo casar com um vaquinha mansa?*

*- Vai sim, Blimundo.*

*- Então vamos, mas eu só vou com uma condição de você ir tocando e cantando essa cantiga durante a viagem.*

*- Está bem, Blimundo. Eu vou tocando e cantando para você. Mas para eu não me cansar, posso ir montando no seu lombo?*

Blimundo fez que sim com a cabeça. O rapaz então cantou para Blimundo assim, pedindo para ele se baixar para ele montar:

*Oh, Bulimunde, baxá bó txám montá  
Pam levôb pá palasiu d'nhô Rei  
Pa bô bá kazá vakinha mansa  
Tum Tum na nhá violinha*



# O boi Blimundo



*Krop Krop na nhá prentem*

*Tum Tum na nhá violinha  
Krop Krop na nhá prentem*

Blimundo, embevecido com a canção, abaixou-se e o rapaz montou nele e foram andando em direção ao palácio, o rapaz tocando a violinha e cantando para alegria de Blimundo:

*Oh, Bulimunde, snhôr Rei mandám bem b'skób  
Pa bô bá kazá vakinha mansa  
Tum Tum na nhá violinha  
Krop Krop na nhá prentem*

*Tum Tum na nhá violinha  
Krop Krop na nhá prentem*

Assim, eles entraram no reino, para surpresa de todos, principalmente do Rei.

Enquanto Blimundo aguardava no pátio, o rapazinho e o Rei conversaram, e o rapazinho teve a ideia de preparar uma armadilha para Blimundo. O Rei concordou.

O rapaz retornou ao pátio onde Blimundo o aguardava e disse para ele que o levaria ao barbeiro do reino para fazer a barba para o casamento. Blimundo o acompanhou. Chegando à barbearia do Palácio, o rapaz tocou sua violinha cantando assim para Blimundo:

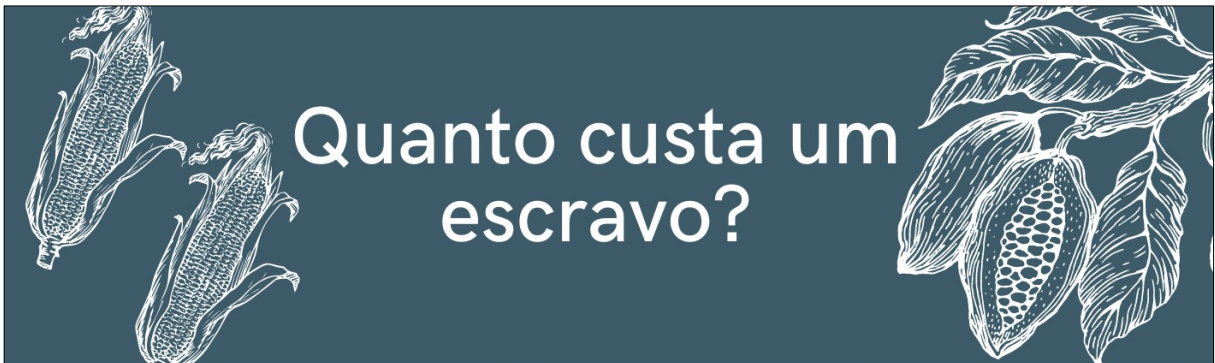
*Blimunde, Blimunde, baxá txám fazem barba  
Pa bô bá kazá k'vaquinha mansa  
Tum Tum na nhá violinha  
Krop Krop na nhá prentem*

*Tum Tum na nhá violinha  
Krop Krop na nhá prentem*

Blimundo muito feliz com a expectativa do casamento com a vaquinha mansa, abaixou-se. O barbeiro colocou-lhe um lenço no pescoço e pegou a navalha para cortar a barba. Mas, ao invés de cortar a barba de Blimundo, o barbeiro tinha ordem de cortar seu pescoço, desferir-lhe golpe traiçoeiro para matá-lo. E assim fez, mas justamente nesse instante Blimundo tinha virado a cara, de modo que a navalha não o cortou. Percebendo a tempo a traição, ele pôde se defender.

Aí Blimundo deu um grande coice no barbeiro, tão forte que ele foi parar em outro reino. Deu um outro coice no rapaz, que ele foi parar no alto da torre do castelo do Rei. E Blimundo, o mais bonito e forte boi do mundo, saiu dando coices em quem tentava prendê-lo, até conseguir sair do reino e fugir para as achadas e montanhas, onde não foi mais escravizado, e viveu livre e feliz para sempre, ouvindo os sons dos pássaros, das matas, das as-águas e dos ventos. Até hoje nas ilhas de Cabo Verde se conta a história inesquecível de Blimundo, que deu exemplo de amor e liberdade aos homens, não sendo escravizado por ninguém.

## ANEXO II



# Quanto custa um escravo?

Sum Alê, o senhor rei, estava muito aborrecido, porque tinha muito trabalho para ser feito na lavoura e ninguém para ajudá-lo. Ele estava chateado, se lamentado, falando sozinho, pensando em como poderia fazer para não perder a produção de sua lavoura.

*- Que vida mais difícil. Ninguém para me ajudar. O cacau já passou do ponto de ser colhido, está se estragando todo na roça. Só coisas ruins me acontecem. Tenho muita falta de uma mão-de-obra que me ajude no serviço da roça. Deste jeito não dá para continuar. Não sei o que fazer... eu sozinho não tenho forças, não aguento tanto trabalho, não consigo dar conta de tudo...*

Nesse momento, chegou a tartaruga e ainda pôde ouvir o que Sum Alê estava dizendo. Ela perguntou:

*- Sum Alê, por que tanto falatório? O que está acontecendo? Eu posso te ajudar em alguma coisa?*

O homem respondeu irritado:

*- Deixe-me em paz.*

A tartaruga insisitiu:

*- Olhe, eu tenho sempre boas ideias...*

*- Não me amole, suma daqui - exclamou o homem.*

A tartaruga, muito calmamente, respondeu:

*- É, vou mesmo embora, porque logo logo vai começar a trovoada.*

O homem, mais calmo, disse:

*- Espere um pouco...*

*- Sou toda ouvidos - disse a tartaruga.*

O homem principiou:

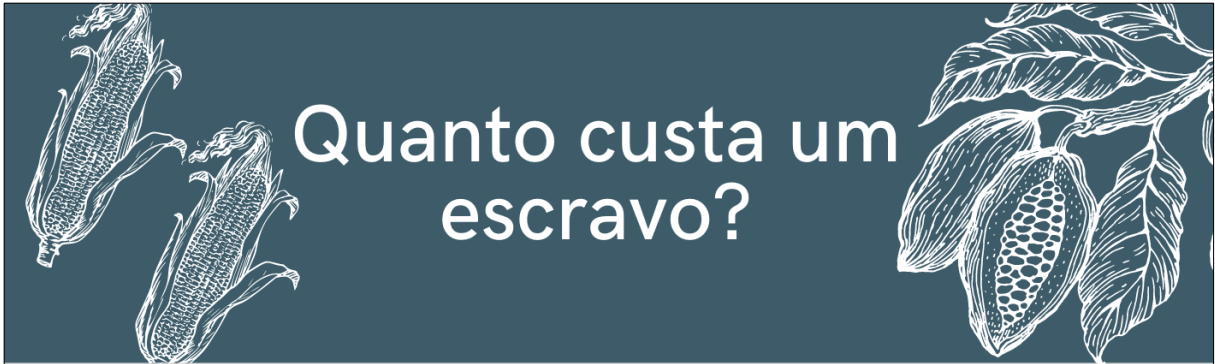
*- Estou chateado porque não tenho escravo que me ajude na lavoura. Veja o cacau, está quase se perdendo. O que eu posso fazer se sozinho não consigo cuidar da colheita?*

A tartaruga respondeu:

*- Bem, um grão de milho é o preço de um escravo. Dê-me um grão de milho que eu lhe trago um escravo.*

Sum Alê ficou mais irritado ainda:

*- Não me venha com gracinha para o meu lado!*



## Quanto custa um escravo?

- *Não estou com gracinha. Com um grão de milho dá para comprar um escravo.*

- *Está bem, aqui está uma garrafa de milho. Desapareça da minha frente!*

A tartaruga pegou a garrafa e foi embora disposta a conseguir um escravo. Ela andou, andou, e chegou até um terreiro, onde havia diversas galinhas esgaravatando a terra. A tartaruga então jogou um pouco de milho para elas, que começaram a comer. Depois a tartaruga desatou a gritar:

- *Qui-da-lê-ô-, qui-da-lê-ô-..*

Uma mulher surgiu correndo, perguntando o que tinha acontecido. A tartaruga mais do que depressa apontou uma das galinhas dizendo:

- *Aquela galinha comeu o anel de outro e pedras preciosas do Senhor Rei!*

A mulher mais que depressa, para evitar complicações, pegou a galinha e a entregou à tartaruga, dizendo:

- *Tome, leve esta galinha, porque eu não quero problemas.*

A tartaruga pegou a galinha e saiu toda satisfeita pensando: *estou com muita sorte*. E continuou o seu caminho, até que encontrou um pasto cheio de vacas. Mais do que depressa ela atirou a galinha para debaixo da pata do boi. E começou a gritar a plenos pulmões:

- *Qui-da-lê-ô-, qui-da-lê-ô-..*

O dono das vacas apareceu assutado e perguntou o que tinha acontecido. A tartaruga disse, apontando o boi:

- *Aquele boi matou a galinha de estimação do Senhor Rei!*

O homem mais que depressa entregou o boi para a tartaruga, com medo de complicação com a justiça. A tartaruga seguiu adiante no seu caminho, puxando o boi por uma corda.

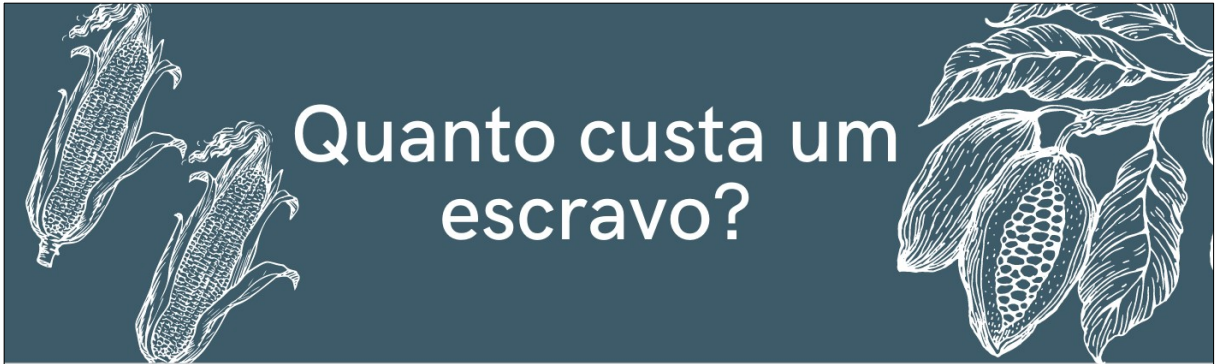
Andou, andou até que encontrou um homem fazendo covas para plantar bananeiras. A tartaruga largou a corda do boi. Ele, vendo-se livre, andou em direção às covas. Eis que caiu dentro de uma delas e quebrou a pata. A tartaruga desatou a gritar:

- *Qui-da-lê-ô-, qui-da-lê-ô-..*

O administrador da roça, que estava passando a cavalo conferindo o trabalho, ouvindo aqueles gritos acudiu, perguntando:

- *Por que é que está gritando tanto?*

A tartaruga respondeu:



## Quanto custa um escravo?

*- Aquele seu empregado aleijou o boi de raça do Senhor Rei. E agora?*

Com medo de ter problemas com a justiça, o administrador olhou de má vontade para o trabalhador e disse para o feitor da roça:

*- Como paga pelo boi, entregue esse escravo para a tartaruga levá-lo ao Rei.*

A tartaruga voltou para a casa com o escravo e entrou aos gritos no Palácio:

*- Sum Alê! Sum Alê!*

Sum Alê veio correndo com os gritos da tartaruga. Mal ele chegou, ela já foi dizendo e empurrando o escravo para ele:

*- Sum Alê, que está o escravo de que o senhor precisa. Não lhe disse que com um grão de milho se comprava um escravo?*