

# **OS CONTOS AFRICANOS, O PODCAST E AS REVERBERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORA**

**African tales, the podcast  
and the reverberations between children  
and teachers**

**Maria das Graças Gonçalves<sup>1</sup>**  
**Priscila Marques Mateus da Silva<sup>2</sup>**

---

---

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF);  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1128-618X> ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4817136004929983>

2 Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro ; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4751-1939> ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4953493024874817>

## Resumo

O presente texto é fruto de uma pesquisa realizada com crianças de uma turma de quinto ano da rede municipal do Rio de Janeiro, no cotidiano escolar, a qual buscou compreender as reverberações, relacionadas ao autorreconhecimento étnico-racial, provocadas pela leitura de contos africanos e pela produção de *podcasts*. Teve como objetivo investigar caminhos para a prática antirracista, a partir da leitura e reflexão dos contos africanos, reconhecendo a escola como espaço de produção de saberes outros. Sua natureza é qualitativa e se inscreve no campo da pesquisa (auto)biográfica, dialogando com os estudos do/no/com o cotidiano escolar. Assume uma opção metodológica de perspectiva narrativa em três dimensões (PRADO; SOLIGO; SIMAS 2014). Assim sendo, a leitura de contos africanos em sala de aula e a produção dos *podcasts* se conram como elementos disparadores de reflexões e problematizações de questões que abordavam temas da vida cotidiana, como também levantaram temáticas relacionadas aos valores civilizatórios africanos (TRINDADE 2005). Os movimentos da pesquisa em diálogo com autores, que deram sustentação teórico-epistemológica ao trabalho, tais como Hampâtê Bâ (1994; 1999; 2005, 2010), bell hooks (2013), Kpholo (2022), Paulo Freire (1996), dentre outros/as, me possibilitaram perceber que para além das reverberações de caráter ético, de autorreconhecimento étnico-racial, de reflexões sobre a sociedade e a vida humana, provocadas pelas leituras dos contos e pela produção dos *podcasts*, nas crianças, nas famílias e também na pesquisadora, os contos foram se revelando como potentes ferramentas de enredamento de saberes.

**Palavras-chave:** Contos africanos, Práticas antirracistas, Podcast, Cotidiano escolar, Professorapesquisadora.

## Abstract

This text is the result of research carried out with children from a fifth-year class in the municipal network of Rio de Janeiro, in their daily school life, which sought to understand the reverberations, related to ethnic-racial self-recognition, provoked by reading African and for producing podcasts. It aimed to investigate paths towards anti-racist practice, based on reading and reflecting on African stories, recognizing the school as a space for the production of another knowledge. Its nature is qualitative and falls within the field of (auto) biographical research, dialoguing with studies of/in/with everyday school life It assumes a methodological option of a narrative perspective in three dimensions (PRADO; SOLIGO; SIMAS 2014). Therefore, the reading of African stories in the classroom and the production of podcasts were configured as elements that triggered reflections and problematizations of issues that addressed themes of everyday life, as well as raising themes related to African civilizational values

(TRINDADE 2005). The research movements in dialogue with authors, who gave theoretical and epistemological support to the work, such as Hampâtè Bâ (1994; 1999; 2005; 2010), bell hooks (2013), Kpholo (2022), Paulo Freire (1996), among others/ as, they enabled me to realize that in addition to the reverberations of an ethical nature, ethnic-racial self-recognition, reflections on society and human life, provoked by reading the stories and the production of podcasts, in children, families and also in the researcher, tales were revealing themselves as powerful tools for entangling knowledge.

**Keywords: African stories, Anti-racist practices, Podcast, School daily life, Teacher-researcher.**

## Introdução: Suspendendo o céu

Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir natureza, existe também uma ânsia por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações.

Ailton Krenak

Para a psicologia, numa perspectiva histórico-cultural, a subjetividade é constituída na relação entre indivíduos. Ou seja, subjetividade e cultura são processos imbricados na formação humana. “A cultura é mediadora da individuação das pessoas, os indivíduos só desenvolvem sua subjetividade na cultura e por meio dela. Eles não existem *a priori*, são produzidos e se produzem a si mesmos pela cultura.” (Gonçalves 2010, 373)

Se nossas subjetividades se produzem por meio da cultura, é urgente pensarmos em possibilidades de ampliar nossos horizontes e “suspendermos o céu”, para que não sejamos formatados/as em “subjetividades consumidas” que assimilam a cultura colonial, reproduzida em nossa sociedade, nos colocando diante do perigo de uma história única, bem como nos alerta Chimamanda Adichie (2022).

Penso que algumas formas de alimentarmos e fortalecermos nossas subjetividades é nos conscientizando sobre a nossa ancestralidade, transgredindo e resistindo. E na tentativa de contribuir para que, de alguma forma, as crianças que trilharam a caminhada da pesquisa comigo possam construir narrativas contra hegemônicas e viver suas subjetividades com a “liberdade que forem capazes de inventar” é que trago o trabalho com a história e culturas afro-brasileiras a partir dos contos africanos.

Ao refletir sobre as múltiplas possibilidades de tornar o fazer docente e o espaço da sala de aula, como lugar de criatividade, transgressão e emancipação, bell hooks (2013) nos provoca a pensar:

O aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente

e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks 2013, 273).

Assim como a autora citada acima, busco pautar minha prática docente sempre inspirada por Paulo Freire, que compreende que transgredir é opor, resistir e cruzar os limites opressores de dominação pela raça, gênero e classe. Por isso é tão importante mantermo-nos atentas/os ao currículo como um território de disputa, como advertido por Miguel Arroyo (2013) dando especial atenção ao perigo de se atribuir a ele a ideia de neutralidade. “O Currículo, enquanto responsável por sistematizar as técnicas, metodologias e fundamentos pedagógicos que serão trabalhados nas escolas, é idealizado como um instrumento de dominação” (Passos e Pinheiro 2021, 121). Tais apontamentos corroboram a compreensão das práticas antirracistas como espaço-tempos contínuos. Que, devem permear todos os processos e ciclos de aprendizagem. Não devendo ser restritas apenas à conveniência de datas específicas no calendário escolar.

## 1. Caminhando, contando e narrando: Partilhando recortes do/no/com o cotidiano

A partir das reflexões destacadas acima, e compreendendo com o mestre Paulo Freire que não há ensino sem pesquisa, entendo que narrar nossas experiências cotidianas também faz parte do processo pedagógico. E foi nessa perspectiva que nasceu a pesquisa que será aqui narrada. Vivências entre a professora e 25 crianças de 10 a 12 anos, nas séries iniciais de uma escola pública, localizada no município do Rio de Janeiro/RJ, tendo como referência contos africanos e suas possibilidades de enredamento de saberes. Buscando compreender de que maneira essas histórias reverberam nas crianças, contribuindo na produção de conhecimento, bem como contribuir para descolonização de conhecimentos pensando a escola como espaço de produção de saberes outros, atuando também na reafirmação das lutas daquelas/es que nos antecederam e prepararam o caminho para que pudéssemos passar por ele. Além de fortalecer as lutas de companheiras, professoras, que atuam, incansavelmente, em suas salas de aula com suas “micro-ações [*sic*] afirmativas”<sup>3</sup> (Jesus 2009) construindo suas “poéticas sobre a existência” reveladoras de um mundo mais justo e igualitário.

Muito temos ouvido falar sobre a filosofia Ubuntu, que traz em sua síntese a

---

3 De acordo com Regina de Jesus (2009), o conceito de *micro-ações [*sic*] afirmativas*, refere-se a “práticas pedagógicas de caráter antirracista, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as), visando a oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afrodescendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial”. (Jesus, 2009)

mensagem: “eu sou porque **nós** somos”. Desse modo, essa pesquisa é fruto de nós. “Você e eu em relação com o tempo e o espaço que habitamos, que formam o nós. Não o nós que nos fratura ao meio, formando um só inteiro” (Carrascoza 2016, 57) Nós que com nossas subjetividades significamos o vivido. Cada um com sua individualidade, deixando suas marcas uns nos outros, constituindo o nós.

Desse modo, essa pesquisa é em todo tempo atravessada pelos processos de encontros. E ao longo da escrita, tento trazer algumas das materializações desses encontros, através das inúmeras “artes de fazer” (Certeau 2020), que com as crianças, fui tecendo e estabelecendo em nossa sala de aula, como um espaço de viver com criatividade e liberdade.

Essa pesquisa buscou trazer ao diálogo com as crianças, saberes que na perspectiva apresentada por Hampaté Bâ (1982), percebe o mundo a partir de um movimento cíclico, no qual todos os aspectos da vida estão relacionados. Rompendo com a mentalidade cartesiana, fragmentada e categórica. Os contos africanos narrados pelas crianças e organizados por meio de um *podcast*, revelou-se uma forma potente de prática pedagógica de caráter antirracista desconstruindo o imaginário de uma África única, associada à miséria, tendo sua história contada apenas, sob o contexto da escravidão. As narrativas possibilitaram às crianças uma outra percepção sobre o continente africano, diverso dos estigmas imputados pelas teorias racialistas que atribuíram ao ser negro um significado social negativo.

Pretendeu-se com essas práticas contribuir para a construção de identidades negras afirmadas positivamente, bem como com a desconstrução do racismo na sociedade brasileira, apresentando às crianças modos outros de existência, pautada nas filosofias africanas, que trazem em sua síntese, o respeito e o acolhimento a todos os seres que compõem a vida.

Como corpus da pesquisa, têm-se narrativas da professora e das crianças que emergiram de experiências em sala de aula, tendo como disparadores a leitura de contos africanos e a produção de *podcasts*, que consiste em um “modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicular músicas/sons” (Freire 2013, 47).

A partir do contexto de avanços dos meios de comunicação e da inserção dos recursos tecnológicos na educação, a utilização desta mídia foi compreendida como um artefato tecnológico (Alves 2006), que percebe tanto a professora, quanto os alunos e alunas como participantes permanentes nas mediações e criações dos usos dessa tecnologia, possibilitando que nossos fazeres e produções ultrapassem as paredes da nossa sala de aula. Além de auxiliar o fazer pedagógico, estimulando as crianças em seus processos de leitura e escuta, valorizando a oralidade, constituindo-se como fonte para pesquisa.

Caminhamos assim, na direção da construção de uma pesquisa narrativa em três dimensões (Prado, Soligo e Simas 2014, 01) que “pressupõe dimensões

narrativas produzidas simultaneamente e de forma articulada ao longo da pesquisa e dizem respeito às fontes de dados, ao registro do percurso, que é constitutivo da produção de dados, e ao modo de produzir conhecimento.” E de forma circular, essas três dimensões se entrecruzam ao longo dessa jornada.

Nesse sentido, os dados foram produzidos a partir das vivências da professora e das crianças no cotidiano da prática docente. As narrativas que surgiam ao longo do processo ajudaram a pensar nos modos como os sujeitos da pesquisa vivenciaram tal experiência, significando e ressignificando o vivido trazendo pistas, tanto sobre o modo de produzir conhecimentos, como sobre esses saberes e conhecimentos produzidos.

A pesquisa narrativa, tal como a realizamos, em três dimensões articuladas, implica construir saberes e conhecimentos a partir das interpretações e compreensões possíveis no percurso, a partir das ações que vão acontecendo. Não para propor verdades absolutas, pois não está absolutamente em questão defender uma verdade única, mas para dar sentido às múltiplas verdades existentes. (Prado, Soligo e Simas 2015, 10)

Dialogar com as narrativas, em busca de compreender como as crianças são afetadas pelas leituras de contos africanos e pelo processo da elaboração do *podcast*, se colocou assim como um objetivo para a pesquisa. Desse modo, as narrativas das crianças vão revelando de que maneira esses textos deixaram suas marcas em cada uma delas.

Percebendo os contos africanos, frutos da tradição oral, como “relicários feitos de ar, lembranças, emoções; objetos para encantar o outro, seduzir o outro, ensinar ao outro, abrandar o outro, comprometer o outro com seu passado, sua gente, seu tempo” (Sisto 2010). Assim, buscou-se provocar reverberações nas crianças que as conectassem às suas ancestralidades, as suas histórias de família, às suas experiências cotidianas.

Desse modo, as narrativas das crianças sobre os contos revelavam as ressignificações elaboradas sobre as histórias. Ouvi-las conversando sobre os contos, utilizá-los como exemplos para resolver algumas situações, possibilitou também, percebê-las como atores do processo de aprendizagem. Ao que se refere Paulo Freire (1996), “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. É nessa relação dialética, que buscamos navegar nesta pesquisa.

## 2. Pensando “poéticas” outras de existência

O movimento da pesquisa nos desafiou a ampliar a concepção de reverberação. Entendendo-a, não apenas como uma articulação direta entre as “lições” trazidas pelos contos africanos com situações da vida cotidiana, realizadas pelas crianças, como também os ecos da proposta de leitura dos contos e produção do *podcast* provocados nas relações entre professora e crianças, crianças e crianças, famílias e os fazeres pedagógicos cotidianos.

O objetivo central de refletir e problematizar questões que envolvem a dinâmica de convívio social e as contribuições dos aspectos das filosofias africanas na resolução de conflitos e em temas cotidianos foi se ampliando, para além das reverberações nas crianças, no que diz respeito às questões relacionadas a ética, era importante pontuar que os contos africanos não se resumem a narrativas cuja finalidade seja apenas compartilhar uma lição de moral. Ao longo da pesquisa, os contos foram se revelando como um potente “recurso de aprendizagem e de compreensão da vida” (Hampaté Bâ 1994, 710), bem como instrumentos pujantes de enredamento de saberes.

Pesquisar no/com os cotidianos é também compreender que a reflexão e a construção dos saberes se fazem com o outro. E seu objetivo não é de quantificar e/ou analisar dados de um ou outro fazer pedagógico. Mas pensar sobre as questões, refletir sobre elas e sobre as questões que aparecem ou se escondem no dia a dia e que não nos trarão respostas definitivas, mas nos levarão “para lugares insuspeitos, para questões impensadas, que segue o curso dos acontecimentos” (Serpa 2011, 47). Mesmo porque as situações vividas no/com os cotidianos estão em movimento, estão sendo, modificando-se de acordo com olhar e o contexto de quem as vive. A mesma experiência pode ser interpretada e sentida de diferentes maneiras a partir do lugar no qual o sujeito ocupa em determinado espaço e tempo.

Cabe ressaltar que essa pesquisa deu seus primeiros passos no início do ano letivo de 2021, num contexto pandêmico, quando desde março de 2020, o mundo inteiro foi atropelado por uma devastação provocada pelo coronavírus SARS CoV-2, um vírus letal, responsável por causar a doença COVID-19, que no Brasil levou a óbito 687.710<sup>4</sup> brasileiras e brasileiros”. Era difícil encontrar uma família que não tivesse um relato para contar sobre a morte de parentes ou amigos/as. Essa taxa alarmante de mortalidade, contudo, não aconteceu em todos os países e continentes.

Mesmo diante de um contexto complexo, nos reuníamos buscando meios para manter as aulas de forma remota, sem deixar nenhum/a estudante para trás,

---

4 Números obtidos através da consulta ao site: <https://covid.saude.gov.br/> <acesso em:26/10/2022>



enfrentando situações diversas e por vezes difíceis. Sem a devida estrutura e suporte para que tivéssemos condições mínimas de trabalho, providenciamos (a partir de recursos próprios) aparatos tecnológicos como computadores, celulares e internet que possibilitassem o acesso às aulas remotas e o contato com as crianças e suas famílias. Nesse processo o trabalho pedagógico aconteceu, assim como a pesquisa, com todas as suas dificuldades também prosseguiu.

Esse foi o cenário dos primeiros momentos da pesquisa. Enfrentar a dor, o medo e o sofrimento, fortalecendo a coletividade e a cooperação de todas e todos para que nos protegêssemos durante esse período.

Enquanto a retomada presencial não era possível, os encontros com as crianças aconteciam três vezes por semana, por meio da plataforma *Google Meet*. E assim seguimos até meados de abril de 2021, quando retomamos as aulas presenciais em sistema de rodízio, no qual, divididas em dois grupos, as crianças se revezavam semanalmente na escola. Nos encontros, contava com a participação média da metade da turma. As crianças chegavam animadas para as aulas e mantinham-se ativas no grupo de *Whatsapp*. A partir do mês de julho, ocorreu o retorno dos grupos diariamente, tendo findado o sistema de rodízio.

Desse modo, o trabalho de campo da pesquisa iniciou com o projeto de apresentar alguns contos da tradição oral africana, utilizando livros que já faziam parte do acervo da Sala de Leitura da escola. Sendo selecionados os seguintes livros: “Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos”, de Celso Sisto (2011); “O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas”, com textos de Adilson Martins e ilustrações de Luciana Justiniani Hees (2008); “Bichos da África: Lendas e fábulas”, de Rogério Barbosa (2006) e “Histórias de Ananse”, de Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité (2006).

A ideia inicial era a partir das rodas de leitura em sala de aula, gravar em áudios as conversas que seriam tecidas após a leitura de cada conto e a produção subsequente de um *podcast*, ou seja, arquivos digitais de áudios transmitidos através da *internet* e que podem tratar de assuntos variados. Esses arquivos seriam disponibilizados em plataformas digitais, através dos chamados agregadores de áudios, que são *softwares* que organizam e divulgam esses programas/áudios.

Iniciamos com os momentos de leitura dos contos utilizando o livro “Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos” e decidimos juntos, que leríamos um conto a cada encontro, daquele livro, passando para outro, apenas quando o terminássemos. A cada dia, a partir do sumário, uma criança escolhia um conto do livro e inicialmente, a professora fazia a leitura, pois por mais que fosse feito o compartilhamento da página do livro na tela, as crianças ainda estavam tímidas. Cenário que mudou quando passamos a frequentar presencialmente as aulas.

Ao final da leitura, havia a tentativa de puxar a conversa sobre o tema relacionado para gravar e termos os áudios dessas conversas para produzir o *podcast*.

Porém, as conversas não fluíam. Parecia que a leitura dos contos não mobilizava a curiosidade e a reflexão das crianças ou melhor, aquelas crianças que me faziam perguntas e associações tão interessantes durante nossos encontros, após a leitura dos contos não tinham nada a comentar. Desânimo total!

Diante do silêncio, foi preciso recalcular as rotas, tomadas pela angústia de que a pesquisa poderia dar em nada.

E assim, foi necessário repensar o olhar e as expectativas em relação à pesquisa. O que, de fato, era esperado ouvir? Que caminhos poderiam ser seguidos que trouxessem pistas sobre os sentidos que as crianças estavam atribuindo aos contos africanos? Os contos africanos com suas lógicas, ensinamentos, estéticas diziam algo para as crianças em relação ao autorreconhecimento étnico-racial?

Como as crianças deram pistas de que precisavam de um tempo maior para refletir sobre as histórias, partimos para a reformulação dos caminhos da pesquisa, gravando os contos nas vozes das crianças, onde elas liam e gravavam suas leituras e as compartilhávamos entre nós, através do grupo do *WhatsApp* da turma composto pela professora, pelas crianças e seus responsáveis. Cada criança escolhia o conto que gostaria de gravar. Não havia um momento específico para que fizessem a escolha. Às vezes, algumas crianças, ao ouvir um conto, já pedia para gravar aquela história. Outras pesquisavam contos africanos na *Internet* e, na maioria dos casos, os livros circulavam entre as crianças e elas sinalizavam a história que gravariam.

Os relatos das experiências mostraram que as gravações eram ouvidas com a família antes mesmo da publicação do *podcast*. Nesse processo, a pesquisa foi se deslocando da ideia inicial e se materializando. A cada conto lido, conversávamos sobre as situações que apareciam nas histórias e contextualizávamos em situações do cotidiano, sendo retomadas no passar dos dias. Muitas vezes, a história que conduzia nossas conversas não era aquela que havia sido lida naquele dia. Inicialmente, na maioria das vezes, esse andamento era puxado pela professora.

Os movimentos do cotidiano e as reflexões anteriores confirmavam que havia uma pesquisa em movimento, que os contos africanos lidos em sala de aula deslocavam os nossos pensamentos, porém, ainda permanecia sendo um mistério, tais dificuldades em relação ao uso da tecnologia. Até que a pergunta geradora esclareceu a questão:

*Mas afinal, o que é podcast?*

O silêncio das crianças, após cada roda de leitura de um conto africano, que em outros momentos revelava-se tão envolvente, desafiava os nossos não saberes

de *professoraspesquisadorasnarradoras*<sup>5</sup>. A dúvida como método, o cotidiano como espaço dos encontros e desencontros, das certezas e das dúvidas, como nos ensinou Garcia (2003), nos instigavam a reconstruir os primeiros passos da pesquisa.

Talvez a preocupação em produzir o *podcast*, entendido como uma fonte para a pesquisa e meio para valorização da oralidade das crianças, estava atropelando o próprio projeto. Assim, enquanto a preocupação girava em torno da falta de narrativas das crianças sobre os contos narrados para produzir os *podcasts*, ouvir e sentir as crianças e em suas formas próprias de se expressarem estava sendo deixado de lado. Ou seja, o que buscava na pesquisa, na verdade, se mostrava era no depois. Mais importante que gravar as histórias, as conversas entre nós, as falas das crianças, e tudo que fosse possível, era, de fato, ampliar os ouvidos para ouvir o que diziam as crianças.

O foco estava se perdendo, sobre o que realmente nos move, que são as histórias, a aproximação, o estabelecimento do diálogo através da literatura e da contação de histórias. As rotas foram recalculadas e os contos africanos eram simplesmente lidos, diariamente para as crianças, sem uma preocupação maior de abrir debates após cada leitura e sim, como um deleite diário.

Foi quando de fato, *professorapesquisadora* e as crianças conversaram abertamente sobre o projeto do *podcast*, que até então, já havia sido comentado, mas não havia acontecido, de fato; um diálogo com as crianças, olhos nos olhos, com o intuito de construir com elas uma proposta coletiva. O assunto já havia sido introduzido sobre as culturas africanas, a importância das histórias e da tradição oral, dos griôs. Mas as crianças ainda não tinham sequer sido ouvidas, se desejavam fazer um *podcast*.

Foi preciso o silêncio das crianças para que comesçassem a ser ouvidas!

Tal situação traz à tona as provocações feitas por Geraldi (2010), em relação à inversão da relevância atribuída entre respostas e perguntas. Nas quais destaca que “aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. (...) Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas(...). Temos aprendido respostas sem sabermos as perguntas que as conduziram” (Geraldi 2010, 96).

Mais do que simplesmente aceitarem e executarem de forma passiva a proposta da professora, as crianças foram capazes de questionar, de formular perguntas para compreender o que e principalmente por que fazer.

Retomando a proposta, em uma das rodas de conversa com a turma, a *professorapesquisadora* retorna ao assunto do projeto de gravação de *podcasts* e então

---

5 Inspirada por Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2012), e em seus estudos no/do/com os cotidianos, trago como opção epistemológica, algumas palavras aglutinadas ao longo do texto, na tentativa de ampliar seus significados sem dicotomizá-las.

pergunta abertamente para a turma: *O que acham de fazermos um podcast?* Algumas crianças responderam que “seria legal”. E então a professora pergunta se já haviam escutado algum. E então, Vinícius, que é uma das crianças da turma, rebate a pergunta: *Mas tia, o que é podcast?*

A pergunta de Vinícius trouxe pistas do quanto a ansiedade da pesquisadora estava fazendo com que atropelasse o processo de pesquisa e, consequentemente, pudesse perder muitos dados importantes. De forma autoritária, mesmo que não intencional, estava sendo imposta uma proposta para as crianças sem ouvi-las, sem contextualizar. Deixando passar momentos de *ensinoaprendizagem* potentes.

Em seguida, outra criança sugere que a turma escute algum *podcast*, para entender melhor do que se tratava. As crianças ouviram um *podcast* de histórias. E então, delas parte a ideia de fazermos as gravações dos contos que estávamos lendo em sala.

Retomando à pergunta que surgiu diante do silêncio das crianças, e que tanto angustiava a *professorapesquisadora*, de qual seria o enredo do *podcast* sem as narrativas, bastou parar para ouvi-las para ter a resposta. Solução trazida pelas crianças. Mesmo que ainda não estivessem evidentes quais os rumos que a pesquisa tomaria.

Sunny é um autor nigeriano de livros de literatura infantojuvenil, que traz em seu livro, “Ulloma – A Casa da Beleza”, uma reflexão na qual narra que ouvia de seu pai que “o conto é como um bom prato de comida. Só quando bem saboreado e depois de digerido é que podemos ver o seu efeito”. Essa frase foi um divisor de águas no modo de olhar a pesquisa. A partir dela e das reverberações provocadas, um outro desenrolar foi sendo dado para o projeto: os contos eram lidos em sala e as crianças escolhiam os que queriam gravar em áudio. Pouco a pouco, fomos percebendo durante nossas conversas cotidianas, ou na realização de atividades que supostamente não teriam relação direta com a pesquisa, as crianças trazendo ensinamentos e reflexões provocadas pelos contos.

As narrativas das crianças sobre os contos revelavam as ressignificações elaboradas sobre as histórias. E então o caráter de inacabamento da pesquisa e os desdobramentos das histórias nas vidas das crianças se revelavam. Ouvirlas conversando sobre as histórias, utilizá-las como exemplos para resolver algumas situações, possibilitou também, percebê-las como atoras do processo de aprendizagem. Como se refere Paulo Freire (2011), “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” É nessa relação dialética que busco navegar nesta pesquisa.

Ainda em diálogo com Sunny, as crianças foram dando as pistas de que precisavam de um tempo para “digerir” aquelas histórias. Que era um erro tentar pedagogizar essas leituras e fazer com que, de imediato, elas refletissem e retornassem a essas reflexões, para que se cumprisse o que havia sido pré-determinado. A pesquisa é vida, a produção dos conhecimentos se dá em movimento. As

crianças já indicavam isso quando, durante nossas aulas, retomavam exemplos das histórias que havíamos lido, em algum momento, e as contextualizavam.

Os relatos das experiências mostravam que as histórias gravadas eram posteriormente ouvidas com irmãos, irmãs, primos, primas e até mesmo com mães, pais, avós e avôs, antes mesmo da publicação do *podcast*. Algumas crianças compartilhavam os áudios do *Whatsapp* com suas famílias.

No movimento descrito anteriormente a pesquisa foi se deslocando da ideia inicial e se materializando. A cada conto lido, conversávamos sobre as situações que apareciam nas histórias e contextualizávamos com o cotidiano, não necessariamente logo após a leitura. Mas íamos retomando as histórias no passar dos dias. Muitas vezes, a história que conduzia nossas conversas não era aquela que havia sido lida naquele dia.

Com os áudios devidamente enviados, teve início o trabalho de publicação do *podcast* através do site *Anchor.fm*, no qual, de forma simples e autoexplicativa, é possível criar uma conta e anexar os áudios e editá-los dentro da própria plataforma. Contando também com a opção de já compartilhar o *podcast* na plataforma de *streamings* de áudio *Spotify*, que é uma plataforma mais conhecida e que deixou as crianças bem animadas, por terem seus trabalhos agregados na plataforma.

**FIGURA 1.** LOGOMARCA DO *PODCAST*



FONTE: ARQUIVO DAS AUTORAS

O *podcast* contou com 16 episódios gravados por 18 crianças. A imagem utilizada como logo foi desenvolvida pelo Tomaz, uma criança autista não-verbal, junto com a família e a professora mediadora, Beatriz, que ficaram muito animadas e emocionadas de verem o desenho do Tom integrando o trabalho. Desde o início, essa era uma questão que me inquietava bastante, por não saber ainda como o Tomaz teria a possibilidade de participar do *podcast*. E mais uma vez, pensando e fazendo junto, sua mãe sugere essa ideia.

Se por um lado os movimentos da pesquisa nos geraram inquietações, por outro, apontam desafios e possibilidades de práticas outras favoráveis à construção de sujeitos mais potencializados, frente à sociedade capitalista, racista e excludente na qual estamos inseridos/as.

Mais uma vez, tomando emprestadas as palavras de Geraldi (2010, 100), reafirmo a ideia de que “a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e da fixidez”.

Para além das gravações para o *podcast*, acreditamos que as histórias nos ajudam a encarar o mundo com mais leveza e a pensar em modos outros de habitar o mundo. Por isso o trabalho pedagógico com as literaturas nos motivou a trilhar essa caminhada, desejando compreender de que forma as crianças são afetadas pelas histórias, em especial, os contos africanos.

### 3. E então... o que nos contam os contos?

Conto, conta, a contar... É você verdadeiro

Para as crianças brincando no luar meu conto é uma história fantástica.

Para as fiandeiras, de algodão durante as longas noites da estação fria, meu conto é um passatempo delicioso.

Para os queixos peludos e calcanhares ásperos é uma verdadeira revelação.

Eu sou ao mesmo tempo fútil, útil e instrutivo.

*Hampâtè Bâ*

A partir dessa pergunta e das pistas que as crianças trouxeram, fui provocada a pensar nas dimensões dos contos africanos, e então, a pesquisa foi se movimentando e nos desafiando a ampliar a concepção de reverberação com a qual estávamos trabalhando. Assim, começamos a entender a reverberação não apenas como uma articulação direta entre as “lições” trazidas pelos contos africanos com situações da vida cotidiana, realizadas pelas crianças, como também os ecos da ‘proposta de leitura dos contos e produção do *podcast* provocados nas relações entre professora e crianças, crianças e crianças, famílias e os fazeres pedagógicos.

Para além das reverberações nas crianças, no que diz respeito às questões relacionadas a ética, era importante pontuar que os contos africanos não se resumem a narrativas cuja finalidade seja **apenas** compartilhar uma lição de moral. Ao longo da pesquisa, os contos foram se revelando como “ferramentas potentes de enredamento de saberes.” (Kpoholo 2022, 703)

Tais saberes não cabem numa lista de conteúdos preestabelecida. São saberes que nos constituem. É o currículo que não tem uma sala de aula específica para acontecer e sim a vida cotidiana. Saberes que se conectam

conosco a partir da escuta. Não a escuta no sentido auditivo. Mas aquela escuta atenta, reflexiva, respeitosa.

Os contos têm muita relação com esse movimento de escuta atenta, sendo um potente “recurso de aprendizagem e de compreensão da vida” (Kpoholo 2022, 711). A partir das narrativas que frutificaram ao longo da pesquisa, foi possível perceber que muitas informações consideradas como conhecimento científico (de acordo com o olhar eurocêntrico, uma vez que nas sociedades africanas, não há distinção entre ciência e vida, todos os saberes circulam de forma igualmente relevantes), aparecem e são problematizadas a partir dos contos.

Desse modo, é possível percebermos as três finalidades dos contos africanos, de acordo com Hampatê Bâ (1994), sendo elas a ludicidade, a função educativa e a iniciática:

(...) No primeiro nível, puramente recreativo, o conto visa entreter jovens e velhos; mas para as crianças que o contam por sua vez – ou melhor, o “brincam” – diante de sua família ou colega de classe, constitui também um aprendizado da linguagem e de certos mecanismos de pensamento. Em outro nível, o conto é um suporte para o ensino e para a iniciação às regras morais, sociais e tradicionais da sociedade, na medida em que revela o que deve ser – ou não deve ser – o comportamento humano ideal dentro da família ou da comunidade. Por fim, o conto é dito iniciático “na medida em que ilustra as atitudes a imitar ou rejeitar, as armadilhas a discernir e as etapas a atravessar quando se está engajado no difícil caminho da conquista e da autorrealização. (Hampatê Bâ 1994, 207)

Dentre os contos lidos e que integram o *podcast*, foram elencados alguns para elucidar as três finalidades apontadas por Hampatê Bâ. O primeiro deles é o conto “O jabuti e o Leopardo”, que traz a história de um jabuti que ao ficar preso junto a um leopardo numa armadilha, usa sua esperteza para provocar o felino, até que ele perdesse a paciência e o arremessasse para bem longe. E assim, o tirava do buraco.

A partir dessa primeira leitura, as crianças não trouxeram suas percepções de forma mais profunda a respeito do texto, apenas divertiram-se bastante com a história. Naquele momento, o conto se revelava em seu sentido “puramente recreativo”, que segundo Hampatê Bâ (1994) teria o conto, na perspectiva africana, visando entreter jovens e velhos. Um espírito recreativo e brincante, que, igualmente, proporciona “um aprendizado da linguagem e de certos mecanismos de pensamento” (Hampatê Bâ 1994, 207).

Após a leitura do trecho: “O leopardo bufando de raiva com tal atrevimento, agarrou o jabuti e com toda a força jogou-o para fora do buraco! / O jabuti feliz da vida foi andando para sua casa tranquilamente!” Uma das crianças comenta:

- *Viu só, o jabuti fez igual no futebol. O leopardo aceitou a provocação e acabou ajudando o jabuti. Igual quando a gente fica provocando o cara do outro time, aí ele vai e faz o gol!* (Gabriel 2021).

As relações entre as histórias e as situações da vida cotidiana das crianças se entrelaçaram e provocavam a autorreflexão sobre nossas atitudes e condutas, frente os mais diversos acontecimentos. Como provocação, deixei no ar a pergunta, se essa é a melhor estratégia para alcançarmos os nossos objetivos. E sou surpreendida com a voz da Manu lá no fundo da sala, bem baixinho:

- *Estratégia de sobrevivência, ué!!!!* (Manuela 2021).

Eis que a provocação volta pra mim e penso em quantas estratégias de sobrevivência precisamos adotar para driblar as dificuldades impostas pela vida. No quanto a história da escravização brasileira é permeada por estratégias de sobrevivência e não de submissão de um povo apático que se curvava aos mandos dos seus senhores.

Ademais, como mulher negra, professora negra e mãe de crianças negras, comprometer-me com a realização de práticas antirracistas na escola, para além de uma opção político-epistemológica, não deixa de ser também uma estratégia de sobrevivência.

O segundo conto, “Todos dependem da boca” (Gomes 1999), foi sugerido ao grupo por uma das crianças, que o encontrou na *Internet*, e levou para partilhar com a turma.

- *Tia, achei um conto africano na internet, que fala do que estamos estudando. Posso ler lá na frente?* (Carlos Alexandre 2021).

Na história, os órgãos do corpo humano disputam para ver qual é o mais importante, até que a boca se recusa a comer e, desse modo, todos os outros órgãos vão perdendo a força e acabam reconhecendo a importância da boca. Naquele momento, a turma estudava sobre o sistema digestório.

Diante do contexto exposto, o conto vem a corroborar com a perspectiva da Educação Tradicional Africana, que tem nos contos e nos provérbios um material pujante de produção de conhecimento, que possibilitam o entrelaçamento com os saberes que constituem o currículo. Ademais, cabe ressaltar, que quando falamos de conteúdos curriculares, na perspectiva africana, a transversalidade é algo indissociável na aprendizagem. Os saberes, o currículo não têm uma sala de aula específica para acontecer e sim a vida cotidiana. Nos formamos também pela escola da vida. Não é possível pensar a educação de forma fragmentada, separando o conhecimento científico da formação do ser.

Ao mesmo tempo que o conto “Todos dependem da boca” nos auxiliou nos estudos sobre o sistema digestório, ele nos trouxe também a reflexão sobre o campo de disputa em que vivemos e podemos pensar, as crianças e eu, acerca da importância de cada indivíduo na construção coletiva, a partir da nossa turma e na sociedade de modo geral, algo que discutíamos com frequência.



Ainda refletindo sobre a Educação Tradicional Africana, outro conto que rendeu e nos possibilitou mais uma vez viver a “aula como acontecimento” foi o conto “Son-Eib, o filho da chuva”, começa descrevendo a região onde a história acontecera: “A região era árida. A vida ali dependia dos caprichos do sol e da chuva. E assim, à mercê dos elementos da natureza, as histórias fantásticas corriam soltas” (Sisto 2010). Na história, a chuva era casada com o homem que criou a Terra, e andava sempre enfeitada, usando um cinturão feito com o arco-íris. Certo dia, seu filho mais novo saiu na companhia das irmãs, sob os cuidados de seu padrinho Lobo, para conhecer o mundo. Mas ninguém imaginava as verdadeiras intenções do Lobo, que planejava matá-lo, colocando fogo no cômodo em que dormia. Porém, a Chuva ao tomar conhecimento da maldade que atingira seu filho, desceu à Terra em forma de uma enorme tempestade.

Nem bem começa a leitura, Luísa interrompe:

- *O que significa a palavra árida?*

Fiquei em silêncio, aguardando as hipóteses que surgiriam. Algumas crianças diziam: *já estudamos sobre isso*. Mas não conseguiam lembrar. Quando comecei a me disponibilizar para esclarecer a questão, Hilary salta da cadeira e diz:

- *Lembrei! Nossa, como demorei tanto para lembrar? Árido é quando a terra fica toda rachada de tão seca, porque não chove e é muito quente. Lá onde eu morava (Mucuri-BA) tem uns lugares assim! (...) É estranho porque lá é perto da praia, mas se for afastando um pouco, você vê o chão seco* (Hilary 2021).

Sua colocação fez com que as crianças ficassem intrigadas com o solo seco, mesmo perto da praia. Aproveitei a conversa para instigá-los/as a refletir sobre as relações entre o clima, o solo, a vegetação e os modos de vida. E de como tudo está interligado, como vivemos na circularidade.

A partir da contribuição de Carlos Alexandre ao destacar a matéria que estávamos estudando através do conto, não só eu, como as crianças também, começamos a ter um olhar mais atento para essa perspectiva. E assim, fomos enredando saberes trazidos nos contos africanos a conhecimentos gerais.

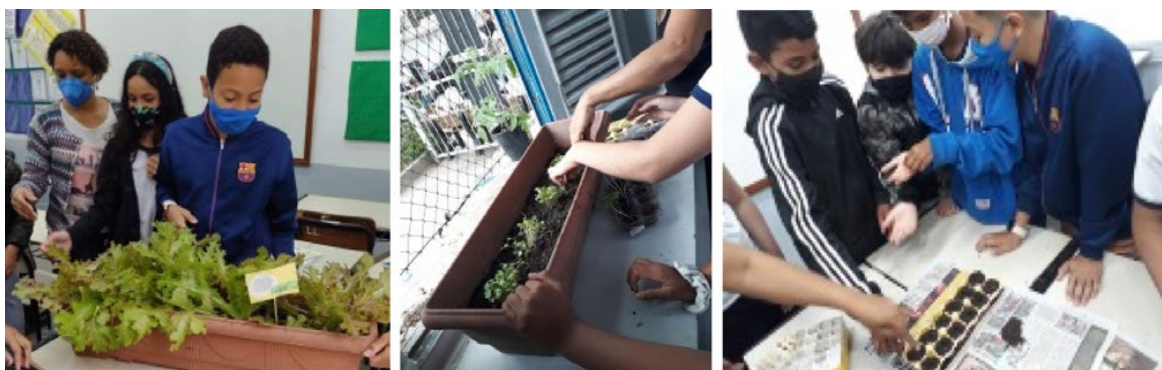
Não à toa são tão utilizados na Educação Tradicional Africana. Mas é importante destacar que não devemos confundi-la com a educação europeia, uma vez que os conhecimentos científicos, na perspectiva da modernidade, foram validados a partir do distanciamento do sujeito em relação a realidade pesquisada. Enquanto na perspectiva tradicional africana, é impossível que o conhecimento seja dissociado do ser e da formação do sujeito. A conversa rendeu ainda reflexões sobre a nossa relação com a natureza e o quanto ela nos garante tudo o que precisamos para nossa subsistência e o quanto somos parte dela.

A partir dos estudos sobre solo, vegetação e meio ambiente, em parceria com a professora Márcia<sup>6</sup>, decidimos viver a experiência de contato com a terra e montamos uma horta na janela. Durante o processo de preparo da Terra, da plantação e da colheita, aproveitamos para conversar sobre a circularidade da vida, expressada também por meio dos ciclos da natureza.

A professora Márcia nos indicou a leitura do livro “O Pequeno Príncipe Preto” (2020), do qual as crianças gostaram bastante e se encarregaram de organizar a leitura compartilhada.

Na história, o Pequeno Príncipe Preto espalha as sementes do baobá, a fim de espalhar amor e empatia e com isso, conversamos sobre a importância de tratarmos a natureza com amor e respeito, que acabam se traduzindo em cuidado com as pessoas que amamos.

**FIGURA 2.** PLANTIO E ACOMPANHAMENTO DA HORTA



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS

As crianças ficaram bem empolgadas em acompanhar o desenvolvimento da horta e cuidavam dela com muita responsabilidade, organizando-se diariamente para verificar suas folhagens e regá-las. Fizemos a colheita e partilhamos uma deliciosa salada de alface com manjerição no almoço da escola, que serviu as turmas de 4º e 5º anos.

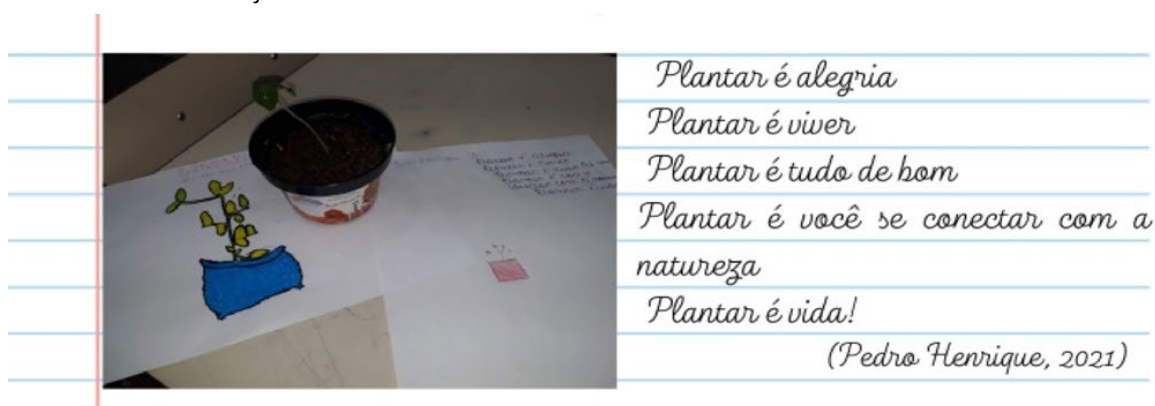
Após a colheita, as crianças pediram que fizéssemos um novo plantio, o qual foi feito em pequenos vasos, que foram entregues às famílias ao final do ano. Nessa etapa, plantamos quiabo, pimentão e tomate-cereja, e as crianças

---

6 A querida professora Márcia, atuava na mesma escola, com as turmas do segundo segmento do ensino fundamental. Sempre comprometida com as práticas antirracistas, era para mim um porto seguro naquela escola, devido a nossa identificação e cumplicidade que já nos acompanhava mesmo antes de nos conhecermos. Sua chegada na pesquisa se dá a partir de uma conversa na sala das/os professoras/es, na qual narrava a experiência vivida com as crianças a partir da pergunta de Luísa. Marcia logo se prontificou em fazer uma oficina com a turma, para que auxiliassem no plantio e cuidado da horta da escola.

fizeram um breve relato livre, por meio de escrita, desenho ou poema sobre o processo de criação da horta.

**FIGURA 3.** PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM A HORTA



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS

Nesse conto, as reverberações vieram, não a partir da mensagem que o texto traz em si, mas de uma palavra que remetia ao contexto do lugar onde a história se passava, nos rendeu potentes momentos de aprendizagem e construção de conhecimentos.

Por último, temos o conto “A menina Inhame”, que narra a história de uma mulher que não podia ter filhos e pede que o inhame se transforme em um filho, prometendo que jamais usaria isso para insultá-lo. Seu pedido foi atendido e o inhame se transforma em uma menina. Porém, um dia, impaciente com a demora da menina em retornar para casa e cumprir a tarefa que lhe havia dado, a mulher esquece a promessa e acaba insultando a menina.

O poder da palavra em afetar o outro, bem como o desrespeito às promessas ou compromissos assumidos, são temas desse conto. Que sentidos tais situações teriam para as crianças? Hilary, estudante da turma, foi a primeira a se manifestar, trouxe uma reflexão sobre a pandemia, fazendo uma analogia entre a mensagem da história e sua experiência cotidiana:

- A gente “tá” igual à mãe do inhame! Pedia tanto para não vir para escola, para minha tia parar de ficar me abraçando toda hora... E quando a pandemia veio, já estava com saudade dela e cansada de ficar em casa.

Hilary reflete sobre a pandemia e contextualiza sua mensagem com as percepções que essa nova realidade nos trouxe. Seguimos refletindo e as crianças colocaram para fora o que sentiam em relação à pandemia e o período em que ficaram em casa. E ao final, Hillary completa seu pensamento dizendo:

- Eu prometo que não vou mais reclamar das coisas e vou tomar muito cuidado com as coisas que eu disser!

A reflexão da criança, em relação ao conto, nos leva a pensar sobre a importância da palavra e o cuidado que devemos ter ao usá-las. Aproveitei para conversar com as crianças sobre o lugar que a palavra ocupa para os povos africanos, sendo ela o primeiro meio natural de expressão, e a principal forma de receber a maior herança dos antepassados, que é o conhecimento. Conteí para elas que embora a escrita tenha surgido no continente africano, é através da oralidade, que as informações eram passadas.

De acordo com Hampâtè Bâ (2005, 6) “todo conto (...) é mais ou menos iniciático, pois ele sempre tem algo a nos ensinar sobre nós mesmos” O conto “A menina Inhame” é um dos contos que provocaram as crianças a refletirem sobre situações cotidianas que nos colocam frente a tensões éticas e morais.

O conto também tem função de mostrar a alguém que este fez algo de errado, pois diferentemente da punição que ocidentais costumam aplicar, na África conta-se um conto ou um provérbio que caiba na situação da pessoa a quem se quer ensinar algo, para que ela mesma perceba o que fez e não se sinta envergonhada ou culpada, mas para que aprenda uma lição. Também serve para elogiar o feito de alguém, sem que essa pessoa se sinta arrogante ou pretensiosa (Bâ 2005, *apud* Marinho 2015, 48).

Pensando sobre as reverberações dos contos que tanto buscava compreender no início da pesquisa, para além das suas funções lúdica, educativa e iniciática, os contos não se findam. Ficam ali, quietinhos, esperando o momento de reverberar em nós.

Outros contos que não são narrados neste texto também fizeram parte dos nossos encontros e nos ajudaram a refletir sobre os atravessamentos dos contos e suas dimensões em nossas práticas docentes. Porém chega um momento em que a escrita precisa findar, ou melhor, ser interrompida para quem sabe ser retomada posteriormente. (Ou mesmo como os contos, podem seguir reverberando.) Com isso, foi preciso fazer um recorte das tantas experiências vividas, que embora não estejam no texto, inscreveram-se em nós.

## (In) Conclusão

Numa perspectiva transgressora, bell hooks (1994), inspirada em Paulo Freire, compreende que transgredir é opor, resistir e cruzar os limites opressores de dominação pela raça, gênero e classe. E diante dos contos lidos e das reflexões/reverberações provocadas, buscamos nos contrapor à lógica eurocêntrica de pensar, furando a bolha e buscando afrorreferenciar nossos estudos, ocupando o espaço da escola como espaço de transgressão, com vistas à emancipação dos saberes.

No movimento da pesquisa, os encontros com as crianças tomaram dimensões outras que transbordaram listas de conteúdos a serem repassados, mobilizando a construção de conhecimentos que fizessem sentido para nós, que estivessem contextualizados conosco, com nossas realidades.

Para Nilma Lino Gomes (2002, 39), escola é um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Desse modo, é urgente apresentar às/aos estudantes outras perspectivas sobre o continente africano, sobre o povo negro e suas histórias. A partir da construção de um imaginário positivo sobre os povos africanos e suas heranças culturais, históricas e científicas, estamos contribuindo efetivamente para a luta antirracista.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (Gomes 2002, 39)

Ao pensarmos em práticas pedagógicas que envolvem as relações étnico-raciais, não podemos desconsiderar que estamos tratando também de relações de poder. Logo, o trabalho com as relações raciais deve ser visto como uma política curricular e não significar um conteúdo extracurricular ou ser desmembrado numa disciplina extra.

O trabalho com os contos africanos, movimentado pela pesquisa, permitiu perceber que os conhecimentos históricos, culturais e científicos acerca dos povos africanos e afro-brasileiros podem perpassar todo o currículo, uma vez que, seguindo a educação tradicional africana, o conhecimento não pode ser fragmentado em disciplinas isoladas.

Desse modo, essa pesquisa buscou, durante o processo de produção de dados, propor ações que pudessem contribuir com a construção da autoconsciência das crianças sobre suas origens, suas ancestralidades, o lugar que ocupam no mundo, para além de apresentar-lhes as inúmeras contribuições das culturas africanas nas mais variadas áreas do conhecimento, tendo em vista a circularidade da vida.

Ademais, utilizei da arte como propulsora das nossas reflexões e construção do conhecimento. A arte, na verdade, sintetiza aquilo que a realidade não dá conta de dizer. Tomando emprestada as palavras de Emerica:

Querem fazer parecer arte e política desconexos, mas não [são]. Arte é oxigenar a cabeça das pessoas, fazer elas pensar em outras coisas. E quando você desvia a atenção das pessoas pra outra coisa é uma caixa de Pandora, um milhão de coisas pode sair de dentro. Elas podem sair dali mais alienadas do que entraram, ou podem sair querendo mudar o mundo, de verdade. (Farofafá 2012)

Trazer o texto literário para nossos encontros não tinha como objetivo pedagogizar os contos, torná-los conteúdos ou objetos de análise. Mas possibilitar o contato com bons textos, em que o prazer de ler, ouvir e contar histórias fossem despertados, além de apresentar-lhes modos outros de existências, histórias vividas e contadas sob outros pontos de vista – e não mais a partir uma história única (Adichie 2009). Trata-se de oxigenar nossas cabeças esperando um mundo melhor.

Nesse sentido, ao lermos, ouvirmos e gravarmos os contos, tornamo-nos brincantes. Como destacado por Hampâtè Bâ (1999, 76), a medida em que os contos nos divertem, não deixam de nos provocar a refletir sobre as regras indispensáveis à vida em comunidade, abrangendo os mais variados aspectos da vida cotidiana. Por isso não podemos pensar no ato de brincar como uma atividade menor.

Certa vez ouvi que o conto não acaba nunca. E é verdade! Suas reverberações seguem conosco e quando menos esperamos, elas pulsam. Desse modo, essa pesquisa segue inacabada, uma vez que as reflexões que os contos e seus ensinamentos nos provocam vão se renovando ao longo da nossa existência. Conforme as nossas subjetividades vão se (re)construindo. Ao passo que os vamos “digerindo” lentamente.

Interrompo este texto, com a reflexão de Paulo Freire que diz:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontra um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire 1996, 29).

## Referências bibliográficas

Alves, Nilda. 2006. *Educação e mídia: as tantas faces da professora 'usuária' dos artefatos tecnológicos*. In: Garcia, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. Rio de Janeiro: DP&A.

---

Bâ, Amadou Hampâté. 1982. "A tradição viva". In: Ki-Zerbo, J. (org.). *História Geral da África*. São Paulo: Ática.

---

Bâ, Amadou Hampâté. 1994. *Petit Bodiel et les autres contes de la savane*. Paris: Stock. Badoe, Adwoa; Diakitê, Baba Wagué. 2006. *Histórias de Ananse*. São Paulo: Edições SM.

---

Freire, E. "Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico". *Educação, Formação & Tecnologias*. América do Norte, 6, jul. 2013. Disponível em: <<https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/340>>. Acesso em: 15 Abr. 2022.

---

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra.

---

Geraldi, João Wanderley. 2010. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.

---

Gonçalves, Maria das Graças. "Subjetividade e Negritude". In: *Cadernos Penesb*. n. 12. Niterói, EDUFF, 2010.

---

hooks, bell. 2013. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

---

Jesus, Regina de Fatima. "Práticas Pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas". In: *32ª Reunião Anual da Anped*, 2009, Caxambu-MG. 32ª Reunião Anual da Anped - Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Rio de Janeiro: Arte: Lapa, 2009. v. 001. p. 001-017.

---

Kpoholo, S. F. F. "Contos africanos e saberes geográficos: reflexões a partir da Educação Tradicional Africana". Dossiê: *Geografias das Infâncias – especializações da vida de bebês e crianças*. v. 24 n.2. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37148> Acesso em: 22/09/2022.

---

Krenak, Ailton. 2020. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2.ed. São Paulo, Editora: Companhia das letras.

---

Prado, G.V.T; Soligo, R.; Simas, V.F. “Pesquisa narrativa em três dimensões”. *In: Congresso Nacional de Pesquisa (auto) biografia*. 6, 2014, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: BIOGraph, 2014. p.2-16.

---

Sisto, Celso. “O conto popular africano: a oralidade que atravessa o tempo, atravessa o mundo, atravessa o homem”. *Tabuleiro das Letras*, v. 3 n. 1 (2010): NÚMERO ESPECIAL PROGRAMA PROCAD: PUCRS/UNEB.

---

Sisto, Celso. 2011. *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*. 4.ed. São Paulo, Editora: Paulus.

---