



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS:
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA-MEL MALÊS**

MARIA DE FÁTIMA ANDRADE DOS SANTOS

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRODIASPÓRICAS:
CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO AFROREFERENCIADA NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

MARIA DE FÁTIMA ANDRADE DOS SANTOS

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRODIASPÓRICAS:
CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO AFORREFERENCIADA NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África - MEL Malês - da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na linha de pesquisa Estudos das Linguagens em Contextos Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

S236c

Santos, Maria de Fátima Andrade dos.

Contação de histórias africanas e afrodiaspóricas : construindo uma educação afrorreferenciada nos anos finais do ensino fundamental / Maria de Fátima Andrade dos Santos. – 2026.

149 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2026.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida.

1. Contação de histórias. 2. Literatura africana. 3. Estudo e ensino (Ensino fundamental). I. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. II. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 372.400981

MARIA DE FÁTIMA ANDRADE DOS SANTOS

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRODIASPÓRICAS:
CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO AFROREFERENCIADA NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África - MEL Malês - da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na linha de pesquisa Estudos das Linguagens em Contextos Educacionais.

Aprovada em: 06/02/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab

Prof.^a Dr.^a Lucilene Rezende Alcanfor

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab

Prof.^a Dr.^a Luciene Souza Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Honro meus avós paternos Donato e Maria Salomé (*in Memoriam*), maternos Ernestina e Vitoriano (*in Memoriam*), meus pais Antônio e Zezé (*in Memoriam*) e minha ancestralidade, que abriram caminhos para que eu pudesse estar aqui. Aos meus mais velhos e às minhas mais velhas, peço licença e a benção, reconhecendo neles a sabedoria que sustenta minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Com amor e saudade, dedico este trabalho à minha mãe, Zezé (*in memoriam*), raiz eterna de cuidado, força e sustento em minha vida; e ao meu querido irmão, Everaldo Souza dos Santos (*in memoriam*), lembrança viva em minha memória. Com ternura, aos meus familiares, cujo apoio me sustentou nas dúvidas e celebrou comigo cada conquista, especialmente aqueles e aquelas que seguem comigo para além do tempo, habitando minha memória e fortalecendo meus passos.

Dedico, igualmente à minha orientadora, Prof^a Dr^a Carla Verônica Albuquerque Almeida, cuja orientação, sensibilidade e compromisso foram fundamentais ao longo deste percurso.

Às colegas de caminhada profissional, que dividiram afetos, inquietações, escutas e aprendizados, tornando o percurso mais leve e possível.

Dedico, ainda, aos amigos e às amigas da Turma 3 do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África - MEL Malês, companheiros e companheiras de travessia acadêmica, com quem compartilhei desafios, reflexões e sonhos. Cada troca, cada conversa e cada silêncio partilhado foram fundamentais para que este caminho se construísse.

A Whelson dos Santos, à Patrícia Felix e Eliana Basto, que estiveram presentes desde os primeiros momentos da minha trajetória no campus dos Malês.

Às colegas Jucy Silva e Thaianne de Oliveira pelas trocas, pelos estudos compartilhados e pelas interlocuções construídas ao longo do processo.

Esse trabalho carrega um pouco de cada presença que me acompanhou, acreditou em mim e caminhou ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, companheiro de todas as horas, pela força, pela proteção e pela presença constante ao longo de todo este percurso formativo.

À minha família, base afetiva e sustentação diária, pelo apoio incondicional e pelas celebrações compartilhadas.

Com profundo respeito, agradeço às professoras e aos professores do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África - MEL Malês, cujas contribuições foram fundamentais para a minha formação acadêmica e intelectual: Prof. Dr. Alexandre Cohn, Profa. Dra. Manuele Bandeira, Profa. Dra. Shirley Freitas, Profa. Dra. Eliane Gonçalves, Prof. Dr. Denilson Lima, Prof. Dr. Jorge Garcia, Prof. Dr. Carlos Héric Silva, Profa. Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida, Profa. Dra. Sabrina Garcia Balsalobre, Profa. Dra. Lucilene Rezende Alcanfor, Prof. Dr. Igor Ximenes Graciano.

Registro, ainda, um agradecimento ao Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola pela entrevista realizada durante o processo seletivo, momento significativo que marcou o início desta trajetória no mestrado.

Às componentes da banca de defesa, Prof^a Dra. Lucilene Rezende Alcanfore e Prof^a Dra. Luciene Souza Santos, registro minha gratidão pela disponibilidade, pelo diálogo e pelas reflexões e contribuições desde o Exame de Qualificação, o que certamente promoveu o aprimoramento deste trabalho.

À Prof^a Dra. Taisa Ferreira, agradeço pelos momentos de interlocução e pelo incentivo, que contribuíram significativamente para minha trajetória acadêmica.

À Prof.^a Dra. Rosemary Lapa de Oliveira, deixo meu agradecimento pelas referências compartilhadas e pela inspiração de suas aulas, também marcadas pela arte da contação de histórias.

À direção e à coordenação do Centro Educacional Claudionor Batista (CECBA) – Quilombola, expresso meu reconhecimento pelo acolhimento e pelo apoio.

Agradeço a Prof^a Rosinete de Jesus pela acolhida e pelas mediações que possibilitaram minha aproximação com o Centro Educacional Claudionor Batista- CECBA-Quilombola.

À direção do Colégio Estadual Luiz Viana Filho – Prof^a Marilene Sacramento, Prof^a Railda Santos e Prof^o Diego Argolo –, agradeço pela acolhida e pelo apoio no exercício do meu trabalho docente durante o mestrado.

A cada pessoa mencionada, e também àquelas que, mesmo não nomeadas, fizeram-se presentes ao longo desse percurso, deixo meu reconhecimento e minha gratidão.

UM AGRADECIMENTO ESPECIAL

Registro os meus agradecimentos à minha orientadora, Prof^a Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida. Este trabalho não teria sido possível sem sua dedicação, escuta atenta e acompanhamento constante. Ao longo desse percurso, você me fez compreender que, para além de um trabalho de conclusão, o conhecimento construído com responsabilidade e sensibilidade pode, de fato, contribuir para melhorar a vida das pessoas.

Sou grata pela confiança depositada em mim e por caminhar ao meu lado em todos os momentos de descobertas, desafios, erros e acertos. Agradeço pelo cuidado, pela paciência e pelo incentivo permanente na busca por uma escrita mais consciente, que me fez pensar, refletir e organizar ideias.

Reconheço, com profundo respeito, a orientação recebida ao longo desse processo, que fortaleceu não apenas esta pesquisa, mas também minha trajetória acadêmica e pessoal. Este momento representa, para mim, um marco simbólico de dedicação, aprendizado e da alegria de ver o conhecimento sendo construído em parceria.

“A história é, desde o princípio, a possibilidade de nós nos reencontrarmos com a nossa humanidade”

(Mia Couto, em entrevista ao Instituto Camões, 2013).



Fonte: imagem elaborada pela pesquisadora por meio de ferramenta de inteligência artificial para geração de imagens (2024).

RESUMO

Este estudo integra o Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África (UNILAB / MEL Malês), vinculado à linha de pesquisa “Estudos das Linguagens em Contextos Educacionais”. Tem como objetivo geral compreender como a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas pode constituir uma prática pedagógica afrorreferenciada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, formulando, a partir dessa análise, uma proposição teórico-metodológica. A questão investigativa se delinea a partir da seguinte indagação: que relações podem ser estabelecidas entre a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas e a constituição de práticas pedagógicas afrorreferenciadas no 9º ano do Ensino Fundamental? A pesquisa parte da compreensão de que a ausência de referenciais positivos à história e à cultura negras nos currículos escolares impacta negativamente na formação das subjetividades de crianças e adolescentes negros(as), contribuindo para a perpetuação do racismo e da exclusão. Neste contexto, tem como objeto central as relações estabelecidas entre a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas e a constituição de práticas pedagógicas afrorreferenciadas. Embasada nos estudos de Madhubuti e Madhubuti (1990), Cavalleiro (1999), Munanga (2005), Santiago (2019), Gomes (2005, 2017), Pinheiro (2020), Busatto (2012), Sisto (2012), entre outros, avança no sentido de demonstrar que a contação de histórias é uma estratégia didática e política, com potencial de resgatar e afirmar saberes historicamente silenciados, além de fortalecer práticas educativas que descentralizem a visão eurocêntrica predominante na escola. A tessitura metodológica tem como base a abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa de intervenção propositiva, sem aplicação empírica, materializada em Oficinas de Contação de Histórias africanas e afrodiaspóricas. Com vistas a referendar o potencial formativo com jovens e adolescentes, especialmente no que se refere à valorização da ancestralidade, ao reconhecimento identitário e ao enfrentamento ao racismo. O estudo se justifica pela necessidade de promover práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e pela urgência de efetivar, de forma crítica e significativa, as diretrizes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no cotidiano escolar. O que sobremaneira, contribuirá para a valorização e o respeito da diversidade étnico-racial, além da construção de uma educação afrorreferenciada que fomente a inclusão das diferentes identidades culturais negras no contexto educacional.

Palavras-chave: contação de histórias; literatura africana; estudo e ensino (ensino fundamental); Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003].

ABSTRACT

This study is part of the Graduate Program, Master's Degree Program in Studies of Languages: Brazil–Africa Lusophone Contexts (UILAB/MEL Malês), aligned with the research line “Studies of Languages within Educational Contexts”. Its general objective is to understand how African and Afro-Diasporic storytelling can constitute an afro-referenced approach for Year 9 students of Elementary School, formulating, from this analysis, a theoretical and methodological proposition. Within this framework, the research question takes shape as follows: which relations can be established between the African and Afro- diasporic storytelling and the shaping of pedagogic Afroreferenced practices in year 9 of Elementary School? The research is grounded in the understanding that the lack of positive references to the history and black culture in the school syllabus negatively impacts the formation of the subjectivities of Black children and adolescents, contributing to the perpetuation of racism and exclusion. In this context, the central focus of this study is the relationships established with the African and Afrodiasporic storytelling and the formation of afroreferenced pedagogical practices. Grounded in the studies of Madhubuti and Madhubuti (1990), Cavalleiro (1999), Munanga (2005), Santiago (2019), Gomes (2005, 2017), Pinheiro (2020), Busatto (2012), Sisto (2012), among others, this research advances toward demonstrating that storytelling constitutes both a didactic and political strategy, with the potential to recover and affirm historically silenced forms of knowledge, as well as to strengthen educational practices that decentralize the predominantly Eurocentric perspective within schools. The methodological framework is based on a qualitative approach, with emphasis on propositional intervention research, without empirical implementation, materialized through African and Afro-diasporic storytelling workshops. These are designed to validate their formative potential with young people and adolescents, particularly with regard to the valorization of ancestry, identity recognition, and the confrontation of racism. This study is justified by the need to promote pedagogical practices committed to racial equity and by the urgency of critically and meaningfully implementing the guidelines established by Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 in everyday school contexts. Such an approach will significantly contribute to the appreciation and respect for ethnic-racial diversity, as well as to the construction of an Afro-referenced education that fosters the inclusion of diverse Black cultural identities within the educational sphere.

Keywords: storytelling; African literature; study and teaching (elementary education); Brazil. [Law No. 10.639, of January 9, 2003].

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa Conceitual	45
Figura 2	Pedagogias Movimento Negro Integrador	54
Figura 3	Etapas da Investigação Temática	73
Figura 4	Capa do livro Histórias da Preta	87
Figura 5	Ilustração extraída obra Histórias da Preta	89
Figura 6	Capa do Livro Olhos ‘d’água	97
Figura 7	Ilustração retirada da obra Histórias da Preta	108
Figura 8	Capa do Livro Os dengos na moringa de Voinha	114
Figura 9	Okpija	122

LISTRA DE QUADROS

Quadro 1	Resultado do levantamento geral	27
Quadro 2	Resultado do levantamento com filtro	28
Quadro 3	Relação dos trabalhos selecionados	29
Quadro 4	Oficinas de Contação de Histórias Africanas e Afrodiáspóricas	76
Quadro 5	Etapas da elaboração da proposta pedagógica	83
Quadro 6	Avaliação Formativa	135
Quadro 7	Rubrica de Avaliação em 3 Níveis	136
Quadro 8	Autoavaliação do/a estudante	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação da Bahia
CECBA	Centro Educacional Claudionor Batista
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EF	Ensino Fundamental
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEL	Mestrado em Estudos de Linguagens
PUC Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online)
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – QUEM TEM HISTÓRIA CONTA HISTÓRIA	15
2	APROFUNDANDO O CONHECIMENTO: O QUE REVELAM DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS?	25
3	ENTRELACES TEÓRICOS QUE ALICERÇAM A PESQUISA	36
3.1	HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRODIASPÓRICA	37
3.2	TECENDO DELIMITAÇÃO CONCEITUAL	44
3.2.1	Educação afrorreferenciada	45
3.2.2	Educação antirracista	48
3.2.3	Educação para as relações étnico-raciais	50
3.2.4	Afrocentricidade	56
3.3	ENTRE A VOZ E O TEXTO: CAMINHOS DA LITERATURA	58
3.3.1	O que é literatura	58
3.3.2	Literatura oral	60
3.3.3	Compreendendo o conceito de oralitura	65
3.3.4	A contação de histórias africanas e afrodiaspóricas	66
4	METODOLOGIA: CONSTRUINDO CAMINHOS	70
4.1	NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA	71
5	PROPOSTA PEDAGÓGICA: HISTÓRIAS QUE NOS UNEM	78
5.1	OFICINAS PEDAGÓGICAS - VIVÊNCIAS AFRODIASPÓRICAS	83
5.2	TECENDO SENTIDOS A PARTIR DA PALAVRA – ANÁLISE DA PROPOSIÇÃO	132
5.2.1	Possibilidades de Avaliação Formativa (Conceitual)	135
5.2.2	Autoavaliação do(a) estudante	137
6	QUANDO A HISTÓRIA NÃO TERMINA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO – QUEM TEM HISTÓRIA CONTA HISTÓRIA

Quando eu era pequena, não existiam livros com personagens parecidas comigo. Nas histórias que eu lia e assistia, ninguém dizia que meu cabelo crespo, solto e volumoso era igual a uma coroa, nem que a minha pele preta era linda, nem meus antepassados eram inteligentes, nem que meu nariz era bonito – na verdade, eu ouvia o contrário de tudo isso. Parecia sempre que eu era estranha, feia, e não deveria estar nos lugares onde estava (Araújo, 2021, s/p)¹.

A epígrafe que introduz a escrita do presente texto, me traz reminiscências de uma infância vivida, ao revisitar momentos marcantes da minha trajetória. Como um filme nítido que aciona a memória, recordo, assim como Araújo (2021), *das histórias que eu lia e assistia* quando criança, que de forma explícita ou velada, eram carregadas de estereótipos e preconceitos, e não me representavam, pois percebia que nelas não existiam *personagens parecidas comigo*. Neste contexto, nas linhas tracejadas e nas reflexões desta pesquisa, busco contar outra história, construir outras narrativas, que poderão ser contributivos para outros/as contadores/as de histórias que se encontram nas salas de aula e em diversos outros espaços.

Mas afinal, quem foi a criança que hoje é autora deste texto? Quais histórias teceu ao longo da sua trajetória de vida, na infância e no chão da escola, onde o saber florescia?

Sou uma mulher negra, natural de Candeias, região metropolitana de Salvador- BA, professora, filha de Dona Zezé e Seu Antônio, conhecido como Seu Abelha (*in memoriam*). Em razão do seu falecimento precoce, convivi pouco tempo com meu pai, que deixou lembranças significativas em minha memória, como a paixão pela música, especialmente pelo violão que ele tocava com maestria e contentamento. Neste cenário, ainda muito pequena, fui criada apenas por minha mãe, uma mulher guerreira que, apesar da saúde fragilizada, sempre teve força e determinação para alcançar os desejos que aspirava. Apesar do seu restrito conhecimento formal, essa mulher maravilhosa, sempre me orientou a cultivar valores importantes como o carinho, a honestidade, o respeito e o amor. Além de me incentivar a gostar dos livros e a estudar, sempre me dizia que o caminho para que eu mudasse a minha história de vida era através dos estudos.

Neste contexto, o encanto pelas histórias me acompanha desde os primeiros anos da minha vida, assim como o fascínio pela arte de cantar, uma paixão que acredito ter herdado do meu pai. Assim como a música nasceu para ser cantada e interpretada, “[...] as histórias existem

¹ Fala da atriz Taís Araújo, extraída da contracapa da obra **Ei, você!**. Um livro sobre crescer com o orgulho de ser negro, de autoria de Dapo Adeola. Essa é a edição brasileira da obra, e traz treze personalidades negras do Brasil sendo homenageadas, entre eles Taís Araújo. É possível consultar através da seguinte referência completa: ADEOLA, Dapo. **Ei, você!**: um livro sobre crescer com o orgulho de ser negro. Tradução Stefano Volp. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

para serem contadas, serem ouvidas e conservarem aceso o enredo da humanidade” (Busatto, 2012, p. 17). Com saudades, recordo dos momentos agradáveis em que minha mãe contava reminiscências do lugar onde nasceu. Nazaré das Farinhas foi o palco dessas memórias, da convivência com os meus avós, das festas que frequentava, e isso me chamava a atenção, me encantava e, de certa forma, me permitia adentrar naquele mundo que era só dela. Abramovich, chama atenção que:

O primeiro contato da criança com um texto, é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador e para um sonho rico embalado por uma voz amada [...] (Abramovich, 2001, p. 16).

Embalada pelas lembranças da infância de minha mãe, que compartilhava as suas histórias, fui crescendo até que entrei na escola, e descobri esse prazer através dos contos que as professoras levavam para a sala de aula. Cinderela, Branca de Neve, O Príncipe Encantado, A Bela adormecida, entre outros. Lembro-me com saudade do dia em que uma das professoras nos apresentou ‘As aventuras de Simbad, o marujo’, uma história milenar que me proporcionou uma enorme fascinação. As aventuras do marinheiro de Bagdá, que percorre os mares da África e da Ásia, enfrentando perigos e desafios em suas viagens. Ressalto que, mesmo incomodada por não me ver representada nestas histórias, elas me transportavam para o lugar do encanto e da imaginação. Sob a ótica de Bettelheim (2002, p. 23):

[...] a vida intelectual de uma criança, fora das experiências imediatas dentro da família, dependeu das histórias míticas e religiosas e dos contos de fadas. Esta literatura tradicional alimentava a imaginação e estimulava as fantasias. Simultaneamente, como estas histórias respondiam às questões mais importantes da criança, eram um agente importante de sua socialização... ofereciam um material a partir do qual as crianças formavam os conceitos de origem e propósito do mundo, e dos ideais sociais que a criança podia buscar como padrão.

Compreendo que os contos de fadas foram importantes para o meu crescimento intelectual, e certamente contribuíram de forma significativa para a minha formação. Embora eles também possam atuar como difusores de valores hegemônicos, uma vez que reforçam normas e padrões aceitáveis, preestabelecidos pela sociedade. Por ser uma menina negra, fui silenciada várias vezes por não trazer em meu estereótipo o padrão ocidental. O que me levou, anos depois a perceber que não era a única criança no Brasil que esteve atravessada por situações de preconceito e discriminação.

Para Abramovich (2001, p. 143), ouvir e ler história “[...] é também desenvolver todo o potencial crítico da criança. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar... É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de ideia. É ter vontade de reler ou deixar de lado de uma vez”. Neste sentido, ampliava a minha competência leitora, me expressava oralmente com mais fluidez, construindo conhecimentos que se agregaram ao longo de minha trajetória.

Na adolescência, passei a observar que as histórias não ‘ecoavam’ mais nas paredes da escola em que os meus sonhos se formavam, dando lugar para outras leituras, informações que se distanciavam do meu universo infantil. Posteriormente, ingressei no curso de magistério, no qual os conhecimentos floresciam de várias formas. Nas salas, nos corredores, aprendia a explorar novos mundos através dos livros didáticos, das práticas dos resumos, sínteses sobre as escolas literárias, concentradas em análises rasas de trechos de algumas obras como: José de Alencar, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

Acerca do trabalho com literatura, Chiappini (2000, p. 10) argumenta que a escola se limita “[...] na maior parte das vezes, a traçar panoramas de tendências e escolas literárias, de modo esquemático e desconectado do trabalho analítico e interpretativo”. Era dessa maneira que as aulas de literatura se desenvolviam, sem explorar os conteúdos de forma crítica e reflexiva. Cosson (2021), afirma que na escola, a literatura deve ser estudada como um lugar de conhecimento e, para que esse conhecimento seja efetivo, necessita ser explorado corretamente.

Após concluir o Curso de Magistério, iniciei a minha primeira experiência como professora do Ensino Fundamental – anos iniciais, na Rede Municipal de Educação, na cidade de Candeias/Ba. Imersa em um ‘mar de sonhos e incertezas’, e sob os olhares curiosos das crianças, em uma turma que apresentava distorção idade/série, enfrentei o desafio inicial da docência. Para Almeida e Gelard (2020), as experiências iniciais docentes vão se construindo ao longo de uma trajetória acadêmica-profissional, um momento de crescimento, de aperfeiçoamento, no qual o caminho percorrido se torna essencial e indispensável para a concretização do fazer e do ser professor(a).

A graduação em Letras Vernáculas, pela Universidade Federal da Bahia, foi fundamental para a consolidação da minha formação leitora e docente, ao evidenciar que o estudo da linguagem ultrapassa o domínio técnico e envolve a compreensão do ser humano em suas múltiplas dimensões. Nesse percurso, ampliei minhas experiências com a literatura brasileira, compreendendo a leitura literária como prática formativa essencial. Conforme destaca Cosson (2021), a experiência literária possibilita a exploração das potencialidades da

linguagem e o contato com a vida por meio da experiência do outro, aspecto central para a formação do leitor e do professor de literatura.

As leituras acadêmicas e literárias desenvolvidas ao longo da graduação contribuíram para minha aprovação no serviço público estadual como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Experiência que reforçou a compreensão de que a docência exige formação contínua, compromisso e aprofundamento teórico. Com esse entendimento, iniciei a especialização em Língua Portuguesa: Texto, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), visando o aprimoramento da minha prática docente.

Não obstante a minha identificação com a docência, a possibilidade de me reencontrar com a contação de histórias – que por sua vez estava adormecida – impulsionou em 2021 a minha inscrição como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – na Universidade do Estado da Bahia – UNEB para cursar o componente curricular “Contação de Histórias e Leituras na Constituição do Sujeito Leitor”. Através das aulas ministradas pela professora e contadora de histórias, Dra. Rosemary Lapa de Oliveira, reencontrei minha memória afetiva, o prazer pela contação de histórias. Cada encontro era iniciado com a narração de um conto que aquecia o meu coração. E nesse contexto, no qual as histórias com personagens pretas se faziam presentes, lembrei que, quando criança, escutava apenas histórias com personagens brancos(as), não me vendo representada. O que se configurou como uma das motivações para a escolha do objeto dessa pesquisa.

À vista dessas reflexões, Chimamanda Adichie (2019, p. 26), ao considera que “[...] a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Essa reflexão me faz acreditar na importância e potencialidade de práticas de contação de histórias africanas e afrodiáspóricas como um caminho para que os(as) estudantes construam conhecimentos sobre sua própria história. Dessa forma, podem se sentir empoderadas(os), fortalecerem sua autoestima e, conseqüentemente, ter um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, na medida em que possam aprender tendo o seu povo como referência.

Outro aspecto que suscitou o meu interesse é que comecei a perceber que a arte de contar histórias ainda é uma atividade praticamente inexistente, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, como no Ensino Médio, mas que necessita ser trabalhada em todos os níveis e modalidades da educação, com abordagens diversificadas, linguagem apropriada. Na ótica de Busatto (2012), a função do contador de histórias está cada vez mais distanciada das novas gerações, bem como o contato com os contos oriundos da literatura oral.

Não posso deixar de registrar o meu encontro com a UNILAB, como aluna especial para

cursar o Componente Curricular “Tópicos em Literatura Afro-Brasileira”, no segundo semestre de 2023. Como mulher negra, senti uma sensação maravilhosa ao assistir a primeira aula, tendo a certeza de que havia encontrado o meu lugar, espaço no qual me identifiquei plenamente com as pessoas que o constituíam: homens negros, mulheres negras, africanos e africanas. Uma dinâmica que se tornou fundante para minha decisão em realizar o processo de seleção no programa de Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil- África – MEL Malês. Venci todas as etapas com dificuldades, mas também com muita satisfação e, ao ser aprovada, não sei mensurar o tamanho da minha alegria. Logo me veio a lembrança da Flor mais linda que foi colhida por vontade divina em novembro de 2018: minha mãe. A pessoa que mais amo em toda a minha vida foi sempre minha maior incentivadora e referência – que felicidade que ela teria em ter uma filha mestranda! Cursar o mestrado, também é uma forma de homenageá-la.

Entendo ser pertinente evidenciar a experiência enriquecedora e significativa do meu estágio em docência realizado na UNILAB, especialmente por ter ocorrido em uma turma composta por seis estudantes brasileiros(as), entre eles uma indígena e os demais estudantes africanos(as). A diversidade presente no grupo ampliou minha compreensão acerca da importância de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferentes culturas, histórias e vivências das/dos estudantes. Além disso, aprendi muito com essa convivência, do ponto de vista humano e como educadora, reconhecendo a riqueza que há na escuta e no respeito às múltiplas identidades presentes em sala de aula.

Destarte, compreendo o quanto se faz necessário e importante a construção de uma educação afrorreferenciada que também reverbere na construção e na reafirmação da identidade dos jovens e adolescentes. Assim, trazer a contação de histórias no âmbito do ensino fundamental – anos finais –, nesta pesquisa, constitui-se como uma possibilidade de agregar novos significados ao ensino e aprendizagem de cada sujeito que fará parte desse processo. Ademais, entendo como uma oportunidade de desconstruir concepções de que contação de história só pode ocupar os espaços infantis. Não podemos perder de vista o que propõe Sisto (2012, p. 11), ao afirmar que “[...] contar histórias é sempre um elemento integrador e socializador, que pode aproximar campo e cidade, meninos e meninas, adultos e crianças, ricos e pobres, gordos e magros, altos e baixos ou seja lá qual for o par opositivo que queiramos nomear”. O interesse pela contação de histórias nasce também da minha vontade de revelar o quanto esta arte pode ser profundamente direcionada aos jovens e adolescentes, adultos e não apenas às crianças.

Enfim, essa motivação que perpassa pela minha história é também a de milhares de

crianças negras no Brasil e em outros lugares da diáspora africana, que traziam e ainda trazem em suas memórias a ideia de que os nossos traços físicos não se enquadram nos padrões de beleza pré-estabelecidos pela sociedade. O que tem impactado de forma negativa as perspectivas de muitas crianças e adolescentes, como assevera Moura (2005, p. 69): “[...] pensar em tantos brasileiros que negam sua identidade, inclusive porque a escola não lhes permitiu conhecer sua história e saber quem são”. Enquanto espaço de ensino e aprendizagem, a instituição escolar tem um papel crucial no processo de formação identitária, sendo necessário trabalhar com referências importantes que possam contribuir na construção da identidade racial e o enaltecimento da autoestima dos(as) estudantes negros(as). Oliveira e Gomes (2020, pp. 26-27) refletem que,

[...] muitas famílias e escolas apresentam literatura sem diversidade, recorrendo, de modo geral, aos textos já consagrados socialmente e sem acesso a textos de comunidades menos privilegiadas ou centradas na oralidade, como literatura africana ou afrodescendente, indígena, oriental. Essa é uma prática perigosa, em que a oferta única literária garante a apresentação cultural de um único povo, única cultura e estética, provocando, assim, a omissão das outras diversas culturas existentes dos diversos povos.

Apesar da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileira, bem como da história e cultura indígena, determinada pela Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008, é possível perceber limitações quanto a sua efetivação no currículo, nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar brasileiro. Uma vez que muitas instituições ainda têm uma compreensão eurocêntrica, corroborando com a desvalorização da história e da cultura africana e afrodiaspórica, contribuindo desse modo, para que a prática do racismo e do preconceito contra o povo preto, se propaguem.

[...] como herdeiros de um sistema educacional e curricular que historicamente sempre privilegiou conteúdos eurocêntricos, vivemos hoje a urgência de rever temas em nossos bancos escolares, [...] pois não podemos prosseguir apenas com a perspectiva de padrões de conhecimento relativos a uma matriz epistêmica e formativa, no caso, a europeia, insistindo em desconsiderar culturas que foram invisibilizadas no processo histórico da modernidade (Alcanfor; Basso, 2024, p. 341).

O modelo de educação a que as crianças negras estão submetidas, parte de uma representação identitária distante da sua, a exemplo dos contos de fada e histórias infanto-juvenis caracterizadas como clássicas. O que contribui para que em seu imaginário, criem a ideia de que o modelo de beleza e de produção de conhecimento sejam externos ao seu povo, impactando negativamente na sua construção de subjetividade e de conhecimento.

Nesse contexto, olhar os contornos da docência, no que diz respeito ao trabalho pedagógico alicerçado em uma educação afrorreferenciada, no Ensino Fundamental – Anos Finais (9º ano), torna-se fundamental, levando em conta o conhecimento da realidade. Destarte, é preciso propor a construção de caminhos tendo como ponto de partida a literatura e a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas, o que se torna relevante, por fomentar a reconstrução de ações, conceitos e comportamentos em relação às questões étnico-raciais no contexto escolar, assumindo um compromisso com a descentralização dos currículos e dos saberes historicamente marginalizados.

Diante do exposto, esse estudo traz como questão de pesquisa a seguinte indagação: Que relações podem ser estabelecidas entre a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas e a constituição de práticas pedagógicas afrorreferenciadas para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?

Na busca de responder a esse questionamento, elegemos como objetivo geral: Compreender como a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas pode constituir uma prática pedagógica afrorreferenciada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, formulando, a partir dessa análise, uma proposição teórico-metodológica.

Como objetivos específicos, propomos: a) mapear referenciais sobre como a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas pode contribuir para uma educação afrorreferenciada, nos anos finais do Ensino Fundamental; b) conhecer aspectos históricos e culturais da literatura africana e afrodiaspórica e sua relação com o ensino fundamental; c) compreender as relações entre contação de histórias africanas/afrodiaspóricas e a constituição de práticas pedagógicas afrorreferenciadas no 9º ano do Ensino Fundamental; d) elaborar uma proposição didático pedagógica articulada com a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas.

Para o alcance desses objetivos, a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e propositiva orienta esse estudo, pois permite compreender e articular diferentes referenciais teóricos em torno da contação de histórias africanas e afrodiaspóricas, orientando a elaboração de uma proposta pedagógica em uma perspectiva afrorreferenciada. O ensino é um contínuo buscar e (re)aprender, e segundo Freire (2019), uma prática movida pela indagação constante. Ensino e pesquisa são processos que se entrelaçam profundamente. Ensino porque busco, porque questione e porque continuo questionando. Pesquiso para comprovar, e ao comprovar, intervenho no processo educativo, educando e me educando. A pesquisa visa revelar o que ainda não se conhece, para então comunicar ou anunciar essa novidade.

Cabe mencionar que, inicialmente, essa pesquisa previa a realização de um trabalho de campo com a realização de oficinas para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em uma

escola pública situada no município de São Francisco do Conde. Contudo, em virtude de fatores políticos e estruturais que impactaram diretamente a organização e o funcionamento das unidades escolares previstas para o trabalho de campo, como: interrupções no calendário letivo e reconfigurações administrativas, a realização das oficinas tornou-se inviável no período inicialmente planejado. Soma-se a isso a limitação de tempo disponível para o desenvolvimento das atividades, considerando as dinâmicas internas da escola, a condição da pesquisadora como demanda externa e a ocorrência de avaliações institucionais nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante desse cenário, alterações se fizeram necessárias no percurso metodológico, redirecionando a pesquisa para a elaboração de uma proposição teórico-metodológica em perspectiva pedagógica, sem aplicação empírica em campo.

As implicações desse estudo, articulando a literatura por meio da contação de histórias infantojuvenis africanas e afrodiáspóricas e a construção do conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental, emergem das minhas vivências como estudante e como professora. O cotidiano escolar, assim como a própria vida, passou a exigir o aprofundamento de leituras e pesquisas voltadas às questões étnico-raciais, à medida que situações de desigualdade se tornavam evidentes no ambiente escolar, demandando compreensão teórica para o enfrentamento de determinadas condutas.

Nesse contexto, se faz necessário explicitar a compreensão conceitual que orienta este estudo. Nesta investigação, compreende-se a literatura afrodiáspórica como a produção literária elaborada por sujeitos negros descendentes de povos africanos deslocados à força para as Américas, cujas narrativas emergem das experiências históricas, culturais e simbólicas da diáspora africana. Trata-se de uma literatura marcada pela memória do cativeiro, pela violência da escravidão, mas também pela resistência, pela ancestralidade e pela reinvenção cultural dos povos negros em contextos diaspóricos.

Nessa perspectiva, Rogério Athayde (2024) compreende o termo diáspora como sinônimo de exílio e expulsão forçada, uma experiência histórica marcada pela dor da perda, pela violência do tráfico transatlântico e pela escravidão que retirou populações africanas de seus territórios de origem. Dialogando com essa compreensão, Domingues (2021) aponta que a literatura afrodiáspórica frequentemente se constitui como uma alusão à memória do cativeiro e da luta pela liberdade, mantendo raízes profundas na África. Para o autor, a noção de diáspora oferece uma chave interpretativa que possibilita compreender a história, a literatura e a cultura negras para além de perspectivas unívocas, questionando ideias de pertencimento cultural fixo e homogêneo.

A literatura afrodiáspórica, tal como compreendida neste trabalho, se constitui como um

campo de produção simbólica que articula memória, ancestralidade e identidade negra, assumindo papel fundamental na afirmação cultural e na resistência aos processos históricos de apagamento.

A pesquisa toma como referência obras da literatura africana e afrodiaspóricas utilizadas na elaboração das oficinas pedagógicas, a saber: **Histórias da Preta**, de Heloísa Pires Lima, a partir das historietas **África!** e **São direitos ou estão tortos?**; **Olhos d'água**, de Conceição Evaristo; **Os dengos na moringa de Voinha**, de Ana Fátima; e o conto **Okpija**, da coletânea **Ulomma: a Casa da Beleza e outros contos**, de Kechukwu Sunday Nekeechi.

A escolha dos autores e das obras foi orientada por critérios teórico-metodológicos: a presença de referências africanas, afro-brasileiras em diálogo com narrativas afrodiaspóricas, a qualidade literária e o potencial de produzir identificação, pertencimento e ampliação do repertório cultural dos/as estudantes. Assim, a seleção não foi aleatória, mas construída a partir do problema de pesquisa e do objetivo de pensar a contação de histórias como prática pedagógica afrorreferenciada. Foram selecionadas obras de Heloísa Pires Lima, Conceição Evaristo e Ana Fátima (autoras brasileiras), além de Kechukwu Sunday Nekeechi, conhecido como Sunny, escritor nigeriano radicado no Brasil, cuja escrita articula referências africanas e experiências da diáspora.

Acrescento ainda que embora a obra **Os dengos na moringa de Voinha** seja associada ao público infantil, a escolha para 9º ano não se baseia na faixa etária editorial, mas no potencial estético, simbólico e formativo da obra. Um texto que mobiliza memória, ancestralidade e oralidade, permitindo leituras complexas quando mediadas pela escuta e pela experiência dos estudantes. Além disso, a obra possibilita trabalhar dimensões poética identitárias sem reduzir a literatura a conteúdo moral ou formativo.

Essas obras foram selecionadas para elaboração das oficinas, por abordarem, a partir de diferentes estéticas e tradições narrativas, temas como ancestralidade, identidade negra, memória, pertencimento e resistência, em diálogo com a tradição oral africana e afrodiaspórica.

Ademais, é importante destacar a possibilidade de propiciar as professoras e aos professores, movimentos de tomada e/ou ampliação de consciência sobre a potencialidade da literatura africana e afrodiaspórica para o processo de ensino e aprendizagem, promovendo reflexões sobre a própria aprendizagem e prática no contexto de docência. Além de fomentar a produção de conhecimento e divulgação de tais práticas e experiências de modo a alcançar outros(as) professores(as) em diferentes contextos, lançando olhares para outros modos de construir pesquisas e de educar.

A fim de proporcionar uma melhor compreensão, a pesquisa foi estruturada em seis

seções que se organizam a partir da proposta apresentada. A primeira seção corresponde à **Introdução** intitulada **Quem tem história conta história** - na qual apresentamos a contextualização do estudo, problematizando-o, as implicações da pesquisadora, tomando como referência aspectos da sua própria história, elencamos os objetivos e discorremos brevemente sobre a metodologia.

Na segunda seção, intitulada **Aprofundando o conhecimento: o que revelam dissertações, teses e artigos?** Expomos a revisão da literatura, contemplando dissertações, teses e artigos que dialogam com a temática da literatura africana e afrodiaspórica no contexto educacional.

A terceira seção **Entrelaces Teóricos que Alicerçam a Pesquisa**, é dedicada a reflexões de conceitos relacionados à história da África, à diáspora, à educação afrorreferenciada, antirracista, das relações étnico-raciais, afrocentricidade. Refletimos sobre ao que é literatura, literatura oral, ao papel do narrador e ao conceito de oralitura, a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas no contexto escolar.

A quarta seção **Construindo caminhos**, descreve a metodologia da pesquisa, fundamentada em uma abordagem qualitativa de caráter propositivo, explicitando as etapas de elaboração da proposta pedagógica e as adequações realizadas no percurso metodológico.

A quinta seção apresenta a proposta pedagógica: **Histórias que nos Unem**, detalhando o planejamento das oficinas, as dinâmicas de contação de histórias africanas e afrodiaspóricas, a análise da proposição e as sugestões de avaliação formativa.

Por fim, nas **Considerações Finais**, são retomados os objetivos do estudo, sintetizadas as principais discussões e apontadas possibilidades de ressignificação e aplicação futura da proposta no contexto escolar.

2 APROFUNDANDO O CONHECIMENTO: O QUE REVELAM DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS?

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei...
(Cidade Negra, 1998).*

A epígrafe que abre esta seção, me remete ao caminho trilhado na busca por trabalhos relativos à ‘Contação de histórias africanas e afrodiaspóricas com jovens e adolescentes’, em bases de dados de pesquisa. Percorri milhas e milhas, e sem cochilar, escalei os montes, selecionando e lendo as produções acadêmicas que se ampliaram para além dos meus limites. Neste percurso, experienciei algumas dificuldades, mas também muitos aprendizados, que sobremaneira contribuíram para embasar o presente estudo. Assim, apresento algumas produções acadêmicas que abordam temáticas relacionadas à contação de histórias africanas e afrodiaspóricas no Ensino Fundamental – anos finais, as quais dialogam com os objetivos dessa pesquisa.

Prodanov e Freitas (2013) destacam que a elaboração do Estado da Arte exige que o/a pesquisador/a identifique quem já produziu sobre o tema, quais aspectos foram abordados e quais lacunas permanecem na literatura. Segundo os autores, esse levantamento é fundamental para situar a pesquisa em seu campo de conhecimento, selecionar referenciais teóricos pertinentes e conferir consistência e autoridade intelectual ao estudo, além de garantir o reconhecimento ético da produção acadêmica anterior.

Corroborando com as contribuições apresentadas, Laville e Jean Dionne (1999) defendem a necessidade de se fazer a leitura dos trabalhos acessados, com a finalidade de escolher aquilo que é pertinente e importante, os principais conhecimentos e os trabalhos alusivos à sua questão de pesquisa e, dessa maneira, fomentar os seus saberes, aprimorando os seus estudos e projetando as suas ideias.

Partindo desse ponto de vista, observo que a revisão de literatura não é apenas uma obrigação técnica, mas também uma forma estratégica de situar a pesquisa dentro de um contexto acadêmico, reconhecendo e valorizando o trabalho de outros/as pesquisadores/as, abrindo espaço para novas investigações, salientando o segmento da pesquisa e a necessidade de aprofundamento ou revisão das discussões já existentes. Nesta perspectiva, utilizei três portais/base de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT, Biblioteca

Eletrônica Científica Online – SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES. Considero importante mencionar também que o acesso ao portal de periódicos da Capes ocorreu através da rede CAFÉ.

Ao iniciar as buscas, constatei a escassez de pesquisas específicas sobre contação de histórias africanas e afrodiaspóricas voltadas para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Contudo, existem estudos relacionados à leitura e à literatura afro-brasileira que oferecem importantes subsídios teóricos e metodológicos para esta investigação. Verifica-se também a presença de numerosas produções direcionadas às séries iniciais, bem como pesquisas sobre contação de histórias clássicas, amplamente exploradas em contextos escolares como instrumento de desenvolvimento da leitura. Em contrapartida, o campo da contação de histórias africanas e afrodiaspóricas para jovens nos anos finais do Ensino Fundamental permanece pouco explorado, evidenciando uma lacuna significativa na literatura acadêmica.

Não foram encontradas pesquisas que tratassem especificamente da contação de histórias africanas e afrodiaspóricas com jovens do 9º ano do Ensino Fundamental em escolas quilombolas. Contudo, ao ampliar os descritores, foram identificadas diversas produções relacionadas à temática, conforme apresentado nos Quadros 01, 02 e 03. Diante desse contexto, considero necessário fragmentar os termos de busca, utilizando descritores relacionados à temática da pesquisa, a fim de ampliar as possibilidades de levantamento.

À luz disso, utilizei os seguintes descritores: contação de histórias, ampliando para (Contação de histórias africanas OR histórias africanas) AND afrodiaspóricas, Histórias Africanas AND afrodiaspóricas, Literatura Africana AND (escolas públicas quilombolas), (“Literatura africana” OR “Literatura afrodiaspórica”), Literatura Africana, Relações Étnico-raciais AND escola, Experiências pedagógicas afrorreferenciadas AND aprendizagem no período entre 2020 e 2024, com a finalidade de selecionar os trabalhos pertinentes e que dialoguem com o tema da minha pesquisa. Importa salientar que, em alguns casos, combinamos descritores com os operadores booleanos AND/OR com o intuito de otimizar a pesquisa. Os números relativos às quantidades de trabalhos por descritores foram gerados com base em um levantamento geral, conforme apresentado a seguir.

Quadro 1 – Resultado do levantamento geral

<u>Descritores</u>	Quantidade de trabalhos encontrados por <u>descritores</u>		
	IBICT	SCIELO	CAPES
Contação de histórias	490	34	590
(Contação de histórias africanas OR histórias africanas AND afrodiaspóricas)	01	—	—
Histórias Africanas AND afrodiaspóricas	92	—	01
Literatura Africana AND (escolas públicas quilombolas)	22	—	—
“Literatura africana” OR “Literatura afrodiaspórica”	278	08	142
Literatura Africana	1.808	25	692
Relações Étnico-raciais AND escola	897	19	405
Experiências pedagógicas afrorreferenciadas AND aprendizagem	02	—	—

Fonte: elaboração da autora.

Após o levantamento geral, utilizei alguns filtros a fim de refinar a busca e alcançar resultados mais precisos, dentre eles: o recorte temporal de trabalhos publicados entre os períodos de 2020 a 2024, o idioma português, a nacionalidade brasileira, tipo de documento no qual optamos por dissertação, tese e artigo, revisados por pares. E no que se refere ao assunto, procuramos utilizar aqueles que mais se aproximavam da temática em estudo e a área de conhecimento. Julgo pertinente acrescentar que o portal de Periódicos da Capes disponibiliza um maior número de alternativas de filtros.

O recorte temporal entre 2020 e 2024 foi escolhido intencionalmente para contemplar produções recentes, permitindo analisar as tendências mais atuais na contação de histórias africanas e afrodiaspóricas e sua relação com práticas pedagógicas afrorreferenciadas nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse período também garante que os referenciais selecionados reflitam o contexto contemporâneo da educação, considerando mudanças curriculares, avanços metodológicos e discussões recentes sobre a valorização da cultura e da história afro-brasileira na escola.

Quadro 2 – Resultado do levantamento com o filtro

<u>Descritores</u>	Quantidade de trabalhos encontrados por <u>descritores</u>		
	IBICT	SCIELO	CAPES
Contação de Histórias	11	02	77
Contação de Histórias Africanas OR Histórias Africanas AND Afrodiaspóricas	01	—	—
Histórias Africanas AND Afrodiaspóricas	03	—	01
Literatura Africana AND (escolas públicas quilombolas)	14	—	—
“Literatura africana” OR “Literatura afrodiaspórica”	84	02	08
Literatura Africana	17	08	58
Relações Étnico-raciais AND escola	73	04	07
Experiências pedagógicas afrorreferenciadas AND aprendizagem	01	—	—

Fonte: elaboração da autora.

Levando em conta os resultados apresentados nos quadros 01 e 02, observei que houve uma redução numérica das produções após a aplicação dos filtros, restringindo mais os resultados. Constatei que alguns estudos foram mais privilegiados, entre eles os referentes a contação de histórias direcionadas ao público infantil, a literatura africana ou literatura afrodiaspórica e as pesquisas que tratam das relações étnico-raciais.

Cabe salientar que a preferência se deu pelas experiências relacionadas à contação de histórias africanas e afrodiaspóricas com jovens e adolescentes do Ensino Fundamental anos finais em escolas públicas quilombolas. Contudo, pela carência de literaturas que abordem a temática direcionada aos jovens e adolescentes neste nível de ensino, priorizei selecionar também os estudos referentes às crianças, visto que encontramos muitos trabalhos relevantes desenvolvidos com o público infantil, com referencial teórico, bibliografia, práticas docentes que conversam com a temática desse estudo, contribuindo de forma bastante significativa.

Tendo em vista as considerações apontadas, considero importante apresentar os sete trabalhos que foram selecionados baseados em alguns critérios de avaliação com o intuito de destacar as pesquisas, que mais dialogam com a temática dessa dissertação.

Quadro 3 – Relação dos trabalhos selecionados

Nº	AUTORIA	TÍTULO DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO/ ANO	FONTE
01	BARCELLOS, Cátia Simone Ribeiro	Racismo, Educação e a Construção Identitária de Jovens Negras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental.	UFPEL / 2020	IBICT
02	GABRIEL, Sonaly Torres Silva	Na Teia de Ananse: a Contação de Histórias como Performance, com Crianças, na Escola	UFG / 2021	IBICT CAPES
03	BARRETO, Daniela Coutinho	“Com Licença, Senhor Narrador! Hoje eu vou Contar a Minha História!”: conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças	UEFS / 2021	IBICT
04	SOUZA, Renan Fagundes de JOVINO, Ione da Silva	Literatura Infantil e Juvenil com Personagens Negras: uma Leitura Afrocentrada de Ulomma – A Casa da Beleza e Outros Contos	Revista FAEEBA 2021	CAPES
05	UMBELINO, Cristiane da Silva	Olhares e Possibilidades sobre o Ensino de literaturas africanas em Língua Portuguesa	UNB / 2022	IBICT
06	SANTOS, Lara Fogaça dos	Trançando Histórias por uma educação antirracista: escrevivências com podcast em uma escola quilombola de Aparecida de Goiânia.	UFG / 2023	IBICT
07	RAMOS, Flávia Brocchetto VASCONCELOS, Roger A. Castro NEITZEL, Adair de Aguiar	A arte de viver e de contar histórias: experiências de professoras na Educação Básica	Educar em Revista 2024	SCIELO

Fonte: elaborado pela autora.

Em sua pesquisa de doutorado **Racismo, Educação e a Construção Identitária de Jovens Negras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental**, Barcellos (2020) aborda a construção da identidade racial de jovens negras, com o objetivo de entender como um grupo de jovens de uma escola municipal de Ensino Fundamental constrói a sua identidade racial enquanto pessoas negras. O estudo traz contribuições importantes para essa dissertação, posto que adota uma abordagem educacional antirracista no combate à autorrejeição de pessoas negras, contribuindo com a construção da identidade e o fortalecimento da autoestima. O marco teórico está referendado nos Estudos Culturais, nas Teorias Críticas e Pós-Críticas da Educação,

nos Estudos Pós-Coloniais e em teóricos que versam sobre a Educação e as Relações Étnico-Raciais. A pesquisadora aponta que os resultados obtidos comprovaram a sua proposta de pesquisa pelos seguintes motivos:

[...] primeiramente porque percebi que a construção da identidade racial de jovens negras se dá em meio a relações de poder nas relações sociais quando a identidade hegemônica do homem branco [...] é privilegiada colocando todas as outras identidades em uma condição de inferioridade. As jovens que participaram dessa investigação percebem de diferentes formas as experiências de racismo, preconceitos e discriminações [...] Todas as participantes se identificam enquanto negras, e a construção dessa identidade racial verifica-se a partir das relações sociais que estabelecem dentro de suas famílias e nos lugares que frequentam, baseadas em relações desiguais de poder (Barcellos, 2020, pp. 183-184).

Cabe salientar que a pesquisa é relevante na medida em que possibilita que as jovens negras se valorizem e se reconheçam, tornando-se essencial para que se sintam orgulhosas da sua cultura, sua história e suas raízes. Embora o estudo não se concentre especificamente na contação de histórias africanas e afrodiaspóricas, a abordagem metodológica qualitativa deu prioridade à escuta das jovens negras participantes. Tal abordagem compartilha aspectos com meu estudo, na medida em que, por meio da contação de histórias, trago também discussões relativas à identidade para o centro do processo de aprendizagens das(os) jovens.

Na teia de Ananse: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola, é um estudo doutoral de autoria de Gabriel (2021), que teve como objetivo investigar como as performances de contação de histórias, compartilhadas entre crianças e adultos, podem contribuir com o protagonismo infantil em ambientes escolares. Trata-se de uma pesquisa performativa desenvolvida em duas escolas públicas na Região Metropolitana do Vale do Aço, em Minas Gerais – Brasil. A metodologia é conduzida pela pesquisa performativa, cujo método é a prática (Haseman, 2015), e contou com a interação das crianças, não apenas como interlocutoras, mas como coprodutoras de saberes e histórias. A autora aponta que a opção pela contação de histórias como performance decorreu “[...] da perspectiva crítica e inventiva: noção de performance, ao ser compreendida como um elemento essencial da experiência humana, constitui uma ferramenta para problematizar as múltiplas relações da vida cotidiana, como as relações adulto-criança no contexto escolar” (Gabriel, 2021, p. 9).

Quanto ao referencial teórico, foi possível perceber autoras e autores que embasaram o estudo e refletem sobre ouvir e contar histórias, a exemplo de Chimamanda Ngozi Adichie e Amadou Hampaté Bâ, ao afirmar que “[...] nas sociedades africanas, a palavra tem origem divina e, por meio da tradição oral, essa origem consegue revelar-se de acordo com o entendimento humano” (Bâ, 2010, p. 76). Na tradição oral, as histórias compartilhadas

expressam experiências do dia a dia, conhecimentos, simbologias, diversão e encantamento.

Nessa perspectiva, o estudo integra a criação de apresentação da Performance Ananse e a realização de oficinas de contação de histórias com crianças, problematizando temas como: colonialismo, racismo, violência, silêncio e silenciamentos, interação adulto-crianças, culturas infantis, e a importância de múltiplas histórias. Como resultado, depreende que “[...] escutar as crianças e suas histórias pode nos ajudar a escapar da armadilha da história única, das concepções autocêntricas acerca das infâncias, bem como provocar deslocamentos e aberturas para criação conjunta de novas práticas, saberes e performances no universo da educação” (Gabriel, 2021, p. 219).

Tal evidência se conecta com a minha pesquisa, pela riqueza das narrativas utilizadas pela autora, muitas das quais provenientes de tradições africana e outras que são transmitidas por meio de contos e relatos das culturas afro-brasileiras. Especialmente no que se refere a provocar mudanças e oportunidades para a construção colaborativa de novas práticas, conhecimentos e abordagens no contexto educacional.

A dissertação de Barreto (2021), **“Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou contar a minha história!”**: conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças”, discorre sobre a contação de histórias infantis pretas, e objetivou: compreender como acontecem os processos de construção das identidades de crianças em uma turma da Educação Infantil, por meio do diálogo com literaturas infantis pretas. A autora acredita na construção identitária como um processo essencial para o conhecimento das crianças sobre si, perante as discriminações que atravessam o ambiente escolar.

O estudo foi desenvolvido em um Centro de Educação Infantil, situado em Feira de Santana/BA. A metodologia de abordagem qualitativa, utilizou o aporte da etnografia e referenciais teóricos e metodológicos da Pretagogia e dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. A autora considerou “[...] que a proposta de realizar a pesquisa com crianças e não sobre elas foi alcançada por meio da metodologia que as convida a interagir, motivando suas oralidades” (Barreto, 2021, p. 130). O que comprova que “[...] a presença das Literaturas Infantis Pretas em suas vidas, afirma a sua existência [...] e constroem suas crenças sobre si e sobre o mundo à sua volta e, diante desses atravessamentos, constroem suas identidades”. Ademais, enfatiza a necessidade dos professores assumirem “[...] uma postura antirracista, afrocentrada, decolonial, caminhando assim para a construção de uma escola voltada para todas as crianças em suas diferentes singularidades, fortalecendo suas identidades de forma justa para todos” (Barreto, 2021, p. 130). Cabe acrescentar que os docentes assumiram uma atitude antirracista, afrocentrada, decolonial no trabalho direcionado para as crianças, como também

para adolescentes, jovens e adultos.

O artigo **Literatura infantil e juvenil com personagens negras**: uma leitura afrocentrada de Ulomma – a casa da beleza e outros contos (2021), de autoria de Renan Fagundes de Souza e Ione da Silva Jovino, analisa a forma como três personagens femininas são retratadas em contos na obra do escritor nigeriano Ikechukwu Sunday Nkeechi, mais conhecido como Sunny. Alicerçada na perspectiva afrocentrada a partir das contribuições de Molefi Asante, Amadu Hampâté Bâ, Nilma Gomes, Ione Jovino, Ama Mazama, Elisa Nascimento, Sunny, Tzvetan Todorov, entre outros, o estudo destaca a afrocentricidade como uma possibilidade de valorizar os conhecimentos científicos produzidos por negros e negras no Brasil, bem como por africanos.

Os autores deixam explícito que na medida que consideramos “[...] as narrativas que possibilitem o ensino e aprendizagem de história e cultura afro-brasileira e africana ou a representação de personagens negras, é possível – talvez desejável – que tracemos outros itinerários, com abordagens que fujam de padrões eurocentrados” (Souza; Jovino, 2021, p. 90). O que contribui para combater a invisibilidade das pessoas negras, e o fortalecimento de uma educação antirracista. A pesquisa traz contribuições importantes, por ser um trabalho com temáticas africanas, desenvolvido com jovens.

A pesquisa traz contribuições importantes, ao analisar contos africanos destinados ao público infantil e juvenil, e corrobora com as histórias africanas que inspiram a construção da proposta pedagógica desenvolvida neste estudo, destinada ao trabalho com estudantes do 9º do Ensino Fundamental anos finais. A obra Ulomma – A casa da beleza e outros contos é mais uma alternativa para ser utilizada nas oficinas propostas para as/os jovens.

A tese **Olhares e possibilidades sobre o ensino de literaturas africanas em língua portuguesa**, de autoria de Umbelino (2022), discute aspectos teóricos/metodológicos referentes ao ensino de literaturas africanas em língua portuguesa, a partir do ensino de literatura, de modo geral. Para a autora, “[...] as literaturas africanas de língua portuguesa concentram o estudo das literaturas nacionais dos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe” (Umbelino, 2022, p. 111). E nesta perspectiva, é a principal aliada do/a professor/a no processo de construção de textos significativos, tanto no que se refere competência textual, como também pela possibilidade de enunciação que incentive a sua formação cultural.

O estudo está amparado na Lei 10.639/03 ampliada pela Lei 11.645/08, na medida em que permite refletir sobre a importância da particularidade dos estudos africanos, favorecendo uma educação mais inclusiva e antirracista. Apresenta análise de textos e produções decorrentes

de projetos e oficinas literárias empreendidos na escola, de estudantes em diversos estágios de escolaridade, entre eles o 9º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa **Trançando histórias por uma educação antirracista**: escrevivências com podcast em uma escola quilombola de Aparecida de Goiânia, desenvolvida por Santos (2023), discute e propõe estratégias para o debate racial, com vistas a superação do racismo no ensino e nas metodologias escolares. A metodologia qualitativa, alicerçada na pesquisa-ação, buscou promover a estudantes e a professores(as) de uma escola municipal, a contação de histórias via podcast, incentivando a ação educativa para um ensino antirracista. A proposta de intervenção culminou com a construção do Produto Educacional, por meio de um programa de áudio que conta histórias com representatividades negras e histórias, que levantam discussões sobre a cultura afrodescendente. Em sua conclusão, assevera a necessidade de realização de projetos compromissados, contínuos, consistentes e fundamentados, para a efetivação de uma educação antirracista que abranja desde a revisão do currículo até a formação de professores, a promoção da consciência coletiva e a efetivação das políticas de ações afirmativas.

No artigo **A arte de viver e de contar histórias**: experiências de professoras na educação básica (2024), Ramos, Vasconcelos e Neitzel analisam as percepções de professoras contadoras de histórias acerca da mediação da leitura através da arte de contar histórias. A metodologia do estudo, ancorada em uma abordagem qualitativa descritiva, utilizou a técnica da entrevista, aplicada com cinco docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede de Ensino Municipal de Caxias do Sul – RS.

Os resultados apontaram que as professoras contadoras de histórias, desenvolvem a contação de histórias como mediação cultural carregada de afetos para provocar crianças e adolescentes, possibilitando a formação de leitores, por meio da leitura frutiva que entende o texto literário como objeto estético e artístico a ser apreciado. Destacam que a escola “[...] necessita ser um espaço de trocas culturais, de lazer, de beleza, de enriquecimento cultural, de desenvolvimento integral, de criação e de multiplicação de ideias, de inspiração e, claro, de produção de sonhos – muitos” (Ramos; Vasconcelos; Neitzel, 2024, p. 15), e que é necessário criar oportunidades para ampliar a formação de professoras, como contadoras de histórias. A experiência se constituiu como um espaço formativo que possibilitou às docentes o desenvolvimento da imaginação, ao promoverem o engajamento com a leitura literária, compartilhando suas próprias histórias e experiências de vidas, construindo um ambiente de aprendizagem mais afetivo e acolhedor.

Reitero que este estudo fundamenta esta pesquisa, uma vez que evidencia a contação de histórias como ferramenta poderosa que incentiva o interesse pela leitura. O que contribui com

o envolvimento das/os estudantes com os textos, possibilitando se tornarem leitores mais críticos e reflexivos; podendo ser trabalhada não somente com o público infantil, mas também com os/as adolescentes. Partindo desse ponto de vista, acredito que a escola não deve ser considerada como um espaço onde se adquire apenas conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas sim, como um ambiente de trocas culturais, enriquecimento e desenvolvimento integral dos educandos.

Vale acrescentar que o objetivo primordial desse levantamento é investigar trabalhos que versem sobre a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas com jovens e adolescentes do ensino fundamental anos finais em escolas públicas Quilombolas. Entretanto, a revisão da literatura evidencia que a maior parte dos estudos se refere ao desenvolvimento da formação leitora de estudantes, apresentando estratégias de leituras e outros, buscando compreender os processos de construção da identidade das crianças.

A análise conjunta dos estudos selecionados revela contribuições significativas no campo da educação antirracista, da literatura africana, afro-brasileira e afrodiaspórica e da construção das identidades negras no contexto escolar. No geral, as pesquisas dialogam com abordagens qualitativas, priorizando a escuta, a oralidade, a narrativa e a centralidade das experiências negras, reconhecendo a literatura como instrumento potente para o enfrentamento do racismo e para o fortalecimento identitário de crianças, jovens e adolescentes.

Nesse caminhar, constato que a maior parte das investigações se concentra na literatura e na formação leitora, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou ainda em práticas pedagógicas que utilizam a contação de histórias como estratégia complementar, e não como eixo estruturante da ação educativa. Mesmo nos estudos que dialogam com narrativas africanas ou afro-brasileiras, a contação de histórias raramente é abordada como prática pedagógica sistematizada, articulada a uma perspectiva afrorreferenciada e direcionada especificamente aos anos finais do Ensino Fundamental.

Outro aspecto recorrente diz respeito ao público pesquisado, predominam estudos voltados para o público infantil ou para o desenvolvimento da leitura, sendo reduzido o número de investigações que têm como foco exclusivamente a contação de histórias como ferramenta central para o 9º ano do Ensino Fundamental. Embora alguns estudos atribuam centralidade à contação de histórias, compreendida como performance, mediação cultural ou prática estética e formativa, como nos trabalhos de Gabriel (2021) e de Ramos, Vasconcelos e Neitzel (2024), essas abordagens se concentram, majoritariamente, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na formação leitora. Não tendo como foco específico a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas voltadas para jovens dos anos finais do Ensino

Fundamental.

Em virtude do exposto, a revisão da literatura evidencia uma lacuna no campo educacional no que se refere à contação de histórias africanas e afrodiaspóricas compreendida como prática pedagógica afrorreferenciada, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental. É nesse espaço que se insere a presente pesquisa, ao propor uma reflexão teórico-metodológica e a elaboração de oficinas pedagógicas que têm a contação de histórias como eixo central, articulando literatura, oralidade, identidade negra e ancestralidade africana, em diálogo com as especificidades dos jovens estudantes.

3 ENTRELACES TEÓRICOS QUE ALICERÇAM A PESQUISA

Reverência²

*Prestando reverência ao original e não alternativo
 Prestando reverência ao ventre preto que gerou todas as nações da Terra
 Prestando reverência ao berço e farol da humanidade
 À fundação de toda a espiritualidade*

*Oh, África, a história insiste em negar
 Academia eurocêntrica não lhe conta
 Eles continuam a blasfemar
 Que Cristóvão Colombo foi quem descobriu América
 Ainda vão dizer aos seus filhos na escola
 Que um tal de Pedro Álvares Cabral foi quem descobriu o Brasil, Pindorama
 Mas que prepotência afirmar
 Descobrir um local onde já haviam civilizações
 E, além disso, os africanos foram os primeiros
 A pisar nos quatro cantos do planeta
 Você ainda acredita ingenuamente que a Grécia é o berço da civilização?
 I'n'I conhecemos bem os seus plágios
 O seu desenvolvimento foi com base no conhecimento africano
 E até mesmo seus maiores filósofos e pensadores
 Sentaram-se aos pés dos sábios ancestrais africanos
 No Antigo Kemet, no Vale do Rio Nilo
 O real berço da civilização.
 [...]
 CrooVI*

Retomo o verso da canção do grupo Groo VI, “Prestando Reverência ao ventre preto que gerou todas as nações da terra”, direcionando o olhar para reverenciar a África, suas tradições, o seu contexto histórico, cultural e social, evidenciando os efeitos do processo de diáspora e suas repercussões nas comunidades espalhadas pelo mundo. Por conseguinte, a presente seção tem como finalidade edificar a base teórica deste estudo, entrelaçando os fios por meio das reflexões de autores(as), escolhidos(as) para subsidiar os pontos que sustentam esta dissertação. O que poderá contribuir como um elemento norteador para a prática pedagógica de professoras e professores, precisamente no que diz respeito ao que apresentar as/aos estudantes, no processo de ensino aprendizagem sobre o continente Africano.

² Reverência é uma música criada pela Banda de Regge GrooVI, em homenagem a África e a sua riqueza cultural e histórica, enfatizando as contribuições do continente africano para a humanidade. Fundada em 2010 em Porto Alegre – RS, a banda tem como maior compromisso, a conscientização, por meio de mensagens de esperança e luta, com letras que buscam despertar a consciência, utilizando o mantra da música Reggae como instrumento de meditação e transformação.

3.1 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRODIASPÓRICA

Muitos pesquisadores, dentre eles Asante (2023), Diop (2025) e Adichie (2019), têm dedicado sua atenção a estudos relacionados ao continente africano. No campo da educação, tal temática deve emergir nas práticas de ensino, pois amplia a compreensão histórica das/os estudantes, rompendo com visões eurocentradas. Tavares (2024, p. 275) aponta que “A educação, e mais precisamente, a escola, continua reproduzindo conteúdos curriculares eurocêtricos, herdados das antigas metrópoles colonizadoras [...]”, centrada em uma educação desigual, em uma perspectiva de exclusão racial e cultural.

Pinheiro (2021, p. 16) sinaliza que “Aprendemos nas escolas a existência de um perfeito milagre cultural e científico grego. De um modo que nós nunca duvidamos do milagre grego, sendo que a literatura atual demonstra que muitos feitos atribuídos aos gregos não são gregos e sim africanos”. Assim sendo, em função da importância do tema e da necessidade de trazer essa discussão para o centro do processo de ensino aprendizagem, percebo a urgência de desconstruir ideologias que “[...] esconderam do mundo a real história da África, [...] negava-se a memória dos povos que fornece, em suas vidas, a trama de tantos acontecimentos marcantes” (M’Bow, 2010, p. 21).

Dando sequência a esse raciocínio, Munanga (2005) reflete que os instrumentos de ensino, como livros didáticos e materiais visuais e audiovisuais, frequentemente veiculam uma visão eurocêntrica e preconceituosa, ao apresentarem conteúdos que depreciam e estereotipam culturas não ocidentais, incluindo as africanas e afro-brasileiras. Diante disso, torna-se fundamental revisitar criticamente esses materiais, a fim de que passem a representar de forma mais justa, plural e consistente a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos e de seus descendentes. Desta forma, a educação antirracista, orientada pela valorização da diversidade cultural, se configura como uma estratégia essencial para o enfrentamento e a desconstrução de discursos racistas.

Nesse contexto, torna-se imprescindível o resgate da História Africana no espaço escolar, compreendida como um saber historicamente silenciado pelo colonialismo e fundamental para que os discentes reconheçam as resistências e as contribuições dos povos africanos. Tratam-se de conhecimentos frequentemente desconhecidos pelos estudantes em razão das distorções históricas produzidas por narrativas eurocêtricas, o que evidencia a necessidade de uma análise crítica dos materiais didáticos, conforme apontado por Munanga (2005).

À luz dessa perspectiva, emergem os seguintes questionamentos: quais conhecimentos

e abordagens sobre a África podem ser trabalhados com as/os estudantes de modo a promover uma compreensão ampla e crítica do continente? Quais são os principais aspectos da história e da cultura africanas que devem ser destacados nas práticas pedagógicas em sala de aula?

Uma abordagem inicial seria enfatizar que a humanidade teve sua origem na África. Além de tudo, muitos autores acreditam que os primeiros seres humanos eram negros e consideram a África como berço da humanidade. Estudos realizados por Diop (2025); Visentini, Ribeiro e Pereira (2013); Pinheiro (2020); Asante (2023), entre outros, defendem que a humanidade teve origem no continente africano. Ressalto que muitos cientistas europeus refletem resistência a essa teoria, desconsiderando a ideia de que a origem da humanidade fosse na África.

Considero importante deixar nítido que esse tipo de recusa reflete uma visão eurocêntrica ou preconceituosa, na qual algumas ideias propagadas pelos europeus renunciaram a África como berço da humanidade, priorizando outras localidades, como Europa e Ásia. Todavia, evidências de fósseis genéticos foram encontradas na África, defendendo a teoria de que a humanidade teve sua origem nesse continente. Ademais, há uma série de evidências fósseis que documentam as fases de transição até o surgimento do ser humano moderno.

Asante (2023, p. 34) corrobora com esse pensamento, ao constatar que:

A África está bem no começo da origem da humanidade. Em nenhum outro continente os cientistas encontraram evidências tão extensas de nossas origens como na África...O início da evolução humana tem sido tão detalhado nesse continente que não poderíamos escrever uma história completa da humanidade sem explorar a pré-história da África...Há evidências suficientes de ossos fossilizados e utensílios de pedra que permitem aos cientistas recuperar informações que gerarão argumentos plausíveis para a origem africana da humanidade.

Diante das reflexões suscitadas, destacamos pontos relevantes da história da África cuja inclusão nas práticas pedagógicas se torna necessária: reconhecimento do continente como berço da civilização, o surgimento da escrita, a existência dos grandes e ricos impérios, a construção de suntuosos palácios, igrejas, cidades, pirâmides, além disso a conquista de riquezas com a comercialização do ouro, o marfim, sal e o cobre entre outros produtos.

Ainda sob a ótica de Assante (2023), a primeira grande civilização da África e do mundo, que provocou um impacto definitivo na cultura humana, foi a do país chamado Kemet pelos africanos, mais tarde conhecido como Egito, pelos gregos. Kemet significa “terra dos negros” ou “país negro”. Essa civilização possui um lugar especial na história, pois foi o primeiro exemplo de entes humanos se organizando em uma nação composta por diversas comunidades étnicas e sociais diferentes. À vista disso, é reconhecida como o berço da

civilização, sendo uma das primeiras sociedades a desenvolver sistemas de escrita, organização política e avanços culturais, consolidando o continente africano como o verdadeiro berço da civilização humana.

A escrita surgiu em Kemet e podia ser registrada em várias superfícies, sendo o papiro a mais utilizada. Ela cumpria três funções principais: registro histórico, comunicação administrativa e produção literária e instrucional (Asante, 2023). É fundamental que os ambientes educacionais integrem tais conhecimentos em suas práticas como um aprendizado constante, transmitindo as/aos estudantes que os impérios foram cruciais para a história do continente, tanto internamente quanto em sua relação com outras partes do mundo. Além disso, é também a partir dessa visão de “[...] uma história marcada por grandes personagens” (Pinheiro, 2020, p. 16) sobre o continente africano, que a contação de histórias deve se constituir nesta pesquisa.

É relevante destacar que dentre os inúmeros impérios que compuseram a complexa e rica história do continente africano, destacam-se civilizações como Axum, Gana e Mali, cujas contribuições políticas, econômicas e culturais foram fundamentais para o desenvolvimento de sociedades altamente organizadas e influentes em seu tempo.

Nas palavras de Asante (2023), o Reino de Axum foi o primeiro estado africano a emitir moeda, além de criar, no século III, o alfabeto ge'ez. A história do Império de Gana é marcada pela sua influência sobre os povos vizinhos, sendo registrada por viajantes, historiadores africanos, árabes e pelas tradições orais locais. Mali, por sua vez, destacou-se como um império central durante a Era de Ouro da África Ocidental. Sua fundação e unificação foram atribuídas a Sundiata Keita, cuja ascensão ao trono representou um marco importante na história da região. Sundiata estabeleceu a capital em Niani, na atual Guiné, e consolidou-se como mansa, ou seja, rei dos reis, exercendo autoridade sobre doze reinos. Assim, o Império do Mali foi consolidado.

Ressaltamos que a inclusão da verdadeira origem africana na prática pedagógica é um contributo fundamental para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Destaco que existiram outros impérios africanos, não citados nesta pesquisa, mas que devem ser pesquisados e incorporados como objetos de estudos nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula. Contudo, reconhecemos que é necessário trazer conhecimentos referentes a história do continente africano, que precisam circular nas escolas, considerando sua expressiva contribuição para as práticas educativas e como meio de romper a invisibilidade histórica.

Nessa perspectiva, é importante discorrer sobre a importância das mulheres, suas lutas, desafios e contribuições para um processo educativo mais representativo, crítico e conectado com a realidade dos estudantes e especificamente das estudantes. Historicamente, a figura

feminina esteve inserida em um contexto de vulnerabilidade e inferioridade em relação ao sexo masculino, decorrente de uma estrutura social que sempre privilegiou o homem, atribuindo-lhes o comando e a autoridade sobre as mulheres. Entretanto, embora o homem tenha sempre ocupado uma posição de privilégio em relação ao sexo feminino, estando o poder político, sempre em suas mãos, ainda assim as mulheres lutaram para desenvolver seus conhecimentos, suas capacidades e seus direitos. Assim, é preciso pensar como esse símbolo de força e sabedoria exerceu o seu poder e a sua luta.

Sob esse ponto de vista, Fonseca (2019) considera que, apesar de a escrita oficial da História Africana pouco destacar o protagonismo feminino, as mulheres sempre moveram as sociedades africanas. À luz do exposto, é importante frisar que existiram muitas rainhas que ocuparam importantes espaços de poder político nas sociedades africanas e que, por sua vez, foram decisivas para a história da África. Várias mulheres governaram e prosseguiram defendendo seus territórios de forma aguerrida. Domingues (2018, s/p) enfatiza que

A história das mulheres africanas é povoada de rainhas, guerreiras e líderes espirituais que romperam costumes, conquistaram poder e respeito, expandiram domínios, combateram invasores europeus e insuflaram coragem em seu povo. Seus nomes ficaram registrados em pedra, pergaminhos, nos relatos de estrangeiros e eternizados na tradição oral.

Consideramos fundamental valorizar a memória histórica das rainhas africanas, visto que elas contribuíram para um entendimento mais abrangente da cultura e das formas de resistência do continente africano. Mas afinal, o que falar sobre as rainhas africanas em uma história marcada por silenciamentos e apagamentos? Ao narrar essas histórias, é possível não apenas contestar a visão eurocêntrica que domina os relatos históricos, como também, reafirmar a relevância das lideranças femininas na constituição da identidade africana.

Em face das exigências por uma educação mais inclusiva e plural, o questionamento fundamental que se apresenta é: por que não incorporar as histórias das rainhas africanas no contexto das salas de aula? Se desejamos uma aprendizagem mais rica e completa, é essencial ampliar a visão dos(as) estudantes, salientando a importância desses legados.

Ao contar as histórias das rainhas africanas³, como Nzinga de Matamba, Amina de Zazzau, Makeda da Etiópia, Nefertari, Hatshepsut, Yaa Asantewaa, entre outras, estamos promovendo um novo entendimento sobre a história africana. Incluir esses conhecimentos no

³ As rainhas africanas tiveram papel central na promoção do conhecimento e na resistência política. Informações detalhadas sobre lideranças como Nzinga de Matamba, Amina de Zazau, Makeda (rainha de Sabá), Nefertari, Hatshepsut e Yaa Asantewaa podem ser encontradas em DOMINGUES, Joelza Ester. Mulheres africanas: rainhas, guerreiras e líderes espirituais. **Blog Ensinar História**, 2018.

currículo escolar possibilita o desenvolvimento de um ensino mais consciente, que reconheça a contribuição das mulheres africanas para o desenvolvimento das sociedades no continente.

A inserção das histórias das rainhas africanas, bem como das experiências e contextos do povo africano e afrodiaspórico na prática educativa está intrinsecamente relacionada com esta dissertação, pois constitui um espaço de aprendizado que amplia o entendimento das diversas realidades do mundo. Além disso, representa uma demanda premente, que perpassa pela descolonização e reconstrução do currículo, com vistas a promover uma formação crítica dos(as) discentes, por meio da inclusão de diferentes perspectivas culturais, históricas e epistemológicas.

No bojo das reflexões desenvolvidas, Quijano (2007, p. 4 *apud* Oliveira, 2021, p. 28) considera que descolonizar implica enfrentar e quebrar as estruturas de poder que estabelecem relações desiguais entre grupos sociais, como dominadores e dominados. Isso envolve dismantlar sistemas que perpetuam a opressão e a hierarquização, reconhecendo e valorizando a diversidade de experiências e saberes. Ao descolonizar, buscamos criar um ambiente mais justo e equitativo, onde todos possam ter direito a ecoar suas vozes para participarem na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, desafiando as narrativas hegemônicas que historicamente marginalizaram certos grupos. Almeida (2019, p. 72) destaca que “[...] torna-se imperioso uma educação politicamente engajada, a favor de demandas diferenciadas, colocando as etnias africanas e afro-brasileiras como protagonistas de sua trajetória histórica cultural”.

Em consonância com o que afirma a pesquisadora, Pinheiro (2020, p. 15) afirma que

É preciso educar a juventude mostrando narrativas diversas e decoloniais dos diferentes marcos civilizatórios que nos constituíram. Basta de uma narrativa histórica eurocêntrica que reduz a existência ancestral de outros povos ao abismo do esquecimento e coloca a Europa no topo do progresso e das civilizações.

Reconhecemos a necessidade de inserirmos a história da África no currículo escolar, proporcionando um entendimento mais amplo das nossas origens. Além disso, acreditamos ser possível promover uma educação mais diversa, crítica, que valorize as contribuições culturais, sociais e históricas do continente africano e desse modo, enriquecer, ampliar o aprendizado dos(as) estudantes, estimulando o respeito pela diversidade cultural e pela igualdade. Embora ainda seja muito comum encontrar estudantes com dificuldades em reconhecer a África como um continente. De acordo com Anjos (2011, p. 272):

O brasileiro não pode mais ficar achando que a África é um país; nem tão pouco achar

que somente existem doenças; seres humanos e culturas primitivas; espaços para safári e animais exóticos, etc. O dano principal dessa informação errônea é auxiliar na manutenção de uma população preconceituosa às referências africanas e ser feita uma associação imediata aos afro-brasileiros e afro-brasileiras. Este é um ponto estrutural para um processo de mudança, onde o ser humano brasileiro de ascendência africana seja, de fato, mais respeitado no sistema. Uma parte grande do problema, continua sendo, a desinformação, ou seja, a posição da África, geralmente um dos últimos continentes nos compêndios escolares e oficiais, precisa ser alterado.

O papel das(os) docentes é fundamental no sentido de proporcionar um conhecimento amplo e aprofundado sobre a África, como um importante legado cultural e como uma fonte potente de aprendizagem de seus costumes, tradições, valores. Conhecimentos que promovam a valorização e o entendimento das/dos estudantes, sobre suas origens e que possibilitem que construam uma visão crítica e atualizada sobre o continente africano. Ademais, é importante evidenciar: Quais as línguas africanas faladas no Brasil? Em que aspectos as línguas africanas contribuíram para a formação da língua portuguesa? Trabalhar essas temáticas no contexto da sala aula a partir dessas inspirações, significa assumir uma postura comprometida e reflexiva, reconhecendo a herança cultural, que apesar da violência sofrida, resiste e contribui com a pluralidade cultural e linguística.

Para Timbane (2023), o continente africano apresenta grande diversidade linguística, refletindo os diferentes grupos étnicos e suas culturas. A cultura e a língua possuem uma relação intrínseca, pois muitos fenômenos culturais só podem ser expressos por meio da língua. Estima-se que existam cerca de 60 línguas africanas na África lusófona, a maioria de origem bantu, embora ainda não haja estudos exatos sobre o número de línguas faladas em cada país.

Dando sequência às reflexões aqui desenvolvidas, não tem como falar da riqueza do continente africano sem pensar na diáspora. Conforme Domingues (2021), o termo tem origem etimológica relacionada à dispersão, indicando a ideia de espalhar ou disseminar. Historicamente, a diáspora esteve ligada às comunidades que vivenciaram a perda de sua terra natal, especialmente a experiência judaica com o exílio e a dispersão por diversos países, marcada por um sentimento de saudade e o desejo de retorno à terra de origem. Com o tempo, esse termo passou a abranger não só comunidades judaicas, mas também outros grupos forçados ou voluntariamente deslocados.

No entanto, Hall (2023) ao abordar a questão da diáspora, destaca as experiências dos negros caribenhos no Reino Unido, especialmente sua trajetória de migração e os desafios de imaginar uma nação e uma identidade própria nesse contexto de globalização crescente. Ele aponta que, apesar do afastamento físico da terra natal, os migrantes mantêm elos fortes com suas origens culturais, o que revela a dificuldade de construir identidades múltiplas e fluidas.

Essa relação reforça a ideia de que, na diáspora, a identidade não é fixa, mas, dinâmica e em constante transformação, influenciada pela experiência de deslocamento, pela história compartilhada e pelas negociações culturais no novo espaço.

Domingues (2021) acrescenta que, no caso específico da diáspora negra, o conceito é fundamentado na dispersão global dos africanos ao longo da história, incluindo tráfico transatlântico, escravidão, pós-emancipação e migrações. Essa trajetória resultou em uma identidade cultural que se desenvolve tanto na terra natal quanto na diáspora, marcada por processos de desterritorialização, deslocamento e mobilidade. A diáspora negra, portanto, é um fenômeno fluido, complexo e em contínua movimentação, que abrange dimensões de tempo, geografia, classe, gênero e corpo, refletindo um movimento dinâmico de afirmação e reconstrução identitária.

À luz dessas considerações, nos indagamos: de que maneira é possível promover um reencontro dos/as estudantes com a história de homens e mulheres negros/as forçados a ignorar suas raízes espalhadas pelo mundo?

Apesar de representar um dos episódios mais tristes da história do continente africano é crucial que os/as discentes reflitam sobre os acontecimentos que marcaram o processo da diáspora, suas consequências, entre elas a luta pela garantia de direitos e igualdade de condições. De acordo com Albuquerque e Filho (2006, p. 13),

A história do negro brasileiro não teve início com o tráfico de escravos. É uma história bem mais antiga, anterior à escravidão nas Américas, à vida de cativo no Brasil. Trata-se de uma saga que se cruza com a aventura dos navegadores europeus, principalmente os portugueses, e com a formação do Brasil como país. Conhecer a história da África é fundamental para entender como foi possível que milhões de homens, mulheres e crianças fossem aprisionados e trazidos nos porões de navios destinados às Américas.

Destarte, incluir nas práticas pedagógicas, as narrativas históricas, acerca da dispersão daqueles que foram escravizados, por meio da literatura e da prática de contação de histórias, torna-se crucial ao processo de aprendizagem. Considero essencial trazer à tona determinados acontecimentos do passado, recordar as experiências referentes à colonização, à escravidão, reconhecer às memórias, e, dessa maneira, construir novas possibilidades de um futuro, mais consciente e emancipador.

Para hooks (2019, p. 32), “[...] a descolonização como um processo político é sempre uma luta para nos definir internamente, e que vai além do ato de resistência à dominação, estamos sempre no processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro”. A atitude de recordar não interrompe o avanço para os povos

colonizados que buscam a autonomia, a reconstrução de suas identidades e a superação das estruturas de dominação colonial. Contudo, servirá como pilar para um novo modelo de viver, de ser e se relacionar, alicerçado na valorização da identidade africana e afro-brasileira e na luta por uma sociedade mais justa.

Vale acrescentar a importância de trazer à tona os legados da diáspora expressa na cultura afrodiaspórica⁴ como forma de resistência cultural, de criatividade que se revela na música, na dança, no contexto das artes, na religiosidade, que, mesmo diante de séculos de apagamento, permanece viva até os dias atuais. Nesse contexto, a inserção da história e da cultura africana nas práticas pedagógicas, tem um papel fundamental na promoção da igualdade, na valorização da diversidade cultural e no combate ao racismo.

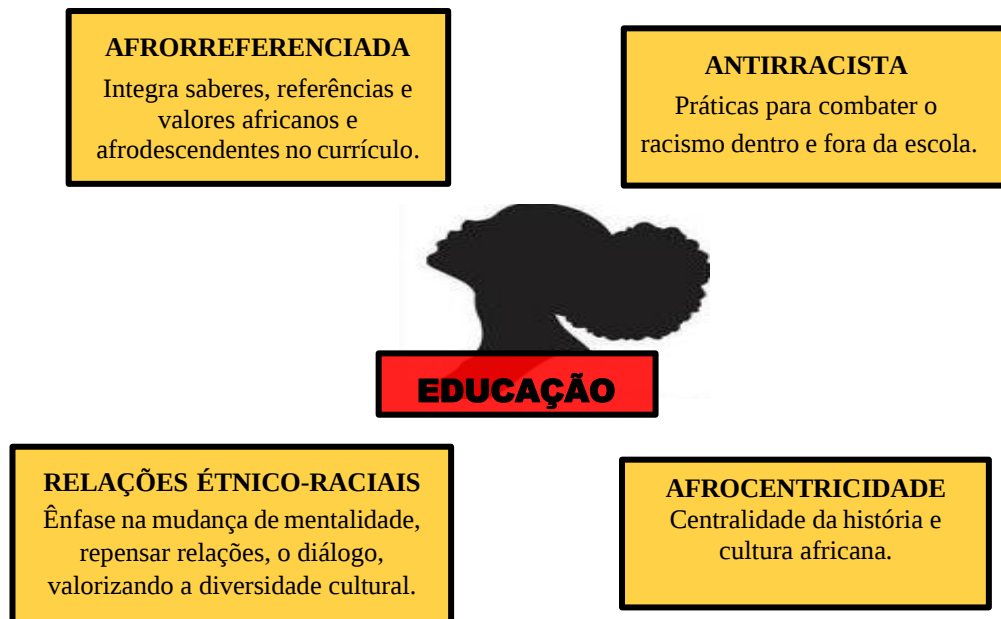
3.2 TECENDO DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

Ao planejar uma análise aprofundada de qualquer tema de pesquisa, a delimitação conceitual surge como um elemento fundamental para explicitar diferenças entre termos que serão abordados na pesquisa, orientando nosso entendimento e evitando que o foco se disperse em conceitos mais amplos ou indefinidos. Logo, a imagem 01 apresenta o mapa conceitual que orienta o entendimento dos principais conceitos mobilizados nesse estudo.

⁴ A cultura afrodiaspórica é definida por uma estética diaspórica, isto é, refere-se às manifestações artísticas e culturais que emergem da vivência da diáspora. Comemora a mistura, a resistência e a capacidade de reinventar tradições, conservando viva a memória e o patrimônio africano mesmo em situações de marginalidade e deslocamento forçado (Hall, 2023).

“As culturas políticas afrodiaspóricas, longe de depósitos de atributos do passado, eram (e são) projetos de inovação, de participação criativa na modernidade e, por vezes, de subversão, sendo atualizadas e reatualizadas a partir de fluxos e trocas de ideias, valores e projetos que circulam pela rede do Atlântico Negro” (Domingues, 2021, p. 12).

Figura 1 – Mapa Conceitual



Fonte: Elaboração da autora da pesquisa (2025).

A partir dessa delimitação e visualização conceitual, a compreensão de cada termo torna-se elementar para facilitar o entendimento do leitor. Nesse sentido, o presente estudo procederá à análise individualizada de cada componente.

3.2.1 Educação afrorreferenciada

A importância da educação afrorreferenciada, revela o seu potencial como prática viva e transformadora. Para Machado e Petit (2020); Machado e Oliveira (2022), trata-se de uma abordagem educacional que valoriza saberes, referências e valores africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros. Um caminho que contribui para a construção de um currículo mais inclusivo e representativo, promovendo uma perspectiva plural e crítica, fundamental para combater o eurocentrismo na educação. Vale reiterar que o conceito afrorreferenciado está fundamentado na formulação do currículo escolar para incluir a história, a cultura, as epistemologias africanas e afro-brasileiras, conforme a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08.

A partir do conceito apresentado, emerge uma questão central: como efetivar uma educação afrorreferenciada no cotidiano da sala de aula? Com vistas à compreensão deste questionamento, torna-se fundamental, refletirmos sobre a constituição de uma educação afrorreferenciada, reconhecendo que a educação no Brasil ainda é baseada em uma estrutura colonialista. Nesse contexto, Almeida (2019, p. 71) aponta que:

[...] a trajetória histórica do cenário brasileiro, revela que a educação esteve durante muito tempo, reservada apenas a uma parcela da população, de caráter elitista, privando a maioria deste direito. Tal fato demarca e acentua um quadro de exclusão social, ao mesmo tempo implícita e visivelmente explícita aos nossos olhos, marcado por desigualdades sociais, culturais e econômicas, evidenciado e legitimado pelo contexto socioeducativo e pela cultura eurocêntrica; desconsiderando a exemplo da cultura negra, a dimensão criativa da personalidade africana, silenciada e marginalizada pela sociedade vigente.

A educação brasileira foi constituída historicamente, de forma elitista e excludente, marcada por desigualdades sociais e por uma cultura eurocêntrica que silencia e marginaliza a cultura negra, os saberes e a criatividade africana, corroborando com a colonialidade do saber e do poder dentro da escola. Machado e Oliveira (2022, p. 2), reiteram este pensamento:

A educação brasileira, em suas diferentes vertentes, com currículos e metodologias eurocentradas, individualistas e excludentes, não nos ensina quem realmente somos, quais as histórias de reinados, lutas, resistências, re-existências dos povos africanos, afrodescendentes e originários; não nos ensina a sonhar, a aprender sentindo, ouvindo, lendo o mundo. Desconsidera as diversas possibilidades de letramento/aprendizagens existentes em nossa sociedade, que diferem do modelo eurocentrado, disciplinador e regulador de corpos e mentes.

Partindo desse contexto eurocêntrico e excludente, a educação afrorreferenciada emerge como perspectiva indispensável para reformular o currículo escolar, valorizar a diversidade cultural, promover uma educação mais justa e transformadora, e contribuir para que o currículo seja “empretecido” (Machado e Petit, 2020) e conectado a contextos locais e comunitários. Em consonância com o que é posto pelas autoras, Rocha e Trindade (2010), destacam a necessidade de reorientar as práticas pedagógicas e o currículo do Ensino Fundamental para incorporar positivamente a história e a cultura negra. Para elas, o currículo é visto como a “mola-mestra” para o processo de sensibilização dos/as estudantes, com vistas ao conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãos. E neste sentido, evidenciam uma crítica à ausência nos currículos escolares, de saberes ligados à cultura afro- brasileira, que ressaltem a importância dessa população na construção da identidade brasileira, indo além de abordagens folclorizadas e restritas a datas comemorativas, buscando sobretudo, a transformação de mentalidades para o entendimento do respeito às diferenças (Silva 1995, *apud* Rocha e Trindade, 2010).

Na visão de Rocha e Trindade (2010), torna-se elementar preencher as lacunas nos conteúdos escolares no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas, de modo a favorecer a construção do conhecimento e a elevação da autoestima de crianças e jovens. Outrossim, para dar visibilidade a esta proposta educativa, é fundamental a participação de professores/as na escolha, seleção e organização dos temas que podem integrar

o planejamento curricular, envolvendo toda a comunidade escolar.

Machado e Petit (2020) destacam a importância da filosofia africana e sua contribuição para a elaboração de um currículo que fortaleça o sentimento de pertencimento, integrando saberes e práticas afrorreferenciadas que reconheçam as diversidades culturais e epistemologias. E prosseguem afirmando que o currículo afrorreferenciado é delineado pelas cosmo percepções, vivências e valores oriundos da ancestralidade africana, com objetivo de preservar e atualizar essas ancestralidades, combatendo a colonialidade e o apagamento histórico.

Nesta esteira, a filosofia e o filosofar são compreendidos como modos de reflexões críticas contínuas, envolvendo questionamentos, criações e ressignificações. Mais do que se limitar à criação de conceitos ou historiografia, sua função é encantar e produzir mundos melhores, construindo desde o chão das raízes e experiências. Nesse sentido, o filosofar se configura como amor às sabedorias múltiplas, descolonizando olhares e combatendo epistemicídio, racismo e colonialidade (Machado; Oliveira, 2022). Trata-se de uma filosofia tecida pela ancestralidade, comunitarismo e diálogo intersubjetivo (Castiano, 2010 *apud* Machado; Oliveira, 2022), caracterizada pela ética do cuidado e da alteridade que não separa a ética da estética, nem a política da cultura.

Diante disso, consideramos imprescindível o ato de filosofar a partir de uma abordagem afrorreferenciada, visto que é também recontar o passado, afirmar o presente e imaginar futuros possíveis, promovendo uma educação voltada ao combate do racismo e ao fortalecimento da identidade negra. Ao incluir escritores, conhecimentos, histórias e práticas afro-brasileiras na prática pedagógica, buscamos promover a valorização dessas identidades, colaborando para a construção de uma sociedade justa e plural.

A centralidade da educação afrorreferenciada, favorece a representação de docentes afrodescendentes nos espaços escolares, com o propósito de que os/as estudantes tenham acesso a referências positivas de pessoas negras na educação, além de colaborar com a reflexão acerca da diversidade étnica cultural da sociedade. “Pensar e fazer uma educação afrorreferenciada constitui a construção de mundos melhores, tecidos pelo respeito e desejo da diversidade, pelas sabedorias enraizadas em nossas culturas [...] epistemologias tecidas pelo nosso ser e estar no mundo, políticas de libertação” (Machado; Oliveira, 2022, p. 12).

A educação afrorreferenciada, enquanto abordagem pedagógica, toma saberes ancestrais afro-brasileiros como referenciais para currículo e prática educativa. Percebemos a importância de destacar a educação quilombola, que se insere naturalmente nessa perspectiva ao enfatizar ancestralidade, tradições e experiências comunitárias específicas. Nesse sentido,

Nunes (2010, p. 149) defende:

Uma concepção de educação e aquisição de conhecimentos que vá ao encontro dos interesses emancipatórios que as comunidades quilombolas vêm construindo desde o período escravista requer a promoção de uma leitura de mundo que dê ênfase a sua trajetória histórica, como lembrança viva de que o tempo não esvaece a disposição para transformar. Ser quilombola é estar sempre com as armas da perseverança, sabedoria e solidariedade coletiva.

Além de reconhecer história e cultura quilombola, essa educação dialoga com a afroreferenciada ao valorizar saberes ancestrais e a luta por autonomia comunitária. Reforça um currículo consciente que posiciona pessoas quilombolas como sujeitos históricos de direitos e resistência. Para Machado e Oliveira (2022, p. 10), pensar a partir de culturas africanas é construir epistemologias com a ancestralidade como chão sustentador.

As contribuições de Machado e Petit (2020) permitem compreender o currículo afroreferenciado como um campo de práticas pedagógicas dialógicas, orientadas por epistemologias plurais. A partir dessa perspectiva, as produções de escritores africanos, afro-brasileiros, afrodescendentes, afrodiaspóricos e indígenas assumem papel central na concretização dessas propostas no espaço escolar, favorecendo a construção de identidades e o tensionamento de hierarquias historicamente naturalizadas.

3.2.2 Educação antirracista

A fim de estabelecer a compreensão sobre educação antirracista, torna-se imperativo esclarecer o conceito central que a orienta: o antirracismo. Conforme Bonnett (2000 *apud* Neves, 2023, p.38) “[...] o antirracismo compreende os discursos e movimentos organizados que se opõem a práticas e teorias racistas”. Para Neves (2023), tanto o antirracismo quanto o racismo são consequências da expansão colonial europeia a partir do século XV, momento em que a noção de raça se tornou uma base para a espoliação e escravização de populações não brancas.

Nesse contexto, mais do que uma simples oposição, trata-se de um movimento que questiona o fundamento legitimador do racismo, negando a ideia de raças biológicas e o pressuposto de superioridade branca. Numa perspectiva histórica “[...] a resistência dos povos subjugados, às práticas coloniais e à ideia de superioridade da raça branca que lhe era subjacente foram as primeiras expressões do antirracismo” (Fanon, 2008; Mbembe, 2000; Said, 2007 *apud* Neves, 2023, p. 38). Compreender essa base histórica e conceitual é o primeiro passo para

desenvolver práticas educacionais que promovam, efetivamente, a igualdade e a justiça.

A educação antirracista se estabelece como prática pedagógica sistemática no âmbito escolar e na sociedade, que combate o racismo estrutural, desconstrói estereótipos e valoriza culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, formando sujeitos capazes de enfrentar desigualdades sociais, atendendo às determinações da Lei 10.639/03 alterada para a Lei 11.645.2008 (Munanga, 2019; Gomes, 2006; Cavalleiro, 2023; Pinheiro, 2023).

Consideramos que não é possível falar em educação antirracista sem confrontar de forma direta e crítica, o racismo que estrutura as relações sociais e educacionais no Brasil. Discutir uma proposta pedagógica comprometida com a equidade racial demanda, portanto, compreender o racismo não apenas como atitudes isoladas, mas como um fenômeno que se expressa em práticas, discursos e valores historicamente construídos. Diante disso é importante trazer para esta discussão a contribuição de Nilma Lino Gomes, pois sua compreensão acerca do racismo oferece elementos essenciais para pensar a educação antirracista enquanto prática de enfrentamento às desigualdades raciais.

Gomes (2005) define o racismo a partir de três dimensões articuladas. Primeiro, o racismo é compreendido como comportamento e ação. Isso significa que ele se manifesta nas atitudes cotidianas de aversão, rejeição ou até ódio dirigidas a pessoas identificadas como pertencentes a determinados grupos raciais. Essa identificação ocorre por meio de marcadores visíveis, como a cor da pele, tipo de cabelo, entre outros que passam a ser usados socialmente para justificar tratamentos desiguais.

Em segundo lugar, o racismo é entendido como um conjunto de ideias e imagens sobre os grupos humanos. Essas ideias se apoiam na crença de que existem raças superiores e inferiores, criando hierarquias raciais que não têm fundamento científico, mas que produzem efeitos reais na organização da sociedade e nas relações sociais.

Em terceiro, o racismo se sustenta na imposição de uma verdade única. Em outras palavras, um grupo social tenta fazer prevalecer sua visão de mundo, suas crenças e valores como universais e legítimos, desqualificando outras formas de existir e de compreender a realidade. Essa imposição reforça desigualdades e silencia saberes e identidades que não se enquadram nesse padrão dominante. É a partir dessa compreensão que ressaltamos as principais características da educação antirracista, conforme Cavalleiro (2001).

A autora delinea as características da educação antirracista como abordagem que reconhece problemas raciais na sociedade brasileira, promovendo reflexão permanente sobre racismo e seus derivados no cotidiano escolar. Repudia preconceitos e discriminações, evidencia relações respeitadas entre adultos/crianças e negros/brancos, utilizando a diversidade

escolar para promover igualdade e participação plena. Ensina história crítica dos grupos brasileiros, eliminando o eurocentrismo curricular por meio de materiais que contemplam diversidade racial e assuntos negros, enquanto elabora ações para fortalecer o autoconceito de estudantes discriminados e educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

Nesse cenário, Pinheiro (2023, p. 82) destaca que a Lei 10.639/03 funciona como mecanismo importante para diminuir o desgaste energético da militância negra. O professor antirracista não deve trabalhar culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas apenas por obrigatoriedade legal, mas pela consciência de reparação histórica. Contudo, “[...] onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age”, garantindo avanços mínimos, mesmo em contextos de resistência. Essa dualidade entre consciência ética e determinação legal fundamenta a educação antirracista como compromisso pessoal e estrutural, alinhando-se às reflexões de Cavalleiro (2023) sobre o ambiente escolar como espaço privilegiado de transformação. A autora reconhece o ambiente escolar como espaço privilegiado para o trabalho que possibilita o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados, condicionando-se ao reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso dos/das educadores/as.

No bojo destas reflexões, compreendo a educação antirracista como compromisso docente ativo para mediar conflitos raciais cotidianos e transformar a escola em espaço de convivência equitativa. Essa perspectiva reforça a necessidade de compromisso docente ativo, transformando a diversidade escolar em oportunidade pedagógica para combater discriminações cotidianas e promover afirmação identitária e cidadania antirracista.

3.2.3 Educação para as relações étnico-raciais

Há alguns anos, diversos(as) autores(as) têm construído uma base epistemológica para pensar a educação em uma perspectiva que considere as experiências de existir das pessoas negras, sinalizando a importância de que as práticas pedagógicas estejam atravessadas por iniciativas que tragam a nossa história para o centro do processo de ensino aprendizagem. Estudos desenvolvidos por: Madhubuti; Madhubuti (1990), Cavalleiro (1999), Oliveira (2010), Santiago (2019) têm demonstrado que os processos de aprendizagem das crianças negras no Brasil e em outros lugares da diáspora africana estão atravessados de constatações quanto à superficialidade no pensar e praticar as questões étnico-raciais. O que corrobora para a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra as pessoas negras, e impactam de forma negativa o processo educativo, as subjetividades dos(as)

estudantes, dos(as) profissionais e, conseqüentemente, a sociedade.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é um projeto político-pedagógico abrangente, focado na formação de cidadãos conscientes da pluralidade, na valorização das identidades, especialmente a afro-brasileira e africana, e na superação do racismo por meio de novas relações sociais e ações afirmativas.

Ainda de acordo com o documento supracitado, a Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. Tornar os cidadãos capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos o respeito aos direitos legais e valorização de identidade. A formação de professoras e professores deve incluir a perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais entre negros e brancos e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. Além disso, articular processos educativos, políticas públicas e movimentos sociais para gerar mudanças éticas, culturais e políticas.

Apesar da clareza da legislação e do papel crucial atribuído à escola na reeducação das relações étnico-raciais, o processo de implementação enfrenta resistências significativas. Esta resistência é bem ilustrada pela persistência de concepções limitadas sobre o papel da escola, como aponta Gomes (2005, p. 146):

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

A escola tem um papel crucial não só enquanto transmissora de conhecimentos, mas também como espaço dialógico essencial no desenvolvimento do pensamento crítico dos (as) discentes. O que requer a busca de estratégias para tratar as questões étnico raciais, com vistas a combater o racismo, desmitificando discursos e estereótipos negativos, contribuindo desta forma, para a emancipação e respeito à diversidade dos(as) estudantes negros(as) e não-negros(as). Munanga (2005, p. 15) explicita que:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

Para o autor, esse despreparo resulta da hegemonia do eurocentrismo, colonialismo e mito da democracia racial, demandando formação docente específica para transformar discriminações em aprendizagens antirracistas que promovam igualdade. No Brasil, pessoas seguem maltratadas por sua identificação racial, religiosa ou orientação sexual, impactando oportunidades educacionais. Incluir essas questões no currículo é essencial para desconstruir desigualdades históricas e fomentar a igualdade.

Na percepção de Santos (2021, p. 102),

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-à consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo.

A reflexão de Santos, reforça o papel transformador da escola na valorização da diversidade e construção de relações étnico-raciais equitativas, reconhecendo diferentes vozes para formar sujeitos críticos. Gomes (2005) amplia essa visão, articulando saberes escolares à realidade social e étnico-cultural. Para a autora, temas como ética, identidades e relações raciais transcendem conteúdos transversais, integrando-se à formação humana no cotidiano escolar. Desse modo, a educação das relações étnico-raciais pressupõe práticas pedagógicas que valorizem as matrizes culturais brasileiras, construindo um ambiente escolar plural, democrático e comprometido com a formação integral.

Neste entorno, é crucial destacarmos a importância do Movimento Negro; o qual segundo Pereira (2023) e Pereira (2023),

[...] é um movimento social que tem como particularidade a atuação pela valorização da cultura negra na sociedade e contra o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais. Sua formação é ampla e complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que protagonizam a luta antirracista por igualdade e por melhores condições de vida para a população negra, através de diversas estratégias políticas e culturais: como a organização de eventos culturais em clubes ou nas ruas, ou na intervenção combativa em eventos compreendidos por setores de militância negra como estritamente políticos, como nos exemplos acima, ou mesmo através de iniciativas educacionais levadas à cabo por docentes e/ ou estudantes em escolas ou universidades, entre muitas outras possibilidades. A diversidade e a pluralidade são características do movimento social negro no Brasil e em outras sociedades pelo mundo afora (Pereira; Pereira, 2023, p. 240).

Para Pereira (2023), o Movimento Negro no Brasil se construiu historicamente por meio de diferentes formas de organização coletiva, que variaram conforme os contextos sociais e políticos de cada período. Desde o século XIX, com as irmandades religiosas voltadas à luta pela alforria, passando por associações culturais, recreativas e políticas ao longo do século XX, como a Frente Negra Brasileira, até iniciativas mais recentes, como os blocos afro, como o Ilê Aiyê, o Movimento Negro Unificado e coletivos contemporâneos, essas mobilizações evidenciam o protagonismo negro na luta por direitos e na constituição da sociedade brasileira.

É pertinente frisar que conforme Gomes (2017), o Movimento Negro deu origem a debates prioritários e necessários para a reflexão e transformação humana e social. Entre esses debates trazidos para o centro das discussões, podemos citar: racismo, discriminação racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras e de matrizes africanas, questões quilombolas e antirracismo, dentre outros.

A autora prossegue ressaltando que o movimento negro foi fundamental para que as ações afirmativas se convertessem nos contextos social, político, acadêmico e jurídico, no Brasil. Além disso, as ações afirmativas podem ser entendidas como políticas de correção de desigualdades raciais que, por sua vez, foram desenvolvidas pelo Estado com a finalidade de favorecer a inclusão, o reconhecimento e a reparação histórica das populações negras. Além disso, vem exercendo um papel crucial ao agregar a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África e outras manifestações culturais, incluindo esses elementos nos campos da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade, fortalecendo a afirmação da identidade negra na sociedade.

Cabe acrescentar que essas ações colaboram muito para o fortalecimento da identidade negra, promovendo o reconhecimento, a autoestima e a visibilidade na sociedade, contribuindo dessa forma para um processo de empoderamento e afirmação da cultura negra no Brasil. E, neste cenário de luta por equidade e justiça social, o que falar sobre o Movimento Negro como uma força educadora em nossa prática pedagógica?

Gomes (2017, p. 23) pontua que o Movimento Negro é um educador fundamental para a construção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, atuando como produtor de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Conforme observado pela autora “[...] o movimento é educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto”. Nesse sentido, prossegue afirmando que o referido movimento organiza e sistematiza saberes

específicos, construídos pela população negra ao longo de suas ricas experiências sociais, culturais, históricas e políticas. Esses conhecimentos são cruciais para reeducar tanto a sociedade quanto o sistema escolar, desafiando a tradicional dificuldade de currículos e políticas educacionais em reconhecer saberes não hegemônico.

Nesse cenário Lima e Rodrigues (2022, p. 12) corroboram, salientando que o Movimento Negro é considerado educador pois sistematiza “[...] saberes, conhecimentos ancestrais e científicos para questionar a realidade brasileira. A partir dessa sistematização, o Movimento Negro elaborou pedagogias para que a escola se torne um lugar de combate às desigualdades raciais”. Dentre elas podemos destacar: Pedagogia Interétnica, Pedagogia Multirracial, Pedagogia Multirracial e Popular, Pretagogia, conforme exposto na imagem 02

Figura 2 – Pedagogias Movimento Negro Integrador



Fonte: Adaptado de Lima e Rodrigues (2022).

Salientamos a importância deste movimento na fomentação da Lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que acresceu a temática indígena.

Importa mencionar que ao promoverem a inclusão étnico-racial na educação, as referidas leis emergem como uma resposta à persistente desigualdade entre brancos e negros e indígenas no âmbito da educação, tendo como finalidade combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Cabe destacar outros documentos oficiais que devem ser discutidos, cuja finalidade é orientar o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais, a saber: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2013), Plano

Nacional da Educação (2014).

Lima e Rodrigues (2022), sinalizam que as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais oferecem diretrizes pedagógicas relacionadas ao tema das Relações Étnico-Raciais para cada nível ou modalidade de ensino. As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, apresentam orientações para esta modalidade de ensino, levando em consideração a história e as memórias das comunidades quilombolas brasileiras. Já o Plano Nacional de Educação, orienta os sistemas de educação e as instituições relacionados sobre a maneira de colocar em prática as Leis 10.639/03 e 11.645/03. Tais documentos devem ser amplamente discutidos e incorporados na comunidade escolar como parte integrante do compromisso com uma educação antirracista e plural.

Sobre a importância do vínculo entre a educação e as relações étnico-raciais, Nunes (2010, p. 140) destaca que esse relacionamento envolve trocas e a construção coletiva, indo além da simples transmissão de conhecimentos letrados. Propõe uma abordagem pedagógica que valorize a história e a cultura dos povos quilombolas, reconhecendo os processos de resistência e reafirmação identitária dessas comunidades ao longo do tempo, “[...] em uma perspectiva dinâmica, na construção de um território que é social e histórico, através da manutenção e reprodução de um modo de vida culturalmente próprio”.

Torna-se fulcral reconhecer a relevância histórica dos quilombos, marcada pela luta por liberdade e resistência à escravidão, e esse legado deve ser incorporado à educação e na formação do educando, promovendo um entendimento mais amplo da identidade negra e da diversidade cultural brasileira. Nesta dinâmica, implementar uma pedagogia que dialogue com as especificidades dessas comunidades, resguardando suas memórias e saberes, possibilitará uma educação mais inclusiva, reconhecendo os direitos e a cultura dos quilombolas como parte fundamental da história do país (Nunes, 2010).

Outrossim, reafirmamos a importância da formação continuada para professores(as) tratarem com questões étnico-raciais, combatendo estereótipos e preconceitos, e promovendo uma educação antirracista. Enquanto direito social fundamental, a educação deve “[...] garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formuladores/as de políticas educacionais” (Gomes, 2023, p. 84). Os(as) docentes precisam aprender mais sobre questões raciais para ensinar melhor e combater preconceitos.

Nessa perspectiva, Pinheiro (2023, p. 78) aponta que:

[...] todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadoras e precisam ser formadas, não apenas professores/as. [...] esse aspecto é importantíssimo para qualquer escola que se propõe a ser antirracista. Esse compromisso formativo continuado precisa ser assumido pela escola, seja formando internamente, seja contratando pessoas com expertise prática e teórica no campo. Infelizmente os cursos iniciais de formação de professores/as (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse, papel, mesmo depois de tantos anos da implementação da Lei 10.639/2003.

À vista disso, compreendemos a importância da escola como um espaço de formação contínua, que se estenda para além do conhecimento técnico e alcance as dimensões ética e humana da prática educativa e pedagógica. Não apenas para os/as professores/as, mas para todos os profissionais que nela atuam. Ademais, a autora reforça que o combate ao racismo nas escolas requer uma formação permanente e especializada, capaz de sensibilizar e preparar todos os envolvidos na educação para promover uma prática inclusiva e antirracista.

3.2.4 Afrocentricidade

Por que é importante falar sobre Afrocentricidade? Julgo que essa discussão se torna fundamental quando se pensa em uma educação comprometida com o reconhecimento e a valorização das histórias, culturas e epistemologias dos povos africanos e afrodiaspóricos. A afrocentricidade propõe o deslocamento de perspectivas eurocêntricas que historicamente orientaram os currículos e as práticas pedagógicas, colocando sujeitos negros como protagonistas de suas próprias narrativas.

O conceito de afrocentricidade foi desenvolvido pelo filósofo Dr. Molefi Kete Asante, na década de 80. Trata-se de um paradigma no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos deve predominar. O autor defende a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos que lhes dizem respeito, reconhecendo sua condição de sujeitos históricos e produtores de conhecimento. No campo da ação e do comportamento, a afrocentricidade se orienta por uma dimensão ética, na qual aquilo que fortalece a consciência africana ocupa lugar central. Além disso, Asante afirma que a negritude em si se configura como um “tropo ético”, significando que “ser negro” é estar contra a todas as formas de opressão, como o racismo, classismo, homofobia, patriarcalismo e outras estruturas de dominação.

É imperativo que a afrocentricidade é concebida como uma força revolucionária e transformadora, que tenciona combater falsificações da verdade e atitudes de auto-ódio, proporcionando um verdadeiro sentido de propósito baseado em fatos históricos e experiências

africanas. Essa perspectiva se fundamenta na existência de um Sistema Cultural Africano transcontinental e transgeracional, que, embora sujeito a modificações, unifica as experiências de diversos povos africanos em todo o mundo através de valores, crenças e respostas a símbolos e sistemas culturais comuns. É importante salientar que Asante rechaça qualquer argumento de superioridade biológica, enfatizando que a força da cultura africana reside em sua história, educação e experiências compartilhadas, e não em um essencialismo biológico. Essa abordagem busca recuperar e redefinir a agência africana, promovendo uma perspectiva revolucionária em todos os fatos e aspectos da vida diária (Asante, 1998)

Mazama (2009) enfatiza que o cerne da afrocentricidade é a afirmação de que os africanos devem operar como agentes autoconscientes insatisfeitos, controlando seus próprios destinos através de uma autodefinição positiva e assertiva, cujos critérios devem ser extraídos da própria cultura africana. Para a autora, a Afrocentricidade emerge como uma resposta direta à Supremacia Branca, que se manifesta em três formas interconectadas: a violência física, isto é, escravização, genocídio, a dominação social e econômica, ou seja, perda de soberania e apropriação de recursos e, de forma ainda mais insidiosa, o “encarceramento mental” (Wade Nobles). Este último se refere à ocupação do espaço psicológico e intelectual africano, onde ideias europeias são disfarçadas de universais, normais e naturais, resultando na construção de imagens negativas dos africanos, como: “primitivos, supersticiosos ou sem história”.

Diante disso, ainda conforme Mazama (2009, p. 114), a afrocentricidade propõe que a solução reside em “os africanos se reancorarem de modo consciente e sistemático em sua própria matriz cultural e histórica, utilizando-a como base fundamental para avaliar a experiência africana”. A afrocentricidade não é apenas uma nova perspectiva, mas um novo paradigma que desafia o eurocêntrico, que historicamente desprezou, destituiu de soberania e invisibilizou os povos africanos.

Importa salientar que no contexto educacional, a afrocentricidade assume um papel crucial. Ela se introduz como uma forma de recuperação e redescoberta, oferecendo uma nova perspectiva que contraria visões eurocêntricas e “branqueadas”. Através da consciência afrocêntrica, a educação se torna um meio para o povo africano adquirir um novo olhar sobre si mesmo e o mundo, tornando mais evidente a sua própria realidade. Ela é fundamental para que indivíduos compreendam sua herança, conectem-se com o poder dos ancestrais e respeitem seus próprios profetas, superando a alienação cultural.

A partir das concepções apresentadas por Asante e Mazama, é possível depreender que a afrocentricidade oferece importantes contribuições para construção de práticas educativas mais plurais, críticas e socialmente comprometidas com o enfrentamento das desigualdades.

Posto que também transforma atitudes, crenças, valores e comportamentos, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo ao fundamentar todas as ações nas ricas experiências africanas.

Convém salientar que, conforme Asante (1998) e Mazama (2009), a afrocentricidade propõe a centralidade da experiência africana e da agência negra na produção do conhecimento. “Agência Negra” na produção do conhecimento refere-se à capacidade dos africanos de serem sujeitos ativos e autônomos na construção de seu próprio saber. Em diálogo com esse paradigma, Gomes (2001, p. 83) argumenta que pensar a articulação entre educação, cidadania e raça “significa ir além das discussões sobre temas transversais”, questionando a centralidade da questão racial na prática pedagógica e nas políticas educacionais, condição para construir uma sociedade democrática que garanta efetivamente os direitos de cidadania às populações negras.

Partindo das abordagens apresentadas até aqui, defendo que os quatro pilares: educação afrorreferenciada, antirracista, das relações étnico-raciais e a afrocentricidade convergem na contação de histórias africanas e afrodiaspóricas como metodologia pedagógica que simultaneamente fundamenta o Currículo com histórias africanas e afrodiaspóricas como sabedorias ancestrais vivas, combate ao racismo estrutural no cotidiano escolar, uma vez que Contação de histórias africanas desconstrói estereótipos raciais, promovendo a autoestima negra. Além disso, as narrativas promovem diálogo interétnico entre estudantes negros e brancos e posiciona a África como centro epistemológico para análise das histórias, superando o eurocentrismo curricular.

3.3 ENTRE A VOZ E O TEXTO: CAMINHOS DA LITERATURA

3.3.1 O que é literatura

A literatura constitui um dos três eixos temáticos centrais dessa pesquisa, ao lado da educação afrorreferenciada e da contação de histórias, configurando-se como uma arte transformadora que media experiências humanas e epistemologias plurais no contexto escolar. Nessa linha de raciocínio, considero que a literatura pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas teóricas. Em vista disso, esse estudo mobiliza duas concepções de literatura formuladas por autores distintos:

Cândido (1988, p. 174) aponta

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Para discutir o conceito de literatura a partir da perspectiva de Candido (1988), é fundamental reconhecer a amplitude e a universalidade que ele atribui a esse fenômeno. Essa definição serve como um ponto de partida poderoso, pois transcende as fronteiras da literatura erudita para abraçar todas as formas de “fabulação”, a capacidade humana de criar e consumir narrativas, mitos, histórias e até piadas, que dão sentido à existência. Ao afirmar que a literatura é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” e que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela”, o autor eleva a literatura a uma necessidade intrínseca e vital da condição humana, e cuja fruição deve ser garantida como um direito fundamental.

Na concepção de Coelho (2000, p. 13),

Literatura foi o principal veículo para a transmissão de seus valores de base. Literatura oral e literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós com os valores herdados e por sua vez renovados.

A autora afirma que a literatura, em suas formas oral e escrita, constitui um dos principais veículos de transmissão de valores e da herança cultural, destacando seu caráter dinâmico e formativo. Essa compreensão dialoga com o conceito de Candido (1988), que entende a literatura como o conjunto das criações poéticas, ficcionais e dramáticas presentes em diferentes níveis da sociedade e em diversas culturas, incluindo tanto as narrativas orais quanto as produções escritas mais elaboradas.

Nessa perspectiva, a literatura não se apresenta como um patrimônio estático, mas como uma fabulação contínua, constantemente reinterpretada e transformada ao longo do tempo, permitindo que os valores herdados sejam ressignificados e atualizados de acordo com novos contextos históricos e sociais.

A opção pelo conceito de literatura proposto por Candido se fundamenta em sua compreensão ampla e inclusiva do fenômeno literário, concebido como uma prática viva, dinâmica e essencial à existência humana em sociedade. Em diálogo com essa perspectiva, Coelho contribui ao enfatizar a literatura, oral e escrita, como meio primordial de transmissão da herança cultural, entendida como um legado que se transforma e se renova ao longo das gerações.

Esses aportes teóricos se mostram especialmente relevantes para a compreensão das literaturas africanas e afrodiaspóricas, uma vez que, em contextos marcados por rupturas históricas como a escravidão e o colonialismo, a literatura assume papel central na preservação e na circulação de memórias, saberes, valores e modos de vida historicamente silenciados. Por meio da oralidade e da escrita, essas produções possibilitam a continuidade da memória coletiva e a reconstrução de identidades.

Em continuidade a essa reflexão, a literatura constitui um veículo essencial para o letramento literário e para a formação de leitores críticos, conforme defende Cosson (2021), ao compreendê-la como o “mais perfeito exercício” do corpo linguagem, do corpo palavra e do corpo escrita. Para o autor, é por meio da literatura que se exploram as potencialidades da linguagem, possibilitando a organização do pensamento, a expressão dos sentimentos e a ampliação da compreensão sobre o mundo e sobre si.

Nessa perspectiva, a contação de histórias assume um papel relevante ao aproximar os sujeitos dessas experiências literárias no campo da oralidade. Ao mobilizar estruturas narrativas, imagens simbólicas e saberes sobre o ser humano e o mundo, essa prática favorece a escuta sensível, a imaginação e a identificação com o outro, ampliando formas de compreender a experiência humana.

Assim, na perspectiva de Cosson (2023) o letramento literário, entendido como prática social e responsabilidade da escola, visa à formação de leitores capazes de vivenciar a potência humanizadora da literatura e reconhecer a diversidade de vozes que a constituem.

3.3.2 Literatura oral

No movimento de ampliação da compreensão da experiência humana, torna-se fundamental reconhecer a literatura oral como um eixo estruturante de transmissão de saberes, memória e experiência. É nesse domínio da palavra dita, marcada pela voz, pela escuta e pela performance, que se constitui e se perpetua grande parte da herança cultural de muitos povos, especialmente das culturas africanas e afrodiaspóricas, cujas histórias, valores e identidades

foram preservados majoritariamente pela oralidade.

Antes de aprofundar a discussão sobre a literatura oral, é necessário compreender a tradição oral em sua dimensão mais ampla. Conforme Finnegan (2016), ela não se restringe a textos narrados oralmente, mas abrange um complexo sistema de conhecimentos, valores, práticas sociais e memórias coletivas, transmitidos de geração em geração por meio da palavra falada e das performances culturais.

Nessa perspectiva, Machado (2006) destaca que nas culturas africanas, a tradição oral constitui a base dos processos educativos, nos quais aprender significa observar, ouvir, narrar e experienciar a vida em sua totalidade. A oralidade, nesse contexto, não separa saber e existência: a própria vida é concebida como um processo contínuo de formação, no qual o contador de histórias ocupa o papel de mestre e iniciador, responsável por transmitir ensinamentos que integram conhecimento, ética e pertencimento comunitário.

A partir dessa compreensão, a tradição oral pode ser entendida como um sistema integrado de formação humana, no qual ciência, arte, espiritualidade e história não se apresentam de forma fragmentada. Ao contrário da lógica ocidental de compartimentação dos saberes, a oralidade africana articula diferentes dimensões da vida, contribuindo para a constituição da identidade coletiva e para o fortalecimento das raízes culturais.

Hampâté Bâ (2010) reforça essa perspectiva ao afirmar que qualquer tentativa de compreender a história e a cultura africanas deve necessariamente partir da tradição oral, uma vez que ela preserva o espírito, a memória e os valores dos povos do continente. Essa herança, transmitida de mestre para discípulo, permanece viva na memória dos guardiões do saber, considerados depositários da história e da identidade africanas.

Nesse sentido, a tradição oral exerce papel central na construção da identidade dos povos africanos. Como observa Hampâté Bâ (2010), conhecer a própria linhagem e ser capaz de remontar a um passado ancestral equivale a possuir uma verdadeira “carteira de identidade”, sendo a evocação dos nomes da linhagem um gesto de reconhecimento, saudação e afirmação cultural.

Nas palavras de Calvet (2016, p. 44), “não se pode confundir tradição oral e literatura oral”, sendo esta última “uma forma particular de tratar a herança cultural própria da tradição oral, que diz respeito à sociedade como um todo”. A tradição oral, portanto, abarca a literatura oral, mas não se limita a ela, pois compreende um conjunto mais amplo de práticas, saberes e formas de transmissão cultural.

Schipper (2016) explica que a literatura oral se constitui tanto por textos apresentados oralmente quanto por aqueles transcritos a partir de uma performance. Trata-se de uma

manifestação artística que expressa as experiências humanas relacionadas à origem, à condição e ao destino do ser humano, sendo provavelmente tão antiga quanto a própria humanidade. A autora destaca ainda que a literatura oral funciona como um “solo fértil” do qual muitos escritores africanos contemporâneos extraem temas, imagens, personagens, ritmos e expressões para suas produções literárias.

A literatura oral caracteriza-se, assim, por sua natureza dinâmica, performática e relacional, estando intrinsecamente ligada à interação social e à flexibilidade verbal. Ela não existe de forma fixa ou autônoma, mas depende da presença do contador, do cantor ou do narrador, o que torna a performance não um elemento acessório, mas a própria condição de existência da literatura oral.

Dando continuidade a essa compreensão, Antonacci (2016) contribui de modo decisivo ao analisar a literatura oral no contexto da diáspora africana. A autora evidencia como as chamadas “artes da memória” que incluem mitos, histórias, provérbios, cantos, rituais e expressões corporais, constituem repositórios fundamentais de saberes para povos nativos e afrodiaspóricos, propondo uma inflexão decolonial nos modos de compreender a história, a cultura e a pedagogia.

Nessa mesma direção, Irobi (2012 *apud* Antonacci, 2016) enfatiza a importância de considerar as expressões que articulam letra, voz, imagem e ritmo nas performances produzidas por culturas de tradição oral. Essa perspectiva evidencia a literatura oral como um sistema complexo de transmissão de conhecimentos, que ultrapassa a palavra falada e incorpora dimensões corporais, visuais e sonoras. Essa centralidade da performance, compartilhada pelos autores, reforça a compreensão de que a literatura oral não pode ser apreendida fora do ato performativo. É na execução, na voz, no corpo e no ritmo que ela se realiza plenamente.

Cabe salientar que o narrador, ocupa lugar de destaque na literatura de matriz oral. Considerado na visão de Walter Benjamin (1994, p. 20), como um pilar fundamental da cultura e da formação humana. Para o autor, o narrador não se limita a contar histórias, mas atua como mediador da experiência, transformando vivências individuais e coletivas em sabedoria comunicável e memória social. “[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios”, pois mobiliza o acervo de toda uma vida, que inclui não apenas a própria experiência, mas também aquilo que se aprende “por ouvir dizer”. É por meio de sua voz, de seu corpo e de sua presença que a narrativa ganha forma, sentido e circulação social, convertendo experiências vividas em saber partilhado.

Nessa perspectiva, a essência da narrativa reside na capacidade de transmitir experiências carregadas de sentido, diferentemente da informação imediata e efêmera.

Benjamin destaca que a narrativa possui uma dimensão prática e formativa, manifestando-se sob a forma de conselhos, ensinamentos morais, provérbios ou normas de vida. O narrador, assim, atua como um artesão da experiência, que trabalha a matéria viva da memória e a transmite de forma duradoura.

No campo da literatura escrita contemporânea, Marques (2012) aponta a obra de Mia Couto como um exemplo significativo do diálogo entre oralidade e escrita. Sua produção literária transita entre esses dois universos, aproximando-o simbolicamente da figura do griô em um contexto moderno, ao reinscrever na escrita marcas da memória coletiva, da palavra ancestral e da tradição narrativa africana. Esse diálogo se manifesta tanto na reinvenção da língua portuguesa quanto na incorporação e ressignificação de provérbios e ditos populares, reafirmando a vitalidade da oralidade como fundamento estético e cultural de sua obra.

Apesar dessa riqueza, Schipper (2016) observa que, historicamente, a literatura oral foi frequentemente relegada ao campo da antropologia ou do folclore, sendo afastada das análises literárias propriamente ditas. Ao retomar Ruth Finnegan, a autora destaca a crítica à tendência de desvalorizar a verbalização e a performance nas narrativas orais, privilegiando apenas a reconstrução histórica de temas e motivos (Finnegan, 2016 *apud* Schipper, 2016).

Finnegan (2016), referência nos estudos sobre tradição oral, defende que a literatura oral deve ser analisada com o mesmo rigor crítico atribuído à literatura escrita. Desta forma, a desvalorização da oralidade se revela como uma postura etnocêntrica, fortemente marcada por pressupostos eurocêtricos que desconsideram outras formas legítimas de produção, circulação e transmissão do conhecimento. Ao refletir sobre a capacidade da literatura de “dar cor a nossos modos de pensar”, chama atenção para o fato de que a existência da literatura em sociedades não letradas exige uma revisão das concepções que historicamente associaram produção intelectual e estética exclusivamente à escrita.

Para a autora, não se pode sustentar a imagem de culturas não letradas como desprovidas de reflexão crítica ou sensibilidade artística, uma vez que, ao utilizarem a literatura para transmitir e formar sua consciência intelectual e estética, elas não se diferenciam, em essência, das sociedades marcadas pela predominância da escrita. Essa perspectiva tensiona concepções hierarquizantes que desqualificaram as expressões literárias orais e reafirma a literatura oral como prática legítima de elaboração simbólica, estética e intelectual, independentemente de seu suporte material.

Nessa mesma direção, Antonacci (2016) argumenta que o corpo, especialmente o corpo negro em diáspora, constitui um “arquivo vivo”, no qual se inscrevem memórias, saberes e estratégias de resistência historicamente desvalorizadas. Destaca que gestos, performances e

expressões corporais funcionam como instrumentos de transmissão de uma verdadeira “arqueologia de saberes orais”, preservando vínculos com ancestralidades africanas mesmo diante das violências da escravidão e do colonialismo.

Desse modo, o corpo se torna um dos principais suportes da literatura oral e das chamadas “artes da memória”, evidenciando que a performance não é apenas forma de expressão, mas condição de enunciação e produção de conhecimento. Ao reconhecer a “inteligência do corpo humano” como meio legítimo de memória e saber, Antonacci (2016) contribui para a subversão das lógicas hegemônicas de registro histórico e cultural. Ao transpor essas reflexões para o campo educacional, enfatiza a escola como espaço estratégico para intervenções críticas à colonialidade e ao racismo. Tal perspectiva implica repensar currículos, práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem a partir de opções descoloniais, bem como formar professores e professoras atentos às disputas culturais e às políticas de representação que atravessam a história.

Duarte (2014) ressalta que a literatura afro-brasileira historicamente enfrentou processos de invisibilização, uma vez que o sistema literário tradicional privilegiou uma identidade nacional homogênea, desconsiderando especificidades étnico-raciais e culturais. A partir de uma perspectiva decolonial, Domingues (2021) enfatiza a necessidade de reposicionar a voz negra no centro das narrativas históricas e literárias, evidenciando o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados, em especial das mulheres negras. Nessa lógica, o narrador afrodiaspórico emerge como uma instância de enunciação plural, atravessada por pertencimentos étnico-raciais, de classe e de gênero, rompendo com a noção de autoria universal e eurocentrada (Miranda; Assunção, 2021).

Ao reelaborar experiências individuais e coletivas por meio da ficção, o narrador afro-brasileiro e afrodiaspórico transforma a narrativa em espaço de resistência, memória e afirmação identitária. Conforme Silva (2023), essa voz narrativa atua não apenas como contadora de histórias, mas como guardiã da memória ancestral, construtora de identidades e mediadora de verdades historicamente silenciadas, articulando estética, política e experiência histórica.

Nesse contexto, a literatura africana e afrodiaspórica tem suas bases na oralitura, compreendida como um modo legítimo de produção e transmissão de saberes por meio da palavra falada, da performance e da ancestralidade. Reconhecer essa dimensão no espaço escolar significa romper com hierarquias que privilegiam exclusivamente a escrita e afirmar a oralidade como forma literária plena. Assim, ao incorporar a contação de histórias às práticas pedagógicas, a escola amplia o conceito de literatura, valoriza epistemologias negras e

diaspóricas e contribui para a formação leitora ancorada na diversidade cultural e na memória coletiva.

3.3.3 Compreendendo o conceito de oralitura

E nesse entrelaçamento entre voz, corpo, memória e escrita o que falar sobre oralitura? O conceito, desenvolvido por Leda Maria Martins a partir das décadas de 1970 e 1980, emerge como uma proposta teórica voltada à valorização das práticas culturais de povos tradicionais. A oralitura se configura como uma escrita corporal e vocal, na qual a memória coletiva é atualizada por meio de performances como danças, cantos, capoeira, rezas e congados

Martins (2003), descreve a oralitura como uma “singular inscrição cultural” que se manifesta em gestos, inscrições e “palimpsestos performáticos”, gravados pela voz e pelo corpo. Nesse percurso teórico, a autora explica que o termo “oralitura” conjuga a ideia de “letra” (*littera*) com a de *litura*, sublinhando uma alteração significativa constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas. Prossegue afirmando que a oralitura não se refere apenas ao repertório da tradição verbal, mas à presença de um traço residual, estilístico, mnemônico e culturalmente constituinte, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade durante a performance. Esse traço cinético é capaz de inscrever saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos, tendo a performance como suporte e como forma de grafia ou linguagem.

A autora enfatiza que a oralitura amplia a compreensão de memória e conhecimento ao tensionar uma tradição literária brasileira e ocidental que historicamente privilegiou a escrita como principal forma de registro, marginalizando as textualidades africanas e indígenas. Nesse sentido, a oralitura convida a reconhecer o saber inscrito na voz, no corpo, nas performances da oralidade e nas práticas rituais, desafiando a concepção de que o conhecimento se ancora exclusivamente na letra escrita e na centralidade da visão.

Complementando essa perspectiva, Mariz e Eulálio (2016) apontam que a oralitura pode favorecer o diálogo intercultural no espaço escolar por meio da leitura de contos de tradição oral que abordam questões como o racismo. Segundo os autores, essas narrativas possibilitam a emergência de debates sobre temas sociais relevantes, revelando posicionamentos, tensões e controvérsias presentes entre os estudantes. Ainda de acordo com os autores, a oralitura constitui um meio eficaz para identificar crenças e representações dos estudantes acerca do continente africano, permitindo problematizar e desconstruir estereótipos e clichês historicamente enraizados no imaginário juvenil. Tal movimento contribui para romper com

lógicas binárias e hierarquizantes, como (superior/inferior ou negro/branco) que atravessam as relações culturais.

Martins (2003) destaca ainda que a oralitura possibilita o desvelamento de conhecimentos historicamente subestimados, ao evidenciar saberes africanos que foram restituídos e reinscritos nas Américas, configurando uma *gnosis* e uma *episteme* diversas, não plenamente registradas pelas letras escritas ocidentais. Adicionalmente, propõe a ampliação dos conceitos de “escrita” e “grafia” para além do registro textual. Martins (2003) observa que, em algumas línguas bantu, o mesmo verbo designa “escrever” e “dançar”, indicando uma correlação plurissignificativa. Essa relação evidencia que a memória e o conhecimento se inscrevem, sem hierarquias, tanto na letra caligrafada quanto no corpo em performance. A oralitura, como grafia do corpo e da voz, constitui, assim, uma forma legítima de inscrever e reescrever a história e a memória dos afrodescendentes.

Nessa direção, considero que a oralitura, enquanto ferramenta de desconstrução de estereótipos, pode ampliar o repertório cultural dos(as) estudantes, promovendo leituras mais complexas e plurais sobre a África e suas diásporas, para além de visões homogêneas, exóticas ou hierarquizadas.

3.3.4 A contação de histórias africanas e afrodiaspóricas

Escrever sobre a contação de histórias afrodiaspóricas não é tarefa simples, envolve enfrentar dúvidas, medos e atravessamentos ao tentar articular vivências, saberes e práticas que rompam com a visão eurocêntrica da produção do conhecimento. Apesar de seu potencial pedagógico, a atividade ainda é subestimada, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, muitas vezes associada a práticas infantilizadas que esvaziam sua função estética e cultural. Como observa Busatto (2012, p. 38),

o conto de literatura oral ainda é visto com olhos pequenos, basta perceber o que acontece com os nossos mitos e lendas. Eles só recebem destaque no mês do folclore [...] neste momento é trabalhado, em atividades que têm como objetivos apenas valorizar aquela data.

A literatura oral, enquanto manifestação cultural, preserva a memória e transmite identidades africanas e afro-brasileiras. Considerando essa função, como a contação de histórias pode ser ressignificada como prática de fortalecimento das identidades afrodiaspóricas, fonte de conhecimento e inclusão no universo da educação e da literatura?

Nesse sentido, a prática de contar histórias valoriza a oralidade, garantindo a transmissão coletiva da memória e dos saberes afrodiaspóricos, como sugere Busatto:

Ao contar histórias atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério. Assim, conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para nossa existência e reavivar o sagrado (Busatto, 2012, pp. 45-46).

Ao afirmar que a contação de histórias alcança dimensões que vão além do plano prático, Busatto (2012) evidencia o caráter profundo e formativo dessa prática. Para a autora, narrar histórias não se restringe à transmissão de conteúdos ou ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas constitui uma experiência que mobiliza o pensamento, o imaginário e o campo mítico-simbólico, possibilitando o contato com sentidos mais amplos da existência. Nesse diálogo com a tradição oral africana, embora a obra de Mia Couto não componha diretamente o corpus literário das oficinas desenvolvidas neste estudo, ela se apresenta como um importante referencial teórico-literário para refletir sobre a contação de histórias como prática de transmissão cultural e de saberes ancestrais. Em diálogo com a tradição oral africana, a literatura de Mia Couto evidencia a centralidade da palavra falada, da memória e da experiência compartilhada como fundamentos da construção identitária. Conforme Marques (2012), em suas narrativas, as personagens mais velhas assumem o papel de anunciadoras e guardiãs da tradição, responsáveis por transmitir conhecimentos, valores e histórias às gerações mais jovens, especialmente às crianças, compreendidas como sujeitos abertos à escuta e à continuidade da memória cultural. Nesse sentido, ainda que não mobilizada diretamente nas práticas pedagógicas, a obra de Mia Couto contribui para sustentar teoricamente a compreensão da oralidade como espaço de resistência cultural, em consonância com as narrativas africanas e afrodiaspóricas que se organizam em torno da palavra, da memória coletiva e da experiência simbólica.

Nesse contexto, a tradição oral africana encontra-se representada nos griôs, reconhecidos como guardiões da memória e história de suas comunidades, responsáveis por transmitir saberes, valores, lendas e experiências de vida (Amorim e Santos, 2020). No Brasil, herdaram esse papel da diáspora africana, preservando e valorizando os saberes de matriz africana e afro-brasileira (Santos e Silveira, 2017). Podemos imaginar os griôs como “baús” que armazenam ancestralidades e histórias, que precisam ser compartilhadas por meio da oralidade para que permaneçam vivas e significativas.

A contação de histórias configura-se como um espaço de valorização da diversidade cultural, preservação da memória coletiva e fortalecimento de vínculos identitários. Como reforça Busatto, a contação permite contato com múltiplas dimensões do ser e da realidade, constituindo um espaço de troca simbólica e estética entre narrador e público:

A contação de histórias ou narração oral de histórias permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca. Além disso, na atualidade convivem, no mesmo espaço, o contador da tradição e o contador contemporâneo. Uma das nuances desse último é transformar a narração oral numa 'oratura': um espaço de recriação simbólica e estética, que ganha sentido como troca entre artista e público, a exemplo de outras artes, numa relação direta (Busatto, 2013, p. 25).

Essa perspectiva evidencia que a contação transcende a simples narrativa, funcionando como instrumento de construção cultural, estética e identitária, conectando passado, presente e público em um processo compartilhado de memória e criatividade. Ao longo do tempo, a prática passou por transformações, especialmente com novos suportes e recursos tecnológicos, mas a essência permanece, encontros comunitários, improvisação, pausas e silêncios continuam a envolver os ouvintes, estimulando a imaginação e reforçando a relação narrador-audiência. Contar histórias oralmente possibilita estabelecer relações com emoções, cultura e realidade, configurando-se como forma de expressão artística e de resistência (Busatto, 2013, p. 29).

No espaço escolar, a contação ultrapassa a dimensão do ensino de conteúdos, funcionando como experiência formativa que acolhe, inclui e reconhece a diversidade dos sujeitos. Esse aspecto é particularmente relevante no campo da literatura infantojuvenil, responsável pela formação do imaginário, identidade e relação das crianças e adolescentes com a literatura. Quando restrita a perspectivas eurocentradas, essa literatura invisibiliza a experiência dos(as) estudantes negros(as), em contrapartida, a inclusão de narrativas africanas e afrodiaspóricas amplia repertórios, tensiona silenciamentos históricos e possibilita representações positivas e plurais.

Sob essa perspectiva, considero que a literatura infantojuvenil constitui um campo específico da produção literária, marcado por escolhas estéticas, discursivas e simbólicas que dialogam com a infância e a juventude sem reduzir o texto literário a uma função meramente pedagógica. Desse modo, estudos da área destacam que a literatura destinada a crianças e jovens deve ser compreendida como arte e experiência estética, capaz de produzir sentidos, ampliar repertórios culturais e contribuir para a formação do imaginário. Assim, mais do que um recurso de apoio para o ensino de conteúdos escolares, a literatura infantojuvenil opera como linguagem cultural e social, atravessada por valores, disputas de representação e modos de

narrar o mundo.

Lima (2005) ressalta que a literatura para crianças e jovens, desempenha um papel significativo na formação da identidade racial das crianças, funcionando como um espelho onde elas podem se reconhecer ou, ao contrário, se sentir invisíveis ou depreciadas. Além disso, é um espaço favorável para o desenvolvimento do conhecimento social e a construção de conceitos sobre o mundo e sobre si mesmas. Tornando um espelho para a Identidade, na qual crianças e jovens se reconhecem ou não através dos personagens, ambientes e sensações, gostando ou desgostando do que veem e formando opiniões sobre pessoas e sentimentos.

Considero pertinente citar Coelho (2000), pois ressalta que a literatura infantojuvenil constitui um território potente de construção do imaginário, da identidade e da sensibilidade, mobilizando dimensões simbólicas, estéticas e formativas. Cademartori (2024) reforça que a literatura não se define por conteúdos ou normas utilitárias, mas pela criação de mundos possíveis que ampliam horizontes, mobilizam a imaginação e permitem que cada leitor construa sentidos a partir de sua experiência.

É nesse contexto que as oficinas literárias se apresentam como recurso de mediação entre literatura e escola. Diferentemente de abordagens centradas na leitura fragmentada ou na análise formal, elas promovem experiências sensíveis e participativas, nas quais a literatura é vivenciada por meio da escuta, oralidade, criação e partilha. A articulação entre contação de histórias, rodas de conversa e atividades criativas favorece a construção de sentidos que dialogam com vivências, identidades e contextos socioculturais dos(as) estudantes.

4 METODOLOGIA: CONSTRUINDO CAMINHOS

*O caminho que eu gostaria de percorrer
No momento, não me foi permitido
Faz parte do processo
Faz parte da caminhada
Mudar a rota, às vezes, é preciso
Não é o fim
É oportunidade
Para trilhar novos caminhos,
Novas experiências
Faz parte do processo de aprendizagem!
A vida é feita de rotas que nos convidam a recomeçar.*

Fátima Andrade (2025).

Considerando as discussões teóricas tecidas, construir o caminho metodológico, pode ser compreendido como o processo de planejar, organizar e executar esta etapa de forma lógica e estruturada para alcançar os objetivos desta pesquisa. Um caminho tracejado a partir dos afetos, das trocas, dos aprendizados e das emoções que emergiram das conversas com minha orientadora e reflexões realizadas ao longo desse percurso. Assim, propomos apresentar nesta seção, o desenho das oficinas pedagógicas em caráter propositivo, reconhecendo a importância desta proposta, ajustando o caminho, que por sua vez, pode ser adaptado, caso surjam imprevistos ou aprendizados no meio do processo.

Inspirada na epígrafe desta seção, o caminho que tracei para esta pesquisa foi sendo redesenhado pelas circunstâncias e pelas reflexões que o próprio processo me trouxe. Novos desafios e perspectivas surgiram, exigindo reavaliações e ajustes no percurso. No entanto, como ressalta a epígrafe, às vezes é preciso mudar a rota e abrir espaços para novas experiências. Inicialmente, esta pesquisa foi planejada como uma investigação de campo, com a realização de oficinas pedagógicas em uma escola pública do município de São Francisco do Conde - Ba, no Recôncavo Baiano. Diante da atual instabilidade política e administrativa que marca o cenário educacional do município, optamos por redirecionar o delineamento metodológico, configurando esta investigação como uma pesquisa de caráter bibliográfico e propositivo.

4.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta investigação está ancorada em três eixos temáticos: literatura, contação de histórias e educação afroreferenciada. Nesse sentido, buscamos referenciais teóricos na perspectiva da construção teórico-metodológica, bem como nas bases epistemológicas voltadas para o estudo

da história do povo negro em suas interfaces com a educação. O objetivo é elaborar, uma proposta teórico-metodológica em perspectiva pedagógica, utilizando a contação de histórias africanas e afrodiáspóricas como contributo para uma educação afrorreferenciada nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a pesquisa se vincula à abordagem qualitativa, pois preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, proporcionando uma melhor visão e compreensão do contexto do problema (Gerhardt; Silveira, 2009). Além disso, busca evidenciar a importância de práticas pedagógicas que rompam com modelos tradicionais e rígidos de ensino, valorizando perspectivas que considerem a diversidade de experiências e saberes presentes no contexto escolar. Assim, pretendemos favorecer uma compreensão mais ampla e significativa do processo educativo, fundamentado na reflexão crítica e na valorização das culturas africanas e afrodiáspóricas.

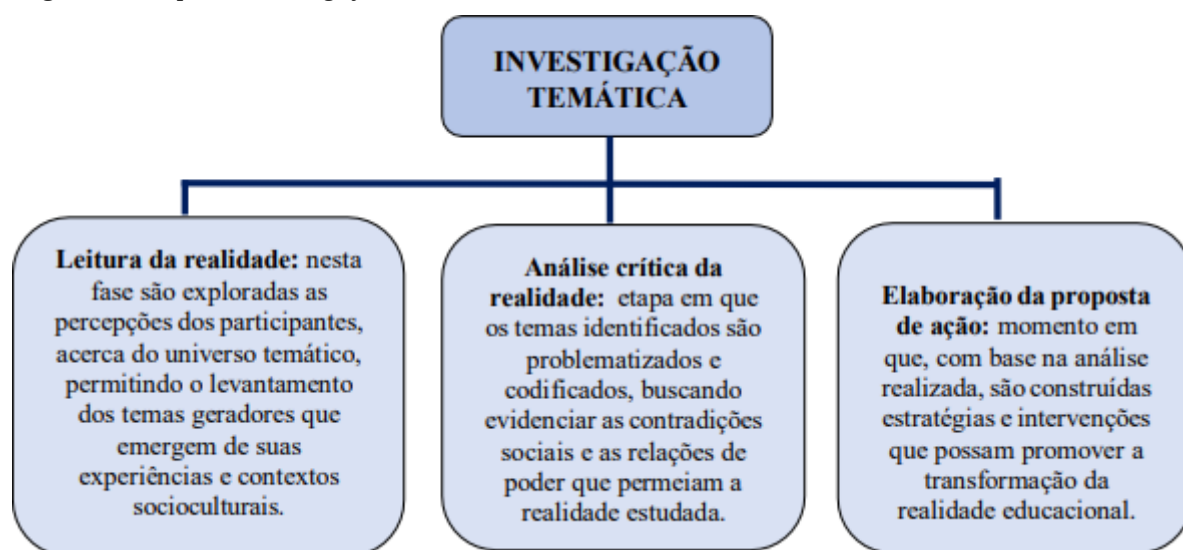
Na perspectiva de Pereira (2019, p. 14), “[...] os espaços educativos demandam ação, intervenção e novas práticas pedagógicas que possam mobilizar a comunidade, transformar a realidade e criar soluções aos problemas cotidianos que abrangem os processos de ensinar e aprender”. À luz dessa concepção, a proposta pedagógica elaborada neste estudo busca contribuir com práticas que favoreçam a reflexão crítica e a valorização da identidade étnico-racial no ambiente escolar. Outrossim, oferece a oportunidade de transformação, no sentido de promover melhoria dentro do ambiente educacional, solucionar problemas e, desse modo, contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. A proposta assume caráter interventivo propositivo, não configurando produto educacional, nem sendo objeto de validação empírica nesta dissertação. Seu propósito é voltado à organização de possibilidades didáticas para uma educação afrorreferenciada e com os achados da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa de intervenção oferecerá subsídios pedagógicos que possam orientar professores(as) e pesquisadores(as) na elaboração de ações educativas comprometidas com a valorização das identidades negras e com os princípios da educação afrorreferenciada. De acordo com Freire (2015, p. 14), “[...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”. Essa visão sustenta a ideia de que o saber pedagógico não é estático, mas resultado de um movimento permanente de reflexão e reconstrução. Nesse sentido, a proposta interventiva, sistematizará a proposição de caminhos pedagógicos que possam orientar práticas futuras, contribuindo para uma educação crítica, dialógica e comprometida com a transformação social.

A pesquisa de intervenção se constitui como um espaço de escuta, reflexão e

transformação, permite que a realidade seja analisada a partir das experiências, memórias e saberes. Ao invés de impor um conhecimento pré-estabelecido, essa abordagem valoriza a voz dos sujeitos envolvidos, incentivando uma leitura crítica do mundo e potencializando caminhos para uma educação mais significativa e emancipadora (Pereira, 2019).

O autor prossegue asseverando que a pesquisa interventiva, possibilita que a construção do conhecimento ocorra de maneira coletiva, respeitando as experiências dos(as) estudantes e professores(as) envolvidos(as) no processo. E nesse sentido propõe que a investigação temática se estruture em três momentos fundamentais, conforme podemos observar na imagem 03, a seguir:

Figura 3 – Etapas da Investigação Temática

Fonte: adaptada de Pereira (2019).

Essa abordagem possibilita a produção de dados de forma dinâmica e reflexiva, garantindo que as experiências dos(as) participantes sejam reconhecidas e analisadas em seus contextos socioculturais, promovendo não apenas o entendimento da realidade, mas também a sua transformação. Nesse sentido, a proposta pedagógica interventiva, por meio de oficinas de contação de histórias africanas e afrodiaspóricas, se apresenta como uma alternativa metodológica que busca renovar as práticas de ensino.

Ao dialogar com o que é disposto pela Lei nº 10.639/2003, em interface com os princípios da educação afroreferenciada, histórias, memórias e saberes afrodiaspóricos, tomam centralidade na prática pedagógica, por meio das oficinas. Uma estratégia que pode se configurar como um recurso para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das relações étnico-raciais no ambiente escolar, potencializando a formação de sujeitos autônomos, engajados na valorização de suas identidades e na construção de um currículo mais inclusivo e representativo, que promova aprendizagens mais significativas.

No caso de futuras pesquisas de caráter interventivo, que venham a se apoiar nessa proposição, a condução do trabalho deverá adotar procedimentos metodológicos que favoreçam uma escuta atenta e uma compreensão aprofundada das experiências dos(as) estudantes. Com base nessas reflexões, recomendamos que o/a pesquisador/a utilize a observação participante, o diário de campo e as atividades produzidas pelos(as) estudantes como principais estratégias para o levantamento das informações.

A observação participante permitirá acompanhar de perto as interações, percepções e reações dos(as) estudantes durante as oficinas de contação de histórias, possibilitando um

registro sensível e detalhado das dinâmicas e reflexões que emergirem desse processo. O diário de campo será um instrumento reflexivo essencial para sistematizar essas impressões, capturar diálogos e experiências vivenciadas no ambiente escolar. As atividades produzidas pelos(as) estudantes – narrativas, desenhos, escritos reflexivos e produções orais – serão analisadas como expressões do modo como eles(as) percebem e ressignificam as histórias afrodiaspóricas contadas ao longo das oficinas. Esses registros serão fundamentais para a compreensão de como a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas contribui para o fortalecimento da identidade, para a valorização das raízes culturais e para a construção de uma educação afrorreferenciada.

Ao adotar esses procedimentos, o/a pesquisador/a busca construir uma abordagem investigativa, coletiva e dialógica, compreendida aqui como um movimento de reflexão teórica e construção coletiva do conhecimento, que respeite e valorize os saberes e experiências educacionais que emergem de práticas antirracistas. A escola, nesse contexto, é compreendida não apenas como um espaço de aprendizagem formal, mas como um território vivo, onde memórias, culturas e identidades se entrelaçam continuamente. Assim, a pesquisa não se limita a compreender a realidade, mas busca intervir sobre ela, promovendo reflexões e ações que possam contribuir para a efetivação de uma educação mais plural, crítica e representativa.

É importante acrescentar que a utilização desses procedimentos no presente estudo, deve ocorrer no contexto da sala de aula com adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental, visando o levantamento e a obtenção das informações para produção dos dados, por meio das oficinas. Assim sendo, o/a pesquisador/a deverá dialogar com a escola, *lócus* da investigação, para fortalecer os laços e perceber a disponibilidade da equipe pedagógica e da gestão da instituição, além de conhecer possíveis ações pedagógicas e curriculares desenvolvidas no cotidiano da escola, no que concerne às questões étnico-raciais e ao uso da contação de histórias e seus diversos desdobramentos.

Para a construção do diagnóstico da realidade escolar, a escuta e a observação serão fundantes para o delineamento da proposta das oficinas afrorreferenciadas voltadas para os(as) estudantes, mas que, de algum modo, alcance toda a comunidade escolar. Desse modo, a dinâmica de escuta com os(as) professores(as), intenciona atividades presenciais, alinhando os tempos e espaços da rotina escolar, para compreender os modos como os(as) docentes desenvolvem suas práticas, em conexão ou não, com as relações étnico-raciais, no que diz respeito à contação de história. Quanto as(aos) estudantes, a escuta possibilitará apreender os sentidos atribuídos frente as ações vivenciadas nas oficinas com a contação de histórias, em uma perspectiva afrorreferenciada.

As oficinas pedagógicas se configuram como um espaço dinâmico e interativo de

construção do conhecimento, promovem a articulação entre teoria e prática, fomentando o envolvimento ativo dos(as) participantes no processo de aprendizagem. Segundo Vieira e Volquind (2002), essa metodologia pedagógica permite que os(as) estudantes desenvolvam conceitos de forma integrada à sua realidade, proporcionando um ambiente que estimula a investigação, a reflexão e a cooperação entre os envolvidos. Neste viés, a metodologia da oficina altera o foco da aprendizagem, centrada apenas na cognição, uma vez que,

[...] é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina passa a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

Na perspectiva da intervenção proposta por este estudo, as oficinas permitirão que os(as) estudantes vivenciem situações concretas relacionadas a identidade étnico-racial, fortalecendo a autoestima e o pertencimento racial a partir de suas compreensões, memórias e vivências. Uma dinâmica de experiências socializadas que promove um aprendizado colaborativo, reflexivo e significativo, ao tempo em que enriquecem o processo educativo. Ademais, valoriza o elemento lúdico e a criatividade, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando envolve satisfação, prazer e espontaneidade.

A contação de histórias, utilizada como estratégia pedagógica neste estudo, permite que os(as) estudantes não apenas compreendam conceitos historicamente marginalizados nos currículos escolares, mas que também se reconheçam e se sintam representados(as) nas narrativas trabalhadas. As oficinas propostas tornam-se um espaço de experimentação e construção coletiva do conhecimento, promovem uma aprendizagem que vai além dos conteúdos disciplinares, valorizando a ancestralidade e as trajetórias individuais e coletivas dos(as) participantes.

Posto isto, o Quadro 04 descreve as seis oficinas e suas atividades, as quais serão desenvolvidas posteriormente, com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Oficinas de Contação de Histórias Africanas e Afrodiáspóricas

ETAPAS DAS OFICINAS	ATIVIDADES	ALINHAMENTO AOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. Contação de História: Histórias e Oralidade (Leitura da realidade)	1. Introdução à Oralidade e reflexão sobre sua importância na preservação da cultura; 2. Apresentação de histórias tradicionais africanas e afrodiáspóricas; 3. Criação de textos poéticos orais (slam da origem); 4- Criação simbólica a partir de padrões geométricos africanos.	Objetivo 1: Conhecer os aspectos históricos da Cultura Africana e Afrodiáspórica.
2. Contação de História: Literatura Afro- Brasileira e Identidade (Leitura da realidade)	1. Introdução à Literatura Afro-Brasileira; 2. Roda de conversa sobre identidade, memória e pertencimento; 3. Produção literária baseada nas discussões, com textos autorais dos(as) estudantes.	Objetivo 2: Investigar a importância da contação de histórias africanas e afrodiáspóricas para a construção de uma Educação Afroreferenciada.
3. Contação de História: A importância dos intelectuais negros(as) a partir da contação de história (análise crítica da realidade)	1. Apresentação de intelectuais negros(as) na luta contra o racismo; 2. Discussão sobre a importância desses(as) intelectuais e suas contribuições; 3. Construção de texto expressivo.	Objetivos 1 e 2: Analisar aspectos históricos e investigar a importância da contação de histórias.
4. Contação de História: Histórias de Vida e Memória Afrodiáspórica (análise crítica da realidade)	1. Roda de conversa: histórias de vida e memória afrodiáspórica; 2. Narrativa: memória afetiva (Propor aos estudantes escolher um elemento simbólico presente na narrativa produzir um texto breve de caráter autoral); 3. Apresentação da construção textual para o grupo.	Objetivo 3: Observar como a contação de histórias contribui para a valorização da diversidade étnico-racial.
5. Contação de História Beleza e autoestima: Olhar-se com Orgulho	1. Roda de conversa: orgulho, valor, expectativas, beleza e transformação. 2. Criação narrativa autoral reflexivo; 3. Performance oral coletiva.	Objetivo 4: Construir um olhar positivo sobre si e sobre o outro.
6. Oficina das Vivências Afrodiáspóricas: histórias que nos unem.	1. Organização de um evento para a comunidade escolar. 2. Apresentação das produções dos(as) estudantes (textos, narrativas, montagens). 3. Reflexão coletiva sobre as oficinas e do aprendizado ao longo da pesquisa.	Objetivo 5: Sistematizar e avaliar os resultados das oficinas de contação de histórias no processo de aprendizagem afroreferenciada dos (as) estudantes participantes, promovendo um evento de culminância com a participação da comunidade escolar.

Fonte: elaboração da autora.

As oficinas foram desenhadas para incentivar a identificação, o empoderamento e a reflexão crítica sobre as vivências africanas e afrodiáspóricas, utilizando a literatura e a narrativa como ferramentas pedagógicas. Nesse sentido, cada etapa das oficinas – desde a leitura da realidade até a culminância das vivências afrodiáspóricas, representa um movimento teórico-prático, articulando os referenciais da pesquisa à experiência concreta dos(as)

estudantes.

Em síntese, a pesquisa não apenas analisa e discute a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas como ferramenta educativa, mas também propõe um modelo de intervenção pedagógica, fundamentado na valorização da identidade e na promoção de uma aprendizagem crítica e significativa. O percurso metodológico adotado, não se limita a um registro descritivo das atividades realizadas, mas se consolida como uma reflexão teorizada, que contribui para o campo da educação, ao oferecer um caminho estruturado para a construção de práticas pedagógicas mais representativas e inclusivas.

Portanto, para futura implementação da proposição das Oficinas *Vivências Afrodiaspóricas: histórias que nos unem*, a colheita dos dados produzidos se fará por meio da Análise Temática, a qual segundo, Souza (2019), organiza e interpreta os dados de forma estruturada, contribuindo para revelar significados, narrativas, reflexões e transformações que emergem no decorrer das oficinas propostas. O que permitirá que a pesquisa transcenda a dimensão teórica e se materialize como uma ação pedagógica transformadora dentro da escola. A análise não se limita à descrição dos achados, mas visa construir uma interpretação crítica dos processos de ensino-aprendizagem, reforçando o compromisso da pesquisa com uma educação afrorreferenciada, emancipatória e socialmente engajada.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA: HISTÓRIAS QUE NOS UNEM

*É preciso falar por mim
É preciso falar para mim
É preciso falar por nós
É preciso falar para nós
É preciso falar de nós
É preciso falar...*

*É preciso destravar as portas
É preciso ampliar as passagens
É preciso romper barreiras
É preciso afrouxar as amarras;
Quebrar as correntes, abrir as fronteiras.
Fátima Trinchão (2023).*

Inspirada na epígrafe desta seção, que destaca a necessidade de expressão, liberdade e reconhecimento das vozes historicamente silenciadas, ressalto a relevância desta proposta pedagógica, que sobretudo, traz na sua essência a possibilidade de fala, de expressão e libertação de vozes antes silenciadas, agora ressoando em potência. Que as oficinas de contação de histórias possam funcionar como um instrumento pedagógico e cultural que permita uso da palavra aos que foram excluídos ou marginalizados, contribuindo para “destravar portas”, “ampliar passagens” e “quebrar barreiras” sociais, culturais e históricas.

As oficinas *Vivências Afrodiaspóricas: histórias que nos unem* surgem como uma proposta teórico-metodológico da pesquisa em desenvolvimento. Inicialmente, o trabalho previa a realização de atividades em campo, tendo sido alterada por razões já explicitadas. Assim, diante das mudanças ocorridas no percurso da investigação, a proposta assume caráter bibliográfico e propositivo, como forma de garantir a continuidade e a viabilidade do estudo, sem comprometer seus objetivos principais. As oficinas poderão ser aplicadas por professores, pesquisadores e escolas quando as condições institucionais forem favoráveis.

Compreendo a sala de aula como um espaço de trocas, escutas e reconstruções constantes, portanto ao organizar esta proposta pedagógica procurei sensibilizar, provocar reflexões e valorizar as experiências e saberes que os (as) alunos(as) trazem consigo. Partindo deste ponto de vista, me inspiro em Freire (2015, p. 25), que defende a educação como um processo libertador e dialógico, no qual o diálogo entre a /o professor e a/o estudante esteja na centralidade da aprendizagem. O autor destaca a importância da capacidade de aprender através da reflexão crítica e da conscientização da realidade, posto que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a construção da consciência crítica [...]”, do respeito e da valorização das identidades, construídas dialogicamente.

Ao desenvolver um trabalho com a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas, reiterei o compromisso de uma prática pedagógica que incentiva a diversidade cultural e o combate aos marcadores sociais de desigualdades. Nesse processo, defini os temas centrais, as etapas de cada oficina, selecionei as estratégias metodológicas, organizei diversas atividades e elenquei os recursos a serem utilizados. Cada escolha foi norteadas pelas necessidades do público-alvo e pelo desejo de promover aprendizagens que valorizem a identidade, a diversidade cultural e a participação ativa dos/as estudantes.

Para a construção da proposta pedagógica, foram selecionadas obras da literatura africana e afrodiaspórica que se destacam pela riqueza temática, estética e simbólica, bem como por sua potência para o trabalho com a contação de histórias em contexto escolar. As obras escolhidas já foram apresentadas na introdução desse trabalho e constituem o conjunto de textos utilizados na elaboração das oficinas literárias.

A seleção dessas obras foi orientada por critérios que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa. Consideramos em primeiro lugar, a presença de narrativas que valorizam a cultura negra africana, afro-brasileira e afrodiaspórica, abordando temas como ancestralidade africana, memória, oralidade, identidade negra, pertencimento e resistência. Esses elementos são compreendidos como centrais para a construção de uma prática pedagógica afrorreferenciada e para o fortalecimento identitário de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Além dos critérios temáticos e político-pedagógicos, a escolha das obras também se ancora em contribuições do campo da literatura para crianças e jovens, que reconhece esse conjunto de produções como território legítimo de criação estética e de formação do leitor. Assim, as narrativas selecionadas são mobilizadas não como textos facilitados ou meramente ilustrativos, mas como literatura, capaz de produzir fruição, imaginação, deslocamentos e elaboração simbólica. Nessa direção, a contação de histórias é compreendida como prática de mediação literária, na qual a experiência estética e a construção de sentidos ganham centralidade, especialmente no trabalho com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Outro critério relevante foi o potencial das obras para a contação de histórias, especialmente no que se refere à valorização da oralidade como forma de transmissão de saberes, preservação da memória e partilha de conhecimentos, aspectos fundamentais das tradições africanas e diaspóricas. As narrativas selecionadas possibilitam experiências de escuta sensível, diálogo e abertura de sentidos, favorecendo práticas pedagógicas que não se restringem à interpretação fechada dos textos. Também se levou em conta a adequação das obras ao público-alvo da pesquisa, a faixa etária dos estudantes do 9º ano do Ensino

Fundamental, bem como a possibilidade de articulação entre contação de histórias, oralidade e produção textual.

As obras permitem a elaboração de atividades que estimulam a participação ativa dos estudantes e a construção de sentidos a partir de suas próprias vivências. Outrossim, dialoga com os princípios da Lei nº 10.639/2003, uma vez que as narrativas selecionadas contribuem para a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, ao mesmo tempo em que evidenciam a produção intelectual de autoras e autores negros.

Essas narrativas oferecem oportunidades de aprendizagens a partir das experiências humanas do passado, ao mesmo tempo que promovem reflexões sobre valores, resistências e saberes que atravessam o tempo e permanecem significativos na contemporaneidade. Sisto (2012, p. 125) sugere alguns aspectos que devem ser considerados na escolha e na abordagem dos textos a serem contados, tais como:

[...] personagens bem delineados. Estrutura narrativa bem armada. Linguagem bem construída... Apresentar possibilidades de interpretação nas entrelinhas. Possibilitar a passagem da modalidade escrita para a oral... Ser capaz de cativar o ouvinte e suscitar o desejo de novas histórias. Ser capaz de suscitar o prazer (provocar arrepios, levar à percepção de novas coisas, ampliar a imaginação, etc).

O autor acrescenta que a narrativa bem estruturada e linguagem envolvente, tornam a história mais cativante e ajudam o/a ouvinte a se conectar emocionalmente, despertando interesse e imaginação. Toda história nos oferece várias possibilidades sonoras que devem ser exploradas no momento da contação. Assim, recomenda a utilização de algum instrumento musical durante a performance, caso ache conveniente e estiver apto(a) a realizar tal ação. Isso reforça a ideia de que contar histórias é tanto uma arte, quanto uma técnica.

A elaboração da proposta das oficinas está ancorada em princípios teóricos e pedagógicos que dialogam com a educação afroreferenciada e com a literatura africana e afrodiaspórica. A centralidade da experiência negra foi crucial, especialmente a partir de narrativas que abordam ancestralidade, identidade, pertencimento, memória e resistência, sem recorrer a estereótipos ou idealizações. As oficinas foram pensadas de modo a possibilitar o contato sensível dos estudantes com as narrativas, priorizando a escuta, a oralidade, o silêncio e a abertura de sentidos, em consonância com abordagens que valorizam a literatura como experiência estética e formativa.

Também orientou a elaboração das oficinas, a não pedagogização excessiva da literatura, evitando atividades de cunho moralizante ou interpretativo fechado. As dinâmicas propostas buscam respeitar a autonomia dos estudantes na construção de sentidos, favorecendo

práticas participativas, coletivas e dialógicas, nas quais o estudante assume um papel ativo no processo de fruição literária. Por fim, considerou-se o contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, levando em conta as especificidades etárias dos estudantes, o tempo escolar e a organização do espaço, de modo que as oficinas fossem viáveis, significativas e passíveis de aplicação no cotidiano escolar, sem perder sua densidade estética, cultural e política.

No que se refere ao modo de realização das oficinas, as narrativas selecionadas são provenientes de obras literárias e serão trabalhadas por meio da contação de histórias, em diálogo com a tradição oral africana e afrodiaspórica. As oficinas preveem a participação de contadoras convidadas, responsáveis pela performance narrativa, enquanto as/os professoras(es) atuam como mediadoras(es) pedagógicas(os), organizando o percurso formativo, favorecendo a escuta, conduzindo as rodas de conversa e as atividades de criação narrativa e expressiva. Contudo, compreendo que o/a docente não se restringe à função de leitor(a) mediador(a), podendo também se constituir como contador(a) de histórias. Nesse sentido, Santos, Arapiraca e Carvalho (2022, p. 34) ressaltam que “[...] existe um portador de memórias em cada pessoa, que pode se revelar e se constituir como contador(a) de histórias, se dessa forma se descobrir”, na medida em que a contação demanda preparação, domínio do texto, construção de presença e elaboração de uma prática narrativa oral sobre a arte da contação.

Os caminhos que compõem esta proposta foram organizados em momentos que simbolizam o movimento do processo formativo: antes, durante e depois das oficinas, finalizando com a apresentação das atividades desenvolvidas. Essa organização busca evidenciar que a proposta pedagógica não se restringe ao momento da execução, mas envolve etapas de planejamento, preparação e reflexão que sustentam a prática educativa.

Ponto de partida: etapa que antecede a realização das oficinas e diz respeito ao planejamento das ações iniciais. Nesse momento, são definidas as intenções pedagógicas, os objetivos da proposta, a seleção das histórias e a organização dos materiais necessários. Trata-se de uma etapa fundamental para alinhar teoria, prática e propósito educativo, garantindo coerência entre os referenciais teóricos adotados e as ações desenvolvidas.

Preparação do “terreno”: corresponde ao processo de organização do espaço físico e das condições necessárias para o desenvolvimento das oficinas. Nessa etapa, busca-se criar um ambiente acolhedor, que favoreça a escuta, o diálogo e a participação ativa dos estudantes. Também são consideradas as disposições do espaço, a organização dos estudantes e os recursos que contribuam para uma experiência sensível e significativa.

O momento **durante as oficinas** diz respeito ao desenvolvimento das ações propriamente ditas. Nele, descrevem-se as etapas previstas, as dinâmicas propostas, as

interações que emergem ao longo do processo e os possíveis desafios enfrentados. É nesse momento que teoria e prática se encontram, possibilitando aprendizagens significativas e vivências coletivas a partir da contação de histórias africanas e afrodiaspóricas.

Por fim, o momento **posterior às oficinas** compreende a sistematização das atividades desenvolvidas e as reflexões decorrentes do processo, permitindo analisar as experiências vivenciadas, os sentidos produzidos e as percepções pelos/as estudantes e as contribuições da proposta para a constituição de práticas pedagógicas afroreferenciadas, para o fortalecimento das identidades, o diálogo cultural e o processo de ensino-aprendizagem.

Após a apresentação da proposta, o momento posterior às oficinas, pensando no âmbito desta pesquisa, tem como objetivo refletir sobre as potencialidades formativas da proposição, bem como sobre os sentidos pedagógicos que ela mobiliza. Esse momento é dedicado à análise da proposta enquanto construção teórico-metodológica, buscando compreender suas possíveis contribuições para o fortalecimento das identidades, o diálogo cultural e o processo de ensino-aprendizagem.

Ancorada nesses critérios e nessa organização metodológica, a proposta pedagógica apresentada a seguir descreve de forma detalhada as oficinas, a dinâmica de realização, os tempos previstos, a organização do espaço e os papéis assumidos pelos/as estudantes ao longo do processo formativo, considerando a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas como eixo estruturante da experiência educativa. As etapas articuladas, as quais dizem respeito aos caminhos adotados para a construção da proposição pedagógica, abrangendo desde o mapeamento das obras literárias africanas e afrodiaspóricas até a análise teórico-metodológica da proposta, sem aplicação empírica em campo. O quadro 05 sintetiza essas etapas e suas respectivas descrições.

Quadro 5 – Etapas da elaboração da Proposta Pedagógica

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Mapeamento Bibliográfico	Levantamento e análise das obras africanas e afrodiáspóricas selecionadas, considerando critérios estéticos, pedagógicos e afroreferenciados.
Planejamento das Oficinas Pedagógicas	Definição dos eixos temáticos, objetivos formativos e duração das oficinas, considerando os anos finais do Ensino Fundamental.
Elaboração de Recursos Pedagógicos	Planejamento dos materiais simbólicos e performativos associados à tradição oral africana, sem produção ou uso em campo.
Elaboração dos Critérios Pedagógicos	Definição dos princípios que orientam a proposta de oficinas pedagógicas, como a centralidade da contação de histórias, a não pedagogização excessiva da literatura, a valorização da escuta, da oralidade e da autonomia dos estudantes.
Construção de Critérios Analíticos	Definição de parâmetros para análise da proposta, considerando ancestralidade, identidade e potencial formativo das oficinas.
Ajustes e Validação Conceitual	Revisão final da proposta com base na análise teórica, assegurando coerência com os fundamentos afroreferenciados.
Análise da Proposição Pedagógica	Reflexão teórico-metodológica sobre a coerência interna, a intencionalidade pedagógica, a potencialidade formativa e a viabilidade da proposta, sem aplicação empírica em campo.

Fonte: elaboração da autora.

5.1 OFICINAS PEDAGÓGICAS - VIVÊNCIAS AFRODIÁSPÓRICAS

A proposta foi organizada como a materialização de uma prática que seria desenvolvida no contexto escolar, a partir da contação de histórias especialmente voltadas a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Ainda que não realizadas em campo, as oficinas são apresentadas como um exercício de reflexão sobre possibilidades de mediação literária no espaço escolar. Buscamos evidenciar os aspectos que consideramos essenciais para o bom andamento das oficinas pedagógicas, de modo que cada momento esteja estruturado de acordo aos objetivos propostos e à intencionalidade formativa da pesquisa, com o intuito de integrar narrativa, identidade e produção de sentido, evidenciando como as histórias africanas e afrodiáspóricas podem ser instrumentos de reflexão, mobilizar afetos e favorecer processos de identificação e autoria no contexto escolar.

A proposição das oficinas dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência para a organização dos currículos da Educação Básica no país. No contexto do estado da Bahia, essa articulação se estabelece de forma mais direta com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que, fundamentado na BNCC, orienta a

construção do currículo baiano, considerando as especificidades culturais, históricas e sociais do território. Nesse sentido, as oficinas encontram respaldo ao valorizarem a diversidade cultural, a oralidade, a memória e as identidades afro-brasileiras e afrodiaspóricas, compreendendo a linguagem como prática social e espaço de produção de sentidos no processo educativo.

A opção pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) se justifica por se tratar de um documento que parte da realidade do território baiano, no qual esta pesquisa emerge e se inscreve. Ao considerar os contextos socioculturais, históricos e identitários da Bahia, o DCRB oferece subsídios para a construção de práticas pedagógicas que dialogam com as experiências concretas dos sujeitos, respeitando suas singularidades e pertencimentos.

De acordo com o DCRB (Bahia, 2020), tem-se como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual ao longo da Educação Básica. Trata-se de um documento de caráter orientador e não prescritivo, que se propõe a incorporar inovações e atualizações pedagógicas decorrentes dos marcos legais e do arcabouço teórico-metodológico do currículo, considerando, também, as contribuições e demandas dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Constituindo-se como uma referência para os municípios do Estado da Bahia, o DCRB orienta a elaboração dos currículos locais a partir da convergência de princípios, intenções e temáticas, favorecendo o desenvolvimento de práticas educativas que contribuam para a permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Embora tenha como base as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento é complementado à luz das diversidades e singularidades do território baiano, colaborando com a (re)escrita dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares.

Outro aspecto relevante do DCRB diz respeito à valorização das múltiplas identidades que caracterizam o estado da Bahia. O documento reconhece o pertencimento como categoria fundamental na compreensão do território, considerando as dinâmicas históricas de sua produção e compreendendo as identidades como processos em constante construção e redefinição. Nesse sentido, atribui às escolas a responsabilidade de desenvolver competências voltadas à contextualização, ao aprofundamento e à valorização das pluralidades culturais presentes em seus territórios.

No âmbito dos marcos legais, o DCRB reafirma o compromisso do Estado da Bahia com a valorização dos conhecimentos tradicionais de seu povo, bem como com o incentivo às produções de conhecimento elaboradas pelas unidades escolares dos diversos Territórios de Identidade. Tal perspectiva visa garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral

dos estudantes, contribuindo para a transformação das realidades sociais e para a promoção da justiça social, com mais igualdade de oportunidades. Ademais, o Documento articula os conhecimentos científicos às temáticas contemporâneas por meio dos Temas Integradores, em escalas local, regional e global, promovendo a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados. Essa orientação converge com a proposta desta pesquisa, ao compreender a educação como prática comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, equânime, inclusiva, sustentável e laica.

Ainda segundo o DCRB (2020), os Temas Integradores devem ser considerados de forma transversal nos currículos escolares da Educação Básica, em todas as etapas e modalidades do Estado. Nessa perspectiva, o documento orienta práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, da equidade e do respeito às identidades culturais, articulando os conhecimentos escolares às realidades sociais e históricas dos sujeitos. Ademais, o DCRB destaca, ainda, a centralidade do Tema Integrador Educação para a Diversidade, em especial da Educação das Relações Étnico-Raciais, em consonância com os marcos legais que asseguram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro- Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares, conforme estabelecem a Lei nº 10.639/2003, a Resolução CNE/CEB nº 1/2004 e a Lei nº 11.645/2008.

A proposta das oficinas dialoga com as Competências Específicas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do documento DCRB, especialmente a 1 que compreendem a língua como fenômeno cultural, histórico e social, reconhecendo-a como constitutiva das identidades dos sujeitos; a 2 que valorizam a apropriação da linguagem escrita como forma de interação nos diferentes campos da vida social; e a 9 que incentivam o envolvimento em práticas de leitura literária voltadas à fruição estética e ao desenvolvimento do senso crítico e sensível. Nesse sentido, as oficinas de contação de histórias articulam oralidade, escuta, criação narrativa e experiência estética, reconhecendo a literatura como prática cultural viva e humanizadora.

As habilidades selecionadas para fundamentar esta proposta situam-se no Campo de Atuação Artístico-Literário, conforme orientações da DCRB. As habilidades **EF67LP28** e **EF89LP35** dialogam com o trabalho desenvolvido no 9º ano do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à leitura literária, à fruição estética e à criação de narrativas autorais. Já as habilidades **EF69LP46**, **EF69LP50** integram os Anos Finais do Ensino Fundamental, compreendendo o 9º ano, e contribuem para o fortalecimento de práticas de escuta, oralidade, leitura compartilhada, recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como: rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, adaptação e performance de textos literários. **EF69LP53** também compreende ao Anos Finais, priorizado a

leitura e a oralização expressiva de textos literários diversos, incluindo narrativas da tradição oral e da literatura escrita. Essa habilidade também reconhece a contação de histórias, o reconto e a declamação como práticas legítimas de fruição literária e expressão cultural, individuais e coletivas. Assim, a proposta articula diferentes dimensões da experiência literária, respeitando a progressão das aprendizagens e a complexidade das práticas de linguagem.

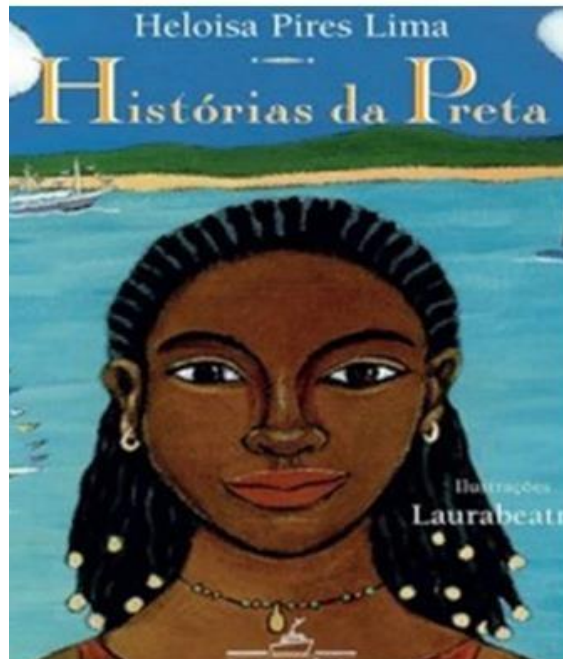
Abertura do Percurso

Para a abertura do percurso das oficinas, prevê-se um momento inicial de apresentação da proposta aos estudantes, no qual seriam explicitados os objetivos do trabalho, a organização das atividades e as formas de participação ao longo dos encontros. Esse momento inicial tem como finalidade situar os participantes quanto à natureza das oficinas e ao percurso formativo proposto. A atuação da pesquisadora junto à turma seria contextualizada a partir do desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, esclarecendo que as atividades propostas estariam vinculadas a um projeto investigativo voltado à contação de histórias africanas e afrodiáspóricas no espaço escolar.

Nessa oficina inaugural, são previstas práticas de escuta, rodas de conversa e propostas criativas que privilegiam a expressão autoral e a experiência estética, orientadas por uma metodologia que compreende a literatura como experiência estética e simbólica, favorecendo a expressão oral e escrita dos estudantes, sem reduzir o texto literário a exercícios instrumentalizados. Ao final desse momento, são apresentados os objetivos da oficina, delimitando o foco do encontro e o papel dos participantes no processo.

A história selecionada para a primeira oficina é a historieta **da obra Histórias da Preta**, intitulada **África**, de autoria de Heloisa Pires Lima.

Figura 4 – Capa do livro Histórias da Preta



Fonte: Lima (2023).

Histórias da Preta, com ilustrações de Laura Beatriz, é uma coletânea de narrativas centradas na personagem Preta, uma menina negra que vive experiências cotidianas marcadas pela curiosidade, pela escuta e pela descoberta do mundo.

Heloisa Pires Lima nasceu em Porto Alegre e, aos nove anos, mudou-se para São Paulo, onde reside até hoje. É formada em Psicologia pela PUC-SP e em Ciências Sociais pela USP, instituição na qual concluiu o mestrado em Antropologia (2000) e o doutorado em Antropologia Social (2005). Sua aproximação com a literatura acontece no contexto da biblioteca do projeto Ibejé Casa Escola, desenvolvido em São Paulo durante sua juventude, experiência que foi fundamental para sua formação como educadora e escritora.

Ao constatar a ausência ou a inadequação das representações de personagens negros na literatura infantojuvenil, Heloisa passa a pesquisar essas representações e, posteriormente, se dedica à criação literária. Além de autora, coordena, para uma editora do Rio de Janeiro, uma coleção de livros infantojuvenis protagonizados por personagens afrodescendentes, contribuindo de forma significativa para a ampliação da representatividade negra no campo literário.

O projeto Ibejé Casa Escola, criado por um grupo de amigos, entre eles Heloisa Pires Lima, tinha como foco a educação e a valorização da cultura afro-brasileira. Foi nesse espaço que a autora se aproximou da literatura afro-brasileira, experiência que marca profundamente sua produção literária e seu compromisso com uma educação antirracista. A partir de suas

vivências, a obra aborda temas como identidade, diversidade cultural, pertencimento e representatividade. Compete aclarar que, segundo Evaristo (2009, p. 19):

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos [...].

Evaristo destaca a essência de uma literatura que, diferentemente da canônica, constrói personagens e narrativas a partir de uma valorização da identidade e das heranças culturais africanas, o que é um pilar da proposta de *Histórias da Preta*. As narrativas desta obra trazem reflexões históricas e sociais relevantes, apresentando elementos da formação das identidades afro-brasileiras, das manifestações culturais e religiosas de matriz africana e das trajetórias dos diferentes povos africanos que vieram para o Brasil. O diferencial da obra está justamente no ponto de vista de uma personagem negra, o que confere às narrativas uma perspectiva crítica e afetiva sobre a história e a cultura negra no Brasil.

Nesse sentido, *Histórias da Preta* dialoga diretamente com a luta antirracista, ao questionar estereótipos, valorizar a diversidade cultural e contribuir para a construção da autoestima de crianças e jovens negros, além de promover reflexões críticas sobre as relações raciais na sociedade brasileira.

Sobre a importância da literatura infantojuvenil como espaço significativo na formação social e emocional das crianças Lima (2005, p. 101) aponta que a literatura infantojuvenil é “um lugar favorável ao desenvolvimento do conhecimento social e à construção de conceitos e que a psicanálise a relaciona a “chaves emocionais” que auxiliam na “vida interna da criança em formação.

Conforme o entendimento, a literatura infantojuvenil ocupa um espaço significativo na formação social e emocional das crianças, atuando como um poderoso meio de mediação cultural. Desde a sua concepção, essa forma de literatura tem sido vista como um veículo potencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e do entendimento das diversidades que compõem a sociedade. As histórias contadas nas páginas dos livros são fundamentais não apenas para o lazer, mas para a construção da identidade e para a formação de valores ao longo da infância.

Figura 5 – Ilustração retirada da obra História das Pretas



Fonte: Lima (2023).

Nessa oficina será trabalhada o capítulo 1 a historieta **África**, que explora as múltiplas histórias, culturas e etnias que compõem o continente africano.

O texto apresenta a África como um continente marcado pela diversidade cultural, destacando a existência de diferentes etnias e múltiplas formas de viver e de se relacionar com a natureza. Também traz uma reflexão sobre como no passado grupos foram rotulados injustamente e como hoje há um olhar mais equilibrado sobre as diferentes sociedades. É uma leitura que nos faz pensar sobre diversidade cultural e respeito. Ao abordar a diversidade cultural africana por meio da literatura, a narrativa contribui para ampliar o repertório histórico e cultural dos estudantes, estimulando o respeito às diferenças e a valorização das raízes afro-brasileiras. No contexto da oficina, a leitura busca promover uma escuta sensível, crítica e reflexiva, fundamental para a compreensão da formação da sociedade brasileira.

**PRIMEIRA OFICINA:
HISTÓRIA E ORALIDADE**

DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA OFICINA 1 - História e Oralidade

A oficina tem como público-alvo estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com duração estimada de três horas, e toma como obra de referência o livro *Histórias da Preta*, de Heloisa Pires Lima, especificamente a narrativa “África”. A proposta tem como objetivo promover a escuta sensível e a valorização da oralidade africana e afrodiaspórica, por meio da contação dessa narrativa, possibilitando aos estudantes refletirem sobre a diversidade cultural, a ancestralidade, a identidade negra e pertencimento, contribuindo para o rompimento de estereótipos historicamente construídos sobre o continente africano. Além disso, será organizada em momentos que articulam escuta, oralidade, reflexão coletiva e criação autoral, respeitando o ritmo dos(as) estudantes do 9º ano e o tempo de intervalo para lanche.

O espaço é organizado em roda, com cadeiras ou estudantes sentados no chão, de modo a favorecer a escuta, o contato visual e a criação de um ambiente simbólico de partilha. A disposição circular rompe com a lógica frontal da sala de aula tradicional e aproxima a experiência da estrutura das rodas de narrativas conduzidas por griots.

Neste momento, os estudantes assumem o papel de ouvintes ativos, sendo convidados a escutar sem a mediação de anotações ou registros escritos. A proposta é que o corpo, a memória e a imaginação estejam plenamente envolvidos no ato de ouvir, reconhecendo a escuta como prática de conhecimento. A professora atua como mediadora da narrativa, conduzindo o fluxo da história e modulando o ritmo da contação.

A contação é estruturada em uma sequência narrativa que articula diversidade cultural africana, ancestralidade e oralidade, podendo seguir o seguinte percurso:

Abertura simbólica

A narrativa inicia com a evocação do griot, apresentado como guardião da memória coletiva, aquele que carrega histórias “no sangue” e as transmite por meio da palavra viva.

Diversidade africana

São mencionados diferentes povos africanos — como Dogons, Shilluks e Kiluba — ressaltando que a África é composta por múltiplas etnias, línguas, saberes e formas de organização social, rompendo com visões homogeneizadoras e estereotipadas.

Oralidade como tecnologia ancestral

A narrativa destaca a oralidade como estratégia de preservação da história, da ciência, da espiritualidade e das relações sociais, contrapondo a ideia de atraso associada, historicamente, às sociedades orais.

Encerramento simbólico

A história se fecha com a imagem do vento que atravessa o tempo e traz o griot até o presente, conectando passado e contemporaneidade, e preparando os estudantes para o momento seguinte de diálogo e criação autoral.

Intencionalidade pedagógica

Este momento tem como objetivo sensibilizar os estudantes para a importância da oralidade na construção das identidades africanas e afrodiaspóricas, promovendo uma escuta atenta, afetiva e crítica, que servirá de base para as discussões e produções criativas desenvolvidas nas etapas seguintes da oficina.

ETAPAS DA OFICINA

1º MOMENTO - Boas-vindas e ambientação **Tempo: 30 min**

Breve apresentação da Oficina, acolhida e explicação dos objetivos

DINÂMICA: Memórias sobre África

O primeiro momento tem como finalidade preparar o grupo para a escuta da narrativa. O espaço da sala é organizado de modo a permitir circulação e visualização coletiva, com a palavra “ÁFRICA” disposta em destaque no centro do quadro ou em um cartaz fixado na parede. Os estudantes recebem *post-its* de duas cores distintas e são convidados a registrar, de forma livre e individual, palavras ou imagens que emergem espontaneamente diante da palavra apresentada, bem como aspectos que acreditam não aparecer com frequência quando se fala sobre o continente africano. Os registros são colados ao redor da palavra central, formando um painel coletivo.

A professora lê alguns registros em voz alta e propõe a provocação que dialoga diretamente com o texto literário: A África é só savana, fome e leão? Ou também é geometria, astronomia, tecnologia e palavra? A história que vamos ouvir diz que temos uma espécie de “memória apagada” sobre isso. Hoje, vamos tentar recuperar esses arquivos. Essa etapa inaugura a oficina como uma prática de escuta, sem julgamento imediato das respostas.

2º MOMENTO ESCUTA

Tempo: 30 min

CONTAÇÃO DO CONTO

A contação oral da primeira narrativa da obra *Histórias da Preta*, deve priorizar ritmo, pausas e entonação, de modo a valorizar a tradição da oralidade presente no texto. Este segundo momento da oficina é dedicado à contação da história, compreendida como prática ancestral de transmissão de saberes, memória e identidade, central em diversas sociedades africanas e afrodiáspóricas. A oralidade é apresentada não como ausência de escrita, mas como tecnologia cultural sofisticada, capaz de preservar conhecimentos históricos, cosmológicos e éticos.

África
Autoria – Heloisa Pires Lima

* (Texto resumido da História)

Em todos os cantos do mundo há belezas. Mas a África é uma lembrança em que vibram várias cores eletrizantes: parecem somar um calor como o do sol com uma força que vem de dentro da terra.

Tive e tenho ainda uma amiga- Lia- que adora ler. Lia sempre lia de tudo, e eu prestava muita atenção quando ela me contava sobre o que os africanos faziam, pintavam e bordavam. Fui crescendo com Lia, que me ensinou a escutar e a sonhar e às vezes a ter pesadelos com essas histórias. Às vezes líamos juntas. Depois comecei a ler de tudo, até que virei uma Lia. E Lia agora escreve livros.

Foi assim que aprendi que são muitos os povos que preenchem aquele continente, e todos ricos em histórias. Vou contar algumas que já conheço. Mas primeiro quero mostrar que a África tem muitas etnias, isto é, muitos jeitos diferentes de ser num mundo aparentemente igual. São centenas de etnias distribuídas entre as dezenas de países.

Depois de mil e uma noites e dias de histórias sobre a África, entendi que por muito tempo os livros diminuíram alguns povos chamando-os de tribos, por exemplo: tribos africanas, tribos indígenas, tribos orientais etc. Os autores desses livros costumavam dizer que certos grupos (as “tribos”) eram desorganizados, atrasados- e concluíam que o deles mesmos é que era o melhor.

Então, a partir de certo momento uns moços pesquisadores foram viver entre populações indígenas e resolveram escrever livros que perguntavam aos autores antigos qual sociedade era a mais desenvolvida: a) a que tinha neuróticos executivos de empresas que poluíam muito o planeta; ou b) aquela em que as mulheres faziam seu trabalho em equilíbrio com o trabalho feito pelos homens, que encontrava nos rios uma fonte de alimentação e lazer, que respeitava a natureza ao redor, pois tinha consciência de que precisava dela.

Então, em vez de se dizer que uma sociedade era mais evoluída do que outra, entendeu-se que uma podia ser mais desenvolvida em certos pontos e em outros, não. Aprendi uma vez que a palavra etnia diz que os povos e as sociedades são apenas diferentes entre si, não diz que um é inferior ao outro.

Cada etnia troca histórias com outras etnias. O mais gostoso é desembrulhar o tempo e ver as mesmas histórias, de um mesmo lugar, construídas com pedaços diferentes. E, lá na África, são milhares de africanidades em forma de contos de épocas incontáveis. E todas podem ser contadas outra vez.

Como são tantas, acho melhor começar pelo começo. Ou pela primeira história. Ou pela história do princípio. Que tal as que narram a criação do mundo?

Sabe como o mundo foi criado pelos africanos? Ou como os africanos foram criados pelo mundo? Ou como a criação criou o mundo africano? Ou como muitos africanos criaram as histórias da criação do mundo? Foi de conto em conto que se criou a Criação.

Os shilluks, por exemplo, que são povos pastores, criadores de gado, contam que o mundo surgiu de uma gota de leite. Para os bambaras, os primeiros homens eram aquáticos. Deles nasceram os pescadores, que foram os primeiros humanos terrestres. Os dogons, outra etnia, contam que foi Amma quem criou as estrelas e depois jogou no espaço muitas bolotas de terra. Em duas delas havia cobre: uma continha cobre vermelho, outra continha cobre branco – são o sol e a lua. As pessoas negras são aquelas que nasceram sob o sol, as brancas são as que nasceram sob a lua.

Também se diz que o mundo vai sendo construído por um tapeceiro e por um tocador de harpa. O tecelão tece a palavra no pano pelo vaivém do tear. E o tocador de harpa tece os sons ao longo das cordas de seu instrumento. Essas narrativas cheias de poesia são conhecimentos que contam sobre a criação do mundo: sabedoria sob o céu de estrelas africanas.

Mas a história mais legal sobre a África é sobre os seus contadores de histórias, que não escrevem nenhuma delas: guardam todas na memória e depois recontam. Eles aprendem essa arte desde pequenos, com os mestres, e acompanham os feitos das famílias, dos reis, aumentando e enriquecendo a história de todos os seus antepassados. Uma história que as pessoas aprendem a conhecer assim: ouvindo histórias.

Aprendi sobre os contadores numa tarde em que o tempo mudou de repente.

Certa vez, um griot (um diéli) encontrou-se com um doma, que é o mais nobre dos transmissores de histórias. Ele não pode mentir nunca. O doma sempre harmoniza e põe

ordem em volta. Se mentisse, perderia essa capacidade. Quem falta à própria palavra, eles dizem, mata sua pessoa civil, religiosa e oculta, afasta-se de si mesmo e da sociedade. A palavra é divinamente exata e deve-se ser exato com ela.

A língua que falseia a palavra;

Vicia o sangue daquele que mente.

Quem estraga sua palavra estraga a si mesmo [...].

3º MOMENTO – Ressonância coletiva

Tempo: 30 min.

Após a contação, os estudantes participam de uma roda de conversa, assumindo o papel de interlocutores da narrativa. As falas emergem a partir das impressões, imagens e incômodos provocados pela escuta, sem a exigência de respostas corretas ou conclusivas.

A mediação ocorre por meio de provocações abertas, que convidam à reflexão sobre diversidade cultural africana, do uso das palavras para qualificar ou desqualificar grupos sociais e da importância da oralidade como forma de preservação da história. Este momento busca estabelecer conexões entre a narrativa ouvida e as experiências contemporâneas dos estudantes, valorizando a escuta e o respeito às diferentes falas.

Provocações

A treta das palavras

- ❖ O texto mostra que, por muito tempo, certos povos foram nomeados de forma a parecerem desorganizados, enquanto outros eram vistos como modelos de organização. Vocês acham que usar a palavra errada pode diminuir alguém? Que grupos sofrem isso?

Tecnologia ancestral

- ❖ Se o griot guarda a história na memória para ela não morrer, e nós guardamos tudo no celular ou no Instagram... se a internet cair amanhã, o que sobra da nossa história?

INTERVALO – Lanche

Tempo: 30 min

4º MOMENTO – Atividade criativa: expressão e identidade

Tempo: 45 min

- ❖ Neste momento, os estudantes assumem o papel de criadores, escolhendo entre duas propostas de produção autoral.
- ❖ Uma das opções é a criação de um slam da origem, no qual os estudantes produzem pequenos textos poéticos, em poucos versos, inspirados na ideia de criação mítica apresentada na narrativa.

Desafio proposto:

- ❖ “Não vale dizer ‘nasci no hospital’. A origem precisa ser mítica”.

Exemplo apresentado apenas como referência:

- ❖ “Eu nasci do asfalto quente
misturado com o som do grave
minha etnia é o corre
e o futuro é a minha nave.”
- ❖ Quem desejar pode declamar. Quem preferir apenas ouvir participa estalando os dedos, gesto comum nas batalhas de poesia falada.

Opção B – Design de Etnia (foco visual e geométrico)

- ❖ Esta proposta consiste na criação de padrões geométricos **simbólicos**, inspirados nas pinturas dos povos ndebeles, utilizando fitas coloridas e cartolinas, sem representação figurativa, apenas formas abstratas que expressem identidade, pertencimento e coletividade.
- ❖ **Materiais:** Fita crepe colorida ou fita isolante e cartolinas grandes (ou chão/parede, se possível).

Proposta:

- ❖ “Os Ndebele criam padrões geométricos que identificam quem são. Criem, agora, um símbolo da ‘Etnia 9º Ano’. Não represente pessoas. Usem apenas formas abstratas para representar a energia do grupo.”
- ❖ A escolha da atividade é livre, respeitando diferentes formas de expressão. O foco não está no produto final, mas no processo criativo e na construção de sentidos a partir da oralidade e da narrativa escutada.

5º MOMENTO – Encerramento**Tempo: 30 min**

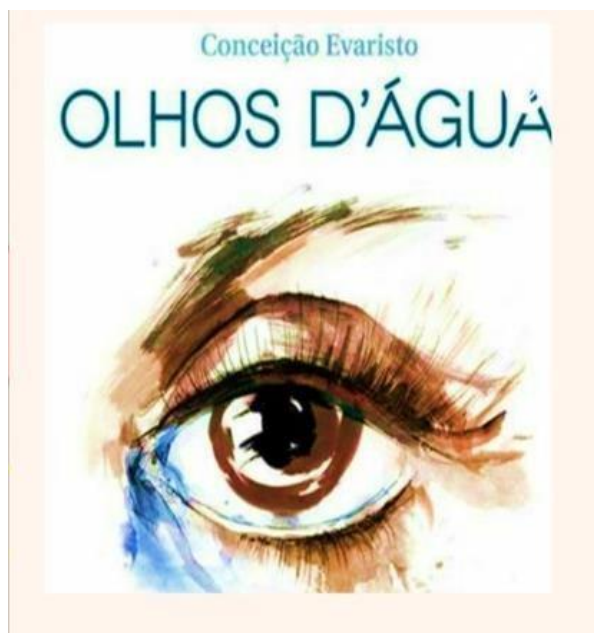
O Elo da Palavra

- ❖ A oficina é finalizada com a retomada do trecho final da narrativa, no qual o vento traz o griot para o espaço da narradora. No momento final, o grupo se reúne novamente em roda, e as/os estudantes que desejarem compartilham suas produções ou impressões sobre a experiência. A mediação retoma a imagem final da narrativa, em que o vento traz o griot para o presente, reforçando a ideia da palavra como elemento vivo e ancestral. O encerramento enfatiza que, ao ouvir, criar e compartilhar histórias, as/os estudantes também se tornam guardiões da memória, estabelecendo uma relação entre passado, presente e futuro por meio da oralidade.
- ❖ “O vento trouxe o griot para a sala da narradora. Hoje, trouxemos o griot para esta sala. A partir de agora, vocês também são djeli. O que ouvirem de importante, guardem no sangue, não só no celular.

SEGUNDA OFICINA: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E IDENTIDADE

A oficina **Literatura Afro-Brasileira e Identidade** e propõe a valorização de narrativas produzidas por autores negros, compreendendo a literatura como instrumento de construção identitária, memória coletiva e resistência cultural. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira constitui-se como um importante meio de aproximação dos leitores com a cultura, os saberes e as perspectivas do povo negro, possibilitando a compreensão de usos e costumes historicamente silenciados (Lima; Magalhães, 2023). Toma como base o conto **Olhos d'água**, que dá título à obra da autora Conceição Evaristo, uma das mais importantes escritoras do cenário literário nacional.

Figura 6 – Capa do Livro **Olhos d'água**



Fonte: www.pallaseditora.com.br. Acesso em: 28 out. 2025.

Maria da Conceição Evaristo de Brito é linguista e escritora brasileira, nascida em Belo Horizonte, em 1946. Graduiu-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é mestra em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com a dissertação **Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade** (1996), e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com a tese **Poemas malungos, cânticos irmãos** (2011).

Ativista dos movimentos de valorização da cultura negra no Brasil, Conceição Evaristo publicou seus primeiros contos e poemas em 1990, na série **Cadernos Negros**, do coletivo cultural Quilombhoje, voltado à divulgação da literatura afro-brasileira. Sua produção literária ultrapassa as fronteiras nacionais, com publicações e traduções em países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos.

Evaristo também publicou os romances **Ponciá Vicêncio** (2003) e **Becos da memória** (2006), amplamente reconhecidos pela crítica e incluídos em listas de leitura de vestibulares. Suas narrativas abordam, de forma recorrente, questões de gênero, raça e desigualdade social, colocando em evidência as experiências e subjetividades de personagens negros, especialmente de mulheres.

Dentre seus trabalhos mais recentes, destaca-se **História de leves enganos e parecenças** (2016). Em 2017, o Itaú Cultural, em São Paulo, realizou a **Ocupação Conceição Evaristo**, dedicada à sua trajetória pessoal e literária. No ano seguinte, a autora recebeu o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra.

Publicado em 2014, a coletânea **Olhos d'água** é composta por quinze contos que narram experiências de personagens negras historicamente atravessadas pelo racismo, pelas desigualdades econômicas, por condições precárias de trabalho e pelas relações de gênero. Embora a editora possa variar de acordo com a edição, a obra ganhou maior projeção por meio da Pallas Editora, no Brasil, e da Orfeu Negro, em Portugal, edição ilustrada por Catarina Bessell.

Nesta obra as histórias, breves e intensas, dão voz a crianças, homens e, sobretudo, mulheres, que ocupam lugar central na escrita de Conceição Evaristo. Mães, mulheres idosas, crianças, ex-prostitutas e trabalhadoras domésticas compõem o universo narrativo da obra, evidenciando trajetórias marcadas por resistência, afeto e sobrevivência. Essas histórias dialogam diretamente com as experiências de vida da autora e se inscrevem no que Evaristo denomina de *escrevivência*, isto é, uma escrita atravessada pela memória, pela vivência e pela ancestralidade negra. Em uma entrevista concedida ao portal **Catarinas** (2021, s/p), a escritora ressalta a importância da escrita em sua vida ao afirmar: “Talvez como um suporte, me ajuda a estar de pé. Porque se eu não escrevesse... eu não sei dançar, não sei cantar; então a escrita, para mim, é o modo como eu acesso o mundo, como eu acesso a vida.”

Conceição Evarista apresenta, nos contos iniciais, personagens femininas que, mesmo diante de condições adversas, afirmam sua existência e buscam conduzir suas próprias trajetórias. Em seguida, surgem narrativas protagonizadas por personagens masculinos, cujas histórias evidenciam processos de marginalização que frequentemente culminam em finais marcados pela violência.

Olhos d'água é o primeiro conto do livro. Temas como memória, ancestralidade africana, fome, pobreza, busca pela figura materna e construção da identidade perpassam a obra, reafirmando a literatura como espaço de resistência, denúncia e afirmação de humanidade. A relevância literária da obra foi reconhecida nacionalmente ao conquistar o terceiro lugar na categoria Contos e Crônicas do Prêmio Jabuti, em 2015, uma das mais tradicionais premiações da literatura brasileira, que destaca obras e autores importantes para o cenário literário nacional.

Alicerçada no conto **Olhos d'água**, a oficina propõe reflexões sobre pertencimento, ancestralidade, gênero e relações étnico-raciais, contribuindo para uma educação afrorreferenciada, antirracista e crítica. O conto é narrado por uma mulher que, já adulta, se vê atormentada por uma pergunta aparentemente simples, mas profundamente simbólica: “De que cor eram os olhos de minha mãe?”. Embora se recorde de diversos traços físicos e gestos maternos, a cor dos olhos lhe escapa, despertando um movimento de retorno às memórias da infância marcada pela pobreza, pelo cuidado e pela inventividade da mãe, que transformava a

dureza da vida em brincadeiras e afeto.

Ao rememorar cenas como as rezas em dias de chuva intensa e o olhar materno tomado por lágrimas, a narradora associa os olhos da mãe à água, elemento que atravessa toda a narrativa. O retorno à cidade natal possibilita a revelação simbólica: os olhos da mãe eram “olhos d’água”, ligados à ancestralidade e às águas de Mamãe Oxum. O texto se encerra com a continuidade desse legado, quando a narradora, agora mãe, passa a interrogar a cor dos olhos de sua própria filha, evidenciando a transmissão da memória, do afeto e da identidade entre gerações.

É a partir dessa potência narrativa e simbólica do conto que se estruturam as etapas da oficina, tomando a contação de histórias como eixo para a escuta, a partilha e a reflexão sobre identidade e pertencimento.

DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA OFICINA 2 Literatura Afro-Brasileira e Identidade	Tempo: 30 min.
Esta oficina, destinada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, possui duração aproximada de 3 horas e tem como obra de referência conto Olhos d’água, de autoria de Conceição Evaristo. A narrativa do conto Olhos d’água mobiliza memórias e sentimentos profundos relacionados à mãe e à infância, revelando um olhar sensível para as lembranças, os gestos e as emoções que atravessam a construção da identidade. Ao recuperar fragmentos da memória afetiva, a história evidencia a importância dos detalhes cotidianos e das experiências vividas, muitas vezes esquecidas ou silenciadas, mas fundamentais para a compreensão de si e de suas origens. A oficina será estruturada em etapas sequenciais, com duração total aproximada de 3h, respeitando os tempos da escuta, da oralidade e da produção reflexiva dos(as) estudantes. O espaço organizado em roda, com as cadeiras dispostas de modo circular, favorecerá o contato visual, a escuta atenta e a horizontalidade das relações. No centro da roda, o(a) professor(a)-contador(a) dispõe um objeto simbólico de contação, como: tecidos africanos, livros de histórias, espelhos, fotos antigas, pedrinhas escuras e uma flor amarela, criando uma conexão emocional com a história, permitindo que os(as) estudantes sintam a experiência dos(as) personagens. Nesse primeiro momento, os(as) estudantes são convidados a silenciar, escutar e se preparar para o encontro com a narrativa, compreendendo a contação como um tempo distinto do cotidiano escolar. Antes da contação, será realizada a dinâmica intitulada: O que os olhos guardam?, com o objetivo de sensibilizar os(as) estudantes para as relações entre memória,	

afetividade e experiência pessoal.

A contação é realizada a partir de um recorte narrativo da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, preservando os núcleos centrais da narrativa: a memória da mãe, a infância marcada pela escassez, a imaginação como estratégia de sobrevivência, a ancestralidade feminina, a metáfora das águas como herança e identidade.

A narrativa é conduzida em primeira pessoa, com pausas, variações de entonação e momentos de silêncio, permitindo que os(as) estudantes construam imagens mentais e se afetem pela história. Não há interrupções explicativas durante a contação.

Após a contação, abre-se uma conversa orientada, visando estimular reflexões sobre identidade, memória e pertencimento. As falas não são corrigidas nem direcionadas a respostas “certas”, mas acolhidas como experiências singulares de escuta.

O papel do(a) professor(a) é mediar o diálogo, garantindo o respeito às falas e estimulando conexões entre memória, identidade e experiência. Em seguida, os(as) estudantes são convidados a realizar uma produção de texto a partir de imagens inspiradas em cenas do conto **Olhos d'água**.

A oficina se encerra e os participantes são convidados a compartilhar, de forma espontânea, uma palavra ou breve expressão que tenha permanecido após a contação, a roda de conversa e a atividade criativa.

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DA OFICINA

1º MOMENTO: Boas-vindas e ambientação

Tempo: 15min

Breve apresentação da Oficina, acolhida e explicação dos objetivos. A ambientação deve possibilitar um espaço de escuta e respeito mútuo. Apresento a proposta da atividade e contextualizo a autora Conceição Evaristo, destacando o conceito de *escrivência* como escrita que nasce da memória, da ancestralidade e das experiências vividas. Este momento busca sensibilizar os(as) estudantes para a temática da identidade e da memória como dimensões constitutivas da literatura afro-brasileira.

Logo após, iniciamos com uma dinâmica de abertura que busca mobilizar a memória afetiva e a escuta sensível dos participantes, criando um ambiente de partilha e acolhimento, fundamental para a contação de histórias.

DINÂMICA: O que os olhos guardam?

Tempo: 30min

Os participantes ficam em círculo e são convidados(as) a fecharem os olhos por alguns segundos e lembrarem do rosto de alguém importante da infância: mãe, avó, tia, cuidadora, ou outra figura afetiva. Serão lançadas duas perguntas disparadoras, sem exigir resposta

imediatamente: **Que imagem desse rosto aparece primeiro? O que esses olhos parecem guardar: alegria, cansaço, silêncio, força?** Em seguida quem se sentir à vontade compartilha uma palavra ou imagem, não uma história completa. Lembrando que este momento não há correção, nem explicação: apenas escuta. Essa dinâmica prepara o terreno emocional para o conto Olhos d'água e já introduz memória, afeto e identidade sem explicitar conceitos.

2º MOMENTO Escuta - Contação do conto Olhos d'água

Tempo: 40 min

Este momento busca favorecer reflexões sobre a identidade pessoal e familiar dos/as participantes, a partir das memórias evocadas pela narrativa, bem como incentivar a expressão criativa por meio da produção de textos inspirados em imagens e na oralidade da história. Além disso, a proposta promoverá o reconhecimento de elementos simbólicos e culturais da literatura afro-brasileira presentes no conto, como a ancestralidade, a espiritualidade, a maternidade e a resistência.

Na sequência, realiza-se a contação do conto **Olhos d'água**, priorizando a oralidade e a expressividade da narrativa, de modo a aproximar os estudantes da literatura afro-brasileira a partir da escuta e da imaginação. A contação é conduzida de forma sensível, valorizando pausas, entonações e silêncios, possibilitando que os participantes se envolvam afetivamente com a história.

OLHOS D'ÁGUA Conceição Evaristo
Num tempo feito de memórias e silêncios

❖ Resumo da narrativa, elaborado como referência para a contação da história (integral) desenvolvida na oficina.

Vou contar uma história que começa com uma pergunta. Num tempo feito de memórias e silêncios. Uma pergunta tão forte que acordou uma mulher no meio da noite. De que cor eram os olhos da minha mãe? Ela levantou assustada, olhou o quarto, olhou a casa nova, mas não conseguia encontrar, na memória, a cor dos olhos da mãe.

E a pergunta não parava:

Martelava, martelava.

Numa noite qualquer, dessas em que o silêncio pesa, uma mulher acordou assustada.

A casa ainda dormia, mas uma pergunta já estava desperta dentro dela:

— De que cor eram os olhos da minha mãe?

Ela se sentou na cama, confusa.

Como podia não lembrar da cor dos olhos da própria mãe?

Ela, a primeira de sete filhas.

Ela, que crescera rápido, aprendendo cedo a cuidar de si e das outras, sempre ao lado daquela mulher.

Lembrava de tudo.

Lembrava das mãos fortes.

Do cabelo crespo, cheio de histórias.

Lembrava até de uma pequena verruga escondida no couro cabeludo, descoberta num dia de brincadeira, quando a mãe virou boneca para as filhas.

A mãe trabalhava muito.

Lavava, passava, cozinhava...

Mas, quando podia, sentava no chão e deixava que as filhas a penteassem, como se aquele gesto fosse descanso, carinho e invenção.

Mas os olhos...

A cor dos olhos, não.

Ela se lembrava da infância difícil.

Havia dias em que da panela não subia cheiro algum.

A água fervia sozinha, e a fome rondava a casa.

Nesses dias, a mãe inventava brincadeiras.

Sentava-se num pequeno banco de madeira e dizia:

— Hoje sou Rainha.

As filhas colhiam flores ao redor do barraco e enfeitavam os cabelos, os braços e o colo daquela mulher.

Diante dela, faziam reverências, batiam cabeça, dançavam.

A mãe sorria — um sorriso triste, molhado.

E a fome, por um instante, se distraía.

Às vezes, no fim da tarde, elas se sentavam na porta de casa para olhar o céu.

A mãe apontava as nuvens, transformando-as em carneirinhos, cachorros, gigantes adormecidos.

Depois, fingia colher um pedaço de nuvem e colocava rápido na boca das filhas:

— Come antes que derreta.

Era sonho, era invenção, era cuidado.

Nos dias de chuva forte, a mãe agarrava as filhas na cama.

Rezava baixinho, com medo de o barraco cair.

Seus olhos se enchiam de lágrimas, misturados ao barulho da chuva.
 Chovia. Chorava.
 Chorava. Chovia.
 E naquela noite, já adulta, longe da cidade onde nasceu, a mulher sentiu culpa.
 Como podia não lembrar da cor dos olhos daquela que lhe ensinara a sobreviver?
 Tomada por essa dor, decidiu voltar.
 Precisava olhar a mãe nos olhos.
 Fixar aquele olhar para nunca mais esquecer.
 Quando finalmente chegou e encontrou o rosto da mãe, não viu cor alguma.
 Viu lágrimas.
 Muitas lágrimas.
 E, ainda assim, a mãe sorria.
 Foi então que ela entendeu.
 Os olhos de sua mãe não tinham uma cor comum.
 Eram olhos d'água.
 Rios profundos, águas correntes.
 Águas de Mamãe Oxum.
 Ela abraçou a mãe, deixou que as lágrimas se misturassem.
 E sentiu proteção.
 Hoje, essa mulher brinca com a própria filha, olhando nos olhos dela como se buscasse um espelho.
 E um dia, a menina tocou seu rosto e perguntou, baixinho:
 — Mãe... qual é a cor tão úmida dos seus olhos?

3º MOMENTO - Roda de conversa: identidade e memória

Tempo: 40 min

- ❖ Após a contação, será proposta uma roda de conversa orientada por questões disparadoras, visando estimular reflexões sobre identidade, memória e pertencimento.
- Que imagens da história ficaram mais vivas para você?
- O que a água representa nessa narrativa?
- Que memórias da infância ou da família o conto desperta?
- Por que a narradora queria tanto saber a cor dos olhos da mãe?
- O que a água pode representar nessa história?
- De que forma a figura da mãe aparece como força, cuidado e resistência?

INTERVALO – LANCHE

Tempo: 30 min

4º MOMENTO Criação autoral: imagens que contam histórias	Tempo: 45min
❖ Após a contação e da roda de conversa, os/as participantes serão convidados/as para realizarem uma atividade criativa: produzir textos a partir de imagens inspiradas em cenas do conto Olhos d'água, permitindo que cada participante construa sua própria narrativa. ❖ Ao final da atividade criativa, os/as participantes que desejarem podem apresentar ou comentar as produções elaboradas a partir das imagens. A escuta é conduzida de forma respeitosa, sem caráter avaliativo, valorizando as diferentes narrativas, vozes e sentidos construídos ao longo da oficina.	
ENCERRAMENTO – Palavras que ficaram	Tempo: 30 min
❖ Como encerramento da oficina, será realizada a dinâmica intitulada “<i>Palavras que ficaram</i>”. Nela, os/as participantes são convidados a compartilhar, de forma espontânea, uma palavra ou breve expressão que tenha permanecido após a contação, a roda de conversa e a atividade criativa. A dinâmica tem como finalidade valorizar as diferentes impressões e sentidos despertados pela narrativa, reforçando a dimensão coletiva da escuta e do pertencimento.	
RECURSOS VISUAIS PARA ATIVIDADE CRIATIVA – 4º MOMENTO da Oficina Imagens que contam histórias	
	
	







Fonte: Imagens elaboradas pela pesquisadora por meio de ferramenta de inteligência artificial para geração de imagens, 2025.

TERCEIRA OFICINA: A IMPORTÂNCIA DOS INTELLECTUAIS NEGROS(AS) A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A terceira oficina tem como referência a historieta, **São direitos ou estão tortos?** da obra **Histórias da Preta**, de Heloisa Pires Lima. Essa história se passa no Brasil atravessado por séculos de escravidão. Um tempo duro, que marcou ruas, corpos e pensamentos. Ainda assim, nem todas as pessoas negras viveram apenas sob o lugar da submissão. Algumas abriram frestas, criaram estratégias, imaginaram outros caminhos. É nesse espaço que caminha Estevão, um menino negro no Rio de Janeiro de 1864.

Figura 7 - Ilustração extraída da obra *Histórias da Preta*

**São direitos ou
estão tortos?**



Fonte: Lima (2023).

Estevão atravessa a cidade e seus dilemas: o amor por Maria, a curiosidade, o desejo de ser alguém. Ao dobrar a rua do Valongo, o maior mercado de pessoas da cidade, surge uma pergunta que o acompanha: *como libertar todo o mundo?* Ele observa, guarda tudo na cabeça, imagina chaves, fugas, estratégias. Uma mente que pensa libertação é uma mente que articula, que projeta.

Em sua caminhada, ele encontra a música de Padre José Maurício Nunes Garcia e se pergunta até onde pode chegar. Lembra das alforrias, da organização coletiva, da capoeira, luta que dança, corpo que pensa. Ele também estuda. É aluno da Academia Imperial de Belas- Artes. O conhecimento aparece como disputa e possibilidade.

Estevão é um entre muitos. Alguns nomes aparecem mais, outros quase não aparecem: Teodoro Sampaio, Cruz e Sousa, Luciana de Abreu, João Cândido. São muitos. Tantos que seria preciso uma montanha de livros para contá-los.

A escravidão terminou, mas não houve cuidado. Muitos sobreviveram com dificuldade. Ainda assim, essas mentes com sua arte, sua escrita, sua ação ajudaram a construir o país, mesmo quando o país insistiu em não reconhecê-las.

DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA OFICINA 3

A importância dos intelectuais negros(as) a partir da contação de história

Esta oficina possui duração aproximada de 3 horas e tem como obra de referência **Histórias da Preta**, de Heloisa Pires Lima. A narrativa central trabalhada é "*São diretos ou estão tortos?*" A oficina propõe a escuta da narrativa literária como experiência, criando um espaço em que ouvir, imaginar e pensar não se organizam a partir da resposta imediata ou da explicação do texto. Ao narrar a história, busca-se tornar visível a presença de sujeitos negros como: pensadores, artistas e intelectuais, sem transformar o conto em lição moral ou conteúdo a ser interpretado. A mediação não antecipa sentidos, permitindo que eles se construam no encontro entre a palavra literária e a experiência de escuta dos estudantes.

A proposta se fundamenta na compreensão da narrativa como experiência, de modo que os sentidos não são antecipados pela mediação, mas emergem do encontro entre a escuta, a imaginação e a palavra literária, instaurando um tempo distinto do tempo escolar da resposta imediata.

O espaço deve ser configurado como um círculo de debate e escuta. As cadeiras não devem estar voltadas para o quadro, mas sim para o centro. No meio do círculo, podem ser colocados elementos que remetam à história: tecidos africanos, um berimbau, uma partitura musical, um pandeiro, alguns livros, entre outros.

Os/as estudantes permanecem juntos/as, sem divisão inicial em grupos, assumindo papéis de ouvintes ativos, escutam sem interrupções durante a contação. Além disso, serão observadores do percurso narrativo, isto é, atentos aos deslocamentos do personagem, aos nomes de ruas, às imagens evocadas. Criadores de sentido, ou seja, participam das dinâmicas sem obrigação de interpretar corretamente. E por fim, Narradores em potencial: assumem, em alguns momentos, a palavra para compartilhar imagens, não explicações.

A narrativa "*São diretos ou estão tortos?*" é contada integralmente, respeitando o ritmo do texto e suas imagens. Não havendo pausas para comentários nem perguntas. A sequência narrativa se organiza a partir de: deslocamento físico (ruas, esquinas, igrejas, mercados); deslocamento imaginativo (planos de libertação, sonhos, projeções); encontro com a cultura negra (música, capoeira, arte); projeção histórica (intelectuais negros/as nomeados); suspensão final (a vida que segue sem reparação). Essa sequência orienta a escuta e estrutura a dinâmica sem ser explicitada aos estudantes

No primeiro momento, será desenvolvida uma breve dinâmica de abertura, concebida como gesto preparatório para a escuta narrativa. Sem antecipar conteúdos ou sentidos do

texto literário, a dinâmica convida os estudantes a mobilizarem percepções sobre saberes e inteligências que não costumam ser nomeados como tais, instaurando um estado de atenção e reflexão anterior à contação da história.

A mediadora apresenta, no quadro, nomes e expressões que atravessam a narrativa a ser contada, sem contextualização prévia. Em seguida, os/as estudantes realizam uma escrita breve a partir de uma das palavras apresentadas, registrando imagens ou pensamentos que ela suscita. Essa atividade não é socializada nem comentada, funcionando como gesto de suspensão e preparação para a contação da história, que se inicia logo após.

A contação da história se inicia de forma contínua, preservando o estado de escuta instaurado anteriormente. A narrativa é apresentada de forma integral, privilegiando a oralidade e o ritmo do texto literário, de modo que a história se inscreva no espaço como experiência compartilhada.

Ao término, os/as estudantes são convidados a permanecerem em círculo para um momento denominado *Pontos de reflexão*, por meio da escrita de uma carta, concebida como gesto narrativo de endereçamento, sem caráter avaliativo ou interpretativo, na qual a palavra literária continua a operar como disparadora de pensamento. Em seguida, ocorre o momento de partilha, no qual algumas produções podem ser lidas em voz alta, de forma voluntária, compondo um espaço de circulação de vozes sem comentários ou sínteses mediadas. A oficina se encerra com a retomada do silêncio e da escuta, não como ausência de palavra, mas como gesto final de suspensão, preservando a abertura dos sentidos produzidos ao longo do encontro.

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DA OFICINA

1º MOMENTO : Boas-vindas e ambientação Tempo: 15 min

Breve apresentação da Oficina, acolhida e explicação dos objetivos.

DINÂMICA DE ABERTURA – Antes da história Tempo: 30 min

Cada estudante recebe uma folha em branco. A orientação é enunciada de forma simples. Antes de ouvir a história, escreva uma frase curta começando por: **Eu ainda não sei, mas imagino que...** Não se solicita que a frase esteja relacionada à escravidão, à história do Brasil ou a qualquer conteúdo específico. A proposta é que os estudantes escrevam a partir de uma expectativa, imagem ou pensamento que antecede a narrativa.

O tempo de escrita é breve (10 a 15 minutos). As frases não são lidas nem comentadas neste momento. Os estudantes são orientados a guardar a folha consigo. A dinâmica de abertura não tem caráter explicativo, mas prepara a escuta. A escrita breve anterior à

contação desloca os estudantes da antecipação de sentidos para uma postura de atenção, permitindo que a história seja vivida como experiência.

Na sequência, a mediadora dá início à contação da história, preservando o estado de escuta instaurado no momento anterior.

Escuta - Contação do conto - São diretos ou estão tortos?

Tempo: 40 min

**Histórias Da Preta – Heloisa Pires Lima
Conto III - São Diretos Ou Estão Tortos?**

* Versão resumida do conto

Sabe o que é ser escravizado e ter alguém mandando em você o tempo todo? E por trezentos anos? Foi assim no Brasil, o lugar onde mais tempo durou a escravização de africanos homens, mulheres e, pior de tudo, de crianças. Mas uma confusão que costuma acontecer é imaginar que todas as pessoas negras trabalhavam como escravizadas. Nesse tempão todo, algumas puderam pôr em prática as estratégias de libertação e conseguiram libertar a si mesmas e tornar livres seus filhos e netos.

Estevão era um menino negro que passeava pelas ruas do Rio de Janeiro no ano de 1864. Seus pais haviam morrido quando ele era muito pequeno, numa fuga, pois eram pessoas escravizadas. Ele então foi criado por uma amiga de sua mãe que era livre. E lá ia ele pela rua da Constituição - tinha que comprar linha para ela, que era costureira de primeira.

Dobrou depois a rua da Boa Viagem só para ver Maria, que ele amava. Mas ela gostava de um menino que morava na rua dos Ourives. Um dia ainda iria conquistá-la, declarando-se publicamente bem no meio do Campo da Aclamação. Achou melhor ficar longe dessa ideia e foi para a rua do Oriente. Caiu na rua do Valongo, que era de arrepiar: ali ficava o maior mercado de gente da cidade. Mas, ao contrário de outros meninos, Estevão não tinha medo de passar por ali.

Às vezes ele ficava pensando como poderia libertar todo o mundo.

Pensando assim, percebeu-se caminhando na rua da Guarda Velha. Quebrou outra esquina e caiu na rua do Cárcere. Não gostou da sequência e resolveu entrar na igreja. O pároco ensaiava uma peça musical de um grande compositor e organista, o padre José Maurício Nunes Garcia, que havia sido mestre de música da capela real e tinha morrido fazia uns trinta anos. Estevão já vira uma pintura que retratava o artista negro. E, enquanto escutava sua música maravilhosa, imaginava se poderia ter tanto sucesso quanto ele.

O menino deixou o lugar santo e correu para a rua do Ouvidor, porque já ouvia o berimbau ao longe. O que gostaria mesmo era de aprender capoeira e entrar na roda. Aqueles sim eram guerreiros: rodopiavam no ar e venciam com dupla sabedoria — a dos golpes e a do

humor. Estevão ficou ali por um bom tempo, até o sino da Candelária repicar e ele lembrar que tinha que ir correndo para a escola. Hoje era um dia muito importante. Será que ele iria ser premiado? É que ele era aluno da Academia Imperial de Belas-Artes, onde todo ano os melhores alunos recebiam medalhas do imperador. Nem todos os meninos negros viveram como Estevão. Escravizados ou livres, porém, todos lidaram com enredos para ampliar seu espaço de vida, cerceado pela sociedade violenta.

Alguns brasileiros negros, apesar do tempo cruel, foram geniais - como o escritor Machado de Assis e o artista Aleijadinho, só para começar a lista.

Muitos viraram nome de rua, como o geógrafo, cartógrafo, urbanista, arquiteto, historiador, sociólogo, literato, tupinólogo e político Teodoro Sampaio. Ou como Cruz e Sousa, poeta de grande sensibilidade. Ou políticos como a gaúcha Luciana de Abreu, que discursava defendendo os direitos das mulheres, e isso no século XIX. Outro que também brigou por uma maior cidadania no século passado foi o líder da Revolta da Chibata, o marinheiro João Cândido. São muitos e muitos, mesmo nos dias de hoje, e seria preciso escrever uma montanha de livros contando suas histórias. Mas quem não virou nome de rua pode ser que tenha acabado morando nas ruas. Depois de trezentos e tantos anos escravizados, finalmente uma lei os libertou — mas não cuidou deles. É como se tivesse havido uma guerra e depois ninguém tivesse cuidado dos feridos. Quem estava em melhores condições, sobreviveu melhor; quem estava muito machucado, sobreviveu com maior dificuldade.

PONTO DE REFLEXÃO

Tempo: 30 min

- ❖ Encerrada a contação, instaura-se um momento de reflexão coletiva, denominado *Pontos de reflexão*, no qual haverá circulação de falas breves, acionadas por enunciados e reflexão. Um espaço de circulação de vozes, não de debate. Os enunciados apresentados não funcionam como questões a serem respondidas, mas como dispositivos de escuta e pensamento, que permanecem em suspensão no espaço da roda.
 - Quem pode ser reconhecido como intelectual?
 - Que formas de pensamento aparecem fora da escola?
 - Pensar pode ser uma forma de resistência?
 - Que saberes o corpo, a arte e a cidade produzem?
- ❖ Os pontos de reflexão não se referem diretamente ao enredo da história narrada, nem solicitam sua interpretação. Partem da experiência de escuta para instaurar um campo ampliado de pensamento, no qual os sentidos não são fechados, mas colocados em

circulação.	
INTERVALO – Lanche	Tempo: 30 min
ATIVIDADE CRIATIVA	Tempo: 50 min
❖ Cada estudante escolhe um personagem citado ou sugerido pela história: Estevão, Maria, um capoeirista da roda, um estudante negro da Academia Imperial, um intelectual citado no final do texto, ou alguém anônimo que nunca virou nome de rua e escreve uma carta que não será enviada. A carta pode falar de um desejo, de um medo, de um plano, de algo que ficou entalado. Não há modelo e não há correção. ❖ A carta é tratada como gesto narrativo, não como tarefa. Não há tema obrigatório; não há correção, nota ou devolutiva.	
PARTILHA – Vozes em circulação	Tempo: 25 min
❖ Quem quiser, lê sua carta em voz alta. Quem não quiser, entrega fechada ou guarda. A mediadora apenas agradece cada leitura, sem comentários interpretativos. Cada estudante escreve, no verso da carta, apenas uma frase iniciada por: Essa história me fez andar por...	
ENCERRAMENTO – O que segue andando	Tempo: 15 min
Como fechamento, os estudantes são convidados, de forma voluntária, a expressar oralmente uma frase iniciada por Depois dessa história, ficou andando em mim.... As falas devem ser breves e não comentadas. A oficina se encerra sem síntese final da mediadora, respeitando a abertura dos sentidos produzidos.	

QUARTA OFICINA: HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIA

A quarta oficina tem como referência a obra **Os dengos na Moringa de Voinha**, da autoria de Ana Fátima, narrativa que, embora inscrita no campo da literatura infantil, mobiliza temas como oralidade, memória afetiva e ancestralidade, cultura africana, identidade, possibilitando leituras complexas e significativas junto as/aos estudantes. A autora utiliza uma moringa de barro como símbolo para guardar lembranças de carinho, afeto, como forma de valorização das tradições afro-brasileiras e os laços familiares através de palavras de origem africana.

Figura 8 – Capa do Livro **Os dengos na moringa de Voinha**



Fonte: Fátima e Rodrigues (2023).

É uma obra literária infantil, com ilustração de Fernanda Rodrigues e publicada pela **Brinque-Book** (2023). Ana Fátima Cruz dos Santos é educadora, pesquisadora, escritora, candomblecista e ativista do movimento negro, e nasceu em Salvador-Ba. Licenciada em Letras Vernáculas, é Especialista em Docência do Ensino Superior e Mestra em Crítica Cultural pela UNEB – Universidade do Estado da Bahia. É Doutora pelo Programa de Crítica Cultural - Letras/UNEB (2020-2024), onde realiza estudos em Literatura negra. Foi organizadora e realizadora do Projeto Omi Lolá (2015-2016) para as infâncias com personagens protagonistas negros em obras de autorias baianas.

Professora na rede municipal de Camaçari, cidade industrial situada na região metropolitana de Salvador, atua também na Formação Continuada de Professores pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e realiza trabalhos voltados para livros didáticos e paradidáticos infanto-juvenis. Pesquisa a educação para as relações étnico-raciais, bem como sobre a produção de materiais didáticos para a Educação Escolar Quilombola sob a ótica da Linguística Aplicada. A autora tem publicados vários livros infantis, entre eles, **As tranças da minha mãe** (2018) e **Makeba vai à escola** (2019). Por duas vezes, recebeu o prêmio de Melhor Poesia em concursos literários realizados na Bahia (Literafro, 2025).

Cabe lembrar que a literatura infantil e juvenil tem um papel insubstituível na construção da identidade e na educação racial. “[...] Este potente objeto de arte pode contribuir para a formação racial das crianças e jovens brasileiros. E ainda, esses livros podem atuar como um eficaz letramento racial, contribuindo para uma formação” dentro da diversidade por meio de

saberes ligados à racialidade” (Rosa, 2021, s/p). Ao oferecer imagens positivas e dignas de personagens negras, essas histórias empoderam crianças e jovens negros, ao mesmo tempo em que educam todos sobre a riqueza da diversidade e a importância do respeito e da equidade racial. É um chamado para o uso consciente e transformador da arte literária.

Conforme Rosa (2021), a literatura negro afetiva, celebra a humanidade e as emoções positivas, priorizando a representação digna e protagônica de personagens negros, e explorando elementos da cultura e religiosidade africanas. Uma característica importante é que não se restringe à identidade racial do autor, podendo o autor ser negro ou não, e não precisando, necessariamente, se autodeclarar como tal.

A obra **Os dengos da moringa de Voinha** se alinha ao conceito de "Literatura negro afetiva", criado pela escritora Sônia Rosa (2019), pois é foco intenso nos laços de carinho, proteção, memórias doces e a construção de um ambiente seguro e amoroso considerado fundamento neste conceito. A história retrata o vínculo amoroso entre neta e avó, tendo como símbolo a moringa de barro, recipiente tradicional presente em comunidades quilombolas e carregado de significados culturais.

O texto poético e simbólico, convida os/as estudantes a perceberem como os gestos cotidianos, as lembranças e os objetos de estimação guardam histórias de afeto, de resistência, pertencimento e identidade. Mais do que uma narrativa, a moringa simboliza a ligação entre gerações, o reservatório de memórias e saberes que reverberam da ancestralidade africana, aquela que habita o corpo, a palavra e a casa, por meio das histórias que são disseminadas através de gerações.

A obra destaca como pontos a moringa como símbolo, que é um tipo de jarro de barro utilizada para conservar água, que guarda memórias afetivas, sendo também testemunha silenciosa dos momentos simples e afetuosos da casa. Memórias sensoriais fortes ligadas ao cheiro, ao toque e à música permeiam a narrativa, além de ser um retrato poético das tradições e dos pequenos gestos que mantêm viva a história da família.

A oficina é intitulada **Histórias de vida e memória**, de natureza estético-literária, centrada na contação de histórias como prática de escuta e produção de sentidos, tomando a oralidade como eixo fundamental na construção da memória afetiva e na transmissão de saberes. Os conhecimentos mobilizados dizem respeito às histórias de vida e à oralidade, compreendidas como formas de preservação da ancestralidade e da tradição cultural. Tem como objetivos refletir sobre a importância da oralidade na constituição das memórias afetivas; identificar, na obra, elementos relacionados à ancestralidade e à tradição oral; promover a valorização da identidade dos/as estudantes e o respeito às diferenças culturais; bem como

possibilitar a criação de textos autorais e sua partilha em contextos de escuta e apresentação coletiva, favorecendo a reconexão com as próprias narrativas de vida, sem reduzir o texto literário a práticas instrumentalizadas.

As atividades serão desenvolvidas através de uma metodologia centrada na escuta, na oralidade e na produção autoral, a partir da contação da história. Os dengos na moringa de Vóinha. Os estudantes serão convidados a refletir sobre aspectos linguísticos e culturais presentes na narrativa, especialmente aqueles relacionados às heranças africanas e afrodiaspóricas, compreendendo tais elementos como marcas históricas e culturais constitutivas da sociedade brasileira, e não apenas como dados vocabulares.

As atividades propostas articulam oralidade, escuta e criação textual, compreendidas como formas de expressão e construção de sentidos, favorecendo o reconhecimento das próprias vivências e memórias em diálogo com as narrativas ouvidas. Ademais, buscam promover a valorização da diversidade cultural, reflexões sobre identidade, pertencimento e ancestralidade, evitando a redução do texto literário a práticas de caráter instrumental.

Parto da compreensão de que, nas culturas africanas e afrodiaspóricas, a oralidade constitui um modo fundamental de preservação e transmissão de saberes, valores e histórias. Conforme destaca Hampâté Bâ (2010), a tradição oral funciona como uma memória viva, capaz de manter vínculos entre passado e presente, assegurando a continuidade cultural e identitária dos povos africanos. Assim, a oralidade é entendida como forma legítima e potente de produção de conhecimento.

Nesse contexto, o papel do(a) professor(a) é concebido como o de mediador(a) do processo formativo, alguém que escuta, provoca reflexões e cria condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos na construção de sentidos e narrativas. A partir da história Os dengos na moringa de Vóinha, a oficina busca suscitar reflexões sobre memória, tradição e laços afetivos que atravessam gerações, reconhecendo a contação de histórias como espaço de experiência estética, partilha e autoria.

DESCRIÇÃO DA OFICINA 4 - Histórias de vida e memória
As atividades da oficina serão organizadas em etapas articuladas, com duração aproximada de 2 a 3 horas, respeitando o ritmo do grupo, os tempos da escuta e as dinâmicas próprias da narrativa oral. O espaço deve ser organizado de forma circular, com estudantes e mediadora dispostos no mesmo nível, evitando hierarquizações rígidas e favorecendo a horizontalidade das relações.

O círculo simboliza coletividade, pertencimento e continuidade, elementos presentes na tradição oral africana, além de possibilitar o contato visual entre os participantes, fortalecendo a atenção, a escuta e o vínculo durante a contação. Sempre que possível, o ambiente é preparado de maneira acolhedora, com iluminação suave e disposição que minimize interferências externas, de modo a favorecer a concentração e o envolvimento com a narrativa.

Serão utilizados recursos diversos que dialogam com a oralidade, a memória e a materialidade simbólica da narrativa, tais como instrumentos musicais, tecidos de referência africana, moringas de barro, mapa da África e outros objetos do cotidiano doméstico evocativos do universo da história. Como também a utilização de imagens relacionadas à obra e ao ambiente familiar: cenas do cotidiano, objetos simbólicos, fotografias de famílias e de gerações, além de materiais básicos para criação autoral e composição visual e escrita das produções dos/as estudantes.

Os resultados esperados estão relacionados à ampliação das experiências de escuta, diálogo e expressão dos/as estudantes, reconhecendo a oralidade como forma legítima de produção e circulação de saberes. Assim como a valorização das tradições africanas e afrodiaspóricas na constituição das identidades, o fortalecimento do pertencimento cultural e do respeito à diversidade. A expressão autoral dos/as estudantes por meio da palavra oral e escrita, também será incentivada com criação de textos breves que traduzam percepções, afetos e sentidos mobilizados pela narrativa, sem reduzir a literatura a práticas instrumentalizadas.

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

1º MOMENTO - Boas-vindas e ambientação

Tempo: 20 min.

Breve apresentação da Oficina, acolhida e explicação dos objetivos.

DINÂMICA DE ABERTURA: O que trago comigo

Tempo: 20 min

- ❖ Os/as estudantes serão convidados/as a dizerem em uma palavra ou pequena expressão, algo simbólico que sentem que trazem consigo: um gesto aprendido, um cheiro, uma palavra, um costume, uma lembrança ou um ensinamento recebido de alguém mais velho. O/a professor(a) inicia, compartilhando um exemplo pessoal, de modo a criar um ambiente de confiança e escuta.

MOTIVAÇÃO INICIAL

Tempo: 20 min

- ❖ A música é utilizada como recurso de sensibilização e preparação da escuta, criando um ambiente simbólico que antecede a narrativa oral e favorece a conexão afetiva dos/as estudantes com a história a ser contada.

Música sugerida

Anda roda meu pandeiro, anda roda sem cessar

Quando o pandeiro parar, uma história irei contar.

Anda roda meu pandeiro, anda roda sem cessar

Quando o pandeiro parar, uma história irei contar.

Cantos e contos de todos os cantos eu vim contar

Quanto encontros azuis e amarelos irão brotar

Cantos e contos de todos os cantos eu vim contar

Quanto encontros azuis e amarelos irão brotar.

Anda roda meu pandeiro, anda roda sem cessar

Quando o pandeiro parar, uma história irei contar.

(Repete)

Anda roda meu pandeiro, anda roda sem cessar

Quando o pandeiro parar, uma história irei contar (Oliveira, 2021)

2º MOMENTO Escuta e sensibilidade: a contação da história**Tempo: 30 min**

- ❖ Neste momento, a proposta prevê que o/a professor(a) inicie a atividade valorizando a musicalidade da língua e utilizando a própria voz como principal instrumento de mediação da narrativa. Considera-se fundamental a atenção aos timbres, às nuances vocais e aos sons do entorno, bem como o ajuste da projeção da voz às características físicas do espaço em que a contação ocorreria, conforme aponta Sisto (2012).
- ❖ Após a contação da história Os dengos na moringa de Vóinha, seriam apresentadas questões disparadoras destinadas a mobilizar a roda de conversa e a orientar as atividades criativas desenvolvidas na sequência.
- ❖ A narrativa deve ser conduzida pausadamente, valorizando a musicalidade da língua, os silêncios e as imagens evocadas pelo texto. Durante a contação, a moringa será apresentada como objeto simbólico que guarda não apenas água, mas gestos de cuidado, afetos e memórias transmitidas entre gerações, abrindo espaço para que os(as) estudantes estabelecessem relações com suas próprias experiências familiares.

Os dengos na moringa de Voinha – Ana Fátima
Entre lembranças que insistem em voltar

Voinha Marina tem uma moringa entre a sala de estar e a cozinha na casa do interior.

A moringa de barro de Voinha parecia uma pessoas de pé sempre a vigiar nossos passos pela casa. Desde sempre, vi a moringa de Voinha lá. Nunca perguntei quantos anos ela tem e ela nunca pareceu envelhecer, sempre com a mesma cor avermelhada igual a dendê e uma barriga imensa que mais lembra o baobá do quintal.

Quando olho a moringa de Voinha, lembro do cafuné que mainha faz nos meus cabelos crespos com nós que só ela sabe desatar.

Quando olho para a moringa de Voinha, sinto o cheiro do angu temperado por tia.

Às vezes, vem a vontade de comer o caruru da dona Maria, pois em setembro, o pratinho do santo está sempre ao lado da moringa.

Quando olho para a moringa de Voinha, ouço painho tocando cuíca na beira da varanda, cantando sambas para minha irmã caçula dançar.

Ela dança bem!

Quando olho para a moringa de Voinha, corro para acama em noite de trovoadas e me cubro com o lençol de fuxico que ela costurou só para mim.

O calor dos botões de fuxico lembra o abraço quentinho de Voinho que, como bom capoeirista, ginga o corpo dele e o meu no ar...

E em um segundo, firma meus pés no chão com rapidez de um relâmpago e a energia do malungo Zumbi.

Quando olho para a moringa de Voinha, me envolvo na dança de fumaça vinda do fogão à lenha, que nos aquece nas manhãs de inverno.

Como uma artesã, Voinha, pacientemente, prepara a cova de forno com um apanhador de madeira, esculpido pelos seus dedos habilidosos, e separa os tocos de pau bom de queimar.

Ao empilhar os pequenos troncos, desfia e aconchega cada um deles como quem cata camarão seco no balaio. Por fim, Voinha forra o interior com as palhas de coco ou do tronco da bananeira e acende a chama da cabeça do fósforo. Que som mágico é o risco do palito de fósforo na lateral da caixa áspera!

Junto ao cheiro único do feijão cozido à lenha, admiro os círculos de fumaça no ar, confundidos ao aroma e junto vai meu olhar...

Por detrás da cacunda de Voinha, se deita a moringa, sempre a mangar dessa minha maneira de receber os dengos da minha família... Que cabem todos na moringa de Voinha.

DIÁLOGO E REFLEXÃO – Roda de conversa

Tempo: 40 min

- ❖ Ao término da contação da história, propõe-se a abertura de uma roda de conversa com o objetivo de instigar a escuta sensível e o diálogo a partir das impressões despertadas pela narrativa. Os/as estudantes são convidados/as a compartilhar sentimentos, pensamentos e lembranças evocadas pela história, fortalecendo o vínculo com suas memórias afetivas.

Na sequência, será desenvolvida a atividade criativa, centrada na expressão simbólica e na escrita autoral. A proposta consiste na elaboração de uma criação individual ou coletiva a partir da pergunta disparadora: O que cabe na minha moringa? As produções buscam

expressar, por meio da palavra escrita e de imagens simbólicas, os afetos, lembranças e sentidos mobilizados pela história, sem caráter avaliativo ou prescritivo.

- ❖ Como questões disparadoras, poderão ser mobilizadas perguntas como:

Que sentimentos essa história desperta?

O que a moringa pode simbolizar na narrativa?

Que lembranças ou cheiros da infância cada um guarda dentro da sua “moringa”?

Ancestralidade e memória de vida

- ❖ Esta etapa deve promover a reflexão sobre a ancestralidade como elemento constitutivo da memória individual e coletiva, no contexto das experiências afrodiaspóricas, reconhecendo os mais velhos como referências de saber, história e pertencimento.

Compartilhamento de memórias

- ❖ Convidar os/as estudantes a compartilharem lembranças, ensinamentos, ditados, histórias de vida ou práticas culturais transmitidas por pessoas mais velhas da família ou por figuras de referência em suas comunidades. Esse momento deve valorizar a escuta sensível, o respeito às experiências narradas e o reconhecimento das memórias como formas legítimas de conhecimento e de continuidade cultural.

Mediação cultural e ancestralidade

- ❖ Como mediação, contextualizar que em muitas culturas africanas e afrodiaspóricas, a memória não se restringe ao passado, mas se atualiza nas relações, nos gestos, nas narrativas e nos modos de viver transmitidos entre gerações. A ancestralidade pode ser compreendida como um elo vivo entre passado, presente e futuro, no qual os mais velhos ocupam um lugar central como guardiões da memória coletiva.
- ❖ Na contemporaneidade, avós, educadores, artistas, lideranças comunitárias e contadores de histórias podem ser compreendidos como guardiões da memória coletiva, na medida em que preservam e compartilham saberes, experiências e histórias por meio da palavra e da convivência.

3º MOMENTO – A linguagem e suas raízes

Tempo: 20 Min.

- ❖ Neste momento, a proposta volta-se para a reflexão sobre a língua como espaço de memória e identidade. O/a professor(a) poderá lançar perguntas abertas que despertem curiosidade e afeto pela linguagem, tais como:
Vocês já ouviram palavras como painho, mainha, angu, caruru no cotidiano?

O que essas palavras fazem vocês lembrarem?	
O que uma palavra pode nos contar sobre a história de um povo?	
INTERVALO - Lanche	Tempo: 30 min
4º MOMENTO - Atividade criativa	Tempo: 40 min
Criação autoral: o que cabe na minha moringa?	
❖ A partir da escuta da história Os dengos na moringa de Vóinha e das narrativas compartilhadas na roda de conversa, os/as estudantes serão convidados/as a realizarem uma criação autoral que articule memória, palavra e símbolo. ❖ Cada estudante (ou grupo, a depender da dinâmica da turma) deverá escolher um elemento simbólico presente na narrativa, como: a moringa, o dengo, o gesto de cuidado, o cheiro, a voz da avó ou uma palavra marcante e, a partir dele, produzir um texto breve de caráter autoral, podendo assumir a forma de: fragmento narrativo, microconto, poema curto, texto híbrido (prosa poética). ❖ O texto deverá responder, de forma livre e simbólica, à provocação: O que cabe na minha moringa? ❖ Como parte da criação, o texto será acompanhado por uma composição visual de caráter simbólica, construída por meio de colagens, tecidos, recortes, palavras impressas, elementos naturais ou objetos significativos trazidos pelos/as próprios/as estudantes. Essa composição não tem caráter ilustrativo, mas expressivo, funcionando como suporte visual da palavra e da memória evocada. ❖ As produções serão partilhadas oralmente em um momento coletivo de escuta, compondo um mosaico narrativo que poderá integrar o sarau de encerramento.	
5º MOMENTO – Encerramento	Tempo: 30 min
Como finalização, propõe-se uma atividade de partilha das criações produzidas pelos/as estudantes a partir da escuta da história Os dengos na moringa de Voinha. Deve-se acolher os sentidos construídos ao longo da experiência narrativa, valorizando a expressão individual e coletiva, sem estabelecer hierarquias ou interpretações corretas. As criações podem assumir diferentes formas: textos breves, frases, palavras soltas, pequenas narrativas orais, imagens simbólicas ou outras expressões escolhidas pelos/as estudantes de acordo com as dinâmicas propostas ao longo da oficina. A apresentação não é obrigatória, respeitando-se o desejo de silêncio ou de reserva daqueles que preferirem não compartilhar publicamente suas produções. Não há síntese final, nem interpretativa por parte da mediadora. O encerramento se	

dá na pluralidade de vozes, afetos e sentidos que emergem da partilha, reconhecendo a literatura como experiência aberta, estética e formativa. A atividade de encerramento reafirma a contação de histórias como prática afroreferenciada que valoriza a escuta, a oralidade, a autonomia dos sujeitos e a construção coletiva de sentidos.

**QUINTA OFICINA - BELEZA E
AUTOESTIMA: OLHAR-SE COM
ORGULHO**

A quinta oficina do percurso formativo: *Beleza e autoestima: Olhar-se com orgulho* e tem como narrativa de referência a história Okpija, integrante da coletânea **Ulolomma**: a casa da beleza e outros contos - do escritor nigeriano Sunday Kechukwu Nkeechi, conhecido como Sunny, com ilustrações de Denise Nascimento, publicada pela Editora Paulinas.

Figura 9 - Okpija



Fonte: Sunny e Denise Nascimento (2006).

Sunday Kechukwu Nkeechi (1974), conhecido como Sunny, nasceu em Nkalagu, na Nigéria, e cresceu na cidade de Oba, no sul do país. Seu nome de batismo carrega significados associados à espiritualidade e à esperança, podendo ser traduzido como “poder de Deus” e “amanhã será melhor”. Desde a infância, demonstrou interesse pela literatura, iniciando sua produção escrita ainda aos oito anos de idade, inspirado por leituras que o marcaram.

A relação do autor com o Brasil teve início ainda na juventude, motivada, segundo relatos, pela admiração pela cultura brasileira, despertada simbolicamente ao ver uma imagem do jogador Pelé. Estabelecido no país há mais de uma década, Sunny encantou-se pela língua portuguesa, formou-se em Letras e em Educação Física e passou a atuar como professor e contador de histórias, se dedicando à difusão da tradição oral africana em escolas, eventos culturais e espaços educativos.

Sunny se define como um “recontador de histórias”, assumindo o compromisso de compartilhar narrativas tradicionais de seu povo e de outras regiões do continente africano, adaptando-as ao contexto brasileiro sem esvaziar seus sentidos culturais. Sua produção literária tem como eixo central a valorização da cultura africana e a promoção da representatividade negra na literatura destinada ao público infantil e infantojuvenil.

Entre suas principais obras publicadas pela Editora Paulinas, destacam-se **Ulolomma: a casa da beleza e outros contos** (2006), **As Aventuras de Terty, a Tartaruga** (2012), **Contos da Lua e da Beleza Perdida** (2013) e **O Natal de Nkem** (2014). O autor defende que a literatura africana ocupa papel fundamental na construção da autoestima de crianças negras, frequentemente invisibilizadas ou estereotipadas no universo dos livros, e afirma a importância de que crianças brasileiras tenham acesso à diversidade cultural do continente africano por meio de narrativas que valorizem suas histórias, estéticas e modos de existir.

A coletânea **Ulolomma: a casa da beleza e outros contos** se insere nesse projeto literário e cultural, reunindo histórias que resgatam elementos simbólicos da chamada “Mãe África”, com especial atenção à figura feminina, a beleza e às relações comunitárias. Embora classificada editorialmente como literatura infantil, a obra apresenta camadas de leitura que possibilitam sua abordagem junto a públicos mais amplos, incluindo adolescentes, sobretudo quando mediada por propostas pedagógicas que privilegiem a escuta, a reflexão e a abertura de sentidos.

A história que fundamenta esta oficina gira em torno de Okpija, uma jovem cuja beleza singular a distingue de todas as outras mulheres de sua comunidade. Dotada de uma aparência amplamente admirada a ponto de despertar a inveja das deusas africanas e a admiração irrestrita dos homens. Okpija cresce consciente de sua condição e passa a se relacionar com o mundo a partir desse lugar de exceção. Ao atingir a idade de se casar, recusa sistematicamente todos os pretendentes, pois considera que nenhum deles corresponde à grandeza de sua beleza. Mesmo diante da insistência de reis e homens de diferentes regiões da África, que lhe oferecem presentes e dotes na tentativa de conquistá-la, Okpija mantém sua recusa. Sua beleza, longe de se traduzir em pertencimento ou vínculo, converte-se progressivamente em isolamento.

É nesse contexto que a narrativa introduz um elemento de deslocamento e surpresa. Enquanto pescadores entoam canções sobre a fama e as rejeições de Okpija, três peixes, ouvindo essas cantigas, decidem tentar a sorte. Incapazes de se aproximar da jovem em sua forma original, pedem a Deus que lhes conceda, temporariamente, a forma humana. Atendido o pedido, os três irmãos transformam-se em homens e partem ao encontro de Okpija, oferecendo-lhe pérolas retiradas do fundo do mar.

Encantada tanto pelos presentes quanto pelos visitantes, Okpija vê-se diante de uma escolha inédita: incapaz de decidir-se por apenas um deles, opta por casar-se com os três. O casamento, celebrado em meio a grande festa, surpreende a comunidade e marca uma inflexão decisiva na trajetória da personagem.

Após as núpcias, os maridos precisam retornar ao mar, mas, receosos de revelar sua verdadeira natureza, simulam uma viagem e tentam dissuadir Okpija de acompanhá-los. Diante da insistência da jovem, escolhem um caminho longo e difícil, na esperança de que ela desista. Ao chegarem ao mar, entretanto, o segredo vem à tona: um a um, os maridos retomam sua forma de peixe e desaparecem nas águas, até que o último revela a verdade antes de seguir o mesmo destino.

Sozinha, desolada e tomada pelo remorso, Okpija se vê confrontada com suas próprias escolhas. Envergonhada e descrente de que sua história seria compreendida, decide não retornar à aldeia. Em um gesto final de ruptura, se lança ao mar para seguir os maridos. Acolhida pelos três peixes, tem sua vida preservada por intervenção divina, mas é transformada em peixe, passando a viver para sempre no fundo do oceano. A narrativa conclui afirmando que, até hoje, há na costa africana uma espécie de peixe cujas características lembram traços humanos, considerados descendentes de Okpija.

DESCRIÇÃO DA OFICINA 5	Beleza e autoestima: Olhar-se com Orgulho
------------------------	---

A oficina foi concebida para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com duração aproximada de 2h30 a 3h, tendo como ponto de partida a narrativa africana Okpija, da coletânea **A Casa da Beleza**, de Sunny. O espaço é organizado de forma circular, priorizando a roda como dispositivo de escuta, diálogo e partilha, em consonância com a tradição oral africana. A disposição busca favorecer a aproximação entre os participantes, a atenção à narrativa e a criação de um ambiente acolhedor, propício à fruição literária e à expressão dos sentidos construídos ao longo da oficina.

Os estudantes assumem o papel de ouvintes ativos e coprodutores de sentidos,

participando das dinâmicas propostas por meio da escuta atenta, da oralidade, do silêncio e da expressão criativa. Ao longo da oficina, são convidados a interagir com a narrativa, compartilhar percepções, memórias e criações, de forma voluntária, respeitando a autonomia individual e o ritmo do grupo. Essa postura busca deslocar o estudante de uma posição passiva para uma participação sensível e protagonista no processo formativo.

A proposta metodológica tem como objetivo promover um espaço de escuta, reflexão e criação a partir da narrativa africana *Okpija*, possibilitando que os(as) estudantes reflitam criticamente sobre beleza, autoestima, orgulho e escolha, considerando as tensões entre o olhar do outro e os processos de construção da própria imagem, sem impor interpretações ou valores normativos.

A organização do espaço constitui um elemento central da metodologia. As cadeiras são dispostas em círculo, criando uma disposição horizontal que rompe com a lógica tradicional de sala de aula e da hierarquia frontal. Essa configuração permite que mediadora e estudantes se vejam e se ouçam igualmente, favorecendo uma escuta compartilhada e uma experiência de participação simbólica comum a todos. No início da oficina, os cadernos e materiais escolares não são utilizados, reforçando a imersão na narrativa e na experiência coletiva.

A oficina é estruturada em quatro momentos articulados. No primeiro, propõe-se uma dinâmica de acolhimento, intitulada “Uma palavra que fica na superfície”, destinada a sensibilizar os estudantes e preparar a escuta, criando um espaço seguro e atento para a narrativa que será apresentada

No segundo momento, ocorre a contação oral da história de *Okpija*. A mediadora conduz a narrativa de forma contínua e imersiva, sem intervenções interpretativas, permitindo que os estudantes construam mentalmente imagens, sentimentos e questionamentos. A história segue um percurso que estrutura a oficina: a beleza reconhecida e admirada, o orgulho como forma de afirmação e isolamento, a escolha diante do desejo e do olhar do outro e a transformação como consequência das decisões tomadas. Essa sequência não é explicitada, permanecendo latente como eixo orientador da escuta e reflexão.

Em seguida, os estudantes participam de uma roda de conversa, articulada em cinco questões que estimulam a reflexão crítica sobre orgulho, valor, expectativa, beleza e transformação. Essa etapa busca promover um diálogo aberto e horizontal, no qual cada estudante tem a oportunidade de expressar suas percepções, construindo mentalmente imagens, afetos e perguntas a partir da história e ouvir diferentes pontos de vista sem a imposição de respostas corretas ou julgamentos.

No quarto momento, a oficina mobiliza a criatividade por meio da decoração de uma *Máscara de Identidade Dupla* e da *produção de narrativas individuais*. Cada estudante recebe uma máscara previamente preparada, dividida em dois lados: o lado humano, que representa a beleza e o orgulho de Okpija, e o lado marinho, que remete à transformação da personagem em peixe e à vida no oceano. Os estudantes decoram cada lado utilizando diferentes materiais, escolhendo como expressar simbolicamente os aspectos da história que desejam destacar. Em seguida, produzem uma narrativa individual, a *Justificativa de Okpija*, refletindo sobre o conflito, a decisão e a aceitação da personagem, relacionando a transformação da protagonista às próprias interpretações e experiências.

O fechamento consiste em um momento coletivo de compartilhamento das máscaras e narrativas, sem comentários avaliativos por parte da mediadora, preservando a liberdade interpretativa e o caráter simbólico da experiência. Ao longo de toda a oficina, os estudantes desempenham papéis de ouvintes ativos, refletindo, imaginando e criando a partir da história, de modo que a experiência se dá por meio da dimensão estética, afetiva e crítica, e não pela transmissão de conceitos prontos.

Essa metodologia se fundamenta em princípios da educação narrativa e da valorização da oralidade africana, reconhecendo o potencial das histórias para promover a reflexão sobre identidade, autoestima e relações sociais, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de sentidos próprios pelos estudantes.

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

1º MOMENTO: Boas-vindas e ambientação

Breve apresentação da Oficina, acolhida e explicação dos objetivos.

Descrição da dinâmica de abertura: Uma palavra que fica na superfície Tempo: 20min

Antes do início da contação da história, propõe-se um breve momento de abertura. A mediadora convida os estudantes a dizerem uma única palavra, apenas uma, que represente algo que costuma aparecer quando as pessoas os olham. A orientação é que a palavra seja dita sem explicações, justificativas ou comentários.

A mediadora inicia a atividade, oferecendo uma palavra simples como exemplo. Em seguida, a palavra circula pelo grupo, respeitando-se a possibilidade de silêncio: quem não desejar se manifestar pode apenas passar.

Não há comentários, interpretações ou devolutivas por parte da mediadora ou dos colegas. A dinâmica se encerra sem fechamento explicativo, funcionando como um gesto inicial de escuta e preparação sensível para a narrativa que será apresentada.

2º MOMENTO - Escuta e sensibilidade: contação da história Tempo: 40 min.

OKPIJA Autoria: Sunny

Havia uma moça de extraordinária beleza chamada Okpija. Sua pele era tão macia quanto a lã. Seus olhos brilhavam como dois diamantes. Era tão bonita que as deusas africanas a invejavam, pois ela recebia muitos elogios e era galanteada por todos os homens. Havia aqueles que nem conseguiam falar diante de tanta formosura.

A moça, ciente de sua dádiva, tornara-se orgulhosa e se aproveitava dessa situação. Quando atingiu a idade de se casar, a sua maior virtude transformou-se em uma maldição, porque, por se achar a mulher mais bonita do mundo, não havia pretendente que estivesse a sua altura. Jamais aceitou um pedido de casamento.

Mesmo tão orgulhosa e prepotente, os homens a desejavam como esposa e pagariam qualquer dote para se casar com ela. Os cantores compunham canções em sua homenagem; reis de todos os cantos da África vinham conhecê-la e tentar a sorte. Recebia muitos presentes deles, mas jamais houve um que a agradasse, e todos voltavam para suas terras sem a esposa sonhada.

Muitos anos se passaram. Um dia, alguns pescadores lançavam suas redes ao mar, enquanto entoavam canções que falavam de Okpija e do modo como ela rejeitava todos os homens, só por se achar muito bonita. Os peixes ouviram as cantigas e três deles resolveram tentar a sorte. Mas como não tinham forma humana, decidiram pedir a Deus que lhes concedesse um corpo por alguns dias. Em agradecimento, eles iriam limpar a água do mar. Deus atendeu-os.

Os peixes, transformados em homens, partiram para a cidade onde morava Okpija. Ao chegarem, apresentaram-se à moça, oferecendo pérolas trazidas do fundo do mar. Okpija gostou deles e também dos presentes. Curiosa, ela perguntou de onde vinham e quem eram. Responderam-lhe que eram irmãos vindos de uma terra bem distante para lhe propor casamento.

Okpija gostou dos três e não conseguia decidir com qual se casaria. Então, resolveu casar com os três. Alguns dias depois, o casamento foi realizado e todos compareceram para, finalmente, ver a bela moça dizer sim, não para um marido, mas para três. Foi uma grande festa.

Terminada a festa das núpcias, os maridos precisavam voltar para casa — o mar — porém, não podiam levar a jovem e bela esposa. Inventaram uma viagem, mas Okpija insistiu em acompanhá-los. Tentavam, a todo custo, dissuadi-la da ideia, dizendo que o caminho era longo e inóspito. Porém, nada do que diziam surtia efeito; Okpija estava firme em seu

propósito.

Assim eles partiram, a jovem esposa e os três maridos. Escolheram o caminho mais difícil e longo, no intento de que a moça se cansasse e desistisse da viagem. Após três dias de caminhada, finalmente chegaram ao mar. Nenhum deles tinha a menor ideia do que dizer a Okpija como consolo, sem que ela descobrisse o segredo.

Um dos maridos pediu licença para se ausentar e correu em direção ao mar, enquanto seu corpo voltava à forma de peixe. O segundo fez a mesma coisa. Surpresa, Okpija pediu explicações ao terceiro marido, o único que restara. Ele decidiu contar-lhe toda a verdade. Enquanto falava, seu corpo retornava à forma de peixe e em dois pulos entrou no mar.

Okpija, desolada e sozinha, não acreditava no que estava acontecendo. Havia rejeitado tantos homens para, no final, casar-se com peixes? E agora, nem os peixes ela tinha... Chorou muito por remorso.

A tarde chegou e Okpija decidiu que não voltaria para a aldeia, pois ninguém acreditaria na sua história. Além de tudo, sentia-se envergonhada. Então resolveu seguir seus maridos: pulou no mar. Seu corpo chegou até o fundo do oceano e foi acolhido pelos três peixes que, compadecidos da moça, pediram a Deus que não a deixasse morrer.

Deus atendeu o pedido, mas Okpija foi transformada em peixe e ali viveu para sempre, em paz com seus três maridos. Até hoje, nessa costa da África, existe uma espécie de peixe que dizem ser os descendentes de Okpija, pois possuem características parecidas com as de seres humanos, como dentes e glândulas que lembram o formato de seios.

3º MOMENTO – Roda de Conversa

- ❖ Após a escuta, os estudantes participam de uma roda de conversa guiada por cinco questões que estimulam a reflexão crítica, permitindo que expressem percepções, compartilhem opiniões e explorem diferentes pontos de vista sobre orgulho, valor, expectativas, beleza e transformação.

1 – Orgulho

Em que momentos o orgulho protege uma pessoa?

Em que momentos ele isola?

2 – Valor

Quem decide o valor de alguém: a própria pessoa ou o olhar dos outros?

3 – Expectativa

É possível escolher quando todo mundo já espera algo de você?

4 – Beleza

A beleza abre caminhos ou cria armadilhas?

Ou as duas coisas ao mesmo tempo?

5 – Transformação

Mudar é perder quem se é ou encontrar outra forma de existir?

INTERVALO – Lanche	Tempo: 30 min
4º MOMENTO - Atividade Criativa	Tempo: 50 min
❖ A atividade consiste em decorar uma <i>Máscara de Identidade Dupla</i> e produzir um final alternativo para a história. Cada estudante recebe uma máscara previamente preparada, dividida em dois lados: ❖ Lado Humano: Representa a beleza e o orgulho de Okpija. Os estudantes decoram utilizando materiais como lantejoulas, tecidos e elementos que remetam à aparência da personagem. ❖ Lado Marinho: Representa a transformação da personagem em peixe e sua vida no oceano. Os estudantes aplicam cores, formas e elementos que expressem o novo mundo da protagonista.	
Roteiro da Construção da Narrativa	
❖ Após a decoração, cada participante escreve um texto reflexivo, a Justificativa de Okpija, considerando: O conflito: Como Okpija se sentiu ao descobrir que seus maridos eram peixes? A decisão: Por que a vergonha diante da aldeia foi maior que o medo do mar? A aceitação: Como é viver como peixe mantendo algumas características humanas? Essa etapa permite que os/as estudantes expressem suas interpretações e conectem os elementos da narrativa à experiência simbólica da transformação, refletindo sobre escolhas, consequências e identidade da personagem. Segue um modelo de monólogo que os participantes podem usar como base. Ele conecta a beleza física descrita no início da história com a transformação final e o sentimento de remorso. ❖ Exemplo de Monólogo: O Sal das Minhas Lágrimas Vejam este rosto. Todos diziam que meus olhos brilhavam como diamantes e que minha pele era macia como a lã. Eu acreditei que era maior que as deusas, maior que qualquer homem que me pedisse em casamento. Meu orgulho era minha coroa, mas ele se tornou minha prisão. Quando descobri que meus três maridos eram, na verdade, peixes que Deus transformou por alguns dias, o chão desapareceu. Eu, que rejeitei reis, fui enganada pelo mar. Senti o peso da vergonha; como eu voltaria para a aldeia? Como olharia para aqueles que antes me bajulavam e agora ririam da minha desgraça?. Pulei no mar não por amor, mas por remorso e para fugir do julgamento do mundo. Aqui no fundo, Deus ouviu o pedido dos peixes e me deu uma nova forma. Agora, minha	

beleza é outra. Meus dentes e meu corpo ainda lembram quem eu fui, mas agora vivo em paz, onde o silêncio das águas é mais doce do que os elogios que um dia me cegaram.

5º Momento -Painel de Linhagens

- ❖ Como a história menciona que os descendentes de Okpija ainda existem na costa da África a oficina pode ser finalizada com a montagem de um painel coletivo. Cada participante fixa sua máscara no painel e escreve, logo abaixo, uma reflexão ou lição que a sua Okpija aprendeu ao longo da narrativa
- ❖ **Exemplo:** Minha beleza era minha lã, mas minha liberdade encontrei nas escamas.

ENCERRAMENTO

Tempo: 20 min

- ❖ A oficina se encerra com um momento de compartilhamento voluntário das máscaras e justificativas, sem devolutiva da mediadora. O objetivo é que cada estudante reconheça a própria experiência, refletindo sobre beleza, autoestima, escolhas e transformação, encerrando a oficina de forma simbólica e coletiva.

SEXTA OFICINA - VIVÊNCIAS AFRODIASPÓRICAS

OFICINA FINAL: HISTÓRIAS QUE NOS UNEM

Esta oficina culminante reúne e articula as experiências vivenciadas ao longo das cinco contações anteriores, configurando-se como um momento de partilha, escuta e encontro com a comunidade escolar. Ao transformar as aprendizagens construídas em um evento coletivo, a proposta busca ampliar os sentidos das narrativas africanas e afrodiaspóricas, deslocando-as do espaço restrito da sala de aula para o campo da convivência, do diálogo e da visibilidade cultural.

Por meio da apresentação das produções elaboradas pelos(as) estudantes, textos, narrativas, montagens e da realização de uma reflexão coletiva, esta oficina propõe um espaço de reconhecimento das vozes juvenis e das múltiplas formas de expressão mobilizadas ao longo do percurso. Trata-se de um momento que não visa à avaliação de resultados, mas à valorização dos processos formativos, evidenciando as relações entre contação de histórias, identidade negra, ancestralidade e práticas pedagógicas afroreferenciadas no 9º ano do Ensino Fundamental.

Tem como objetivo sistematizar e socializar os percursos formativos vivenciados ao

longo das oficinas pedagógicas de contação de histórias africanas e afrodiáspóricas, favorecendo a reflexão coletiva sobre as aprendizagens construídas, em uma perspectiva afroreferenciada, por meio de um evento de culminância com a participação da comunidade escolar.

O espaço escolar é organizado de modo a favorecer a circulação, a escuta e a partilha. As produções dos estudantes são dispostas em painéis, mesas ou varais expositivos, criando um ambiente de celebração das narrativas e das experiências construídas ao longo das oficinas. O espaço central é reservado às apresentações orais e performáticas, possibilitando a interação entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar.

Os estudantes assumem papel ativo como protagonistas das narrativas, responsáveis pela apresentação de suas produções autorais, textos, narrativas orais, performances e montagens simbólicas e pela mediação das explicações sobre os processos criativos e os sentidos construídos ao longo das oficinas. Também participam das rodas de conversa, compartilhando percepções, aprendizados e reflexões suscitadas pelas experiências vivenciadas.

DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO DE CULMINÂNCIA

- ❖ Planejamento coletivo do momento de socialização, com definição do espaço, da ordem das apresentações e da forma de acolhimento da comunidade escolar, valorizando o caráter coletivo e celebrativo do encontro.

APRESENTAÇÃO DAS PRODUÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES

- ❖ Os estudantes apresentam suas produções autorais desenvolvidas ao longo das oficinas: textos expressivos, narrativas orais, performances e montagens simbólicas, evidenciando os temas trabalhados, como: ancestralidade, identidade, memória, pertencimento e resistência, em diálogo com as histórias africanas e afrodiáspóricas.

RODA DE REFLEXÃO COLETIVA

- ❖ Roda de conversa, na qual estudantes e participantes são convidados a refletir sobre os sentidos das experiências vivenciadas, o contato com as narrativas, a importância da oralidade e da literatura africana e afrodiáspórica, bem como as aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo.

OBSERVAÇÃO METODOLÓGICA

- ❖ Esta oficina configura-se como um momento de culminância pedagógica da proposta, não se destinando à mensuração de resultados, mas à sistematização

simbólica e formativa das experiências vivenciadas, em consonância com uma abordagem qualitativa e afrorreferenciada.

ENCERRAMENTO

- ❖ Como gesto final da oficina, propõe-se um momento de silêncio e escuta, no qual as histórias são deixadas “em aberto”. Os(as) estudantes são convidados(as) a permanecer em círculo e a escolher, individualmente, uma palavra, imagem ou sensação que tenha ficado das narrativas vivenciadas ao longo do percurso. Essa escolha pode ser compartilhada oralmente, se desejarem, ou apenas guardada como memória da experiência. O encerramento da oficina acontece quando a história deixa de ser contada e passa a ser carregada. Sem palavras finais da mediadora, os(as) estudantes são convidados(as) a permanecer com aquilo que foi ouvido, sentido e imaginado, reconhecendo que as narrativas não se encerram no ato de escuta, mas continuam produzindo sentidos na memória, no corpo e na vida.

5.2 TECENDO SENTIDOS A PARTIR DA PALAVRA – ANÁLISE DA PROPOSIÇÃO

Ao assumir a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas como eixo central desta pesquisa, compreendo a palavra como matéria viva, capaz de tecer sentidos, memórias e pertencimentos no espaço escolar. A palavra narrada, ancorada na oralidade e na ancestralidade, ultrapassa a transmissão de conteúdos, constituindo-se como experiência estética, cultural e formativa. Nessa perspectiva, esta seção se dedica à análise da proposição construída, buscando evidenciar seus fios constitutivos, suas intencionalidades pedagógicas e seus desafios ético-políticos.

A reflexão aqui desenvolvida não se orienta pela avaliação de resultados empíricos ou impactos observáveis em contexto escolar, mas pela análise da coerência interna da construção teórico-metodológica elaborada, de sua potencialidade formativa e de sua viabilidade nos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de uma análise da proposição, situada no campo da educação antirracista e da educação afrorreferenciada.

A iniciativa formativa delineada estabelece um diálogo consistente entre seus fundamentos teóricos e as escolhas metodológicas que a sustentam. Ao eleger a contação de histórias como núcleo das oficinas, o percurso se ancora na tradição oral africana e afrodiaspórica, compreendida como forma legítima de produção, preservação e transmissão de saberes, memórias e valores culturais. Essa escolha dialoga diretamente com os pressupostos

da educação afrorreferenciada apresentados por Machado e Petit (2020), ao valorizarem epistemologias negras, a oralidade, os saberes ancestrais e a experiência coletiva como dimensões constitutivas dos processos educativos.

A seleção das obras literárias africanas e afrodiaspóricas se articula aos objetivos formativos do percurso, uma vez que privilegia narrativas que abordam identidade negra, pertencimento, memória, resistência e valorização das heranças culturais africanas e diaspóricas. Nesse sentido, a literatura não é mobilizada como recurso ilustrativo ou complementar, mas como elemento estruturante da ação pedagógica, reforçando a coerência entre teoria, método e intencionalidade educativa. Tal perspectiva se aproxima do que Cavalleiro (2023) compreende como estratégias de enfrentamento do racismo no ambiente escolar e na sociedade.

No que se refere à intencionalidade pedagógica, a construção proposta busca favorecer experiências educativas que ultrapassem abordagens conteudistas ou moralizantes da literatura. As oficinas são concebidas como espaços de escuta, partilha e abertura de sentidos, nos quais os estudantes se aproximam das narrativas de forma sensível e participativa. Essa orientação se expressa na recusa à pedagogização excessiva da literatura e na valorização da autonomia discente na produção de significados, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos do processo formativo.

Ao deslocar o foco da interpretação fechada para a fruição literária e para a experiência estética, a proposição tensiona práticas escolares tradicionais e amplia as possibilidades de atuação pedagógica. A contação de histórias assume, assim, um papel formativo que articula dimensões cognitivas, afetivas, culturais e identitárias, alinhando-se a perspectivas críticas e emancipatórias da educação.

O conjunto de oficinas apresenta potencial para contribuir com processos de formação identitária no contexto escolar, especialmente no que se refere ao fortalecimento das identidades negras. Ao articular literatura, oralidade e criação autoral, a experiência formativa delineada possibilita a construção de espaços educativos nos quais a ancestralidade africana e afrodiaspórica é reconhecida como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, e não como temática periférica. Essa compreensão dialoga com Gomes (2005; 2012), ao conceber a educação das relações étnico-raciais como um processo contínuo, que atravessa o currículo e o cotidiano escolar, e não como ações pontuais ou restritas a datas comemorativas.

Nesse horizonte formativo, a construção teórico-metodológica também incorpora a dimensão simbólica do corpo, da beleza e da autoestima negra como componentes do processo educativo. Ao mobilizar narrativas africanas e afrodiaspóricas que abordam orgulho, valor e

autoimagem, o percurso proposto desloca concepções historicamente marcadas pela negação e inferiorização dos corpos negros, abrindo espaço para a construção de sentidos afirmativos e autorreferenciados. Trata-se de uma abordagem que compreende a autoestima não como atributo individual isolado, mas como construção social, cultural e histórica, diretamente relacionada às representações e narrativas que circulam no espaço escolar.

A centralidade da escuta, do silêncio e da criação autoral aponta para a abertura de experiências formativas que favorecem o reconhecimento de múltiplas vozes e narrativas, ampliando os repertórios culturais e simbólicos dos estudantes. Ainda que não se trate de uma análise de efeitos, é possível afirmar que a proposição se configura como um caminho potente para promover reflexões sobre pertencimento, memória e resistência, contribuindo para práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista.

Outro aspecto relevante se refere à viabilidade pedagógica do conjunto de oficinas nos anos finais do Ensino Fundamental. A organização das atividades considera o tempo escolar, a disposição do espaço e as especificidades etárias dos estudantes, reforçando seu caráter aplicável ao cotidiano da escola. As dinâmicas propostas não exigem recursos complexos ou estruturas excepcionais, o que amplia suas possibilidades de implementação em diferentes realidades educacionais.

Além disso, ao reconhecer o contexto escolar quilombola como espaço de produção de saberes e experiências, a proposição evita idealizações e se aproxima das condições reais de funcionamento da escola. Nesse sentido, a proposta apresentada se revela pedagogicamente viável e coerente com os princípios que a fundamentam, sem perder sua densidade estética, cultural e política.

Por fim, a construção teórico-metodológica aqui analisada se configura como forma concreta de materialização da Lei nº 10.639/2003, ao assumir a história e a cultura africanas e afrodiáspóricas como dimensões estruturantes da prática pedagógica. Ao situar a contação de histórias africanas e afrodiáspóricas no 9º ano do Ensino Fundamental, o percurso formativo amplia a aplicação da Lei para além da Educação Infantil, respondendo a uma lacuna recorrente nos anos finais da escolarização básica.

Diante do exposto, a análise da proposição evidencia sua consistência teórico-metodológica e sua relevância no campo da educação afrorreferenciada e antirracista. A contação de histórias, compreendida como experiência estética, cultural e formativa, aponta caminhos para a construção de práticas educativas sensíveis, críticas e comprometidas com a valorização das heranças africanas e afrodiáspóricas no espaço escolar.

5.2.1 Possibilidades de Avaliação Formativa (Conceitual)

Entendo que a avaliação é um processo contínuo e dialógico, que acompanha o percurso formativo dos(as) estudantes no decorrer das atividades, valorizando as múltiplas formas de expressão dos/as estudantes. Para além dos um resultados finais, a avaliação tem como finalidade reconhecer os avanços, desafios e aprendizagens construídas durante a proposta. Ao considerar a oralidade, a escrita e as conexões identitárias como dimensões complementares do conhecimento, reafirmo a importância de práticas avaliativas que promovam a autonomia, o respeito à diversidade e a valorização das histórias e saberes de origem africana e afrodiáspórica.

Desse modo, a avaliação deixa de ser um instrumento de verificação para se tornar um ato de escuta, diálogo e construção coletiva de sentido. Assume um caráter formativo e emancipador, coerente com uma prática pedagógica que valoriza a experiência, o diálogo e o protagonismo discente. Nesse contexto, proponho avaliar a participação dos/as estudantes nas atividades da proposta pedagógica interventiva, considerando aspectos como: envolvimento, escuta, registros e relações identitárias. O quadro 06 sintetiza os aspectos observáveis e os instrumentos utilizados no acompanhamento do processo educativo. E no Quadro 07, sugerimos uma rubrica de avaliação para orientar o/a professor/a.

Quadro 6 - Avaliação Formativa

Descritores Avaliados	Aspectos Observáveis	Instrumentos Possíveis
Participação ativa	Demonstra interesse, envolvimento e colaboração nas rodas de conversa e nas atividades coletivas.	Observação direta; registros em diário de bordo; autoavaliação oral.
Escuta sensível	Ouve atentamente os colegas e demonstra respeito às diferentes narrativas e interpretações.	Roda de conversa; registros do professor; devolutivas reflexivas.
Coerência dos registros	Produz textos ou registros coerentes, criativos e conectados às temáticas das histórias.	Produções escritas; pequenos relatos; textos; produção de desenhos ; mural coletivo.
Conexões identitárias	Relaciona as histórias e reflexões à própria vivência, reconhecendo identidades e ancestralidades.	Diálogos guiados; escrita reflexiva; produções artísticas.
Expressão oral e escrita	Comunica-se com clareza, ampliando o vocabulário e integrando elementos da oralidade e da escrita.	Registro em áudio ou vídeo; textos autorais; contação de histórias.

Reflexão crítica	Analisa as mensagens das narrativas e suas relações com a cultura afro-brasileira e a realidade social.	Debate orientado; fichas reflexivas; autoavaliação.
-------------------------	---	---

Fonte: elaboração da autora.

Espaço para anotações do(a) professor(a) e pesquisador(a):

Quadro 7 - Rubrica de Avaliação em 3 Níveis

Aspectos Avaliados	Nível 1 – Inicial	Nível 2 – Intermediário	Nível 3 – Avançado
Participação ativa	Participa restrita, com pouca interação nas atividades	Participa de forma consistente, contribui com algumas ideias	Participa ativamente, contribui com ideias relevantes e incentiva colegas.
Escuta sensível	Dificuldade em ouvir os colegas e compreender diferentes pontos de vista	Escuta os colegas e respeita a maioria das opiniões.	Escuta atentamente, valoriza opiniões diversas e promove o diálogo
Pertinência dos registros	Produções desconexas ou incompletas	Produções coerentes e relevantes com algumas lacunas.	Produções criativas, claras, coerentes e contextualizadas.
Conexões identitárias	Pouca relação entre a narrativa e a própria vivência	Relaciona algumas experiências pessoais com a narrativa.	Estabelece conexões profundas entre narrativa, identidade e cultura.
Reconhecimento da Ancestralidade	Demonstra pouca ou nenhuma percepção dos elementos de ancestralidade presentes na narrativa.	Reconhece alguns elementos de ancestralidade na narrativa, com o referências à memória, à tradição ou aos saberes transmitidos entre gerações.	valoriza e articula de forma sensível e reflexiva os elementos de ancestralidade presentes na narrativa, relacionando-os à memória coletiva e aos saberes afrodescendentes.
Valorização da identidade negra	Apresenta pouca relação entre a narrativa e questões ligadas à identidade negra.	Identifica aspectos da identidade negra presentes na narrativa, estabelecendo relações pontuais com a experiência dos personagens.	Reconhece, valoriza e ressignifica elementos da identidade negra, estabelecendo conexões entre a narrativa, a experiência dos personagens e a própria percepção de pertencimento e identidade.

Fonte: elaboração da autora.

Espaço para anotações do(a) professor(a) e pesquisador(a):

5.2.2 Autoavaliação do(a) estudante

A autoavaliação do/a estudante, de caráter formativo, se constitui como uma importante etapa nessa proposta, pois possibilitará a reflexão sobre suas ações e atitudes ao longo do desenvolvimento das Oficinas, assim como sobre o seu processo de aprendizagem, valores adquiridos em relação às vivências experienciadas. Cabe salientar que a autoavaliação discente contribui sobremaneira para o trabalho docente, tendo em vista a melhoria e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico realizado.

Nessa perspectiva, o Quadro 08 apresenta a sugestão de uma autoavaliação a ser aplicada com as/os estudantes ao término das Oficinas Pedagógicas - Vivências Afrodiaspóricas: histórias que nos unem.

Quadro 8 - Autoavaliação do/a estudante

Orientação - Marque o que melhor descreve seu desempenho nas Oficinas.

1. Escuta e participação	
Preciso me envolver mais nas rodas de conversa e ouvir os colegas	
Participo e escuto, mas posso melhorar.	
Participo ativamente e respeito as opiniões de todos/as.	
2. Produção escrita e conexões pessoais	
Tenho dificuldade em relacionar a narrativa com minhas experiências e produzir textos coerentes	
Consigo produzir textos e relacionar algumas experiências pessoais.	
Meu texto mostra que entendo a importância da identidade e da cultura nas histórias que escrevo	

Fonte: elaboração da autora.

Espaço para anotações do(a) professor(a) e pesquisador(a)

6 QUANDO A HISTÓRIA NÃO TERMINA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse trabalho, lembranças começam a atravessar minha memória. Mesmo ciente de que é o momento de concluir a escrita, tenho a convicção de que essa história não se encerra nestas considerações finais. Sou tomada por emoções e sentimentos difíceis de traduzir em palavras e começo a rememorar o percurso trilhado. Tudo teve início com as leituras, os fichamentos de livros e artigos que fundamentaram essa pesquisa. Esse processo mostrou-se profundamente engrandecedor, não apenas pela ampliação do repertório teórico, mas, sobretudo, pela imersão em um percurso formativo marcado pela reflexão, pela escuta e pela aprendizagem constantes.

Ao longo dessa trajetória, esta investigação teve como objetivo compreender de que modo a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas pode se constituir como uma prática pedagógica afrorreferenciada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, formulando, a partir dessa análise, uma proposição pedagógica teórico-metodológica. O estudo buscou, inicialmente, evidenciar a potência das práticas de contação de histórias como caminho possível para uma educação afrorreferenciada, demonstrando que essa linguagem não se restringe à Educação Infantil, mas pode ser explorada de forma significativa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica de caráter propositivo respondeu à questão investigativa ao compreender as relações entre a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas e a constituição de práticas pedagógicas afrorreferenciadas no 9º ano, se materializando na elaboração de seis oficinas pedagógicas estruturadas. As principais contribuições do estudo evidenciam a viabilidade pedagógica da proposta, demonstrada pela organização de oficinas cronometradas, com roteiros narrativos e encaminhamentos, passíveis de operacionalização no contexto escolar contemporâneo, marcado pela centralidade das tecnologias e pela aceleração dos modos de viver e aprender.

Nesse sentido, as oficinas apresentadas oferecem possibilidades concretas de trabalho com a oralidade, a memória e a ancestralidade, podendo ser apropriadas, reelaboradas e ressignificadas pelos/as professores/as conforme suas realidades pedagógicas. Importa destacar que a proposta desenvolvida não se sustenta em opiniões pessoais, mas se encontra ancorada em referenciais teóricos consolidados e reconhecidos no campo da educação e dos estudos afrorreferenciados.

A contação de histórias africanas e afrodiaspóricas, tal como proposta neste trabalho, materializa, na prática, conceitos desenvolvidos por Asante (2009), especialmente o de

afrocentricidade, ao buscar reposicionar sujeitos negros em um lugar de centralidade histórica, cultural e simbólica. Além disso, a proposta dialoga com as Competências Específicas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, conforme orientações do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ao valorizar práticas de leitura literária, oralidade, escuta sensível e produção autoral.

As atividades desenvolvidas, como o slam de origem, a criação de máscaras inspiradas nas culturas africanas e as escritas criativas, demonstram potencial para a promoção da agência identitária dos/as adolescentes. As oficinas favorecem a capacidade dos/as estudantes de se posicionarem ativamente na construção de suas identidades, possibilitando que deixem de ocupar o lugar de “objeto de discurso” para se afirmarem como sujeitos autores de suas narrativas.

Nessa direção, Asante (2009) compreende a agência como a capacidade dos sujeitos de mobilizar recursos psicológicos e culturais para ampliar suas possibilidades de liberdade. No contexto africano e afrodiaspórico, a oralidade, a memória ancestral e a contação de histórias configuram-se como importantes recursos culturais de agência, historicamente deslegitimados por perspectivas coloniais, mas reafirmados nesta proposta como forças formativas e emancipadoras.

A pesquisa também preenche uma lacuna identificada na revisão da literatura, uma vez que não foram encontradas investigações que abordassem especificamente a contação de histórias africanas e afrodiaspóricas com jovens do 9º ano do Ensino Fundamental em escolas quilombolas. Ao propor uma metodologia afrorreferenciada sistematizada, o estudo contribui para a desconstrução do equívoco epistemológico que associa a contação de histórias exclusivamente ao público infantil, além de apontar caminhos para suprir ausências curriculares identificadas no 9º ano do Ensino Fundamental, etapa que integra os anos finais da escolarização básica.

Em diálogo com Machado e Petti (2020), evidenciamos que a ausência de práticas afrorreferenciadas no currículo contribui para a manutenção da colonialidade, ainda presente na educação brasileira como herança dos processos de invasão, escravização e apagamento cultural. Conforme as autoras, um currículo que não aborda o pertencimento afro corre o risco de transformar o conhecimento em mera abstração ou instrumento de certificação, relegando o corpo, a oralidade e a ancestralidade a um lugar folclorizado e inferiorizado.

As oficinas propostas demonstram que a contação de histórias pode estruturar práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da ancestralidade, ao reconhecer e dignificar as origens históricas, culturais e espirituais dos povos africanos e afrodescendentes. Nesse sentido,

se configura como uma estratégia potente de combate ao racismo no ambiente escolar e na sociedade, conforme aponta Cavalleiro (2023), contribuindo para a construção de identidades negras afirmativas no 9º ano do Ensino Fundamental.

Como desdobramento da proposta, apontamos a possibilidade de uma avaliação em perspectiva formativa, materializada por meio de uma rubrica avaliativa de inspiração afrorreferenciada, organizada em três níveis: inicial, intermediário e avançado. Tal rubrica não se orienta por uma lógica classificatória, mas pelo acompanhamento dos processos de escuta, envolvimento, expressão autoral e relação simbólica estabelecidos pelos/as estudantes com as narrativas. Trata-se de uma ferramenta avaliativa inovadora, ao reconhecer a oralidade, a memória e a ancestralidade como dimensões legítimas de aprendizagem.

Ao atribuir importância as histórias pessoais, as vivências e aos sentimentos dos/as estudantes, essa perspectiva avaliativa reafirma o compromisso com uma educação antirracista, estética e humanizadora, em consonância com os princípios do currículo afrorreferenciado e com as orientações do DCRB. Assim, a proposta dialoga diretamente com o Documento Curricular Referencial da Bahia ao assumir o pertencimento, a diversidade e as identidades culturais como fundamentos do currículo.

Ao materializar práticas pedagógicas centradas na oralidade e na memória, a proposta contribui para a transformação curricular, fortalecendo o cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/2003 nos anos finais do Ensino Fundamental, superando a recorrente tendência de restringir sua aplicação às etapas iniciais da escolarização. Ao valorizar histórias de vida, experiências sensíveis e saberes ancestrais como formas legítimas de produção de conhecimento, a proposta não apenas se alinha ao DCRB, mas o concretiza no cotidiano escolar.

Por fim, compreendemos que esta pesquisa não se encerra em si mesma, tampouco pretende oferecer respostas definitivas. Ao contrário, inaugura trajetórias possíveis de reflexão e ação pedagógica, especialmente no campo da formação continuada de professores/as e da ressignificação curricular. Cabe à comunidade escolar docentes, estudantes, gestores/as e demais sujeitos envolvidos apropriar-se criticamente dessas orientações, recriando-as no chão da sala de aula e materializando, de forma contínua e comprometida, os princípios da Lei nº 10.639/2003.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Por uma arte de contar histórias. *In: Literatura infantil: gostosuras e bobices*. SP: Scipione, 2001.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALCANFOR, Lucilene Rezende; BASSO, Jorge Garcia. Ensino de História, Literatura e Memória. **Capoeira** – Revista de Humanidades e Letras | Vol.9 | Nº. 1 | Ano 2024. Disponível em: revistas.unilab.edu.br/index.php/capoeira/article/view/1827/1424. Acesso em: 16 jul. 2025.
- ALMEIDA, Carla Verônica A. Currículo Afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE, nº 31: mai.-out./2019, p. 71-86. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28257/24240>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- ALMEIDA, Carla Verônica A.; GELARD, Fabiana Pedreira. Formação Inicial Docente e Práticas Pedagógicas Antirracistas: Experiências do PIBID Pedagogia. **Interritórios** - Revista de Educação, v.6 n.12, 2020, p.114-133. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/248992>. Acesso em: 30 agos. 2025.
- AMORIM, Lana Lula; SANTOS, Luciene Souza. Ritmos, mitos e ancestralidade na contação de histórias de matrizes africanas: a trajetória de Dona Cici, Vovó, Mestre de Cultura ou Griô. **A Cor das Letras** 21, n. 2, 23 de dezembro de 2020: 91-98. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia da diáspora África – Brasil. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, pp. 261-274, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6570>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. Artes da memória de povos em diáspora: História e Pedagogia em “condições de enunciação”. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 244-256, Jan./Jun. 2016.
- ARAUJO, Taís. Contracapa do livro. *In: ADEOLA, Dapo. Ei, você!:* um livro sobre crescer com o orgulho de ser negro. Tradução Stefano Volp. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A Teoria de Mudança Social**. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lúcia. Philadelphia: Afrocentricity, 2014.
- ASANTE, Molefi kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009. (Volume 4 de Sankofa). pp.93-110.

ASANTE, Molefi Kete. **A História da África: A Busca pela Harmonia Eterna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

ATHAYDE, Rogério. Entrevista – Rogério Athayde, professor e escritor. In: BELING, Romar. Chegou a hora de Santa Cruz conhecer a literatura afrodiaspórica de Rogério Athayde. **GAZ**, 9 de março de 2024. Disponível em: <https://www.gaz.com.br/chegou-a-hora-de-santa-cruz-conhecer-a-literatura-afrodiasporica-de-rogerio-athayde>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BÂ, Hampaté. A tradição viva. In: **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** (v. 1). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaaversaofinal.pdf>. Acesso: 23/01/2026.

BARCELLOS, Cátia Simone Ribeiro. **Racismo, educação e a construção identitária de jovens negras de uma escola municipal de ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. 207f.

BARRETO, Daniela Coutinho. **“Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou contar a minha história!”: conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021. 153f.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16ª edição. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024 (Série Conversas com o Professor).

CALVET, Louis-Jean. Estilo oral. In: QUEIROZ, Sônia (Org.). **A Tradição Oral**. 2. ed. Tradução: Ana Elisa Ribeiro; Fernanda Mourão; Sônia Queiroz. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2016. p. 41-46.

CANDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1988, p. 169-191.

CASTRO, Yeda Pessoa de. A influência das línguas africanas no português brasileiro. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, 1983. DOI: 10.9771/aa. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20822>. Acesso em: 02 ago. 2025.

CATARINAS. **Conceição Evaristo: a escrivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira**. Por Morgani Guzzo. 28 jul. 2021. Disponível em: <https://catarinas.info/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447>. Acesso em: 03 mai. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 6ª.ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e Ensinar com Textos**. V. 5. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. [Local de publicação não especificado]. Editora Fundação Peirópolis, 20-?. ISBN 85-85663-41-3.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: Teoria Análise Didática**. 7ª edição revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CUNHA, Adrielle Soares; JÚNIOR, José Correia de Amorim; DUVERNOY, Doriele Andrade. Movimento Negro no Brasil: aprovação da Lei nº 10.639/2003 e educação para as relações étnico-raciais. **Práxis Educativa (Brasil)**, p. 1-17. 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19357>. Acesso em: 02 ago. 2025.

DIOP, Cheikh Anta. **Nações Negras e Cultura: Da Antiguidade Negro-Egípcia aos**

Problemas Culturais da África Negra de Hoje. Tradução de Monica Stahel. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2025 (Coleção África e os Africanos).

DOMINGUES, Joelza Ester. Mulheres africanas: rainhas, guerreiras e líderes espirituais. **Ensinar História**. 19 nov. 2021. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais>. Acesso em: 29 abr. 2025.

DOMINGUES, Petrônio Prefácio: Da diáspora e decolonialidade. In: MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Morais de (Orgs.). **Pensamento afrodiaspórico em perspectiva: abordagens no campo da História e Literatura**. Volume 1. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. pp. 9 -17.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e Afrodescendência. **LITERAFRO** - Portal da Literatura Afro-Brasileira. Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafro. Acesso em: 12 jan. 2026.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: a escrivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira. **Portal Catarinas**, Florianópolis, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://catarinass.info/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/>. Acesso em: 29 dez. 2025

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019. Disponível em: <https://tonaniblog.files.wordpress.com/2018/10/olhos-dc2b4-c3a1gua.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2025.

FÁTIMA, Ana. **Os dengos na moringa de Voinha**. São Paulo: Brinque-Book, 2023.

FINNEGAN, Ruth. O Significado da Literatura em Culturas Oraís. In: QUEIROZ, Sônia (Org.). **A Tradição Oral**. Tradução: Ribeiro. Ana Elisa. Mourão. Fernanda. Queiroz. Sônia. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2006.

FONSECA, Mariana Bracks. Coluna História da África Pré-Colonial. **Revista África e Africanidades** – Ano XII – n. 32, nov. 2019 - ISSN 1983-2354. Disponível em: www.africaeaficanidades.com.br. Acesso em: 02 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GABRIEL, S. T. S. **Na teia de Ananse: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola**. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de

atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 143-154.

GOMES, Nilma Lino *et al.* Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, pp. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: 3 ed. UFMG, 2023.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da preta**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola** Brasília: Ministério da educação, Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 101-115.

LIMA, Ivan Costa; RODRIGUES, Vera. **Igualdade racial nas escolas: identidade nacional e fundamentos das relações étnicoraciais no Brasil**. Redenção: Instituto de Educação a Distância – IEAD / UNILAB, 2022.

M'BOW, Amadou-Mahtar. Prefácio. In: MOKHTAR, Gamal (ed.). **História geral da África II: África antiga**. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. pp. XXI–XXV.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, E. D. de. Filosofia africano-brasileira: ancestralidade, encantamento e educação afroreferenciada. **Cuadernos de Filosofía Latino-Americana**, 43(126), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15332/25005375.7512>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Lorena Silva. Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afroreferenciada. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-15, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19478.011. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19478.011>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. "Filosofia africana para afroreferenciar o currículo e o pertencimento". **Revista Exitus**, vol. 10, e020079, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id882>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. In: SOUZA, Florentina;

LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Salvador**: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MADHUBUTI, Haki; MADHUBUTI, Safisha. Educação Afrocentrada: Seu valor, importância e necessidade no desenvolvimento de crianças negras. CEFET/RJ. Traduzido por Roberta Maria Federico. **Journal of Education, Boston University**, v. 172, n. 2, 1990.

MARQUES, Moama Lorena De Lacerda. Velhice e infância nas estórias de mia couto: um diálogo de afeto e cumplicidade. **Anais IV ENLIJE...** Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/825>. Acesso em: 02 jan. 2026.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, (26), 63–81, 2003. <https://doi.org/10.5902/2176148511881>.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009. (Volume 4 de Sankofa). pp.111-127.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes de (Orgs.). **Pensamento afrodiaspórico em perspectiva: abordagens no campo da História e Literatura - Volume 2: Literatura** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. 324 p. ISBN: 978-65-5917-281-8. DOI: 10.22350/9786559172818. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 12 jan. 2026.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Ática, 2005.

NASCIMENTO, ELISA Larkin (Org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo negro, 2009.

NEVES, Paulo. Antirracismo. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTIS, Alex (orgs.). **Dicionário das Relações étnico-raciais**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 13, n. 37, pp. 18–41, 2021. Disponível

em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1260>. Acesso em: 11 abr. 2025.

OLIVEIRA, Mafuane. **Contos da Diáspora Africana** [vídeo]. Sesc Santo Amaro, 2021. 1 v. (29:47). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=16Xp_bLkTaY. Acesso em: 07 out. 2025.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; GOMES, Priscila de Oliveira Pinheiro. Os contos de fadas e o processo de construção identitária da criança negra. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade** – Ano 2020, Volume 5, número 10, Julho – pp.24 – 40, Dez. 2020.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli, FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: Filosofia e Educação**, v. 14, p. 77-88, 2009. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PEREIRA, Amauri Mendes; PEREIRA, Amilcar Araujo. Movimento negro. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex (orgs.). **Dicionário das relações étnico-raciais**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Línguas africanas no Brasil. **Gragoatá**, n. 19, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2526-303X.v0i27-28p63-89>. Acesso em: 02 ago. 2025.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro. Oralitura em aula de língua portuguesa como espaço para diálogos interculturais. **Revista Mulemba / Revista do Setor de Letras Africanas de Língua Portuguesa** - Departamento de Letras Vernáculas. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Volume 14, número 2, jul-dez 2016, p.76-90. ISSN 2176-381X.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando_saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020 (Coleção Culturas, Direitos Humanos e Diversidades na Educação em Ciências).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 5. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160p.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. 1º. Ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> Acesso em: 25 de outubro de 2025.

RAMOS, Flávia Brocchetto; VASCONCELOS, Roger Andrei de Castro; NEITZEL, Adair de Aguiar. A arte de viver e de contar histórias: experiências de professoras na Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e87633, 2024. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1984-0411.87633>. Acesso em: 02 ago. 2025.

ROSA, S. Literatura negro afetiva para crianças e jovens. **Portal Geledés**, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/>. Acesso em: 06 jan. 2026.

SANTIAGO, Flávio. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 305-330, jul./ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KBxRHTYtzqJTfDmdPjQjcWC/?lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2023.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2021.

SANTOS, Lara Fogaça. **Trançando histórias por uma educação antirracista**: escrituras com podcast em uma escola quilombola de Aparecida de Goiânia. 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SANTOS, Lúcia de Fátima Araújo dos. **Leituras e práticas discursivas étnico-raciais em aulas de língua portuguesa**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

SANTOS, Luciene Souza; SILVEIRA, Éderson Luís. A literatura entre a voz e a memória: legados da tradição oral africana no Brasil. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 18, n. 44, pp. 20-36, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/4868>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SANTOS, Luciene Souza; ARAPIRACA, Mary de Andrade; CARVALHO, Luciana Maria Ávila. **A preparação do conto e do contador de histórias**. Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 68, p. 34-47, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n68.p34-47>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SCHIPPER, Mineke. Oral Literature and Written Orality. In: SCHIPPER, Mineke. **Beyond the Boundaries: African Literature and Literary Theory**. London: Allison & Busby, 1989, p. 64-78.

SILVA, Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Cristiane da Silva. **Olhares e possibilidades sobre o ensino de literaturas africanas em língua portuguesa**. 2022. 183 f., il. Tese (Doutorado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, Edson Ribeiro da. A identidade narrativa e a configuração da voz do narrador na literatura afro-brasileira. **Seminal**, [S. l.], n. 46, p. 246-289, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.78137>.

SILVA, Silvane. A prática do amor como potência para a construção de uma nova sociedade.

In: HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

SISTO, Celso. **Texto e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**. Rio de Janeiro. Vol. 71, n. 2, pp. 51-67, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SOUZA, R. F.; JOVINO, I. da S. Literatura Infantil e Juvenil com Personagens Negras: uma leitura afrocentrada de Ulomma - a casa da beleza e outros contos. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 62, pp. 89-102, 2021. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n62.p89-102. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11329>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SUNNY. **Ulomma**: a casa da beleza e outros contos. São Paulo: Paulinas, 2006.

TAVARES, Fernando P. Pedagogia Sankofa: Ensino de História e Culturas Africanas e da Diáspora Africana. **Capoeira**, v. 9, n. 1, pp. 273-290, 2024. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/capoeira/issue/view/60>. Acesso em: 02 ago. 2025.

TIMBANE, Alexandre Antonio. As línguas africanas e o português na África lusófona: reflexões, descrições e políticas de ensino. In: FREITAG, R. M. K. (Org.). **Belem**: Home, 2023. v. 1. 299p.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, I. **Oficinas de ensino**: o quê? Por quê? Como? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História da África e dos africanos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YUNES, Eliana. Da interface às interações entre oralidade e leitura. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.). **Contar histórias**: uns passarão e outros passarinho. Joinville – SC. Editora Univille, 2022.