

TSU'I GOAB OU A BATALHA CONTRA A MORTE: O USO DA LITERATURA COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA HISTÓRIA

GIRLANE SANTOS DA SILVA¹, ALEXANDRE DA SILVA SANTOS²



Resumo

Este estudo é resultado de uma pesquisa em andamento, logo, é o primeiro resultado de uma leitura sobre o perfil de metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula a partir da utilização da literatura como recurso, uma vez que tal texto possibilita em seu estatuto textual realizar uma leitura de uma temporalidade histórica, como estudos oriundas da História Cultural, sobretudo em Roger Chartier e Le Goff já sinalizaram. Dessa forma, apresenta-se com uma abordagem bibliográfica, cujo método de análise é o Extradiegético, recurso do plano de enunciação da linguagem. Nesse sentido, tem o objetivo de promover a reflexão crítica sobre a atuação do docente de história em pleno século XXI, onde o uso de estratégias variadas para a promoção do ensino e da aprendizagem histórica se tornam cada vez mais desafiadoras, mediante um momento social e político de ataques ao ofício do profissional da História.

Palavras-chave: História. Literatura. Ensino. Metodologia.

Abstract

This study is the result of an ongoing research, therefore, it is the first result of a reading on the profile of methodologies that can be used in the classroom from the use of literature as a resource, since such text allows in its status textual perform a reading of a historical temporality, as studies originating from Cultural History, especially in Roger Chartier and Le Goff have already signaled. Thus, it presents itself with a bibliographic approach, whose method of analysis is the *Extradiegético*, resource of the language enunciation plan. In this sense, it aims to promote critical reflection on the role of history teachers in the middle of the 21st century, where the use of varied strategies for the promotion of historical teaching and learning become increasingly challenging, through a social and of attacks on the profession of the professional of History.

Keywords: History. Literature. Teaching. Methodology.

Introdução

A longa relação histórica entre Brasil e África não pode ser resumida apenas à experiência escravista no período correspondente à Diáspora Africana ou aos fetiches eurocêntricos típicos do século XX, restrita a uma interpretação simples das relações de poder entre colonos e colonizadores. Reduzir as particularidades no campo social,

¹ Graduada em História pela Universidade Federal do Amazonas.

² Mestre em Letras (UFAM); Mestre em História (UFAM). Atua no ensino de história e literatura. Estudos sobre Representação. Estudos sobre Metáfora.



político, religioso ou outro que fazem parte das sociedade africanas, significa excluir experiências de diferentes grupos étnicos, juntamente com as complexidades que compõe sua história e cultura.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03³ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico – Raciais para o Ensino de História e Cultura Africana, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todos as instituições de ensino do país nos níveis fundamentais e médio, em particular na educação artística, histórica e literária. E possuem o objetivo de responder às demandas representativas das populações afrodescendentes no âmbito educacional; afinal, identificar a contribuição desses indivíduos no processo de formação da identidade histórica do Brasil significa reconhecer e valorizar suas origens.

Assim, a construção de práticas pedagógicas pautadas no protagonismo desses indivíduos faz-se necessário nesse processo de reconhecimento, uma vez que ter contato e refletir sobre concepções de mundo, sociedade, estética e outros elementos que compõe uma sociedade de uma perspectiva diferente da etnocêntrica, causa impacto, principalmente se considerarmos o lugar de fala do professor e do ambiente escolar, isto é, fazer uso da sala de aula como espaço para que os discentes possam apreender-se como protagonistas de suas próprias trajetórias.

De tal forma, a fim de que isto ocorra de maneira eficaz ou se desenvolva no cotidiano escolar, faz-se necessário o uso de metodologias diferenciadas com o intuito de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem, este que se apresenta – ainda por padrão – intimamente ligado às bases eurocêntricas, haja vista que refletir ou discutir sobre as sociedades africanas e afro-brasileira, os seus protagonismos e suas contribuições, ainda são executadas quase exclusivamente no dia da Consciência Negra, através de feiras, culminâncias, ou ações isoladas por parte de alguns educadores.

Com isso, o objetivo deste estudo procurou demonstrar como a literatura pode ser utilizada como metodologia de ensino para a História, a fim de que os alunos da educação básica possam refletir sobre valores culturais e identitários de grupos interpretados sob uma perspectiva não etnocêntrica, a partir do uso de um conto africano, chamado de “Tsui’goab ou A Batalha contra a morte”, publicada pelo brasileiro Julio Emilio Braz e Salmo Dansa; narrativa que pertence ao povo Kói que viveu no deserto do sul da África, antes da chegada do homem europeu ao continente africano.

³ Posteriormente essa determinação é modificada, mediante a aprovação da lei 11.645/08 que inclui o ensino sobre História e Cultura das populações indígenas.



Com isso, algumas indagações surgem diante desse contexto: como o professor de história encara o desafio de um ensino etnocêntrico? De que formas podemos evidenciar o protagonismo das populações africanas? A literatura pode ser uma metodologia que auxilia nesse processo?

A fim de responder a essas perguntas, o estudo se apresentou como resultado de uma pesquisa bibliográfica, em que resenhas e fichamentos de autores como: de Antônio Celso Ferreira, Leila Leite Hernandez, Ana Vieira e Ricardo Vieira, Frantz Fanon e, outros, colaboraram para a construção de argumentos que visam trazer à reflexão a possibilidade real e eminente de metodologias de aula que possam ser empregadas, considerando também que o aluno do século XXI, sobretudo da segunda década de 2000, tem muito mais acesso às informações que os de outras temporalidades, muito por conta de canais de pesquisa como o *Google* e as redes sociais.

Em outras palavras, visou-se demonstrar como as narrativas de ficção que abordam temas relacionados ao universo afrodescendente, expressos por esse tipo de texto trazem ara o debate histórico a compreensão de como os povos tradicionais africanos entendiam a realidade circundante, considerando que tal lógica de percepção das coisas e do mundo foram invisibilizada a partir das práticas coloniais impostas pelos países europeus ao longo de mais de 3 séculos de exploração e imposição cultural.

Assim, fizemos uso de uma literatura fundamentada em: *O texto nu: teoria da Literatura - gênese, conceitos, aplicação*, de Zemaria Pinto, de 2009; *Alguns contos africanos*, de Butoa Balingense, de 2016; *A fonte fecunda*, de Antônio Celso Ferreira, de 2017; *O olhar imperial e a invenção da África*, de Leila Leite Hernandez, de 2008. Essas leituras proporcionam uma interpretação de *Lendas Negras*, de Júlio Emilio Braz e Salmo Dansa (2001) para demonstrar como esse texto da literatura pode ser utilizado em sala de aula para discutir com os alunos temas relacionados ao continente africano.

Em outras palavras, refere-se a uma etapa inicial de pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores, docentes da educação básica e superior, que compreender ser necessário o debate sobre a formação do professor, pautada em saberes interculturais, sociopedagógicos e em pedagogia de projetos.

As lendas negras e a sala de aula

Lendas Negras, de Júlio Emilio Braz e Salmo Dansa (2001) reúne várias narrativas, envolvendo lendas de diferentes partes do continente africano, como



observado na história “Quem perde corpo é a língua”, de Angola, por exemplo. Em outras palavras, ao longo de várias narrativas o autor narra com a intenção de protagonizar pessoas que lutam ou escapam de entidade sobrenaturais, estes que fazem parte de um imaginário local, como o observado no personagem Gaunab – a Morte –, o Feiticeiro e os Espíritos do Mato. Tudo isso, para uma reflexão sobre a cobiça, obediência, persistência e solidariedade.

Ademais, do ponto de vista da organização do texto de expressão cultural africana, vale trazer ao esclarecimento que tal forma de constituição faz-nos entender tais narrativas como um repertório de histórias sobre a família, a vida da mulher, de uma comunidade que são transmitidas pela oralidade, característica importante a saber das populações africanas. Conforme Butoa Baligense:

O conto é o espelho da sociedade. Nele, destacam-se: atitudes, crenças, e valores sobre certos comportamentos. É um verdadeiro curso de educação moral na teoria e na prática que a sociedade, por meio desse gênero, dá a seus membros. Ele impõe padrões morais, mobilizando todos os recursos do indivíduo: pensamentos, músculos e outros enfoques (BALIGENSE, 2016, p. 15).

Com efeito, as histórias sobre as Áfricas são contadas com diversidade linguística, símbolos e diversidade cultural que possibilita a compreensão do cotidiano, das crenças e valores, como também o entendimento da lógica de mundo, diferente da dinâmica ocidental e europeizada, de um lado; de outro, do ponto de vista estrutural, observamos que no plano da enunciação do conto - narrativa que se desenvolve a partir de um conflito, segundo Pinto (2009) - o autor se manifesta pela expressão verbal de um narrador observador que tudo sabe e tudo vê.

Em contexto de produção textual africano, Baligense (2016) afirma que as expressões possuem o ritmo de um contador de histórias e nisso é somado ao texto em si um mundo imaginário e simbólico em que tudo o que é dito e apresentado obtenha um estatuto de verdade, algo que tem o poder de alcançar a imaterialidade e espiritualidade do homem africano. Dessa maneira, a história é dividida em duas partes: conclusão lógica e lição moral.

Convém ressaltar que não adentramos nas discussões relacionadas ao imaginário, como também no exercício de interpretação dos elementos de linguagem, algo da seara da crítica da literatura. Nosso objetivo é demonstrar como no plano da enunciação do texto africano, aquilo que é dito, o discurso, veicula informações de natureza histórica, cultural e social.



Para tanto, a fim de que se possa realizar uma leitura atenta que demonstre como o texto da literatura pode ser utilizado em sala de aula, adotamos como método de análise a Enunciação Extradiegética, isto é, interpretar como o narrador da história em análise - “Tsui’goab ou A batalha da morte”, do povo Kói, enuncia os fatos em uma relação espaço-temporal que pode ser distante dos eventos narrados, posicionando sua visão dos fatos com onisciência e conhecimento do que ocorre, de acordo com as premissas de Pinto (2009).

Nesse sentido, observamos que a figura do professor se apresenta aos alunos durante a aula de história também como um narrador extradiegético, em que apresenta com coerência processos históricos que ajudam os discentes a compreenderem as dinâmicas variadas das relações sociais, culturais e políticas de diversas sociedades ao longo do tempo.

Em contraponto, no cenário atual, essa discussão abarca uma série de questões relacionadas ao contexto de sala de aula no século XXI, como o uso de novas tecnologias e metodologias que se encaixam na vivência do corpo discente.

Nesse contexto, Ana Vieira e Ricardo Vieira em *A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador* (2019), conduzem-nos por uma discussão, no qual enfatizam a ressignificação constante do ofício docente, isto é, a partir da necessidade de compreender contextos sociais para atingir o discente intelectualmente, porém isso torna-se um desafio à medida em que as dificuldades estruturais, políticas e socioculturais avançam de forma assustadora.

Ou seja, o saber docente é um campo que modifica-se mediante a inúmeros fatores (TARDIFF, 2014) e isso é um fato natural do processo educacional, porém a sua estruturação no contexto atual brasileiro é preocupante à medida que o avanço de cortes na educação, censura por parte de uma ala governamental e outros componentes ligados a um projeto de sucateamento que avançam no campo nas pautas educacionais.

Com efeito, o exercício da atividade docente mediante um cenário em que há desvalorização profissional, preconceito religioso, acusações de doutrinação, e estar sujeito a práticas de violências sofridas por pais ou por alunos, faz com que o educador, muitas vezes, encontre-se refém de “algemas invisíveis” que acabam por atrapalhar o desenvolvimento de atividades críticas e reflexivas.

Ademais, tal situação torna-se menos favorável quando se trata de professores das áreas de História, Filosofia e Sociologia, devido seu enfático papel de analisar e criticar a sociedade em todos os seus aspectos.



A partir de tais pressupostos, Maria Auxiliadora Schmidt, em *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula* (2017), expõe que o docente da área é composto por ambiguidades no qual “sua identidade oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhecimento e a do produtor de saberes e fazeres” (SCHMIDT, 2017, p. 55). Assim sendo, preocupa-se em exteriorizar o seu conhecimento e suas emoções ao mesmo tempo, pois, ciente da carga intelectual que possui, oferece aos educandos a apropriação do saber histórico, esse que está ligado intrinsecamente a uma análise crítica-reflexiva dos acontecimentos históricos.

Nesse ínterim, o desafio torna-se mais latente à medida que nos aproximamos de uma prática de ensino distante de uma concepção etnocêntrica, haja vista que fazer uso dessa concepção requer entender populações como as africanas e indígenas sob um outro olhar, o que pode se demonstrar uma árdua tarefa, uma vez que:

nessa perspectiva, aqueles que não se encontram inseridos na lógica do mundo ocidental, ou numa racionalidade moderna, não são colocados como produtores de conhecimentos, mas como criadores de mitologias e “crendices”. São os povos infantis sem história de Hegel, no século XIX, aqueles que não possuem nenhuma qualidade e grandiosidade nas artes ou ciências (MORTARI; GOMES, 2016, p. 73).

Por sua vez, Kalina Vanderlei e Maciel Henrique (2017), em *Dicionário de Conceitos Históricos* conceituam o etnocentrismo como “uma visão de mundo rigidamente nos valores e modelos de uma dada cultura; por ele, o indivíduo julga e atribui valor à cultura do outro a partir da sua própria cultura” (SILVA; SILVA, 2017, p. 127). Essa situação permite o surgimento de vários enganos, hierarquias e preconceitos que conduzem o indivíduo a acreditar na ideia de superioridade cultural. Desse modo, as diferenças passam a transformar-se em parâmetros hierárquicos superficiais, designando o diferente como “não civilizado” ou “selvagem”.

Uma das principais consequências desse etnocentrismo está pautada na produção e reprodução sobre os olhares atribuídos as sociedades africanas, uma vez que muitas concepções errôneas e valores distorcidos foram gerados a partir de parâmetro culturais hierárquicos amplamente divulgados por uma narrativa histórica eurocêntrica, produzida principalmente durante a experiência colonial em África no século XX, e que perdura até os dias atuais.

Essa experiência colonial tem na Conferência de Berlin (1884 – 1885) a oficialização da divisão territorial do continente africano e asiático, além da intensificação gradual da presença de exploradores e missionários. Esse processo de invasão ocorreu de



forma violenta, tanto no campo físico como no simbólico; a título de exemplo, temos a inserção do cristianismo como ferramenta de civilização.

Para tanto, Frantz Fanon evidencia as consequências dessa relação de poder entre colonizadores e colonizados em *Pele Negra e Máscaras Brancas* (2008), fazendo alusão ao grande impacto negativo no homem e na mulher negra quando submetidos a um conceito de “humanidade branca” amplamente difundida nesse período, ou seja, por meio do uso da linguagem do colonizador, das relações sócio-afetivas, do processo de pertencimento identitário nacional e de outros elementos que fazem parte da cultura da sociedade ocidental.

Mas o que queremos dizer com isso? O etnocentrismo como compreensão de mundo está incrustado na forma como as populações negras e indígenas são vistas até o momento atual. Assim, tal fato é presenciado nas vezes em que alunas rejeitam seus traços étnicos e buscam por um padrão de beleza que consideram adequado quando atribuem o acanhamento a “coisa de índio” ou caracterizam como demoníacas as religiões de matrizes africanas.

Em suma, o papel do professor de história torna-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem, à medida que busca mediar o conhecimento entre os alunos, com o objetivo de evidenciar que as ideias pré-concebidas são frutos de um longo processo histórico.

A respeito disso, Santos e Santos (2020) afirmam que fazer uso da literatura como metodologia de ensino para as aulas de história “significa propiciar condições concretas aos educandos em suas relações uns com os outros, de forma que possam assumir o ser social e histórico que formam parte de sua identidade...” (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 139).

Dessa maneira, compreendemos que a pluralidade de sentidos que o texto da literatura possibilita para a interpretação, uma vez mediada pelo professor para que o aluno apreenda como é construído o simbólico e o imaginário a respeito das sociedades africanas, possibilita uma leitura crítica acerca do passado.

Nesse ínterim, esse exercício de busca pelo conhecimento, segundo o nosso entendimento, se dá por compreender que a escola é um espaço privilegiado de formação de valores para os discentes (BORGES, 2000). Nisto, o contato - nessa perspectiva - com o texto da literatura estimula nesse indivíduo a prática da percepção do real em várias camadas, isto é, como os processos históricos o apresentam, como também como ocorre a constituição do imaginário de um povo, de uma sociedade em um determinado tempo.



Corroboram essa premissa René Wellek e Austin Warren, que em *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*, de 2003, afirmam que tendo a literatura como referência o mundo e as expressões humanas ao longo da história, uma vez dramatizada por uma linguagem diversa daquela dita normativa e padrão, ela é contada em um romance ou em um conto. Em outras palavras, a representação de um algum aspecto da realidade experimentada pelo escritor ou projetada por ele como modelo ideal confere a pluralidade de sentidos observados na leitura mais atenta e mesmo crítica da existência humana.

Assim, eles expõem que podemos discernir como

a convencionalidade extrema até mesmo do drama mais naturalista, não apenas na sua suposição de uma estrutura cênica mas na maneira como são tratados o espaço e o tempo, na maneira como até mesmo o diálogo supostamente é selecionado e conduzido e na maneira como os personagens entram e saem do palco (WELLEK; WARREN, 2003, p. 19).

Desse modo, a primeira narrativa de *Lendas Negras*, de Julio Emilio Braz e Salmo Dansa (2001) revela pela linguagem adotada a presença da oralidade pelo diálogo que é estabelecido pelo estrangeiro e por Tsui'Goab um desafio e uma promessa que visa o benefício da comunidade de uma aldeia que estava há um longo período sem água e com fome, na condição de moribunda.

Nesse momento percebemos que o narrador extradiegético conduz a leitura ao um jogo de especulações sobre a identidade do visitante, promovendo o envolvimento do leitor a desvendar o primeiro desafio do diálogo; revelado assim:

- De onde vem? - quis saber os olhos observando-o com desconfiança.
 - De perto e de longe - respondeu o desconhecido.
 - A seca anda muito grande e espalhou-se para bem longe...
 - É verdade...
 - Deve ter visto a morte muitas vezes e pelo caminho...
 - Por onde quer que eu vá, a morte me acompanha...
- (BRAZ; DANSA, 2001, p. 11)

Dessa maneira, as respostas ambíguas do desconhecido faz com que especulamos que aquele quem acompanha a própria morte e não sente as agruras da seca é a própria, revelada na história como Gaunab que se apresenta a Goab “em forma humana, a mais cruel, aquela que se alimenta da dor dos infelizes e dos ventres vazios e inchados, dos lábios ressequidos pela sede e das nuvens de moscas que perseguem aqueles que irão morrer” (BRAZ; DANSA, 2001, p. 15).

Logo, é necessário que tais observações sejam apresentadas aos alunos com a finalidade de se iniciar um processo de descoberta e de desconstrução de valores que são



cotidianamente reproduzidos e entendidos como exóticos e racistas sobre os povos africanos. Para tanto, é importante elucidar - para inquietar - tal cenário em virtude de uma imagem que se criou e ainda se mantém na sociedade brasileira.

Com efeito, Juvenal de Carvalho Conceição afirma em *A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil*, de 2012, que ao longo da história brasileira buscou-se construir a imagem de que África é “símbolo do primitivismo, da selvageria, do atraso, do misticismo, da feitiçaria, da irracionalidade, do exotismo, do bestial, da brutalidade, da maldade, do lugar não-civilizado...” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 349).

Essa interpretação viria à tona em uma primeira leitura da história publicada por Emilio Braz na seguinte passagem:

Em muito pouco tempo todos rumaram para aquele loca. Não houve homem sadio ou homem doente, forte ou fraco, que não se dispusesse a ir até lá para encorajá-lo. Gaunab, mais forte, parecia vencer a batalha, mas, um pouco depois, todos viam Tsui’Goab, que lutava com a força dos desesperados e por aqueles que amava, se superar e a luta se prolongava por dias (BRAZ; DANSA, 2001, p. 16-17).

Como consequência, observamos na mídia e no cotidiano um padrão de silenciamento em relação aos africanos e a tudo o que se refere à África. Em outras palavras, é comum - infelizmente - a existência em diversos alunos da reprodução da ideia e imagem de tal silêncio. Em suma, isto nos faz entender por que esses alunos interpretam África como uma totalidade única e em todos os aspectos ambientais ou sociais.

Diante de tal cenário, Márcio Douglas de Carvalho Silva e Davi Benvido de Oliveira revelam que a literatura, observada como gênero narrativo, proporciona por meio de sua ficção a leitura histórica de épocas e indivíduos que dela fizeram parte, representados pela percepção de mundo, que o escritor lança seu olhar para estabelecer uma projeção de variados aspectos da realidade. Nesse sentido, eles afirmam que “o discurso literário resulta de uma reflexão e se constitui em uma mediação social, tal como o discurso histórico” (SILVA; OLIVEIRA, p. 171).

Em resumo, percebemos pelas exposições do uso da literatura em aula de história, sobretudo para temas relacionados à África, a possibilidade da desconstrução das imagens negativas e criadas pelos grupos; algo que Conceição (2012) discorre para jovens que estão em processo de formação.

Isto significa que o dito em uma narrativa literária apresenta o ponto de vista do escritor para a constituição do imaginário presente no texto, mas possível somente a partir de fundições pautadas na realidade, seja ela histórica, social, cultural ou política. Logo, é



necessário que haja uma problematização das imagens textuais para se compreender os efeitos de sentidos que são produzidos por agentes sociais outros e externos à ficção, a fim de que o discente estabeleça um discernimento sobre os povos africanos. Em suma, a partir de imagens como:

Apesar de ter o rosto escondido por um capuz e o corpo coberto por uma longa capa. Tsui’Goab pode perceber que era um homem extremamente saudável, musculoso e aparentando grande força física, **diferente de todos** por aquelas bandas, quase **sempre magros** e de **aparência envelhecida** (BRAZ; DANSA, 2001, p. 11 grifo nosso).

Em outras palavras, não à toa que Sidney Chalhoub, em *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*, de 2017, faz-nos entender que o texto da literatura é passível de ser uma evidência histórica e ele pode ser situado no processo histórico por conta das percepções de mundo do escritor, essas presentes, na maneira como a narrativa se desenvolve.

Assim, essa perspectiva ajuda-nos na compreensão de que uma vez o professor ciente de que a escola é um espaço diverso e nisto admite a construção do saber pela diferença e troca de diálogos, o cotidiano apresenta-se ao aluno de maneira fortemente influenciadora em seu processo de formação identitária.

Para tanto, Maria Suely de Oliveira Lopes, em *Literatura afro-brasileira em sala de aula: questões identitárias no conto “incidente na raiz”*, de Cuti, publicado em 2018, atenta-nos diante de tais observações que “a discussão sobre pertencimento e reconhecimento se faz urgente, principalmente na escola, por meio de leituras de obras afrobrasileiras que façam com que os alunos se sintam valorizados” (LOPES, 2018, p. 1999).

Em síntese, interpretar tais eventos textuais a fim de que sejam problematizados em sala de aula para que haja uma problematização sobre as populações africanas, apesar dos dispositivos legais e das orientações curriculares, percebemos que ainda há um longo percurso metodológico a se construir. De tal sorte, convém saber que tipo de abordagem o professor de história terá em sala, se um contador de histórias, ou um narrador pressuposto que ao narrar os processos históricos das populações africanas, não produza significados que corroboram a interpretação exótica e vitimizada do homem africano.

Considerações finais



Após a análise do exposto, torna-se evidente que o papel do professor vem se ressignificando ao longo do tempo, ainda mais no contexto em que estamos inseridos, no qual a emergência de políticas de extrema direita vem ganhando cada vez mais adeptos.

Nesse contexto, assumimos a responsabilidade de cultivar em nossos alunos a construção de uma análise crítica diante da sociedade e suas ações. Desse modo, fazer uso de ferramentas, práticas ou pedagogias que fazem alusão a um ensino reflexivo necessário, uma que achismos e preconceitos podem ser combatidos a partir de um ensino contextualizado e dotados de metodologia que o aproximam o de uma determinada realidade, envolve-o num sentimento de empatia para com outras populações e tempos históricos.

Nesse sentido, a literatura como metodologia para o ensino de história da África oferece-nos a possibilidade de proporcionar aos discentes uma leitura acerca da realidade circundante. Logo, proporcionando uma interpretação dos fenômenos históricos não mecanizados, uma vez que textos literários possibilitam um sentimento de humanização para com outro, tal fato é ainda mais expressivo quando analisado histórias de populações que possuem diferentes perspectivas sobre o mundo, a vida, cultura, religião e sociedade.

Data de Submissão: 21/11/2020

Data de Aceite: 12/01/2021

Referências Bibliográficas

BALINGENE, Butoa. **Alguns contos africanos**. Lavras: Editora da UNFL, 2013.

BRAZ, Julio Emilio; DANSA, Salmo. **Lendas Negras**. São Paulo: FTD, 2001.

CONCEIÇÃO, J de C. “**A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil**”. In.: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 44, S/N, P. 343-353, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/8994/0>

LOPES, M. S. de O. “**Literatura afro-brasileira em sala de aula: questões identitárias no conto “incidente na raiz”, de Cuti**. In: SOUZA, E. F. et al (Orgs). Literatura afro-brasileira e africana. Teresina: FUESPI, 2018.

MORTARI, Cláudia; GOMES, Vinícius Pinto. “**Decolonialidade do poder, do saber e do ser**”: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de histórias



das Áfricas". In: SOUZA, F. F; MORTARI, C. Histórias africanas e afro-brasileiras. Santa Catarina: Tubarão, 2016.

PINTO, Zemaria. **O texto nu: teoria da literatura - gênese, conceitos, aplicação**. Manaus: Editora Valer, 2009.

SANTOS, A. da S.; SILVA, G. S. **"A Literatura como ferramenta para o ensino da Nova História Indígena"**. In: SILVA FILHO, E. G. da. História e Antropologia: conexões do tempo presente: São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

SCHMIDT, M. A. **"A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula"**. In: BITTENCOURT, C. et al (Orgs). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, M. D. de C.; OLIVEIRA, D. B. de. **"Literatura e ensino de história: uma análise da escravidão a partir do conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis"**. In: SOUZA, E. F. et al (Orgs). **Literatura afro-brasileira e africana**. Teresina: FUESPI, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed 17. Vozes, 2014.

VIEIRA, A; VIEIRA, R. **"A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador"**. In: CONDE, L. F. et al (Orgs).

Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: SCIELO – EDUERJ: Edição do Kindle, 2019.