

Narrativas africanas em uma escola quilombola: *análise metodológica a partir dos contos O Boi Blimundo e Quanto custa um escravo?*

African narratives in a quilombola school:
a methodological analysis based on the tales O Boi Blimundo and Quanto custa um escravo?

Narrativas africanas en una escuela quilombola:
análisis metodológico de los cuentos El buey Blimundo y ¿Cuánto cuesta un esclavo?

 **ANA PAULA DA CUNHA GÓES***

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório – RS, Brasil.

 **MARIA CRISTINA SCHEFER****

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório – RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta parte de pesquisa de mestrado sobre literatura oral africana e afrodiaspórica em escola quilombola no Rio Grande do Sul, numa turma do 4.º ano do Ensino Fundamental, com registros das interações das crianças com narrativas orais do livro *A África recontada para crianças*, de Avani Souza Silva (especificamente os contos *O Boi Blimundo* e *Quanto custa um escravo?*). A análise teórica fundamentou-se em Chabal, Derive, Finnegan, Leite e Martins, permitindo compreender a natureza da oralidade africana e seus processos de transculturação. Os dados revelaram barreiras institucionais e subjetivas quanto a história, cultura da população negra e implementação da Lei n.º 10.639/2003, mesmo após duas décadas de sua promulgação. A receptividade dos textos pelas crianças negras e não negras revelou

* Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Atua na interface entre educação antirracista, direitos humanos e políticas públicas. *E-mail:* <ana-goes@uergs.edu.br>.

** Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-MP e DP na Uergs. Coordenadora da Linha III- Direitos Humanos Educação e Tecnologias. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Étnico- Racial e Direitos Humanos. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos - Seção RS. *E-mail:* <maria-cristina@uergs.edu.br>.

o potencial dessa expressão artística para o fortalecimento étnico-racial do povo do quilombo e para a construção de um currículo intercultural no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Básica. Lei n.º 10.639/2003. Literatura Oral Africana. Oratura. Oralitura.

ABSTRACT: This article presents part of a master's thesis on African and Afro-diasporic oral literature in a *quilombola* school in Rio Grande do Sul, in a 4th-grade class of Elementary School, with records of children's interactions with oral narratives from the book *A África recontada para crianças* by Avani Souza Silva (specifically the tales *O Boi Blimundo* and *Quanto custa um escravo?*). The theoretical analysis was based on Chabal, Derive, Finnegan, Leite, and Martins, enabling an understanding of the nature of African orality and its transculturation processes. The data revealed institutional and subjective barriers regarding the history and culture of the Black population and the implementation of Law No. 10.639/2003, even two decades after its enactment. The receptiveness of the texts by both Black and non-black children revealed the potential of this artistic expression for the ethnic-racial strengthening of *quilombolas* and for building an intercultural curriculum in the school environment.

Keywords: Basic Education. Law No. 10.639/2003. African Oral literature. Orature. *Oralitura*.

RESUMEN: Este artículo presenta parte de una investigación de maestría sobre literatura oral africana y afrodiaspórica en una escuela quilombola en Rio Grande do Sul, en una clase de 4to grado de primaria, con registros de las interacciones de los/as niños/as con narrativas orales del libro *África recontada a los/as niños/as* de Avani Souza Silva (específicamente los cuentos *El Buey Blimundo* y *¿Cuánto cuesta un esclavo?*). El análisis teórico se basó en Chabal, Derive, Finnegan, Leite y Martins, lo que nos permitió comprender la naturaleza de la oralidad africana y sus procesos de transculturación. Los datos revelaron barreras institucionales y subjetivas respecto a la historia, la cultura de la población negra y la implementación de la Ley n. 10.639/2003, incluso dos décadas después de su promulgación. La receptividad de los textos por parte de niños/as negros/as y no negros/as reveló el potencial de esta expresión artística para el fortalecimiento étnico-racial del pueblo quilombola y para la construcción de un plan de estudios intercultural en el espacio escolar.

Palabras clave: Educación básica. Ley n. 10.639/2003. Literatura oral africana. Oratura. Oralitura.

Introdução

Com o propósito de registrar, junto às crianças do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma escola quilombola no Rio Grande do Sul, a recepção da literatura oral africana por meio de contos da obra *A África recontada para crianças*, de Avani Souza Silva (2020), e observar possíveis relações entre essas narrativas e o território em que vivem, tornou-se necessário compreender o espaço social da escola e os acontecimentos ali observados. Por essa razão, o estudo caracterizou-se como pesquisa de campo, de caráter exploratório, com observação participante.

As contações de histórias e os registros acústicos buscaram preservar a oralidade e a espontaneidade das crianças, e parte desse material foi organizada em um *podcast* concebido como Objeto Digital de Aprendizagem – ODA para a formação docente.

Os registros sonoros foram ouvidos repetidas vezes e, considerando os limites deste artigo, selecionaram-se os trechos mais significativos para os objetivos da análise. A leitura do material orientou-se por uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, buscando compreender como as crianças relacionaram as narrativas à experiência escolar e ao território quilombola. O referencial teórico sustentou a interpretação dessas interações, permitindo articular as falas das crianças às discussões sobre oralidade e educação antirracista.

Esse percurso permitiu refletir criticamente sobre a Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Mais do que assegurar a presença da população negra na narrativa nacional, sua efetivação depende do reconhecimento de que a história do Brasil foi tecida por diferentes matrizes culturais. Quando esse elo histórico não se estabelece, a legislação tende a não se efetivar ou se concretiza de forma precária.

O referencial teórico reconhece a oralidade como forma legítima de transmissão de saberes nas sociedades africanas e afrodiaspóricas, desafiando os limites de categorias oriundas de tradições letradas. Patrick Chabal (1994), Jean Derive (2010), Ruth Finnegan (2016), Ana Mafalda Leite (1998) e Leda Maria Martins (2003) são fundamentais para compreender a literatura oral africana como arte marcada pela flexibilidade em se adaptar ao público e ao tempo, pela crítica à colonização e por seu caráter subversivo. No campo educacional, essa reflexão encontra ressonância nas contribuições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), Nilma Lino Gomes (2012), bell hooks (2013) e Lélia Gonzalez (2020), para quem a escola não é um espaço neutro, mas um território em que memórias e silenciamentos se confrontam, permitindo compreender o currículo como lugar de permanências coloniais e, ao mesmo tempo, de construção de práticas antirracistas.

Os resultados evidenciam lacunas estruturais e simbólicas na implementação da Lei n.º 10.639/2003, mesmo em uma escola situada em território quilombola. Revelam também o interesse das crianças pelas narrativas africanas, reforçando o potencial da literatura oral como mediação cultural. Expõem ainda o descompasso entre o projeto pedagógico da escola e o território em que ela se insere, indicando a urgência de práticas curriculares capazes de integrar saberes locais e linguagens orais à formação escolar.

Literatura oral, oratura, oralitura: uma análise sobre a ambiguidade cultural e linguística

Associar oralidade à literatura ainda gera tensões conceituais. Esse debate não é novo e reforça uma falsa hierarquização entre culturas letradas e orais. Autores como Walter Jackson Ong (1998) compreendem a escrita como um estágio evolutivo superior em relação às condições das sociedades ágrafas e mantêm uma divisão entre as culturas humanas. Ong (1998) defende que a consciência humana atinge sua culminância com o advento da escrita, para onde a oralidade inevitavelmente desemboca. Esse pensamento impediu que linguistas influentes aceitassem o uso do termo *literatura* para nomear o que é produzido pelas culturas orais, mesmo diante da identificação de similaridades entre suas produções e aquelas da cultura escrita.

Estudiosos/as africanos/as e de outras origens utilizam os termos *oratura* e *oralitura* para se referirem a aspectos distintos da produção oral africana. O primeiro enfatiza a oralidade, destacando as limitações dos parâmetros ocidentais na interpretação dessa cultura e a primazia da voz sobre a letra em sociedades acústicas, nas quais o pensamento se relaciona diretamente à memória. Nessa perspectiva, conforme observa José de Souza Miguel Lopes (2001), os limites da memória impulsionam a criação de recursos destinados à sua preservação. O segundo termo refere-se ao conjunto de narrativas orais com dimensão performática, em que gestos, entonações e expressões não apenas acompanham o texto oral, mas também constituem parte fundamental de sua construção e de seu significado. Leda Martins (2003) ressalta que “as práticas performáticas não se confundem com a experiência ordinária, são sempre provisórias e ou inaugurais, mesmo quando se sustentam em modos e métodos de transmissão profundamente enraizados e tradicionais” (MARTINS, 2003, p. 65). Compreende-se, assim, que não se trata de conceitos escolhidos de forma aleatória, mas de categorias essenciais para a análise da ampla produção artística das comunidades africanas em diferentes contextos.

Derive (2010) questiona se, diante das discussões sobre oralidade, haveria razão para abandonar o termo *literatura oral*, “em que medida, todo ou parte do patrimônio oral das sociedades africanas é assimilável àquilo que em outras zonas de civilização nomeia-se ‘literatura’, e não há aí um abuso perigoso de linguagem com risco de gerar confusão?” (DERIVE, 2010, p. 8). No entanto, ao lembrar que essas obras só se tornam categorias de análise quando transcritas,

o autor está identificando um paradoxo e chama esses percursos de *literarização da oralidade*. Ao discutir os múltiplos formatos pelos quais as obras orais africanas foram adaptadas desde o ato de nomeá-las como literatura, o que gerou um problema terminológico, até sua materialização em livros, seja pela transcrição das histórias narradas, seja pela intervenção evidente ou velada em sua estrutura, torna-se possível “dar conta de uma consciência poética da linguagem comum aos dois tipos de cultura” (DERIVE, 2010, p. 12).

Finnegan (2016) amplia a discussão ao refutar a ideia de que sociedades sem escrita não produzem literatura, lembrando que a escrita é uma tecnologia recente e que, por longos períodos, diversas culturas floresceram exclusivamente pela oralidade. Mesmo após o domínio da escrita, muitas sociedades preservaram a oralidade como via principal de expressão, caso de povos ameríndios, africanos e da Europa medieval. Para além do aspecto temporal da escrita, outra concepção pode gerar um equívoco ao associar literatura escrita à expressão intelectual, supondo que grupos não letrados possuiriam uma capacidade limitada de pensamento racional. A literatura, seja oral ou gráfica, não está intrinsecamente vinculada a um tipo de pensamento intelectual ou discernente. Conforme Finnegan:

No uso da literatura como meio de expressão das ideias, não há nada radicalmente diferente nas sociedades não letradas – assim como não há nada mágico na escrita. Nesse aspecto, a escrita é como os meios orais na medida em que ambos podem ser utilizados de várias maneiras – para o literário e para o não literário, para iluminar e para obscurecer. Assim, quando lidamos com sociedades letradas, semiletradas ou totalmente iletradas, sempre há a oportunidade de suas literaturas moldarem e refletirem a cultura que as formam e as seguem (FINNEGAN, 2016, p. 72).

A oralidade africana nos territórios de colonização portuguesa manifestou-se de formas próprias. Leite (1998) distingue três modos principais de apropriação da textualidade oral: a normatização linguística ou oralização do português; a hibridização lexical e sintática; e a alternância bilingue de escritores/as que transitavam entre o português dos centros urbanos e as línguas locais preservadas no meio rural. Cada um desses modos expressa formas distintas de diálogo entre memória e linguagem.

Chabal (1994) destaca nesses contextos a subversão da norma linguística do colonizador por meio da interferência das línguas nativas e da incorporação dos recursos da oralidade ao texto escrito. Essa forma de resistência, convertida em coexistência, permitiu a escritores/as africanos/as reconhecer na escrita códigos herdados da tradição oral, imprimindo musicalidade ao texto e, por vezes, tensionando a rigidez dos gêneros literários, muitas vezes insuficientes para acolher plenamente essas experiências.

Não se justifica, portanto, dissociar a cultura oral da literariedade e negar as diferenças entre sistemas orais e gráficos. Pelo contrário, conforme Lopes (2001), é necessário reconhecer suas especificidades: a oralidade vincula-se a uma economia unificadora e centralizadora, fundada na percepção humana do som e, por isso, é mais agregativa do que analítica, ao contrário da palavra inscrita.

O Quilombo e a escola 'do Quilombo': concepção da pesquisa e organização dos dados produzidos

Ao ingressarmos no espaço institucional, tornou-se fundamental compreender o território da escola quilombola onde a pesquisa foi desenvolvida em sua dimensão social e simbólica, o que permitiu perceber a presença ou a ausência de vínculos entre as crianças e a cultura quilombola.

A formação do território negro, situado no litoral norte do Rio Grande do Sul e marcado por processos históricos de resistência e organização comunitária, compreende-se a partir do entrelaçamento de espaços definidos social e simbolicamente. Conforme observam Daisy Macedo de Barcellos *et al.*, “a comunidade atualiza experiências históricas passadas e coloca-se, no presente, como grupo etnicamente diferenciado que exige o atendimento de suas demandas políticas” (BARCELLOS *et al.*, 2004, p. 70). Em outro momento, as autoras e os autores descrevem a comunidade como um conjunto de pessoas unidas por laços de parentesco e por vínculos sociais que ultrapassam as noções antropológicas de consanguinidade, aliança e compadrio.

Atualmente, o avanço da urbanização e a vocação turística da região colocam em risco a memória e o sentimento de territorialidade construídos por essa comunidade. Intervenções estatais vêm afetando sua vida econômica, social e cultural, reduzindo a agricultura familiar, responsável pelo sustento e pela preservação das memórias coletivas. Gradualmente, esse modo de vida passou a ceder espaço à extração de rochas e minerais destinados à construção civil. Antes do trabalho de campo, supunha-se que a escola fosse composta majoritariamente por crianças quilombolas. Embora a maioria residisse em território aquilombado, observou-se a predominância de crianças brancas. Entre as crianças negras do 4.º ano que participaram da pesquisa, nenhuma se autodeclarou quilombola, embora três tenham sido identificadas pela professora como pertencentes à comunidade por laços familiares.

A autodeclaração constitui um processo de construção identitária que não pode ser imposta nem retirada do/da sujeito/a, pois envolve valores sociais, elementos raciais e referências culturais. A permanência na escola não permitiu compreender como essas identificações se constituíram; sabe-se, no entanto, que o senso comum associou, durante séculos, os quilombos a territórios de negros/as fugitivos/as, frequentemente criminalizados (ANJOS, 2004; BARCELLOS *et al.*, 2004; MIRANDA, 2012; NÊGO BISPO, 2015; CARRIL, 2017; CONAQ, 2023).

A presença de menos crianças negras do que brancas na turma parece refletir os processos históricos de ocupação da região, marcados pela imigração europeia no século XIX. Orientado por ideologias eugênicas, o Estado brasileiro incentivou a imigração como estratégia de branqueamento populacional e de apagamento das presenças negras e indígenas. Nesse contexto, a escola reflete contradições sociais e disputas simbólicas e, por vezes, mantém-se distante da cultura quilombola, como se observou na convivência com seus membros.

O primeiro contato com a escola definiu a realização dos encontros no turno da tarde, com a turma indicada pela direção em razão do nível de alfabetização das crianças. Os encontros ocorreram em 10, 14 e 17 de junho de 2024, durante a *Hora do Conto*, momento dedicado à leitura. A turma era composta por 14 crianças, das quais 11 tiveram autorização para participar da pesquisa. Os contos selecionados foram extraídos da obra *A África recontada para crianças* (SILVA, 2020): *O Boi Blimundo*, do Cabo Verde, e *Quanto custa um escravo?*, de São Tomé e Príncipe. As narrativas apresentam perspectivas distintas sobre a pessoa escravizada. No conto originário de São Tomé e Príncipe predomina sua desvalorização, reduzindo-a à condição de mercadoria, passível de compra ou troca. Já a narrativa cabo-verdiana apresenta, na figura do boi, uma representação marcada por signos do heroísmo e pela busca por liberdade, recusando a submissão à escravização.

O primeiro dia foi dedicado a ajustar o ambiente para receber as crianças. Os encontros ocorreram na biblioteca da escola, reorganizada para favorecer um ambiente mais acolhedor, com almofadas dispostas no chão e equipamentos de gravação posicionados de modo a facilitar a interação com as crianças. Nesse primeiro contato participaram oito crianças e a professora, que permaneceu durante toda a gravação. As contações foram registradas em áudio, com notebook e microfones de lapela distribuídos entre a pesquisadora e algumas crianças, priorizando aquelas que demonstraram interesse em falar. Antes de iniciar a atividade, a pesquisadora se apresentou, dizendo seu nome, onde morava, estudava e o que pesquisava, para que as crianças pudessem conhecer melhor aquela pessoa que passaria algumas semanas com elas. Em seguida, iniciou a contação da história *Quanto custa um escravo?*.

Pesquisadora: “O nome dessa história é Quanto custa um escravo?. Vamos lá? Em São Tomé e Príncipe tinha um senhor, dono de muita, mas muita, muita terra. Ele era tão rico e tão poderoso, que as pessoas chamavam ele de senhor rei. Mas o nome dele era Sum Alê. O Sum Alê, andando por suas terras, andando por suas lavouras, por suas roças, no meio dos pés de cacau, começou a se lamentar... e começou a brigar... e começou a xingar... e começou a chorar. Ele estava sozinho... ‘Eu não aguento mais! Eu não tenho filhos! Eu estou velho! Eu não tenho família! Eu não tenho ninguém para me ajudar! Eu não tenho um escravo para trabalhar na minha lavoura!’. A tartaruga, que passava muito despercebidamente no meio da lavoura do Sum Alê, ouviu esse lamento e resolveu ir lá perguntar para ele por que ele estava chorando tanto: ‘Sum Alê, o que tá acontecendo com o senhor? Por que você tá chorando tanto?’ O Sum Alê olhou para aquela tartaruga, não sentiu muita confiança nela. E ele virou para ela: ‘Ah, vai te catar, tartaruga! Vai para lá! Eu já estou cheio de problema. Eu não quero falar com você’. Ela disse: ‘Sum Alê, se eu fosse o senhor, eu escutava os meus conselhos. Eu sou famosa porque os meus conselhos são muito bons. Mas, se o senhor não quiser que eu fique aqui, eu vou embora. Afinal de contas, vai chover mesmo’. Nisso que ela fala que vai chover, cai um raio no meio da roça [imitação do barulho de um raio] ... Aí o Sum Alê começou a respeitar mais aquela tartaruga. Ele disse: ‘Deixa eu te contar o que está acontecendo aqui comigo. Olha para isso tudo aqui. Olha o tanto de pé de cacau. Está tudo apodrecendo nos pés. Eu não tenho quem colha. Eu não tenho como vender esse cacau. O que eu vou fazer?’ A tartaruga pensou, pensou com seus botões e falou assim: ‘Sum Alê, eu tenho uma solução para o senhor. Com um grão de milho, eu consigo um escravo para o senhor. Ele vem aqui trabalhar na roça pro senhor’. O Sum Alê achou aquilo esquisitíssimo: ‘Com um grão de milho você vai comprar um escravo? Você tá doida! Caça o teu rumo

que você está maluca!'. Ela disse: 'Senhor Lê, eu estou falando com o senhor. O senhor me entrega um grão de milho e eu, dentro de pouco tempo, lhe trago um escravo'. O Sum Alê não tinha nada a perder, né? Não tinha nada. Foi lá no celeiro dele, pegou uma garrafinha cheia de milho dentro e entregou pra a tartaruga. 'Vê o que você arruma aí e eu te espero'. Desacreditado, mas entregou o milho para a tartaruga. A tartaruga começou a caminhar. Andou alguns quilômetros, e ela encontra um terreiro, uma casa ao fundo e umas galinhas ciscando no chão. O que a tartaruga fez? Então teve uma ideia. 'Eu vou pegar esse milho, vou jogar no terreiro, vou atrair as galinhas'. Vocês já jogaram milho pras galinhas? Elas vêm! Elas vêm que vêm, né? Pi-pi-pi-pó-pó-pó! Pó-pó-pó-pi-pi-pi! A tartaruga começou a gritar. 'Qui-dê-lá-ô, qui-dê-lá-ô...!' A dona das galinhas, que estava dentro da casa, começou a escutar aquela gritaria e achou super estranho. Já pensou alguém chegar gritando na sua casa? A mulher foi lá tirar satisfação com a tartaruga. 'O que você tá gritando, tartaruga? O que tá acontecendo?'. 'Você não viu? A sua galinha aqui, acabou de comer o anel do rei, do senhor rei, Sum Alê. E agora, o que eu vou fazer?'. A mulher olhou aquilo, pensou com seus botões, né? 'E eu que não quero problema com ninguém. E eu que não vou arrumar problema com o senhor rei. Pega essa galinha e fica paga a dívida'. A tartaruga pegou a galinha e seguiu seu caminho. Andou mais alguns quilômetros. O que ela encontra? Um pasto cheio de boi. A tartaruga pensou: 'Tenho outra ideia. Vou pegar essa galinha e vou jogar no pé do boi'. Quando ela jogou a galinha no pé do boi e o boi pisou na galinha, matou a galinha, ela começou a gritar: 'Qui-dê-lá-ô, qui-dê-lá-ô...!' E o dono dos bois veio ver o que tava acontecendo. Aquela gritaria do pasto. 'Tartaruga, você tá doida? Que gritaria é essa?' Ela falou assim: 'Pois é... Olha o que o seu boi fez? Pisou na galinha e essa galinha é do Sum Alê. E agora? O que nós vamos fazer?' O dono do boi também ficou com medo. Ninguém quer encrência com o senhor rei. Pegou o boi, amarrou uma corda no pescoço do boi e falou: 'Tartaruga, leva esse boi com você. Eu não quero problema. Pode levar. Tá tudo pago. Tá tudo certo'. E a tartaruga seguiu com o boi. Andou mais alguns quilômetros e ela começou a avistar, no meio da estrada, alguns homens trabalhando. E esses homens que estavam trabalhando na estrada tinham chefes, né? Chefes nos cavalos, eles com a enxada, cavando buracos para plantar bananas. Então, a tartaruga olhou para aquilo e pensou com ela: 'Se eu soltar o boi, ele vai correr, ele vai querer fugir e ele vai cair num buraco desse'. Não deu outra, né, gente? Caiu! Caiu e quebrou a perna! Nessa que ele quebrou a perna, o que a tartaruga fez? Começou a gritar: 'Qui-dê-lá-ô, qui-dê-lá-ô...!' O cara no cavalo chegou perto da tartaruga e falou assim: 'O que você tá gritando, mulher? Que gritaria é essa?' Ela virou e falou assim: 'Você não viu o que o seu escravo fez? Ele empurrou o boi para dentro do buraco e ainda quebrou a pata do bicho. Só que esse boi aí é do Sum Alê. E agora, o que eu vou fazer?' O cara virou e falou: 'Eu não quer problema com a justiça, não quer problema com o Sum Alê. Pega esse escravo e vai'. A tartaruga pegou a corda, amarrou o escravo e levou para o Sum Alê. Deu meia-volta, fez todo o percurso de volta. Chegou na porta do Sum Alê [batidas na madeira para simular as batidas na porta do Sum Alê]: 'Ô, Sum Alê! Estou de volta!'. Sum Alê abriu a porta, olhou pra tartaruga, olhou pro escravo do lado dela e falou assim: 'Eu não acredito!' Ela falou assim: 'Pois é, Sum Alê, tá vendo? O senhor não acreditou em mim. Tá aqui, oh, com um grão de milho eu comprei o seu escravo' (GÓES, 2025).

Após a contação da história, a pesquisadora perguntou às crianças sobre suas impressões e o que mais lhes chamou a atenção. Duas crianças disseram: "Eu gostei muito da história" (PRIMEIRA E SEGUNDA CRIANÇA, 2025). Uma terceira começou a elaborar o que achava da tartaruga: "A tartaruga foi mais esperta que os outros bichos, [...] deu a perna nos outros. Até o cara [Sum Alê] não acreditou na tartaruga, e ele conseguiu um escravo" (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). E continua: "Eu achei que o Sum Alê... Ele deveria ter procurado... Ele só não quis, ele ficou com preguiça" (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). A quarta

criança comentou, achando graça: *“Ela que fez tudo. A tartaruga resolveu o problema dele. É o que trabalhou”* (QUARTA CRIANÇA, 2025). Nesse momento, a professora interveio e perguntou: *“Mas é legal escravizar as pessoas?”* (PROFESSORA, 2025). Todas responderam que não. Na sequência, uma das crianças perguntou: *“A tartaruga andou quilômetros e quilômetros para achar um escravo?”* (PRIMEIRA CRIANÇA, 2025). Outra comentou: *“Quando eu tinha uma tartaruga, a tartaruga parecia o fleche”* (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). A alternância de gênero no uso de *“a tartaruga”* e *“o fleche”* fez com que a pesquisadora supusesse que a criança estava comparando a tartaruga ao personagem *Flash*, da *DC Comics*.

Visto que a pauta do momento era a tartaruga, a pesquisadora comentou que também não entendia por que as tartarugas eram consideradas lentas, compartilhando que já teve uma tartaruga e ela era bastante ágil, o que provocou risos nas crianças. Outra criança então disse: *“A minha tartaruga fugiu. A minha tartaruga seguiu pela frente, subiu na parede da casa dela... Ela foi parar dentro do armário e morreu”* (QUINTA CRIANÇA, 2025). A criança ao lado comentou: *“Então, era uma tartaruga de água, né?”* (SEXTA CRIANÇA, 2025), como se quisesse explicar ao colega que o animal morreu porque estava fora de seu habitat.

Os diálogos não se concentraram na temática da escravização. As crianças riram da tartaruga e da sua esperteza diante dos demais personagens, chegando a considerá-la a injustiçada da história, por ter sido encarregada de encontrar uma solução para os problemas de Sum Alê. Mesmo após a professora perguntar explicitamente se era correto escravizar pessoas, ao que elas responderam negativamente, o assunto não avançou a partir dessa constatação. A pesquisadora encerrou o encontro avisando que voltariam a se ver na semana seguinte, no mesmo dia, horário e local. Antes de finalizar, pediu que compartilhassem a história com suas famílias e que, no próximo encontro, contassem como foi a experiência de recontar a história.

Do segundo encontro participaram dez crianças, autorizadas pelas famílias. As crianças que participavam pela primeira vez receberam orientações sobre o uso dos microfones e sobre como proceder durante os compartilhamentos, caso outra criança quisesse falar. A atividade começou com o resgate dos combinados da semana anterior, quando lhes foi pedido que relatassem como foi contar em casa a história trabalhada. Uma participante comentou que sua mãe achou o título *“diferente”*:

Primeira criança: *“Eu falei pra minha mãe o título da história, daí, ela achou a história legal. Ela só perguntou do título, que era meio diferente...”*

Pesquisadora: *“Ela se incomodou com o título? O que ela achou?”*

Primeira criança: *“Sim. Ela ficou... [inaudível]”* – a criança relatou que o incômodo estava na ideia de se comprar uma pessoa.

Pesquisadora: *“É... interessante essa reflexão. A gente pode comprar uma pessoa?”*

Segunda criança: *“Oh, my God!”*

Crianças em coro: *“Não!”*, 2025.

Importante ressaltar que a criança desse relato era negra. As demais crianças disseram ter contado a história, mas não sabiam explicar como se deram essas narrativas, tampouco o que as famílias acharam. À medida que foram concluindo seus relatos, a pesquisadora começou a contar a história preparada para o segundo encontro, *O Boi Blimundo*, do Cabo Verde:

Pesquisadora: *"A história que eu vou contar hoje é de um boi que se chama Blimundo."*

Várias crianças: *"O que é Blimundo?"*

Pesquisadora: *"Adivinha por que ele se chama Blimundo".*

Várias crianças: [inaudível] – todas falam ao mesmo tempo.

Pesquisadora: *"É, Blimundo".*

Várias crianças: [inaudível] – todas falam ao mesmo tempo.

Pesquisadora: *"O boi Blimundo é o boi mais bonito do mundo!"*

Várias crianças: *"Ah!"*

Segunda criança: *"Agora que eu entendi..."* [risos]

Pesquisadora: *"Só que ele não é só bonito..."*

Primeira criança: *"É forte?"*

Pesquisadora: *"Ele é forte".*

Primeira criança: *"Eu acertei!"*

Pesquisadora: *"Além de bonito e forte, o boi Blimundo é um boi muito sensível. Sensível em que sentido? O boi Blimundo, tinha entre as suas principais características, essa sensibilidade... de observar a natureza. E à medida que ele observa a natureza, que ele se move com as coisas que ele vê na natureza, [...] ele vai se tornando cada vez mais um animal contemplativo. Aí o boi Blimundo trabalhava para o rei. E o que o boi Blimundo fazia? Ele trabalhava e moía a cana, que virava uma bebida... que em Cabo Verde se chama "grogue". Aqui no Brasil a gente conhece como "pinga". Como cachaça.*

Várias crianças: *"Cachaça!"*

Pesquisadora: *"Isso mesmo. Aí o que acontece? O boi Blimundo, ele ficava rodando, rodando... rodando... o dia inteiro. O serviço era imenso. O boi Blimundo trabalhava nesse trapiche, mexendo uma manivela de madeira. À medida que ele ficava fazendo esses movimentos circulares, essa cana era esmagada e saía essa bebida que era consumida pelo rei e pela sua corte. Vocês sabem o que significa corte?"*

Várias crianças: [inaudível] – falam ao mesmo tempo.

Pesquisadora: *"Aqueles pessoas que têm uma vida boa, sabe assim? Vive às custas do rei."*

Primeira e segunda criança: *"Tipo um bobo da corte, professora?"*

Pesquisadora: *"São pessoas importantes da sociedade que ficam cheias de regalias. O que aconteceu então quando o boi percebe tudo aquilo? O boi Blimundo, que trabalhava*

justamente para alimentar tanto o rei, quanto a corte [...] De tanto trabalhar e de tanto ser um boi contemplativo, de observação, ele começou a reparar que as outras pessoas daquele reinado eram muito pobres, eram muito miseráveis, estavam magros demais, passavam fome. Ele falou: ‘Gente! Mas eu trabalho tanto, eu vejo o tanto de comida que tem nesse castelo, as pessoas daqui se alimentam tão bem... por que só essas pessoas têm acesso a essas coisas, enquanto o povo, a população, não tem nada disso?’. Ele começou a pensar sobre isso. E aí, aquilo foi, sabe, deixando ele triste, deixando ele amargurado, deixando ele revoltado... Um belo dia, ele estava lá rodando no trapiche para fazer o grogue, veio um dos soldados do rei para puxar ele. Ele já tava revoltado, ele já tava triste, ele já tava cansado com tudo aquilo... Ele deu um coice no soldado do rei. E o soldado do rei foi lá longe. Ele não pensou duas vezes. [...] O boi fugiu. Sabe para onde ele foi? Para as montanhas, que era o lugar que ele gostava de ficar. Lembra que ele gostava da natureza? Ele foi lá para cima e passou a trabalhar quando ele queria, ele observava a natureza quando ele queria, ele ficava ouvindo os pássaros... [...] O boi Blimundo estava feliz. Só que o rei, imagina como é que o rei ficou?

Primeira Criança: “Bravo.”

Pesquisadora: “Muito bravo. Ele falou assim: ‘Ah, mas esse Blimundo está muito safado. Como é que ele me foge? Ele vai dar um mau exemplo para os outros bois que também trabalham no trapiche. E eu preciso capturar o Blimundo de novo’. Aí o rei seleciona os seus melhores soldados e manda os soldados para a montanha para capturar o boi. O que vocês acham que aconteceu?”

Terceira criança: “Eles não encontraram o boi?”

Pesquisadora: “O boi Blimundo era forte, né? Destruíu todo mundo. Jogava as pessoas lá do alto da montanha, as pessoas morriam. Só sobrou um soldado, ele voltou lá no rei e falou: ‘Olha, o boi Blimundo é muito forte, a gente não conseguiu trazer ele de volta’. Aquilo só aumentou a ira do rei, e o que o rei fez? Mandou mais uma tropa de soldados para buscar o boi Blimundo. O que vocês acham que aconteceu?”

Terceira criança: “Deu um coice em todo mundo, de novo.”

Pesquisadora: “Só sobrou um. Jogou todo mundo pra fora da montanha. Sobrou um, pra contar pro rei que não conseguiram nada. Aí o rei pensou: ‘Já que ele é muito forte, muito inteligente, eu vou ter que pedir ajuda, vou ter que arrumar uma outra estratégia, porque os meus soldados não estão dando conta’. Aí ele mandou anunciar, sabe assim, de boca em boca? Que precisavam capturar o boi Blimundo e quem capturasse ia ganhar uma recompensa. E todo mundo tentou... e ninguém conseguiu. Aí o que acontece? Chega uma pessoa no castelo do rei, bem magrinha, bem baixinha, e fala para o rei assim: ‘Pode deixar que eu trago o Blimundo [...] e se eu trouxer, a única coisa que eu quero é casar com a sua filha’. Aí o rei virou e falou assim: ‘Então tá bom, você me traz o Blimundo e a gente resolve essa questão do casamento’.”

Quarta criança: “Eu acho que o rei tá mentindo”.

Pesquisadora: “Esse rapazinho magrinho e baixinho, tinha um violão, uma viola, e ele saiu, oh, tocando a violinha dele, foi subindo a montanha...”

Terceira criança: “Fazendo um barulhinho assim, né?” [imitou o som de um violão].

Pesquisadora: Isso! Aí ele subiu a montanha e chegou lá, num lugar bem bonito, perto de uma árvore e começou a tocar a viola. O boi Blimundo era um boi sensível, era um boi que se admirava pelas coisas, ele ouviu aquela música e ele relaxou, ele gostava do que ele ouvia. O que ele fez? Foi lá, subiu, [...] foi chegando perto do cara que tava tocando seu violão, se deitou do lado dele e ficou ali... Esse cara virou pro Blimundo e falou: ‘Seu Blimundo,

eu tenho uma vaquinha lá na cidade, se você quiser casar com ela, basta você me seguir, a gente vai pra lá e eu arrumo o seu casamento hoje mesmo, se você quiser...'. O Blimundo falou: 'Bom, não tô fazendo nada mesmo, né? Vou me casar com a vaquinha'. E desceram a montanha juntos, mas aí ele falou: 'Só com uma condição, você tem que ir tocando a sua música, porque ela me relaxa, eu gosto dela'. E aí eles foram andando pelas florestas... chegaram na cidade... E aí o que que aconteceu? O cara falou assim: 'Pois é, Blimundo, já que você vai casar, você precisa fazer a barba. Porque, né? Tem que ficar bonito, tem que se preparar pro casamento'. O Blimundo foi pro barbeiro. Chegando lá, Blimundo percebeu que tinha um clima estranho no ar, parecia que as pessoas estavam assim... meio nervosas com a presença dele. Logo ele, que é um boi tão pacato, tão bonito e tão educado. Ele se colocou, assim, perto do barbeiro, e quando o barbeiro pegou a lâmina... ele, muito esperto, o que ele percebeu? Que o barbeiro, na verdade, queria matar ele. Só que o boi Blimundo, fez o quê?"

Primeira e terceira criança: "Correu."

Pesquisadora: "Ele deu um coice no barbeiro, e oh, saiu correndo, se mandou. Mas foi por um triz, hein? Quase que ele morreu."

Terceira criança: "O rei quer matar o boi?"

Pesquisadora: "De castigo."

Terceira criança: "Coitado."

Pesquisadora: "Coitado. Que injusto. O Blimundo ficou tão famoso, ficou tão famoso em todo o reino, que a mensagem que se quer passar quando as pessoas contam essa história lá em Cabo Verde, é justamente essa. Da perseverança, da luta, das pessoas que lutam pela liberdade, que lutam pela justiça, que era exatamente isso que o boi Blimundo falava, ele denunciava as coisas erradas que ele via".

Várias crianças: "Já acabou?"

Pesquisadora: "Acabou a história. Ele ficou famoso por isso", 2025.

As crianças demonstraram mais entusiasmo do que no primeiro encontro. A quarta criança comentou que gostou de ambas as histórias, outra afirmou: "Eu gostei mais dessa" (QUARTA CRIANÇA, 2025). Ao ser questionada sobre o motivo, não conseguiu elaborar uma resposta, e a professora interveio "O que aconteceu na história que acharam mais legal? Qual a parte da história que acharam mais interessante?" (PROFESSORA, 2025).

A primeira criança respondeu: "A parte que ele dá um coice [risos]" (PRIMEIRA CRIANÇA, 2025). A terceira criança, que havia simulado o som do violão, disse: "Eu gostei da parte que a música começa... só porque eu fiz barulhinho" (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). O grupo reforçou que o coice era a parte mais divertida, a segunda criança destacou a fuga do boi no barbeiro como o momento da reviravolta, pois ele estava em perigo. A quarta criança comentou que preferiu essa história por causa do final. A pesquisadora perguntou se era porque o final era mais feliz, e todas disseram que sim, até que a terceira criança falou: "Tirando a parte do barbeiro, né?" (TERCEIRA CRIANÇA, 2025).

A mesma criança que mencionou a música perguntou: "Por que o rei quer colocar ele de castigo na morte? Pra quê isso?" (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). A primeira criança respondeu que

era porque o boi matou os soldados do rei. Insatisfeita, a terceira criança argumentou: *“Ele viu um monte de pessoas com fome e o rei, com certeza, estava gordo! Todo mundo tava com os ossos aparecendo, fininho que nem um palito [risos], e daí o rei vai ficar assim, gordo, e os outros fininhos que nem um palito?”* (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). O grupo apoiou a crítica, reforçando o senso de justiça. A quinta criança acrescentou: *“É, também o rei tentar castigar o boi com morte”* (QUINTA CRIANÇA, 2025). A terceira criança conclui: *“Também não é justo o boi não ter liberdade. Ele deveria ficar solto”* (TERCEIRA CRIANÇA, 2025).

A terceira criança voltou a falar: *“Naqueles dias os bichos tinham que ficar presos? Pra quê isso? Deixa eles correrem um pouquinho e depois coloca eles de volta”* (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). Para ampliar o debate, a pesquisadora propôs que se colocassem no lugar do boi, imaginando como seria trabalhar todos os dias, sem descanso. A sexta criança compartilhou sua rotina doméstica, *“de domingo a segunda”* (SEXTA CRIANÇA, 2025), organizadas pela mãe em uma lista: *“Quando eu acordo, tenho que lavar a louça, arrumar o quarto e varrer a casa”* (SEXTA CRIANÇA, 2025); a quarta criança relatou que lava, seca e guarda a louça; a primeira criança afirmou que, às segundas-feiras, precisa alimentar o cachorro e tirar o pó da casa. A pesquisadora concluiu que as tarefas domésticas são responsabilidades compartilhadas por todos da casa. Contudo, as crianças ainda não haviam percebido a diferença entre o trabalho imposto a uma pessoa escravizada e a colaboração nas atividades familiares.

Ao final do segundo dia de atividades a pesquisadora propôs às crianças que trouxessem, na semana seguinte, uma história da literatura africana, da cultura africana ou afro-brasileira, com a finalidade de narrá-la oralmente. A proposta era recontar uma história já ouvida em casa ou na escola, permitindo observar as relações espontâneas das crianças com a temática e compreender seus critérios de escolha. Nesse contexto, emergiu uma constatação relevante: a escola não dispunha de livros de literatura africana. Após a saída das crianças, a pesquisadora examinou mais detidamente o acervo da biblioteca e confirmou essa ausência. O que havia sobre a temática restringia-se à coleção *A Cor da Cultura*, material didático-pedagógico destinado a professores/as e não ao público infantil, e a alguns livros sobre a História Africana.

A ausência desses referenciais no cotidiano escolar evidencia que a implementação da Lei n.º 10.639/2003 ainda encontra limites que ultrapassam a simples disponibilidade de materiais didáticos. Conforme observa Lélia Gonzalez (2020), o racismo opera também pela desvalorização sistemática das matrizes negras nos processos de formação cultural, produzindo silenciamentos que se reproduzem no espaço educativo. Nesse contexto, o currículo escolar deixa de ser apenas uma organização de conteúdos e passa a atuar como mecanismo de seleção de quais conhecimentos são legitimados institucionalmente.

Em perspectiva próxima, bell hooks (2013) afirma que a educação só pode assumir um caráter transformador quando reconhece as experiências historicamente marginalizadas como parte constitutiva da produção do conhecimento. No caso da escola observada, a distância entre o território quilombola e as práticas pedagógicas revela que a presença física da comunidade negra no espaço escolar não garante, por si só, a construção de uma educação antirracista. A

professora da turma tentou resgatar, com o apoio da memória das crianças, uma história que havia compartilhado em uma atividade. Não ficou claro se a história havia sido narrada ou assistida, mas a questão central reside no equívoco de considerar que qualquer história com uma pauta antirracista possa ser classificada como literatura africana.

O terceiro e último encontro contou com a participação de nove crianças, incluindo uma estreante. Três que haviam participado das etapas anteriores não compareceram:

Pesquisadora: *"Já tô sentadinha aqui no meu lugar... [risos]... Se acomodem ... Tudo bom? Você eu não conheço ainda."*

Primeira criança: *"Eu?"*

Pesquisadora: *"Não."*

Primeira criança: *"Oi!"*

Pesquisadora: *"Tudo bom? Como é que vocês estão?"*

Várias crianças: *"Bem!"*

Várias crianças: *"Tem que contar uma história..."*

Pesquisadora: *"Ai, que legal."*

Segunda criança: *"Ô profe, eu lembro como eu tenho que contar a história."*

Pesquisadora: *"Ah, isso que importa."*

Terceira criança: *"Eu também."*

Quarta criança: *"Eu não fiz, eu não vim... eu tive que ir lá na casa da minha tia."*

Pesquisadora: *"É, né... Não tem problema."*

Quinta criança: *"Eu vou fazer amanhã."*

Pesquisadora: *"Eu tô muito feliz da gente estar aqui... Hoje a gente encerra esse ciclo, né? E eu vou tirar o dia hoje mais pra ouvi-los do que qualquer outra coisa, né? Então... Quem quiser começar?"*

Primeira e segunda criança: *"Eu!"*

Pesquisadora: *"Quem levantou a mão primeiro?"*

Segunda criança: *"Eu. Posso começar?"*

Pesquisadora: *"Claro", 2025.*

A primeira e a segunda criança, na prática, não narraram uma história de memória. Ambas recorreram a anotações em um caderno. Embora o objetivo fosse relatar oralmente histórias conhecidas ou com as quais tivessem familiaridade, a pesquisadora considerou não ser adequado impedi-las de usar o material que haviam levado. Antes da apresentação da primeira criança, foi perguntado sobre a origem da história. Tanto ela

quanto a professora da turma informaram que havia sido contada por uma tia quilombola. A fala evidencia uma perspectiva sobre a história dos/das negros/as escravizados/as:

Primeira criança: *“Os africanos, os negros, né? No Brasil, da África para o Brasil. Eles plantavam cana para fazer açúcar. Para fazer doces, né? E também eles plantavam feijão, arroz, etc... Eles tinham que fazer serviço, né? Tinha que plantar. Se não... Eles só tinham vaca para comer, né? Naquela época, eles.... Também tinha as mulheres, né? Que elas cuidavam dos filhos das senhoras, davam mamar, essas coisas... Porque as senhoras não queriam ficar feias, né?”*

Pesquisadora: *“Então as escravas negras davam de mamar para as crianças?”*

Primeira criança: *“Sim.”*

Pesquisadora: *“Hum... Quê mais?”*

Primeira criança: *“E também, elas faziam o serviço de casa. Enquanto os homens iam pro [inaudível] ... É isso, né? O que eu lembro.”*

Pesquisadora: *“Então sua tia te contou... Na verdade, ela fez um relato histórico mesmo, né? Ela te contou detalhes, coisas bem interessantes. Vocês já tinham ouvido falar nisso?”*

Crianças: *“Não.”*

Pesquisadora: *“Tá vendo como que a gente aprende, né? Valeu. Agradece a sua tia pela gente, tá? Por você ter trazido todas essas informações aí. Quem vai ser o número dois?”*

Segunda criança: *“Eu! Parece uma história.”*

Pesquisadora: *“Mas o quê... Não é uma história? O quê que é?”*

Segunda criança: *“É características marcantes.”*

Pesquisadora: *“Ah, então você fez uma pesquisa pra contar aqui pra gente, é isso? Características marcantes de quê ou de quem que você tá falando?”*

Segunda criança: *“Tipo de... pessoas negras, diversidades...”*

Pesquisadora: *“Dos povos africanos, é isso? Então conta pra gente.”*

Segunda criança: [ela passa a ler] *“Diversidade, influências Europeias e indígenas se entrelaçam, criando um mosaico de sabores e aromas únicos.”*

Professora: [(chama a criança pelo nome); *“Eu acho que é uma receita que tu trouxe, é isso? Uma receita africana?”*

Segunda criança: *“Ingredientes frescos, cereais, leguminosas, vegetais, frutas, carnes, peixes, frutos do mar frescos [...] Pratos típicos, cuscuz...”*

Crianças: Risos.

Pesquisadora: *“Vocês conhecem cuscuz, gente?”*

Crianças: *“Sim.”*

Pesquisadora: *“Mas esse de origem africana, porque nós comemos um cuscuz que tem muita influência europeia, mas é aquele cuscuz de milho, vocês conhecem?”*

Crianças: “Sim.”

Criança: “A minha avó fala que [inaudível].”

Pesquisadora: “É gostoso, né? Tem doce, tem salgado, né?”

Criança: “Minha avó fez uma vez com queijo...”

Segunda criança: “Fufu.”

Pesquisadora: “Fufu, eu acho que é um prato com feijão. Vamos pesquisar depois.”

Criança: “Feijão todo mundo come.”

Segunda criança começa a ler de novo e faz uma relação de pratos de origem africana.

Pesquisadora: “Muambe? Tem acento na palavra?”

Segunda criança: “Não.”

Crianças: “Eu não sei o que é.”

Pesquisadora: “Eu também não.”

Segunda criança: “São alguns exemplos dos pratos que são [inaudível] pelo continente. Temperos e especiarias. Pimenta, gengibre, nozes, cominho... São especiarias que realçam os sabores e aromas da culinária africana.”

Professora: “Fala o quê que é o fufu.”

Segunda criança: “É uma comida de origem africana que consiste de uma pasta/massa espessa feita à base de milho, mandioca ou arroz, acompanhada de um molho/cal...”

Professora: “Caldo”.

Segunda criança: “Caldo grosso, que pode conter peixe, tomate, óleos e carne. Em algumas regiões africanas, a massa é incrementada com a adição de legumes, tomates, batatas, cebolas e temperos.”

Pesquisadora: “Que prato completo, hein? Não precisa mais nada, né? Já tem tudo, né?”

Criança: “Eu posso falar depois?”

Pesquisadora: Claro.”

Segunda criança: “Sobremesas, de mandioca... Banana, coco, frutas frescas são ingredientes comuns em muitos doces como tortas e sorvetes. Agora é o resumo (Suspiro). A culinária africana é mais do que apenas comida, é uma forma de celebrar a cultura e as tradições e a história... Dos povos africanos, cada prato conta uma história e cada ingrediente tem um significado especial, a culinária africana é cheio de possibilidades”, 2025.

A terceira criança trouxe a história Não derrame o leite, que sua mãe pesquisou:

Terceira criança: “É, perai, deixa eu lembrar o nome dela, esqueci... Penda.”

Pesquisadora: “Brenda?”

Terceira criança: *“Penda. Penda, sua mãe e suas tias moravam na África. Quando chovia, seu pai ficava lá na pastagem com as ovelhas. Ah... Então a Penda pediu pra sua mãe se podia levar uma tigela de leite pro seu pai. Então ela pegou uma tigela de leite, botou na cabeça e começou a andar. Ela passou por uma... uma festa de máscaras. Ai depois ela passou por um rio fedorento.”*

Pesquisadora: *“Sério? Um rio fedorento? Por que que era um rio fedorento?”*

Terceira criança: *“Eu acho que era um barco. Ai ela passou por ah... camelos e depois ela passou por girafas brancas.”*

Pesquisadora: *“Gente, mas que história interessante!”*

Terceira criança: *“Só que ela, tipo, ficava concentrada. Ela nunca... Nunca se distraía pra não derramar nenhuma gota de leite. Ai quando ela chegou lá no morro que seu pai estava. Quando ela ia dar pro seu pai a tigela de leite, caiu uma manga dentro do leite.”*

Pesquisadora: *“Derrubou o leite?”*

Terceira criança: *“Derrubou todo o leite.”*

Pesquisadora: *“Depois desse sacrifício todo? E o que que ela fez? Ela chorou?”*

Terceira criança: *“Ela chorou e disse que ela tinha andado quilômetros e quilômetros. Por um monte de lugares e agora tinha tudo sido perdido. Então seu pai levantou, deu um abraço nela e disse. Nada está perdido, seu amor ainda está dentro desse pote. Então ela chorou as lágrimas e disse: ‘Tá quase na hora do almoço’. Então seu pai foi e cortou a manga em três pedaços. Um pedaço ele deu pra ela, o outro foi pra ele mesmo e o outro estava na tigela. Então ela falou, esse pedaço de manga era pra mamãe e ele disse sim. Ai... ele disse que era pra entregar pra mãe dela com todo o amor dele.”*

Pesquisadora: *“Onde você ouviu essa história?”*

Terceira criança: *“Minha mãe, ela pesquisou”, 2025.*

A quarta criança também leu um texto que, segundo ela, foi escrito por sua mãe:

Quarta criança: *“Homens livres. Na África vivem muitos africanos, lá é muito terra, muito ‘castigamento’... Muito castigada. Pela seca, é difícil chover. Na África tem várias regiões onde tem a extrema pobreza. Que pessoas morrem de fome e também de riquezas contra regiões da África. [...] Lá tem muitos animais livres. Lá vivia muita escravidão. Muitas guerras foram muito travadas, e hoje não tem mais guerras e escravidão. O africano vive livre hoje, ele estuda e trabalha muito. Africanos são formados médicos e advogados. Engenheiros e entre outros, presidentes e prefeitos. E muitos saíram da África para escapar da fome e vivem longe de suas famílias. Hoje africanos negros, mulatos vivem livres, mas alguns ainda sofrem muito, sofrem racismo, quem comete e sofrem pena”, (QUARTA CRIANÇA, 2025).*

A quinta criança trouxe uma história que chamou de *O sapo e a cobra*, mas teve dificuldades para narrá-la, alegando não se lembrar. Quando a pesquisadora percebeu que ela não ia dar continuidade à contação, a palavra foi passada à sexta e última criança, neta de quilombolas, que afirmou ter ouvido aquela história do avô:

Quinta criança: *“O sapo e a cobra. Um dia foi sair na rua e encontrou uma cobra e eles foram brincar no pátio. Não me lembro direito...”*

Pesquisadora: *"Acabou a história? Conta mais."*

Quinta criança: *"Eu não lembro."*

Crianças indagam sobre a história.

Quinta criança: *"Eu só lembro dessa parte."*

Pesquisadora: *"Mas não aconteceu nada? O quê que acontece quando um sapo encontra com uma cobra?"*

Quinta Crianças: *"A cobra mata ele."*

Crianças: *"O sapo comeu a cobra."*

Criança: *"Não, o sapo nunca comeu..."*

Quinta criança: *"Eu lembrei um pouco..."*

Pesquisadora: *"Então vamos lá, conta o que aconteceu."*

Quinta criança: *"Aí eles foram brigar no pátio. E o sapo... E o sapo contou pra sua mãe e a mãe dele falou que não deve brincar com cobra."*

Pesquisadora: *"A mãe do sapo falou que não é pra brincar com cobra?"*

Quinta criança: *"Aí eles não brincaram."*

Pesquisadora: *"Aí eles pararam de brincar e foi cada um pro seu lado?"*

Quinta criança: *"Eu acho que é."*

Pesquisadora: *"Tu não tá me enrolando, né? [risos]. É essa a história?"*

Quinta criança: *"Eu acho que é."*

Pesquisadora: *"Onde você escutou essa história?"*

Quinta criança: *"Do mundo."*

Pesquisadora: *"Então, vamos fazer o seguinte, vamos passar pra colega ou pra colega e depois a gente volta pra falar com você pra ver se você se lembra. Tá bom?"*

Sexta criança: *"O título da minha história é 'Casa assombrada e a mina de ouro'."*

Pesquisadora: *"Onde você escutou essa história?"*

Sexta criança: *"Do meu avô. Era um fazendeiro e ele tinha uma casa assombrada. Daí ele tava passando um viajante por ali e pediu pra... se ele podia passar a noite ali na casa dele, porque ele tava muito cansado. E daí..."*

Pesquisadora: *"Ele sabia que a casa era mal assombrada?"*

Sexta criança: *"Acenou negativamente. 'E aí o fazendeiro falou que podia. Daí chegou uma hora e ele tava tentando dormir... E aí ele falou... 'Por que ninguém consegue dormir nessa casa?' Aí o fazendeiro falou que ela era assombrada. Daí começou a... Passando outras horas da noite, começou a vir uma tropa de gado pra cima da casa dele."*

Pesquisadora: *"Os bois entraram dentro da casa?"*, 2025.

Sexta criança: *"Aham. Começou a vir uma multidão. Daí começaram a brigar. E mataram um na briga."*

Pesquisadora: *"O rapaz que tava lá dormindo?"*

Sexta criança: *"Não. O fazendeiro. Daí o rapaz ainda continuava deitado."*

Pesquisadora: *"Ele escutou a briga?"*

Sexta criança: *"Não, ele tava tentando dormir do outro lado da casa. Daí, ele começou a ouvir um grito. Falou: 'Não tem ninguém para velar esse corpo dele?'. Ele se levantou e falou, sim, eu posso. Daí, ele começou a velar até amanhecer. Daí, ele tentou abrir um caixão e viu que era só ouro ali dentro. Deu e ficou milionário."*

Pesquisadora: *"E ele foi embora com o ouro?"*

Sexta criança: *"Sim".*

Pesquisadora: *"Que espertinho... [risos] E seu avô escutou essa história de quem? O que ele falou?"*

Sexta criança: *"Ele disse só... Ele ficou falando e eu escrevi."*

Sétima Criança: *"Eu gostei dessa história!", 2025.*

As apresentações mais expressivas foram as da terceira e da sexta criança, que recorreram à memória para criar histórias, elaborando novos elementos à medida que eram instigadas. Uma dessas narrativas, embora não relacionada diretamente à cultura africana ou afro-brasileira, possuía coesão interna e atmosfera de mistério, cativando o grupo. A terceira criança contou *Não derrame o leite*, ambientada na África, mas sem incorporar detalhes do cenário descrito na obra. Aparentemente, não leu o livro e baseou-se em pesquisa rápida, talvez em sinopses ou vídeos de contação. Já a primeira criança apresentou uma narrativa sobre a escravização com posicionamento crítico, provavelmente influenciada pelo convívio com familiares quilombolas.

O distanciamento observado entre a escola e a cultura quilombola local evidencia que a implementação da Lei n.º 10.639/2003 ainda permanece condicionada por limites que ultrapassam a dimensão pedagógica. Como demonstram Nilma Lino Gomes (2012) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), a inserção da história e da cultura africana no currículo depende de transformações institucionais mais amplas, que envolvem gestão escolar, formação docente e revisão dos referenciais que historicamente legitimaram apenas determinados modos de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo não constitui apenas uma organização de conteúdos, mas um espaço de disputa política no qual se define quais memórias podem ser ensinadas e quais permanecem silenciadas. No contexto desta pesquisa, a presença da escola em território quilombola não foi suficiente para assegurar uma educação antirracista, revelando que a efetivação da legislação continua dependente de políticas públicas continuadas e do compromisso formativo dos/das profissionais responsáveis por sua materialização cotidiana.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo registrar e analisar a recepção da literatura oral africana por crianças de uma escola quilombola. A partir da obra *A África recontada para crianças* (SILVA, 2020), buscou-se observar se as narrativas suscitavam relações com o território e com os elementos culturais nelas presentes. A hipótese inicial pressupunha que a literatura oral africana despertaria o reconhecimento de aspectos comuns entre as histórias e a realidade das crianças, favorecendo a identificação cultural e o fortalecimento da memória coletiva. Os dados, porém, evidenciaram um distanciamento entre a escola e a cultura quilombola, além da ausência de repertório literário de matriz africana nas experiências escolares.

Embora situada em território quilombola, a escola não integra de forma efetiva os saberes, as práticas e as memórias da comunidade negra em seu cotidiano. Apesar do interesse demonstrado, as crianças apresentaram poucas referências da literatura negra ou da cultura quilombola; nenhuma se autodeclarou quilombola, ainda que algumas fossem descendentes diretas da comunidade. A fragilidade das mediações culturais dificultou a construção de vínculos entre as narrativas e o território, reformulando a hipótese inicial.

Os relatos mostram que a literatura oral africana pode ampliar o imaginário infantil, provocar deslocamentos de sentido e abrir caminhos para outras formas de compreender o mundo e a si mesmas. Ainda que os vínculos entre as narrativas e a experiência territorial não tenham se manifestado de modo imediato, a escuta das crianças revelou que essas histórias mobilizam perguntas e afetos que a escola nem sempre consegue acolher. Quando articulada a um currículo comprometido com os saberes quilombolas, com a formação docente e com o diálogo comunitário, a literatura oral pode deixar de ocupar um lugar periférico e constituir-se como prática de reconhecimento e transformação. O estudo evidencia que a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 ainda esbarra em limites estruturais, mas também reafirma que, mesmo em contextos marcados pelo silenciamento, a palavra narrada permanece como possibilidade de memória e futuro.

Recebido em: 12/08/2025; Aprovado em: 17/04/2026.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografias e cultura: territórios dos remanescentes de quilombos no Brasil. In: *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Anais [...]*. s.l.: s.n., p. 1–22, set. 2004.

- BARCELLOS, Daisy Macedo *et al.* *Comunidade negra de Morro Alto: historicidade, identidade e territorialidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Fundação Cultural Palmares, 2004.
- CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017.
- CHABAL, Patrick. *Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade*. Tradução de Ana Maria Leite. Lisboa: Veja, 1994.
- COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ. *Racismo e violência contra quilombolas no Brasil (2018-2022)*. Curitiba, 2023.
- DERIVE, Jean. Literarização da oralidade, oralização da literatura. Trad. Neide Freitas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, p. 7-26, 2010.
- FINNEGAN, Ruth. O significado da literatura em culturas orais. Trad. Ana Elisa Ribeiro. In: QUEIROZ, Sônia. (org.). *A tradição oral*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, p. 61-98, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades & escritas nas literaturas africanas*. Lisboa: Colibri, 1998.
- LOPES, José de Souza Miguel. Cultura acústica e memória em Moçambique: as marcas indeléveis numa antropologia de sentidos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 208-228, 2001.
- MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, n. 26, p. 63-81, 2003.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, 2012.
- NÊGO BISPO. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.
- ONG, Walter Jackson. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.
- SILVA, Avani Souza. *A África recontada para crianças*. São Paulo: Martin Claret, 2020.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.