



## Um novo “sol vivo”: oralidade e infância em prol de uma pedagogia ancestral africana

Marcela Pereira Croesy de Souza<sup>1</sup> , Serafim Lucas Gaspar<sup>2</sup> 

### RESUMO

Neste trabalho, está em curso uma proposta de descolonizar as narrativas hegemônicas, reafirmar o lugar da oralidade, contribuir para a formação de professores numa visão decolonial e viabilizar a inserção e valorização dos saberes tradicionais nas redes de educação. O trabalho tem como finalidade promover uma prática de educação infantil antirracista, valorizando outros saberes não ocidentais, conceber a importância da oralidade na formação docente, numa perspectiva ancestral africana, de modo a reconhecer a oralidade como prática pedagógica significativa na aprendizagem, incrementando saberes e vivências de uso oral presente no cotidiano de crianças. Além disso, importa mencionar que a implementação e uso da oralidade como metodologia de ensino em sala de aula, forma alguma significa a exclusão da escrita como conhecemos. Para este trabalho, de caráter bibliográfico e qualitativo, o aporte teórico está pautado em pesquisas de autores africanos e brasileiros, dentre eles, o pai da tradição oral africana Hampâté Bâ, Cajé e a obra de K. Kia Bunseki Fu Ki. Au e A.M. Lukondo-Wamba de título “Kindezi: a arte kongo de cuidar de crianças”. Ademais, como resultado, refletimos que práticas educativas de terreiro e de base filosófica africana, sejam orais ou escritas, podem integrar a escola como forma de valorizar as experiências e vivências dos sujeitos sociais ativos, e assim, agir em função de uma educação que valorize a cultura negra, não deixando de fora as produções sociais, culturais e religiosas.

**Palavras-chave:** Pedagogia Afro-centrada, Infância, Oralidade, Kindezi.

## A new “living sun”: childhood and orality towards an African ancestral pedagogy

### ABSTRACT

In this work, we propose an ongoing effort to decolonize hegemonic narratives, reaffirm the role of orality, contribute to teacher education from a decolonial perspective, and enable the inclusion and valorization of traditional knowledge within educational networks. The primary objective is to promote an antiracist early childhood education practice that values non-Western forms of knowledge, emphasizing the importance of orality in teacher training from an African ancestral perspective. This approach seeks to recognize orality as a meaningful pedagogical practice within the learning process, enhancing knowledge and lived experiences rooted in children's everyday oral practices. Furthermore, it is essential to note that implementing orality as a teaching methodology in the classroom does not imply the exclusion of conventional written language. Adopting a bibliographic and qualitative approach, this study draws on theoretical contributions from African and Brazilian scholars - among them, Amadou Hampâté Bâ, regarded as the father of African oral tradition; Cajé; K. Kia Bunseki Fu-Kiau and A.M. Lukondo-Wamba, titled Kindezi: The Kongo Art of Babysitting. As a result, we reflect on how educational practices rooted in Afro-Brazilian religious communities (terreiro) and African philosophical foundations — whether oral or written — can be integrated into formal schooling. This integration serves to honor and value the experiences and lived realities of socially engaged subjects, contributing to an educational model that affirms Black culture and embraces social, cultural, and religious forms of knowledge production.

**Keywords:** Afrocentric Pedagogy, Childhood, Orality, Kindezi.

## Un nuevo “sol vivo”: oralidad e infancia a favor de una pedagogía africana ancestral

### RESUMEN

<sup>1</sup> Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Mestranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil.

<sup>2</sup> Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Mestrando em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.

\*Autor correspondente: [serafimlucasgaspar21@gmail.com](mailto:serafimlucasgaspar21@gmail.com).





Este trabajo propone descolonizar las narrativas hegemónicas, reafirmar el lugar de la oralidad, contribuir a la formación docente desde una perspectiva descolonial y posibilitar la inclusión y la valoración de los conocimientos tradicionales en las redes educativas. El trabajo busca promover una práctica educativa antirracista en la primera infancia que valore otros conocimientos no occidentales, concebir la importancia de la oralidad en la formación docente, desde una perspectiva africana ancestral, para reconocer la oralidad como una práctica pedagógica significativa en el aprendizaje, incrementando los conocimientos y las experiencias de uso oral presentes en la vida cotidiana de los niños. Además, es importante mencionar que la implementación y el uso de la oralidad como metodología de enseñanza en el aula no implican en absoluto la exclusión de la escritura tal como la conocemos. Para este trabajo bibliográfico y cualitativo, la contribución teórica se basa en investigaciones de autores africanos y brasileños, entre ellos, el padre de la tradición oral africana, Hampâté Bâ, Cajé, y el trabajo de K. Kia Bunseki Fu Ki. Au y A.M. Lukondo-Wamba titulado “Kindezi: el arte Kongo de cuidar a los niños” publicado en 2017. Además, como resultado, reflexionamos que las prácticas educativas de terreiro y de base filosófica africana, ya sean orales o escritas, pueden integrar la escuela como una forma de valorar las experiencias y vivencias de sujetos sociales activos, y así, actuar de acuerdo con una educación que valore la cultura negra, sin dejar de lado las producciones sociales, culturales y religiosas.

**Palabras clave:** Pedagogía Afrocentrada, Infancia, Oralidad, Kindezi.

## INTRODUÇÃO

Não é novidade que “as nações, politicamente falando, são crianças também e os líderes são seus babás. Quando as babás se tornam inconscientes de sua responsabilidade social, cultural e política, a vida da criança em suas mãos pode ser posta em perigo” como nota (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 25). Nesse sentido, o presente, passado e futuro de uma nação estão diretamente interligados à educação e à vida da criança, sendo estes indissociáveis:

[...] o que é verdadeiro para a vida de uma criança é também verdadeiro para a vida de uma nação. Quando os líderes das nações são politicamente analfabetos e irresponsáveis, as nações são arruinadas e destruídas moral, cultural, social e economicamente; pior, seus habitantes são transformados em pássaros sem asas (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 25).

Dessa forma, assim como uma criança necessita de afeto, orientação, educação e liberdade para desenvolver plenamente sua humanidade, uma nação depende de líderes conscientes, alfabetizados politicamente e comprometidos com o bem comum para florescer de forma justa e sustentável. Portanto, Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2017) não apenas denunciam o analfabetismo político como uma falha técnica ou de instrução, mas como uma ameaça à própria existência moral e simbólica de uma sociedade.

Assim sendo, educar politicamente, com base na oralidade, no cuidado comunitário e na ancestralidade, é garantir que tanto as crianças quanto as nações possam sonhar novamente com o céu e não apenas sobreviver diante de um modelo ocidental de educação bancária.

Dito isto, “estamos plenamente convencidos de que os políticos não devem assumir levemente a sua responsabilidade em relação ao desenvolvimento infantil, porque fazê-lo é comprometer o futuro de sua nação” acrescenta Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2017, p. 25).





Ao pensarmos numa pedagogia ancestral africana, estabelecemos um diálogo reflexivo entre o *Kindezi* (a arte kongo de cuidar e educar as crianças) proposto por Fu-Kiau; Lukondo-Wamba (2017) e o modelo de educação presente nos espaços de terreiro de candomblé. A construção educativa do terreiro é baseada na oralidade, em que os mais velhos são as fontes do saber e têm como objetivo ensinar as crianças e jovens a partir da prática. Como sabemos, essa estrutura do terreiro advém dos povos africanos e dos descendentes dos africanos no Brasil. Por isso, sua importância nesse estudo.

Segundo Sant'anna Sobrinho (2015), entendemos que os terreiros de candomblé são os espaços que mais preservaram as origens africanas no Brasil. Nessa perspectiva, tratamos de conectar o projeto de educação de uma das práticas da cultura africana kongo (o *kindezi*) com o modelo ou projeto de educação praticado nos terreiros. Portanto, ao identificar essa conexão entre uma filosofia de matriz africana e ciência dos terreiros de candomblé, buscamos memórias e saberes ancestrais que possam nos ajudar a construir uma educação mais inclusiva e democrática com base numa pedagogia ancestral africana.

A arte *kindezi*, como descreveremos, oferece ao leitor uma compreensão da arte de cuidar de crianças distinta do imaginário comum tradicional. Trata-se de “cuidar educando” e “educar cuidando”, sempre foi e ainda é assim entre os povos *bantus*, especialmente nas regiões do Kongo e Angola.

De acordo com Altuna (2006), os povos *bantus* compreendem um vasto conjunto de grupos étnico-linguísticos originários da África Central e Austral, que são caracterizados por uma grande e longa explosão demográfica denominada “migração *bantu*”, que teve início por volta de 2000 a. C e se estendeu amplamente pelo continente africano até aproximadamente 1500 d. C, cuja presença influenciou de maneira marcante a cultura afrodescendente nas Américas, nomeadamente no Brasil. Caracterizados por uma organização social comunitária, os *bantus*, também considerados bastardos segundo Silva (2024), desenvolveram sistemas de educação baseados na oralidade, na coletividade e na transmissão intergeracional de saberes que, se considerados, podem servir de modelo para as demais sociedades dentro e fora da África.

Depois de analisar o modelo de educação presente nas sociedades industriais, Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2017, p. 25) concluíram que “dos problemas sociais e psicológicos que afligem a comunidade (violência, estupro, roubo, drogas, assassinatos) são, na maioria dos casos, problemas relacionados com o descuido social e/ou dos pais em relação à infância dos membros mais novos”. Dessa forma, não dar atenção à infância pode ocasionar a destruição da experiência da vida adulta.





Ao falar do processo de ensino-aprendizagem fora do espaço escolar, também tomamos como base a arte *kindezi* do povo Kongo, na construção de uma infância afro-afetiva que rompe os muros de uma sala de aula hegemônica. Por exemplo, há diversos saberes que podem integrar a comunidade e a escola, contribuindo de maneira significativa para a aprendizagem. O gênero oral, a saber, é um meio muito utilizado na passagem das histórias dos nossos ancestrais *bantus*, dos orixás e na manutenção da religiosidade para os mais novos, assim como outros saberes que são passados oralmente e ficam guardados na memória.

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p.32).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizada como um conjunto de diretrizes educacionais curriculares, propõe que o acesso à temática afro-brasileira é uma abordagem situada que colabora na afirmação da identidade racial dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No entanto, apesar da diversidade se apresentar como uma pauta nas unidades temáticas do ensino, no Brasil, o apagamento ainda é uma constante nesta sociedade racista.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece como obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no âmbito escolar (Brasil, 2003), completou 20 anos no ano de 2023. A aprovação da lei também institui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. Contudo, passados 20 anos ainda é preciso insistir para que a lei seja aplicada em certos espaços, devido à falta de eficiência das instituições e agentes a quem compete essa responsabilidade. Ademais, deve-se também a **problemas estruturais**, como: ausência de formação adequada para docentes; falta de fiscalização e cobrança por parte dos sistemas de ensino; desinteresse político e ideológico em muitos contextos e a resistência cultural ou epistemológica à valorização das narrativas afro-brasileiras. Certamente, um dos caminhos é romper com a visão estereotipada da África e visibilizar no currículo saberes africanos e afro-brasileiros.

As demandas por reparação pelos danos simbólicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, sistematicamente impostos às populações indígenas e afrodescendentes, em virtude das inúmeras políticas de interdição em domínios representativos de poder e de influência na formulação de políticas públicas, estão inseridas no contexto dos marcos legais da 10.639/03 e





11.645/08. Ainda que políticas públicas e programas de formação continuada de professores(as) venham sendo implementados pelas diferentes redes de ensino, as iniciativas carecem de continuidade política e investimento público que possibilitem a sua consolidação e ampliação, apresentando-se como realidade a ser concretizada em todos os níveis e domínios da educação formal (pedagógico, curricular, jurídico, institucional etc.) (Mattar *et al.*, 2020, p. 2).

Dito isso, no propósito de inserir este estudo investigativo nessa continuidade política, deparamo-nos com o seguinte problema de pesquisa: Quais saberes têm sido sistematicamente silenciados nas salas de aulas brasileiras? Esta e outras questões complementares foram fundamentais para a nossa investigação, cujo objetivo geral é: tensionar as estruturas pedagógicas hegemônicas e propor caminhos decoloniais que reabilitem a oralidade como fundamento educativo. Dos objetivos específicos, destacamos: analisar de que forma a oralidade, enquanto prática pedagógica ancestral, pode transformar a formação docente e o cotidiano escolar; refletir sobre a possibilidade de construir uma educação antirracista que acolha e valorize os saberes de matriz africana, sem abrir mão da escrita, mas ressignificando sua função.

Sobre a justificativa deste estudo, dentre outros fatores, entendemos que esta investigação reside na urgente necessidade de descolonizar a educação, sobretudo na infância, em que se formam as bases simbólicas e afetivas que moldarão os sujeitos sociais. A valorização da oralidade como saber estruturante rompe com a lógica eurocêntrica de que apenas a escrita legitima o conhecimento. Nesse contexto, reconhecer práticas pedagógicas orais, como as presentes nas culturas de matriz africana, a exemplo do *Kindezi*, que abordaremos a seguir, é uma forma de reafirmar a dignidade epistêmica dos povos africanos historicamente marginalizados.

Portanto, este estudo é relevante por propor uma formação docente pautada em epistemologias do Sul, que não apenas incorpora os saberes ancestrais africanos, mas os posiciona como referências legítimas no processo de ensinar e aprender. Ao compreender a oralidade não como ausência da escrita, mas como outra forma de presença e expressão do saber, abre-se espaço para práticas educativas pluriepistêmicas e inclusivas, especialmente no ensino infantil.

Para além disso, a investigação é justificada pela reverência aos saberes de matriz africana, em um tempo em que, cada vez mais, os discursos de uma pseudo-hierarquia racial persistem na tentativa de eliminação das diferenças; sejam dos corpos em que elas se encontram, sejam dos espaços onde elas se performam. Ademais, como nota Britto (2020, p.





85) “a escola precisa se abrir para outras formas de conhecimentos como as dos terreiros, que são também espaços de aprendizagem, memória e identidade”.

Sobre a organização deste artigo, apresentamos quatro seções distintas, nomeadamente: Introdução; Metodologia; Discussão (que por opção denominamos “Saberes ancestrais: A arte *Kindezi* e o terreiro como espaços educativos de resistência”) e Resultados. Por último, e não menos importante, apresentamos as Considerações Finais.

Na Introdução, abordamos o tema e contexto ou assunto principal da pesquisa e suas breves implicações, problemas de pesquisa, justificativa e relevância da investigação, o objetivo geral e os específicos, que já foram mencionados anteriormente no resumo deste artigo, e, por fim, explicamos a organização do artigo, o que fazemos agora. Na Metodologia, refletimos os caminhos percorridos durante a investigação, tipo de investigação, materiais ou recursos utilizados e analisados no estudo; além disso, apresentamos as principais obras e autores que serviram de base para a realização do presente trabalho. Na Discussão e nos Resultados, apresentamos o coração do texto, que constitui todo arcabouço teórico e prático das principais reflexões feitas a partir das análises e estudos realizados até o presente momento e os resultados obtidos com esta investigação. Finalmente, nas Considerações Finais, como sugere o termo, apresentamos as nossas considerações que diferem das conclusões, visto que a ciência é um campo aberto e nunca fechado, onde cabe, sempre que possível, mais de uma conclusão.

## SABERES ANCESTRAIS: A ARTE KINDEZI E O TERREIRO COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS DE RESISTÊNCIA

### *Kindezi*: a arte Kongo de cuidar de crianças

Certa vez, durante um curso de formação de professores em pedagogia e didática, realizado em Angola no ano de 2015 pela Associação Provincial dos Estudantes de Luanda (APEL), após uma aula de troca de experiências, surgiu uma conversa informal entre alunos do curso que já atuavam como professores. Um dos colegas que atuava como professor de matemática em um bairro periférico da capital Luanda compartilhou um episódio significativo vivenciado em sala de aula com um estudante do terceiro ano do ensino primário. Em outras palavras, relatou-nos o seguinte:

António, um dos piores alunos, hoje me surpreendeu, o *puto*<sup>3</sup> afinal, é inteligente. Resolveu o exercício enquanto pensava no pão que ele comeu no

<sup>3</sup> Termo informal usado popularmente entre os angolanos para se referir às crianças do gênero binário masculino. Além disso, é também usado entre adultos para demarcar status e determinada posição social hierárquica ou manifestação de poder.





*mata-bicho*<sup>4</sup> e nem se deu conta. Até fiquei *malaik*<sup>5</sup>, o cálculo era simples 2+1, prometi aos *candengues*<sup>6</sup> que quem acertar vai ganhar um *sambapitu*<sup>7</sup>, metade da turma acertou. Quando chegou na vez do António, dei conta que ele estava ansioso para ganhar o *sambapitu*, mas do nada escondeu o caderno, para que eu não pudesse ver o que ele respondeu, e então me perguntou: “*professor, se eu comi 2 pães, depois comi também o pão da minha irmã, então comi 3 pães né?*” “*Sim*”, respondi. Em seguida, o António me deu o caderno dele e vi que finalmente acertou, depois de já ter errado o mesmo exercício outras vezes. Afinal, foi por causa do pão da irmã dele que ele comeu no *mata-bicho*. Agora vou passar a falar do pão, para ver se assim eles entendem.

António, um dos piores alunos, hoje me surpreendeu, o *puto*<sup>8</sup> afinal, é inteligente. Resolveu o exercício enquanto pensava no pão que ele comeu no *mata-bicho*<sup>9</sup> e nem se deu conta. Até fiquei *malaik*<sup>10</sup>, o cálculo era simples 2+1, prometi aos *candengues*<sup>11</sup> que quem acertar vai ganhar um *sambapitu*<sup>12</sup>, metade da turma acertou. Quando chegou na vez do António, dei conta que ele estava ansioso para ganhar o *sambapitu*, mas do nada escondeu o caderno, para que eu não pudesse ver o que ele respondeu, e então me perguntou: “*professor, se eu comi 2 pães, depois comi também o pão da minha irmã, então comi 3 pães né?*” “*Sim*”, respondi. Em seguida, o António me deu o caderno dele e vi que finalmente acertou, depois de já ter errado o mesmo exercício outras vezes. Afinal, foi por causa do pão da irmã dele que ele comeu no *mata-bicho*. Agora vou passar a falar do pão, para ver se assim eles entendem.

Esse relato, embora simples e cotidiano, carrega lições pedagógicas, culturais e sociais profundas. Como defendia Paulo Freire (1970), **não existe saber mais ou saber menos**, mas saberes diferentes. O episódio do António mostra que, ao relacionar o problema matemático com sua experiência concreta (o pão que comeu), ele conseguiu finalmente compreender o conteúdo. Isso é o que Freire chamava de **educação contextualizada ou ainda “educação libertadora”** (Freire, 1970, p. 34), na qual o conhecimento precisa dialogar com a realidade do educador e educando para ter significado, e não mais o modelo contraditório em que:

<sup>4</sup> A expressão “*mata-bicho*” é um neologismo formado pelas palavras “mata” e “bicho” usado popularmente pelos angolanos para se referir à primeira refeição do dia, aquela que “mata o bicho da fome”, o “pequeno almoço ou café da manhã”. Termo aceitável inclusive em espaços formais.

<sup>5</sup> Gíria popular muito usada de forma informal para se referir à “surpresa ou admiração” sem precedentes.

<sup>6</sup> As palavras “*candengue*” ou “*candengues*”, muito usadas na música, publicidade e até na literatura angolana como patrimônio cultural, são usadas entre os angolanos de forma geral para se referir às crianças, meninos e meninas, miúdos ou ainda filhos pequenos.

<sup>7</sup> Lexema usado para se referir a pirulito ou chupa-chupa.

<sup>8</sup> Termo informal usado popularmente entre os angolanos para se referir às crianças do gênero binário masculino. Além disso, é também usado entre adultos para demarcar status e determinada posição social hierárquica ou manifestação de poder.

<sup>9</sup> A expressão “*mata-bicho*” é um neologismo formado pelas palavras “mata” e “bicho” usado popularmente pelos angolanos para se referir à primeira refeição do dia, aquela que “mata o bicho da fome”, o “pequeno almoço ou café da manhã”. Termo aceitável inclusive em espaços formais.

<sup>10</sup> Gíria popular muito usada de forma informal para se referir à “surpresa ou admiração” sem precedentes.

<sup>11</sup> As palavras “*candengue*” ou “*candengues*”, muito usadas na música, publicidade e até na literatura angolana como patrimônio cultural, são usadas entre os angolanos de forma geral para se referir às crianças, meninos e meninas, miúdos ou ainda filhos pequenos.

<sup>12</sup> Lexema usado para se referir a pirulito ou chupa-chupa.





[...] o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; O educador é o que pensa; os educandos, os pensados; O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 1970, p. 34).

Entretanto, entendemos que, tanto o educador quanto o educando desempenham papel fundamental nesse processo. Em nossa análise, sobre a importância do contexto cultural e cotidiano na aprendizagem, a valorização da oralidade e das narrativas pessoais, a escuta sensível e adaptação pedagógica do professor, a aprendizagem afetiva e motivação, e por último o reconhecimento das múltiplas inteligências, inferimos que esse relato nos oferece as seguintes lições:

### ***1. A importância do contexto cultural e cotidiano na aprendizagem:***

O aluno António só compreendeu o conceito matemático quando este foi associado a uma situação concreta de sua realidade: o pão que havia comido. Isso evidencia o quanto a aprendizagem é significativamente mais eficaz quando os conteúdos escolares dialogam com o universo simbólico, afetivo e cotidiano do aluno. A abstração pura, descolada da vivência, pode ser uma barreira para muitos estudantes, como vimos no caso do António.

### ***2. Valorização da oralidade e das narrativas pessoais:***

O gesto do António de esconder o caderno e perguntar antes de mostrar a resposta revela que ele precisava de uma validação oral, de um diálogo, antes de confiar plenamente em si. A fala foi o meio pelo qual ele construiu segurança para revelar o acerto. Isso mostra como a oralidade é um instrumento essencial de mediação cognitiva e emocional, especialmente em contextos em que ela é culturalmente central, como é o caso da realidade de Angola e do Kongo, por exemplo.

### ***3. Escuta sensível e adaptação pedagógica do professor:***

A atitude do professor, que se mostrou surpreso e decidiu adaptar sua didática para incluir o “pão” como exemplo nas suas explicações futuras, demonstra uma postura reflexiva e responsiva. Ele aprendeu com o aluno. Isso nos ensina que o processo educativo não é unidirecional; educadores também aprendem com os estudantes, especialmente quando estão abertos à escuta e ao improviso pedagógico.

### ***4. Aprendizagem afetiva e motivação:***





O doce chupa-chupa, por sua vez, como recompensa, representa bem mais do que um prêmio: é um incentivo afetivo. Quando o António associa o exercício com a possibilidade de receber algo desejado e prazeroso, sua motivação aumenta significativamente. Essa dimensão afetiva da aprendizagem, muitas vezes negligenciada, é fundamental, principalmente em contextos de vulnerabilidade social, em que muitas crianças não têm fácil acesso a coisas simples, como uma barra de chocolate ou um chupa-chupa, em seu cotidiano.

### 5. Reconhecimento das múltiplas inteligências:

Como vimos, António foi rotulado como um dos “piores alunos”, mas no final, foi um dos poucos alunos a demonstrar não só inteligência na resolução do exercício, mas também criatividade ao resolver o problema usando sua própria lógica de raciocínio. Isso nos revela que as escolas muitas vezes falham em não reconhecer os distintos tipos de saberes e habilidades que os alunos possuem. A inteligência matemática de António, por exemplo, estava lá, apenas precisava de um código cultural acessível para se manifestar. Dessa forma, concluímos, portanto, que esse relato é uma poderosa metáfora da necessidade de uma educação que se descolonize, que fale a língua dos seus alunos, literal e simbolicamente. Esse relato nos convida a pensar sobre práticas pedagógicas mais sensíveis, culturalmente situadas e afetivamente potentes. Entendemos por isso que ensinar não é apenas transmitir conteúdo, mas sim criar pontes entre o mundo da escola e o mundo dos alunos. Essa ponte, no entanto, é facilmente visível em práticas educativas de terreiro e no *kindezi*, como veremos adiante.

Na cultura africana *bantu* e kongo, o *Muntu* (o ser humano) é literalmente comparado ao sol. É o “sol vivo”, aquele que representa o “poder”, dele mesmo e da sociedade à qual está inserido. É um fenômeno de admiração eterna, desde o seu nascimento à morte, e além. Logo, a tarefa de cuidar desse “sol vivo” (o ser humano) é de maior importância e responsabilidade de todos daquela sociedade. Portanto, cuidar do ser humano tornou-se uma experiência de vida pessoal para todos, “já que uma pessoa deixa o mundo no mesmo estado de fraqueza física em que chega nele” (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 7), ou seja, todo mundo precisa cuidar e ser cuidado em um dado momento. Todo mundo é professor e aluno em um dado momento.

A lógica equivalente entre *Muntu* (o ser humano) e o sol é simples: 1) O nascimento do *Muntu* representa o nascer do sol; 2) O crescimento e transformação do *Muntu* representa a trajetória e direção do sol; 3) A morte do *Muntu* representa o pôr-do-sol. No entanto, o importante para todos é lembrar que cada dia de sol, assim como cada ser humano, é único e de responsabilidade coletiva. Como notam Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2017, p. 7), a partir dessa premissa, a chegada de uma criança na comunidade é o nascer de um novo e único “sol vivo”. Ao processo de cuidar e educar esse novo e único “sol vivo” denomina-se *Kindezi*.





O que é o *Kindezi*? Em substância, *Kindezi* nada mais é do que a arte kongo de tocar, proteger, cuidar e educar as crianças e o ambiente onde se encontram. O que chamamos de “cuidar educando e educar cuidando”, ou ainda “ensinar aprendendo e aprender ensinando”. *Kindezi* é um conceito, é arte, mas principalmente é uma filosofia de vida, que tem a educação como parte integrada e indissociável do seu cotidiano; é a aula que transcende ou, se quiserem, ocorre fora da sala de aula de forma espontânea. *Kindezi* é parte do *Kinzungidila*, momento em que o desenvolvimento multidimensional da criança ocorre. Como afirmam Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2017, p. 4), a palavra “*Kindezi*”, um termo da língua “*Kikôngo*”, deriva do verbo raiz *leia*, que significa desfrutar de tomar e dar cuidados especiais. Cuidar de crianças – *leia*, ou seja, desfrutar do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, *Kindezi* é também uma das formas de transferir padrões sociais entre as gerações daquela comunidade. Em suma, segundo Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2017):

[...] por causa destas visões filosóficas sobre *Kindezi* [...], cuidar de crianças é considerado um método terapêutico altamente recomendado para ajudar os anciãos (ao “usá-los” como cuidadores) a lidar com seus diversos problemas sociais, psicológicos e/ou gerontológicos. Para jovens [...], o *Kindezi* é visto como uma pré-adaptação social/preparação para as responsabilidades da maternidade ou paternidade. É também programado para este último grupo como uma experiência de aprendizagem para a vida e uma forma de adquirir a tolerância que tem as boas mães e bons pais. Muitas vezes, jovens casais sem filhos são obrigados, na sociedade do Kôngo, a cuidar de membros da comunidade (família extensa) como preparação para a vinda de seus próprios filhos. Cuidar de crianças é uma experiência requerida por todos os membros da comunidade no mundo africano, independente de seu estado físico. Compreender o dingo-dingo (processo) de desenvolvimento infantil é um dos princípios básicos e mais importantes na compreensão do valor e respeito da vida. *Walëmbwa leia kalëndi bakula ntoko za môyo ngâtu za buta mu zola ko*. “Quem jamais cuidar de um bebê” – diz um provérbio Kôngo, “nunca entenderá a beleza da vida nem a de educar com amor (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 5).

Certamente, educar com amor deveria ser obrigação de todos nós. Porém, entendemos também que quando o professor, o aluno e a própria escola compartilham os efeitos da vulnerabilidade, o ato de ensinar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se transforma em um encontro de reconstrução simbólica. Ensinar, nesses cenários, é reconhecer que o afeto não depende exclusivamente de estruturas físicas ou recursos materiais, mas da disposição em escutar, acolher e acreditar no potencial de quem ensina e de quem aprende.

Como nos ensinou Paulo Freire (1970), o amor é um componente indispensável da prática educativa, pois é ele que humaniza a relação pedagógica, mesmo quando o caderno é escasso, o livro é caro, a merenda é pouca, o chão da escola é de terra batida e as salas não têm ventilação. Portanto, ensinar com amor não significa de forma alguma ignorar os problemas





que enfrentamos nesse processo e seus efeitos, mas um ato de esperança, resiliência e compromisso ético com a humanidade do outro.

*Dingo-dingo diena*, o processo pelo qual se descobre o mistério do crescimento humano e atinge a total compreensão da psicologia da criança, é responsável por ensinar aos educadores a maravilhosa habilidade de perceber os diferentes padrões de vida das crianças e como eles se transformam, se renovam, e se ressignificam dia após dia.

Como alguns devem saber, os pais e mães africanas depositam grande atenção à infância de suas crianças, sobretudo naquilo que eles aprendem ou deixam de aprender. Para Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2017, p. 6), isso acontece porque os pais têm ciência de que “*Kimbuta kia muntu, bônso kimuntu, ga mataba*” (a liderança, assim como a personalidade de uma pessoa, tem suas raízes na infância). Acontecimentos da vida infantil têm um papel de extrema importância na vida adulta. Por isso, é dada maior atenção a quem tem algum papel a desempenhar na vida de uma criança, por exemplo, os *Ndezi* (os professores), aqueles que praticam o *kindezi*, os cuidadores e educadores.

Segundo Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2017, p. 7), esse entendimento básico de que a infância é a base que determina a qualidade de uma sociedade é a principal razão que induziu as comunidades africanas a fazerem do *Kindezi* uma arte, a arte de educar, na qual o provérbio seguinte: “*Kindezi wasâdulwa; kindezi una sâdila*” (alguém cuidou de sua criança, você cuidará da criança de alguém), tornou-se um mote e pedra angular desta arte (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 7), ou seja, cuidar e educar deve ser sempre uma ação coletiva, pois todos praticam o *kindezi* e, sendo quem pratica o *Ndezi* (professor), logo todos são *Ndezi* (professor).

Consequentemente, cada *Ndezi* ocupa uma categoria específica, das quais podem se distinguir três, a saber:

[...] a primeira categoria é formada por jovens *Ndezi* e a segunda, por velhos *Ndezi*. Além destes dois principais grupos existe ainda um terceiro grupo, o grupo dos *Ndezi* ocasionais. Do zero aos cinco anos uma criança vive a vida de um ser indefeso. Ela/ele precisa de ajuda para seu completo desenvolvimento. Essa ajuda vem tanto da *N'sânsi (ama)* que vive com a mãe enferma (para crianças com menos de dois anos), ou do grupo B, C ou D através do *Kindezi*, antes de cair de novo para o grupo E das crianças mais velhas, com mais de oito anos de idade (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 7).

Nessa ordem, em síntese, os jovens *Ndezi* são aqueles que são considerados jovens demais para serem incorporados como mão de obra social. Eles ou elas contribuem para o desenvolvimento da comunidade, mas ainda não são reconhecidos como força produtiva. Geralmente, são crianças entre 5 e 10 anos de idade, como notam Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2017, p. 8), crianças que cuidam de outras crianças enquanto aprendem cuidando. Entre outras





funções simples e mais básicas, elas ou eles “levam os bebês para cima e para baixo em suas costas enquanto cantam pequenas canções de ninar para acalmar as crianças - Estas canções têm um grande impacto tanto educativo quanto psicológico ou influência sobre a criança” (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 8). Além disso, essas atividades ajudam a desenvolver o amor ao próximo e as relações de afeto mútuo, habilidades que infelizmente muitos adultos e educadores não possuem.

Os velhos *Ndezi*, por sua vez, são igualmente excluídos da principal força de produção devido à sua idade. São geralmente idosos que estão disponíveis para passarem o conhecimento adiante, como uma biblioteca. Ademais, “pessoas com qualquer deficiência física também estão incluídas neste grupo, não importa quão fisicamente fraca esta pessoa se torna, ela nunca está isolada da sociedade” (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 9). Por suas experiências, são considerados uma classe especial. Além de serem os melhores *Ndezi*, são também os melhores conselheiros, inclusive dos outros *Ndezi*. Dessa forma, eles têm duas funções principais: “(1) Transmitir a história de sua comunidade através de canções, histórias, lendas e jogos; e (2) explicar às crianças o caminho da vida, seu significado de *kala* (ser, vir a ser, existir neste mundo) e *zima* (extinção, a morte do corpo para a transformação) e o papel da comunidade sobre eles” (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 9).

Sobre os *Ndezi* ocasionais, também conhecidos como *Ndezi Yantôta*, estes são os principais produtores da comunidade. São aquelas pessoas que “servem como um *Ndezi* enquanto executam suas outras tarefas em um horário normal. Devido à sua atenção dividida entre a criança a vigiar e o trabalho a ser feito, problemas, conflitos e até acidentes podem ocorrer” (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 9). Eles geralmente são multitarefas, são os mais produtivos e ao mesmo tempo os que cuidam de mais crianças ao mesmo tempo; consequentemente, o grupo em que ocorre mais acidentes com as crianças durante o *Kindezi*.

Essas crianças que são cuidadas e educadas no *sâdulo* (o local onde acontece o cuidado das crianças) não são filhas e filhos de ninguém, são filhas da comunidade. Por isso, quando alguma criança se comporta de forma inadequada, cabe ao *Ndezi* (professor) decidir se vai ou não punir a criança e como o fará. O *Ndezi* não só tem permissão dos pais como de toda a comunidade, que o concede poderes por meio do *Mbôngi*: “o parlamento comunitário”, “que deve criar uma boa atmosfera política, favorável ao crescimento cultural, social, econômico, político e intelectual da juventude e de todos os membros e atribuir as responsabilidades inerentes aos mesmos” (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 9).





O *sâdulo* jamais deve ser equivalente a uma sala de aula tradicional, naquele espaço não há quadro, nem livro, mas as crianças leem e recebem todo conhecimento de forma oral e prática:

As crianças no *sâdulo* “leem” e recebem muito das mentes de seus *ndezi* e assim aprendem a “escrever” e assimilar muita informação sobre a vida na comunidade do passado, do presente e do futuro também. O ensino é oral e prático. Crianças e suas babás às vezes deixam seu local *sâdulo* e se movem de um lugar para outro, visitando ferreiros locais, tecelões e oleiros. E muitas vezes eles vão coletar flores, ervas, insetos, raízes, *bimênga* (pedaços de cerâmica), ovos, cogumelos, rochas etc. Ao redor da aldeia. Aprender os nomes e o uso de “coisas” no ambiente da criança é um dos estágios mais excitantes no processo de aprendizagem *sâdulo*. Eles aprendem a dissecar cuidadosamente pequenos animais e insetos. Através destas experiências a criança adquire um sólido conhecimento prático em assuntos relacionados à anatomia, fauna e flora. Além disso, essas atividades práticas de aprendizagem proporcionam aos filhos a oportunidade de melhorar o desenvolvimento de sua língua nativa e aumentar seu vocabulário. Infelizmente, este sólido conhecimento da língua materna é desconsiderado em todos os sistemas escolares africanos modernos, onde não há espaço para línguas africanas “não científicas” (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 12).

Ao contrário da sala de aula como conhecemos, o *sâdulo* é um não lugar fixo, não é uma cabana, uma sala ou um prédio, esse lugar onde se pratica o *kindezi* (o ensino e aprendizagem) pode ser qualquer coisa: um terreno aberto, uma varanda ou uma sombra feita pelo tronco de uma árvore. O *sâdulo* não é um lugar aonde as crianças vão; pelo contrário, é o lugar onde as crianças estão.

Por isso, os *Ndezi* (os professores) vão até as crianças, porque eles amam educar. Onde estiverem crianças dispostas a aprender, ali será o *sâdulo* (a escola ou a sala de aula); é ali onde a criança aprende que “o mundo em que vivemos não é uma propriedade individual. É para a vida e, portanto, deve ser compartilhada por todos. ‘Nós’, como ‘indivíduos’, que gostamos de pensar em nós mesmo com um ‘Eu’ capital. Não importa quem são e quão ricos ou pobres podem ser” (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 14), todos aprendem a mesma arte, aprendem o valor de viver, brincar, cantar, dançar e rir junto com os outros, e principalmente aprendem a ensinar aprendendo de forma espontânea. Como observamos, por exemplo, nas canções seguintes e suas respectivas “traduções” em português (quadros 1, 2 e 3):





### Quadro 1 – A canção do cuidado.

*Mâma wankâmba  
Tâta wankâmba  
Mwâna kadila  
Nda12 lândis'e  
Mu nzila Kôngo  
E-e kayânga13  
E-e kayânga  
Nayendi kaka  
Muna nzil'a Kôngo*

Mamãe me disse,  
Papai me disse,  
Se a criança chora  
Leve-a para o lugar do trabalho  
Do jeito Kôngo  
Cuidando, querida  
Cuidando, querida  
Sempre faça do jeito Kôngo

Fonte: adaptado de Fu-Kiau; Lukondo-Wamba (2017, p. 19).

### Quadro 2 – Sobre olhar para o seu par.

*Wadia, wadi'e  
Tala nkubu nâku  
Nkubu nâku e  
Lumbu kabaka  
Ngângu e Ngângu ziviôkele*

Enquanto comes,  
Melhor olhar para seu par  
Seu par  
O dia em que ele ou ela mesma  
poderia tão esperto parecer  
muito esperto ser.

Fonte: adaptado de Fu-Kiau; Lukondo-Wamba (2017, p. 16).

### Quadro 3 – A função dos objetos

*Ya Masâmb'e  
Ya Masâmb'e  
Mpèti mbèl'âmi  
Mbèl'âmi  
Yabudila mpâtu zâmi  
Mpâtu zâmi  
Yayaba gôngo diâmi  
Gôngo diâmi  
Yabaka nsũmba tânu  
Nsũmba tânu  
Yayenda kwè' batâta  
Ba' batâta  
Bampâna n'lele a nkelele  
N'lel'a nkelele  
Yayabikila mabène  
Bène diâmi  
Diatlta bu dilèmbo  
Wuhu!  
E nsusu ankènto  
E nsusu ambakala  
Wuhu!*

Senhor Masâmba  
Senhor Masâmba  
Me dê minha faca  
(Com) minha faca  
Vou esculpir  
minhas colheres  
(Com) minha faca  
Eu vou esvaziar uma lagoa  
A partir desta lagoa vazia  
Vou pegar cinco nsũmba  
Com estes cinco nsũmba  
Eu vou aos meus “pais”  
Meus pais  
Vão me dar  
um embrulho deslumbrante  
Com meu  
embrulho deslumbrante  
Eu vou cobrir meus seios  
Então meus seios  
Vão ficar cobertos  
e vão crescer  
Hurrah!  
Então virão “galinhas”  
e “galos”  
Hurrah!

Fonte: adaptado de Fu-Kiau; Lukondo-Wamba (2017, p. 25).

Dessa forma, como vimos, além do seu papel econômico e político, “a arte do *Kindezi* é um agente de formação social, cultural e principalmente educacional. É o *Kindezi* que fornece os elementos mais básicos de conceitos culturais para a criança” (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba,





2017, p. 15), por exemplo, as simples canções que acabamos de apresentar ensinadas pelo *Ndezi*, são, na verdade, um processo aberto e desafiador. O *Ndezi* precisa de habilidades especiais para escolher as canções certas, de modo que cativa a curiosidade e a atenção das crianças e, ao mesmo tempo, ensine-lhes o conceito de partilha, por exemplo, como vimos no segundo canto, sobre olhar o seu par enquanto se alimenta.

Além disso, as crianças aprendem a se relacionar entre si e a respeitar os mais velhos. O *Ndezi*, portanto, ocupa o lugar de liderança nesse sistema oral de educação, e as canções servem também para tornar esse processo mais animado e associar o aprendizado à vivência cotidiana das crianças, como esvaziar uma lagoa, esculpir uma colher ou esconder os seios.

Como sabemos, assim como *kindezi* é uma arte de ensino e aprendizagem, do cuidar e educar com amor, no qual as pessoas compreendem a criança, o adulto e a comunidade como espelho um do outro, vários filósofos como Dewey, Montessori, Piaget e outros se tornaram bons educadores, não examinando adultos, mas tentando compreender o mundo da criança, pois entendiam que uma infância arruinada é também uma sociedade arruinada, como reforça Fu-Kiau; Lukondo-Wamba (2017). Portanto, tal como no *Kindezi*, qualquer sociedade que se preze, deve olhar para a educação infantil, acima de tudo, como o motor da sociedade, sua prioridade de responsabilidade coletiva.

### **O terreiro como espaço pedagógico e de resistência**

Analisando o contexto do terreiro de candomblé, no Brasil, há de se constatar um conjunto de saberes ancestrais, culturais e coletivos que nos permite pensar uma educação nos moldes de outro modelo de educação, construído por meio dos saberes cotidianos, em que a oralidade é um meio de transmissão de conhecimento da ancestralidade, valorizada em contínuo com a escrita. Castillo (2010, p. 23), aponta para “práticas, trocas e interação entre sujeitos da religião, em que o conhecimento que constitui o contexto social está fora da escola”. Por outro lado, Rabelo (2014) descreve o cotidiano dos terreiros e as relações que são estabelecidas entre os adeptos, verificando que as práticas, as relações e os modos de vida dos sujeitos desse grupo geram o desenvolvimento de saberes.

Assim, pode-se dizer que a aprendizagem se faz de múltiplas formas, ou seja, um indivíduo é capaz de obter aprendizagem significativa por meio das experiências adquiridas no grupo social ao qual pertence, configurando-se como importantes ferramentas de resistência nesse espaço político. Mas e na infância, como esses saberes se constituem? Como vimos no *Kindezi*:





Para algumas culturas, como as africanas, afro-brasileiras e panorâmicas, os saberes das crianças são de grande importância. Para outras tantas, o universo infantil geralmente é visto sob a ótica da análise distanciada resultando em conceber as crianças como sujeitos em formação, que pouco ou nada interpretam sobre o que lhes circundam, o que resulta no distanciamento entre o universo da criança e do adulto (Silva; Santana, 2021, p. 103).

Entendendo que crianças em espaços não-escolarizados produzem conhecimentos, enquanto educadores, é urgente assumir uma práxis sensível às questões étnico- raciais, de encontro com uma pedagogia que torne as crianças protagonistas de suas histórias, conhecedoras da sua ancestralidade, do conhecimento dos seus povos e não meras reprodutoras de conteúdos desconexos com sua realidade.

A pedagogia ancestral apresenta um estudo etnocêntrico da importância de estudar a ciência dos antepassados de povos que tiveram suas raízes desvalorizadas e segregadas, mas que carregaram de maneira informal e perpassaram todos esses ensinamentos, através de suas gerações (Nascimento; Castro; Brazão, 2022, p. 5).

Ao falar do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, nos deparamos com uma lógica de ensino que centraliza o conhecimento no professor, e os alunos passam a maior parte do tempo como ouvintes. Assumir uma outra pedagogia é um meio de desestabilizar esse modelo de sala de aula. Portanto, tomamos como base a infância no terreiro:

Durante sua infância no terreiro a criança inicia o processo de conhecimento sobre a histórias dos Orixás, suas origens e suas crenças, conhece as cantigas (pontos) para cada divindade, Caboclos, Pretos Velhos e Pretas Velhas, Erês, entre outros/as. Os conceitos básicos de éticas, morais que são transmitidos por meio de contos que são narrados nos terreiros, estão relacionadas às divindades. Ela também aprende a manusear alimentos, grãos, óleos, tipos de vegetais, legumes, tipos de carnes e animais, tudo o que remete à cultura africana, como ensinamentos, costumes e hábitos alimentares mantidos, cultivados e preservados pela comunidade de Terreiro. A criança aprende, ainda a reconhecer as ervas medicinais, seu colhimento, a realizar fusões e infusões com plantas, bem como utilizar recursos minerais como pedra e carvão (Siss; Francisco, 2020, p.11).

Aqui, as crianças são fontes de conhecimento, a continuidade dos saberes ancestrais. Os saberes do terreiro podem construir o chão da escola de uma forma não eurocêntrica, a partir de uma produção de conhecimento de origem africana, visibilizando a perspectiva das crianças. “Crescer em um terreiro de candomblé é aprender a conviver com múltiplas diferenças e partilhar, com isso, uma nova perspectiva de educação antirracista e plural” (Caputo, 2012, p. 271).

No terreiro, sempre é preciso olhar como o outro faz. É mesmo necessário “colar” daquele que está há mais tempo na roda, daquele que tem mais tempo de “feito no santo”. Adultos aprendem canções com crianças. Errar não é motivo de vergonha ou humilhação. É só esperar que alguém soprará a resposta





certa em seu ouvido ou te confidenciará baixinho o jeito certo de fazer. As narrativas também desestabilizam a lógica disciplinar. No terreiro, todo espaço é espaço de aprender e ensinar (Caputo, 2012, p. 12).

Com isso, podemos afirmar que os terreiros funcionam como espaços pedagógicos, constituídos por múltiplos saberes. Sendo assim, são inúmeros os letramentos fora da escola: “O cotidiano, a prosa com os mais velhos, os *itans*, a observação da natureza pode ser forma e/ou conteúdo de neolinguagens pedagógicas que provocam a ruptura da percepção linear positivista ocidental” (Silva; Santana, 2021 p.18).

Os gêneros orais, por exemplo, integram o repertório das crianças e ajudam a construir a representatividade de narrativas ancestrais que resgatam a memória, o coletivo e o conhecimento perpassado pela oralidade. “O poder da oralidade é tão forte, que os sons manifestam-se em todos os níveis culturais, sendo um processo educacional, ético e moral e do senso comum (em rodas de conversas entre amigos, familiares)” (Cajé, 2017, p. 2). No caso do *kindezi*, no *Sádulo*.

Como afirma Marcuschi (2008, p. 3), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Nessa perspectiva, o estudo de gêneros textuais é uma importante ferramenta de aprendizagem, que pode contar com as variadas formas de linguagens: os contos, as lendas, os causos, rodas de conversa etc. “Os textos escritos ou orais dos contos que nascem, sejam do real, sejam do imaginário fantástico, contribuem consideravelmente na busca de suas raízes ancestrais, sejam africanas ou afro-brasileiras.” (Cajé, 2017, p. 16).

Para Hampaté Bâ (2010), no que se refere à história africana, a tradição oral é uma “herança de conhecimento” (Hampaté Bâ, 2010, p.167) dos mais variados assuntos repassados de boca a ouvido, dos mais velhos para os mais novos, ou seja, de mestre a discípulo. Ao longo dos séculos, de acordo com Hampaté Bâ (2010, p. 167), “entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo de herança cultural, durante muito tempo, julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura”.

Na opinião do autor, esse tempo tem ficado para trás, visto que, após as duas grandes guerras, etnólogos, pesquisadores do ramo da Antropologia cultural e social têm estudado fatos e documentos, trazendo à visibilidade “tesouros do conhecimento transmitidos pela tradição oral” (Bâ, 2010, p. 168), ampliando o patrimônio cultural de toda a humanidade. Entretanto, sobre a oralidade recai a desconfiança: como mais um fator depreciativo, na lógica





ocidental, a escrita é validada como o registro de testemunho de fatos passados; já a oralidade não pode gozar desse prestígio.

Como argumenta Hampaté Bâ (2010, p. 168), “em qualquer uma das formas de linguagem, trata-se de um testemunho humano, que vale o que vale o homem”. Portanto:

[...] não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo, os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra (Bâ, 2010, p. 168).

A partir do exposto, consideramos a oralidade, via contação de histórias na perspectiva afrocentrada, como uma possibilidade para tratar de assunto por demais complexo, bem como questionar a significância do lugar que a oralidade e alguns aspectos da cosmogonia africana têm ocupado nas ementas dos planos de cursos de instituições formadoras de docentes e, por conseguinte, a significância do lugar que eles têm ocupado nos projetos políticos-pedagógicos, visto que há duas décadas, a Lei 10.639/03 assegura a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas infantis de contação de história, a partir do trabalho e conhecimento da literatura infantil, além de outras práticas, como o *kindezi*, são um modo de trabalhar a linguagem e a diversidade na sala de aula. A literatura infantil que retrata os saberes do terreiro e a ciência africana é bastante diversificada; dessa forma, os livros infantis são fundamentais para conhecer a historicidade da religião de matriz africana e podem ser trabalhados na afirmação da identidade negra. Portanto, como nota Caputo (2012, p. 271) “a escola perde essa experiência porque é longa a sua prática de silenciar culturas não hegemônicas”.

## METODOLOGIA

Este estudo anuncia uma potente encruzilhada investigativa representada pela manifestação e preservação dos saberes ancestrais frente aos conhecimentos eurocêtricos disseminados no mundo globalizado. Nessa perspectiva, a metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e analítica. Além dos dados que foram obtidos por meio de diferentes livros e artigos, o trabalho fundamenta-se em autores africanos e afro-brasileiros, como Hampaté Bâ (2010), Cajé (2017), e na obra “*Kindezi: a arte kongo de cuidar de crianças*”, de Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2017), que serve como eixo central para compreender o cuidado, a educação comunitária e a oralidade como base filosófica da educação





*bantu*. As análises dialogam com práticas de terreiro, saberes orais e experiências educacionais afrocentradas.

Além disso, o processo investigativo também considerou experiências formativas de professores em contextos interculturais, observando como elementos da oralidade ancestral são ou não integrados em suas práticas. Foram analisados estudos que retratam práticas educativas em espaços não escolarizados, registros narrativos, rodas de conversa e relatos orais de experiência em espaços escolares e não escolares, com o intuito de mapear possibilidades de inserção da oralidade como metodologia ativa e significativa, tendo em vista que a oralidade é uma fonte legítima de conhecimento histórico.

## ANÁLISES E RESULTADOS

Visando responder às principais questões de pesquisa que mobilizaram este estudo, para alcançar os possíveis resultados esperados, fez-se um cruzamento das duas práticas: *Kindezi* e a ciência ou educação do terreiro, com o objetivo de identificar similaridades e padrões culturais e sociais que nos levassem a pensar em um modelo de educação inclusiva, acessível e de fácil implementação nas escolas e creches das mais diversas sociedades, dentre elas, o Brasil. Após uma análise minuciosa, com esses embaralhamentos, além de identificar um modelo pedagógico proposto, que explicaremos adiante, sintetizamos os resultados obtidos (Quadro 4).

**Quadro 4** – Quadro síntese de resultados.

| Elemento Pedagógico       | Kindezi                                    | Educação do Terreiro                                 | Resultado Comum                                 |
|---------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Oralidade                 | Canções, provérbios, contação de histórias | Itans, cantigas, roda de conversa                    | Oralidade como eixo central da aprendizagem     |
| Centralidade da infância  | Criança como "sol vivo"                    | Criança como portadora da ancestralidade             | Infância como base para a formação da sociedade |
| Espaço de ensino          | Sâdulo (não fixo)                          | Todo o terreiro (ritual, cozinha, quintal, terreiro) | Aprendizagem livre e situada no cotidiano       |
| Papel do educador (Ndezi) | Todos educam, todos aprendem               | Trocas entre iniciados, mais velhos e crianças       | Educação coletiva e colaborativa                |
| Forma de aprendizagem     | Prática, afetiva, experiencial             | Observação, vivência, ritual e oralidade             | Aprender fazendo, com o corpo e com o afeto     |

**Fonte:** Acervo pessoal dos autores.

Nessa relação entre: *kindezi* e terreiro como espaços educativos, foi possível identificar que, tanto o *kindezi* quanto a educação dos terreiros operam a partir de uma mesma





epistemologia ancestral africana: a oralidade como eixo de transmissão do conhecimento, a infância como centro da formação comunitária e a coletividade como princípio estruturante do ensino. Nos dois casos, a criança é compreendida como um “sol vivo”, um sujeito pleno, ativo e essencial na continuidade da vida comunitária. O conhecimento é construído no cotidiano, e não pela abstração. O *sádulo*, espaço onde se realiza o *kindezi*, assim como o terreiro, não se limita a paredes nem a quadros-negros. Ambos afirmam que educar é viver junto, cuidar e se comprometer coletivamente com o futuro.

A oralidade, por sua vez, aparece como o principal meio de ensino. Em *kindezi*, provérbios, canções e narrativas são veículos de saber; nos terreiros, os *itans*, as cantigas e os rituais também transmitem ensinamentos profundos. A pedagogia aqui é espiritual, simbólica, afetiva e comunitária, em que adultos aprendem com crianças, e o conhecimento circula em rede. Em suma, este estudo bibliográfico possibilitou-nos:

1. Reconhecer paralelos profundos entre as práticas do Kindezi e a pedagogia dos terreiros, especialmente na forma como se estrutura o saber e se concebe o sujeito da aprendizagem.
2. Valorizar a oralidade e a infância como fundamentos pedagógicos legítimos, capazes de desafiar os paradigmas tradicionais e eurocentrados da educação formal.
3. Evidenciar o potencial educativo de práticas não escolares, destacando a necessidade de incluir epistemologias africanas e afro-brasileiras nas instituições de ensino, sobretudo na educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante séculos, o saber acadêmico foi construído e legitimado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, apresentando seus valores, visões de mundo, história e epistemologias como universais. Portanto, hodiernamente, falar sobre afrocentricidade no contexto em que tratamos, embora de forma superficial, não só permite contrapor essa centralidade como também contribui para o pluralismo epistemológico, abrindo espaço para saberes descolonizados, como tentamos ilustrar compreendendo que a articulação entre afrocentricidade e eurocentricidade oferece um importante tensionamento na prática educativa. No entanto, é preciso reforçar que a proposta de uma pedagogia ancestral africana centrada na oralidade, na coletividade e na experiência cotidiana não deve, aqui, ser entendida como um “revanchismo epistêmico”, mas como um gesto de inclusão e reparação.

Dessa forma, a valorização dos saberes africanos, como a arte *Kindezi*, não nega de forma alguma a relevância das matrizes culturais europeias ou outras contribuições





civilizacionais; pelo contrário, propõe uma pluralidade epistêmica na qual o conhecimento africano também deve ocupar um lugar de legitimidade e protagonismo. Assim, o que se pretende com uma pedagogia afrocentrada é reequilibrar a balança histórica que, por muito tempo, desvalorizou ou silenciou as epistemologias “negras” e não construir uma nova centralidade excludente. Ademais, trata-se também de um ato político de valorização da identidade “negra”.

Portanto, este estudo revela que tanto o *kindezi* quanto o terreiro compartilham um modelo educativo ancestral, afrocentrado e profundamente humano. São pedagogias que tratam a infância como prioridade coletiva, a oralidade como ferramenta legítima de conhecimento e a vivência como currículo vivo. Incorporar esses princípios em escolas e creches é um passo fundamental para uma educação antirracista, plural e descolonizadora. Uma educação em que cada criança seja reconhecida como um “sol vivo” único, potente e digna de aprender com alegria, vínculo e ancestralidade.

Logo, como mencionamos anteriormente, foi possível identificar um modelo pedagógico que, por opção, denominamos “Pedagogia *Ndezi*-infantil Comunitária” ou simplesmente método PNC. Com base nos elementos analisados, propomos este modelo educativo inspirado nas pedagogias do *kindezi* e dos terreiros. Esse modelo busca valorizar a ancestralidade africana, a oralidade e a coletividade, com os seguintes princípios e caminhos para a implementação: 1) Espaço flexível de aprendizagem: aprender pode acontecer em qualquer lugar (quintal, varanda, sombra de árvore, entre outros); 2) Aprendizagem pela oralidade: uso de contos, cantigas, provérbios, rodas de conversa e jogos verbais; 3) Afetividade como método: vínculos fortes entre educadores e crianças; 4) Todos são educadores: família, comunidade e crianças mais velhas compartilham a responsabilidade do ensino; 5) Vivência como conteúdo: experiências práticas do cotidiano como fonte de conhecimento (cozinhar, plantar, cuidar).

Ao abordar a ideia de “espaço flexível de aprendizagem”, é fundamental destacar que, este texto busca se proteger contra leituras distorcidas que poderiam reforçar discursos políticos de negligência estrutural. Embora o conceito de *sâdulo* como espaço não fixo onde se aprende seja uma poderosa metáfora de ruptura com os paradigmas ocidentais de sala de aula, é essencial sublinhar que essa flexibilidade não justifica o abandono material das escolas públicas brasileiras.

Dizer que é possível ensinar sob uma árvore não pode ser convertido em desculpa para negar o direito de equipar as escolas adequadamente. Assim como o amor à educação, embora seja um combustível nobre do ato pedagógico, não pode ser manipulado como retórica de





sacrifício para que professores e alunos sigam resistindo em condições desumanas. Assim sendo, uma pedagogia decolonial, como a proposta neste artigo (o método PNC), serve para reafirmar que o reconhecimento de práticas ancestrais, como o *Kindezi* ou o ensino nos terreiros, não substitui a responsabilidade do Estado em garantir condições mínimas de infraestrutura escolar.

Dito isso, valorizar a oralidade, o cuidado coletivo e a afetividade no processo educativo é absolutamente necessário, mas precisa caminhar junto com a luta por justiça educacional, orçamentos públicos consistentes e políticas educacionais comprometidas com a equidade racial e social. O desafio ético do presente trabalho, portanto, é ser potente na proposição de outras formas de saber, mas firme em sua denúncia contra a precarização histórica do ensino público, especialmente nas periferias “negras” e indígenas do Brasil.

Finalmente, a formação de professores, a partir da perspectiva afrocentrada que apresentamos no artigo, ganha densidade ao incorporar saberes ancestrais africanos como parte constitutiva e não apenas complementar do processo educativo. O relato do professor angolano sobre o aluno António exemplifica como toda essa experiência pode ser replicada e adotada como modelo. Além disso, revela que ensinar é também um exercício de tradução cultural e afetiva, em que o educador deve ser capaz de ler os códigos simbólicos do seu contexto para tornar o conteúdo significativo.

Nesse sentido, para os professores, a oralidade valorizada tanto no modelo do *sâdulo* quanto nos terreiros de candomblé, surge como ferramenta essencial para romper com a rigidez eurocêntrica da pedagogia tradicional, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade cultural do educando. Além disso, os espaços educativos como o *sâdulo* e o terreiro ampliam o horizonte da formação docente ao propor que o ensino pode e deve ocorrer em múltiplas formas e lugares, desestabilizando a centralidade da sala de aula formal e do conteúdo escrito como únicos veículos legítimos de conhecimento, contribuindo para a construção de um professor que não apenas transmite conteúdos, mas que também se reconhece como parte de uma rede de formação coletiva e afetiva. Portanto, formar professores com base nessas referências é formar educadores atentos às narrativas orais, à pluralidade dos saberes, à importância da infância e à afetividade como eixo do ensino. Trata-se de uma pedagogia que descoloniza a prática docente e, ao fazê-lo, reumaniza o ato de ensinar.





## REFERÊNCIAS

- ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. **Cultura tradicional Bantu**. 2. ed. Paulinas editora, Águeda – Portugal, 2006. Disponível em: [https://www.acbantu.org.br/wp-content/uploads/2024/11/cultura\\_tradicional\\_banta.pdf](https://www.acbantu.org.br/wp-content/uploads/2024/11/cultura_tradicional_banta.pdf). Acesso em: 8 mar. 2025.
- BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. Tradução de Olga Soares. São Paulo: Palas Athena, 2010. Disponível em: <https://nyemba.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2017/04/A-tradi%C3%A7%C3%A3o-viva-Amadou-Hampat%C3%A9-B%C3%A2-texto-basico.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.
- BRITTO, Alexandre do Nascimento. **Educação de terreiro e saberes negros: a encruzilhada como filosofia pedagógica**. In: BRITO, Eduardo; FERREIRA, Fernanda (org.). Educação e religiosidade afro-brasileira. São Paulo: Odun, 2020. p. 83-96.
- CAJÉ, João. **Oralidade, ancestralidade e literatura negra infantil: a experiência de ensinar e aprender com histórias negras**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro. Pallas, 2012.
- CASTILLO, Rosane. **Cotidiano, infância e cultura: saberes e práticas educativas no terreiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 65-78, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/download/198917/184761/569498>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em: 28 jun. 2025.
- FU-KIAU, K. Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A. M. **Kindezi: a arte kongo de cuidar de crianças**. Tradução de Mo Maiê. Brasília: Rede Africanidades, 2017. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/763863126/FUKIAU-KINDEZI>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/02-marcuschi-gneros-textuais.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- MATTAR, Fernanda Pereira *et al.* **Dez anos da Lei 11.645/08: implementação, limites e possibilidades**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/12/525-3-1803-1-10-20201005.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.
- NASCIMENTO, Rosana dos Santos; CASTRO, Luiz Fernando; BRAZÃO, Adriana Lima. **Saberes ancestrais e educação: caminhos para a valorização da identidade étnico-racial**.





**Revista Interterritórios**, Uberlândia, v. 7, n. 15, p. 1-15, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7641418.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

RABELO, Ana Paula Gomes. A educação nos terreiros de candomblé: saberes construídos na prática. **Revista Africanidades**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 88-100, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/download/198917/184761/569498> Acesso em: 12 fev. 2025.

SANT’ ANNA SOBRINHO, José. **Terreiros de egúngún**: um culto ancestral afro-brasileiro. Salvador: EDUFBA, 2015.

SILVA, Andreza Gomes da; SANTANA, Fernanda de Souza. A oralidade e o terreiro como espaço pedagógico de resistência. **Revista Afrocientista**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 102-120, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/40222/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, Josimar Santana. A língua dos bastardos vítimas do colonialismo português. **Revista Macambira**, Serrinha (BA), v. 8, n. 1, e081035, jan-dez, 2024. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/RM/article/view/1420/1332>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SISS, Arlete; FRANCISCO, Lúcia Helena. **Infância no terreiro**: um estudo etnográfico sobre educação afro-brasileira. São Paulo: Edições do Terreiro, 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/108395241/EBOOK\\_Doma\\_Saberes\\_Negros\\_e\\_Enfrentamento\\_a\\_o\\_Racismo](https://www.academia.edu/108395241/EBOOK_Doma_Saberes_Negros_e_Enfrentamento_a_o_Racismo). Acesso em: 13 dez. 2025.



| Informações do Artigo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Article Information                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Recebido em:</b> 12/05/2025                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Received on:</b> 2025/05/12                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Aceito em:</b> 12/09/2025                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Accepted in:</b> 2025/09/12                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Publicado em:</b> 04/11/2025                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Published on:</b> 2025/11/04                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Contribuições de Autoria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Author Contributions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b><u>Resumo:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b><u>Abstract/Resumen:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b><u>Introdução:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b><u>Introduction:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b><u>Referencial teórico:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b><u>Theoretical reference:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b><u>Análise de dados:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b><u>Data analysis:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b><u>Discussão dos resultados:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b><u>Discussion of results:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b><u>Conclusão:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b><u>Conclusion:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b><u>Referências:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b><u>References:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b><u>Revisão do manuscrito:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b><u>Manuscript review:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b><u>Aprovação da versão final publicada:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b><u>Approval of the final published version:</u></b> Marcela Pereira Croesy de Souza, Serafim Lucas Gaspar                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Conflitos de Interesse                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Interest conflicts                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Os autores declaram não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro referente a este manuscrito.                                                                                                                                                                                                                                                     | The authors declare that there is no personal, commercial, academic, political or financial conflict of interest regarding this manuscript.                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Como Citar este artigo - ABNT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | How to cite this article - ABNT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| SOUZA, Marcela Pereira Croesy de; GASPAR, Serafim Lucas. Um novo “sol vivo”: oralidade e infância em prol de uma pedagogia ancestral africana. <b>Revista Macambira</b> , Serrinha (BA), v. 9, n. 1, e091020, Jan.-Dez., 2025. DOI: <a href="https://doi.org/10.35642/rm.v9i1.1660">https://doi.org/10.35642/rm.v9i1.1660</a> .                                                                           | SOUZA, Marcela Pereira Croesy de; GASPAR, Serafim Lucas. A new “living sun”: childhood and orality towards an african ancestral pedagogy. <b>Revista Macambira</b> , Serrinha (BA), v. 9, n. 1, e091020, Jan.-Dez., 2025. DOI: <a href="https://doi.org/10.35642/rm.v9i1.1660">https://doi.org/10.35642/rm.v9i1.1660</a> .                                                                         |
| Licença de Uso                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Use license                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| A Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, mesmo que comercialmente, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. | The Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY 4.0). This license allows sharing, copying, redistributing the manuscript in any médium or format. In addition, it allows adapting, remixing, transforming and building on the material, even commercially, as long as due credit for authorship and initial publication in this journal is attributed. |